



Självständigt arbete (examensarbete), 15 hp, för examen vid  
Specialpedagogiska programmet  
VT 2018

## **Frihet att utforma uppdraget** **Freedom to design the mission**

En studie om specialpedagoger och  
speciallärares samarbete, arbetsuppgifter  
och visioner om framtiden

A study of special educators and special  
teachers cooperation, tasks and visions of  
the future

**Anna Hult Nilsson och Elisabeth Lindborg**

Sektionen för lärande och miljö

**Författare/Author**

Anna Hult Nilsson och Elisabeth Lindborg

**Titel/Title**

Frihet att utforma uppdraget - En studie om specialpedagoger och speciallärares samarbete, arbetsuppgifter och visioner om framtiden

Freedom to design the mission - A study of special educators and special teachers cooperation, tasks and visions of the future

**Handledare/Supervisor**

Daniel Östlund

**Examinator/Examiner**

Helena Andersson

**Sammanfattning/Abstract**

**Problemformulering:** Specialpedagoger och speciallärares samarbete och arbetsuppgifter skiljer sig åt i den svenska skolan.

**Syfte:** Syftet med föreliggande studie är att bidra med kunskap om vad samarbete mellan specialpedagoger och speciallärare karaktäriseras av och vilka arbetsuppgifter som är knutna till respektive yrkesgrupp. Studien syftar också till att belysa de båda yrkesgruppernas visioner om hur deras samarbete kan utvecklas. Studien bygger på tre arbetslag där både specialpedagoger och speciallärare är representerade.

**Tidigare forskning:** I den tidigare forskningen presenteras samarbete mellan specialpedagoger och speciallärare och deras respektive arbetsuppgifter.

**Teori:** Studien utgår ifrån professionsteori, specialpedagogiska perspektiv och proaktiv och reaktiv verksamhetskultur.

**Metod:** En kvalitativ studie där tre arbetslag, fyra specialpedagoger och fyra speciallärare deltog i enskilda semistrukturerade intervjuer.

**Resultat:** Specialpedagoger och speciallärare samarbetar i elevhälsan, i mindre formella möten och kring dokumentation. Arbetsuppgifterna styrs av elevernas behov och rektors tilldelning. Specialpedagoger och speciallärare har stor frihet och stort inflytande över sitt uppdrag. Specialpedagoger arbetar mest med elever individuellt, arbete med elever i grupp förekommer också. Speciallärare arbetar med elever individuellt och i liten grupp. Det förebyggande arbetet innehåller handledning enskilt och i grupp av framförallt specialpedagoger. Specialpedagoger och speciallärare arbetar med rådgivande samtal enskilt och i grupp. Specialpedagoger och speciallärare arbetar väldigt lite av sin tid i lärmiljön med extra anpassningar.

**Diskussion:** Den specialpedagogiska verksamheten och samarbetet kring elever är inriktat på individnivå och det specialpedagogiska insatserna blir kortsiktiga och den ordinarie undervisningen förändras inte med förebyggande arbete. Den specialpedagogiska organisationen måste fokusera mer på grupp- och organisationsnivå och arbeta för att göra undervisningen tillgänglig för alla elever i en inkluderande miljö.

**Specialpedagogiska implikationer:** För att få en förändring måste det ske ett samarbete mellan skolläring, specialpedagog och speciallärare där de gemensamt utvecklar en samsyn kring specialpedagogik och den specialpedagogiska organisationen.

**Ämnesord:** arbetsuppgifter, förebyggande arbete, samarbete, speciallärare, specialpedagog.

# Innehåll

1. Inledning.....	6
1.1. Bakgrund.....	6
1.2. Syfte och frågeställningar .....	8
1.3. Disposition.....	9
2. Tidigare forskning.....	10
2.1. Samarbete mellan specialpedagoger och speciallärare .....	10
2.2. Examensordningarna för specialpedagoger och speciallärare .....	11
2.2.1. Examensordning för specialpedagoger.....	<b>11</b>
2.2.2. Examensordning för speciallärare .....	<b>12</b>
2.2.3. Likheter och skillnader i examensordningarna .....	<b>13</b>
2.3. Specialpedagogers och speciallärarens uppdrag .....	13
2.4. Specialpedagogers och speciallärarens arbetsuppgifter .....	14
2.5. Specialpedagoger och speciallärarens förebyggande arbete.....	16
2.6. Specialpedagogiskt arbete i Finland och Tyskland .....	17
2.7. Summering.....	18
3. Teori.....	21
3.1. Professionsteori.....	21
3.2. Specialpedagogiska perspektiv .....	21
3.3. Relationellt perspektiv.....	22
3.4. Kategoriskt perspektiv.....	22
3.5. Proaktiv och reaktiv verksamhetskultur .....	24
3.6. Proaktiv verksamhetskultur .....	24
3.7. Reaktiv verksamhetskultur .....	24
3.8. Summering.....	24
4. Metod .....	26

4.1. Metodövervägande .....	26
4.2. Val av metod .....	26
4.3. Urval .....	27
4.4. Genomförande .....	28
4.5. Bearbetning och analys .....	29
4.6. Rimlighet, tillförlitlighet och trovärdighet .....	29
4.7. Etiska överväganden .....	30
5. Resultat och analys .....	31
5.1. Specialpedagogers och speciallärares samarbete .....	31
5.1.1. Specialpedagoger och speciallärares samarbete kring förebyggande arbete .....	38
5.1.2. Fördelar och nackdelar med specialpedagoger och speciallärares samarbete .....	38
5.1.3. Sammanfattningsvis .....	40
5.2. Teoretisk tolkning .....	40
5.3. Arbetsuppgifter som är knutna till specialpedagoger och speciallärare .....	42
5.3.1. Undervisning av elever .....	42
5.3.2. Specialpedagoger och speciallärares förebyggande arbete var för sig .....	44
5.3.3. Vilka faktorer påverkar de arbetsuppgifter som specialpedagog och speciallärare utför .....	50
5.3.4. Sammanfattningsvis .....	52
5.4. Teoretisk tolkning .....	52
5.5. Specialpedagoger och speciallärares visioner om framtida samarbete .....	53
5.5.1. Hur kan de visionerna genomföras .....	56
5.5.2. Sammanfattningsvis .....	56
5.6. Teoretisk tolkning .....	56
5.7. Sammanfattande slutsats .....	57
6. Diskussion .....	59

6.1. Resultatdiskussion.....	59
6.2. Metoddiskussion .....	62
6.3. Specialpedagogiska implikationer .....	63
6.4. Fortsatt forskning .....	65
7. Referenser.....	66
Bilagor	

# 1. Inledning

## 1.1. Bakgrund

Specialpedagog och speciallärare är de två professioner som skall arbeta med specialpedagogik i dagens skola. År 1962 startade den första påbyggnadsutbildningen till speciallärare. Utbildningen omfattade tre inriktningar, speciallärare i grundskola eller särskola, hörsel- och talpedagoger och särskolans förskola och träningskola. Speciallärarna jobbade med elever i behov av särskilt stöd avskilt från de andra eleverna i klassen. Specialundervisning fick eleverna enskilt eller i grupp beroende på elevernas svårigheter. Svårigheterna kopplades till individuella egenskaper och brister. Synsättet på elevernas svårigheter utgick ifrån de elever som ansågs normala och elever som avvek från normen och skulle normaliseras. (Högskoleverket, 2012). År 1980 kom en ny läroplan (Lgr 80) som i viss mån höll fast vid idén om att elever med svårigheter skulle undervisas enskilt eller i grupper, men Lgr 80 genomsyras av en förändrad syn på elevers olikheter. I Lgr 80 antogs ett relationellt synsätt på skolsvårigheter (Östlund, 2018). I samband med Lgr 80 granskades speciallärarutbildningen i mitten av 1980-talet och speciallärarutbildningen ändrades i viss utsträckning och speciallärarens arbetsuppgifter förändrades mot att arbeta mer förebyggande (Östlund, 2012). Speciallärarexamen ersattes med en specialpedagogexamen med fyra inriktningar: komplicerad inlärningssituation, dövhet och hörselskada, synskada och utvecklingsstörning. År 2001 upphörde de fyra inriktningarna och en specialpedagogexamen inrättades. Specialpedagogen skulle arbeta med elever i behov av särskilt stöd och utveckla skolan mot en inkluderande arbetsmiljö. Regeringen beslutade år 2007 att införa dubbla professioner specialpedagog och speciallärare med två inriktningar: språk, skriv och läsutveckling och matematikutveckling. År 2011 infördes ytterligare fyra inriktningar för speciallärare: utvecklingsstörning, synskada, dövhet och hörselskada samt grav språkstörning. Idag finns det två professioner som arbetar med specialpedagogiska uppgifter (Högskoleverket, 2012).

”Ett sätt att skilja de två yrkesgrupperna åt var att beskriva specialpedagogens arbete som ett arbete för barn och elever, medan specialläraren arbetade med barn och elever.”  
(Högskoleverket, 2012, s.11)

År 2011 infördes en ny examensordning (SFS 2011:688) för specialpedagogexamen och speciallärarexamen. Uppdragen för de båda professionerna har mer likheter än skillnader i målformuleringen. Utbildningarna ska leda till att specialpedagog och speciallärare ska kunna leda utvecklingen av det pedagogiska arbetet och kunna möta behoven hos alla elever.

”...leda utvecklingen av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever.” (SFS 2011:688, s. 4-5).

Kunskapskraven för specialiseringarna för speciallärarna skiljer examensordningarna åt. Det finns även skillnader när det gäller att vara kvalificerad samtalspartner och rådgivare begränsas till specialiseringarna för speciallärare och inte pedagogiska frågor som examen för specialpedagoger förväntas leda till. Pedagogiska utredningar begränsar speciallärarexamen till individnivå och specialpedagogexamen innefattar organisationsnivå, gruppnivå och individnivå. Examensordningen för speciallärarexamen har en mer individriktad förståelse på skolsvårigheter än specialpedagogexamen. Ahlberg (2015) menar att specialpedagogers och speciallärares yrkeskompetenser kompletterar och stödjer varandra.

I skollagen görs det tydligt att den organisatoriska principen för elever i behov av stöd är inkludering.

”Det särskilda stödet ska ges inom den elevgrupp som eleven tillhör.”  
(Skollagen, 2010:800, s. 27).

Det ställer stora krav på skolans organisation och skolans personal. Enligt Lundgren och Persson (2003) är samarbete och förebyggande arbete med verksamhetsrelevanta problemlösningstrategier ett naturligt inslag i den proaktiva verksamhetskulturen. Alla skolans professioner måste samarbeta för att hitta möjligheter för att få en intressant och spännande lärmiljö, där alla elever kan vara delaktiga både socialt och pedagogiskt. Samtidigt är det viktigt att specialpedagog, speciallärare och andra professioner

tillämpar professionell jurisdiktion. Alla professioner i skolans verksamhet måste enligt Abbott (1998) vara experter på sitt kunskapsområde. Målet är att kunna möta alla elevers behov. von Ahlefeldt Nisser (2014) belyser att samarbete är viktigt för en inkluderande lärmiljö i dagens skola.

Erfarenheter vi har från respektive fältdagar, vfu-dagar och arbetet i våra organisationer är att arbetsuppgifter för specialpedagoger och speciallärare är olika och att samarbetet mellan specialpedagoger och speciallärare skiljer sig eller inte alls existerar. Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson och Nilholm (2015) belyser att resultatet av deras forskningsrapport påvisar att värderingar, kunskaper och arbetsuppgifter specialpedagoger gör anspråk på ger en relationell syn på utbildning och skolproblem. Medan det praktiska arbetet ger en annan bild av skolproblem som representerar mer ett kategoriskt perspektiv. Resultatet visar även att yrkesgruppen har haft svårt att stärka sin legitimitet och hävda sin definition av arbetsområdet. Därför anser vi att vår studie är viktig att genomföra för att synliggöra specialpedagogers och speciallärares arbetsuppgifter och bidra med ny kunskap om hur samarbetet mellan yrkesgrupperna fungerar i dagens skolor. I vår utbildning har vi fördjupat oss i examensordningarna för specialpedagog och speciallärare, det finns likheter och skillnader i yrkesrollerna och vi vill undersöka hur samarbetet mellan yrkesgrupperna ser ut och fungerar i skolans verksamhet och vilka arbetsuppgifter respektive profession har. Vår förhoppning är att bidra med ny kunskap om specialpedagoger och speciallärares samarbetsformer.

## **1.2. Syfte och frågeställningar**

Syftet med föreliggande studie är att bidra med kunskap om vad samarbete mellan specialpedagoger och speciallärare karaktäriseras av och vilka arbetsuppgifter som är knutna till respektive yrkesgrupp. Studien syftar också till att belysa de båda yrkesgruppernas visioner om hur deras samarbete kan utvecklas. Studien bygger på tre arbetslag där både specialpedagoger och speciallärare är representerade.

Frågeställningar:

- Hur samarbetar specialpedagoger och speciallärare?
- Vilka arbetsuppgifter har specialpedagoger och speciallärare?
- Hur vill specialpedagoger och speciallärare samarbeta i framtiden?



### **1.3. Disposition**

Inledningsvis har en beskrivning presenterats av den bakgrund som föranlett vårt intresse. Detta har lett oss till studiens syfte att bidra med kunskap om vad samarbete mellan specialpedagoger och speciallärare karaktäriseras av och vilka arbetsuppgifter som är knutna till respektive yrkesgrupp. Studien syftar också till att belysa de båda yrkesgruppernas visioner om hur deras samarbete kan utvecklas. Studien bygger på tre arbetslag där både specialpedagoger och speciallärare är representerade. Efter det inledande kapitlet följer kapitel 2 med en genomgång av tidigare forskning av specialpedagogers och speciallärares professioner och arbetsuppgifter i Sverige, Finland och Tyskland. Vidare följs specialpedagoger och speciallärares samarbete i Sverige. I kapitel 3 presenteras de teoretiska utgångspunkter som i föreliggande studie utgår ifrån professionsteori, specialpedagogiska perspektiv och två verksamhetsmodeller, proaktiv och reaktiv verksamhetskultur. I metodkapitlet, kapitel 4 följer en genomgång av utvalda respondenter samt en beskrivning av hur genomförandet samt bearbetningen av materialet gick till. Kapitlet avslutas med studiens rimlighet, tillförlitlighet och trovärdighet samt etiska överväganden. I kapitel 5 redovisas resultatet som är uppdelat i tre delar, vilket avslutas med en teoretisk tolkning efter varje del. I sista kapitlet förs en diskussion kring resultat, metodval och specialpedagogiska implikationer tillsammans med tankar kring fortsatt forskning.

## 2. Tidigare forskning

Tidigare forskning har hämtats från avhandlingar, rapporter, studier och artiklar av forskare från Sverige, Finland och Tyskland. Databaser som har använts är Summons, Eric och Diva. Den tidigare forskningen tar upp samarbete mellan specialpedagoger och speciallärare, de båda yrkesgruppernas uppdrag och arbetsuppgifter samt deras förebyggande arbete i svenska skolor. Vidare presenteras de specialpedagogiska uppdragen i Finland och Tyskland.

### 2.1. Samarbete mellan specialpedagoger och speciallärare

Ahlberg (2015) anser att det är viktigt att det finns ett samarbete mellan specialpedagoger och speciallärare eftersom deras arbete tillsammans påverkar elevers förutsättningar att utvecklas i skolan. För att det ska finnas möjligheter till ett fungerande samarbete mellan yrkesgrupperna är det av vikt att specialpedagoger och speciallärare kompletterar och stödjer varandra i det dagliga arbetet. von Ahlefeldt Nisser (2014) anser också att samarbete mellan specialpedagoger och speciallärare är en förutsättning för att elever ska kunna lyckas i sitt skolarbete. Ahlberg (2015) anser vidare att granskningar som gjorts visar på att den specialpedagogiska skolutvecklingen som sker i skolorna är otydlig vilket missgynnar eleverna. Otydligheten i samarbetet innefattar yrkesgruppernas roller, ansvarstagande, strukturer och inflytande över de specialpedagogiska kompetenserna. Detta påverkar samarbetet mellan specialpedagoger och speciallärare negativt. Bruce och Sjunnesson (2018) menar att den vanligaste orsaken till att inte samarbeta är att det inte finns tid för nya möten och de möten man måste gå på är för många och kanske slentrianmässiga. Bruce och Sjunnesson (2018) menar vidare att en annan orsak kan vara att man inte förstår varandra. Ahlberg (2015) hävdar att dagens skola har en stor utmaning framför sig med att utveckla samarbetet och skapa förutsättningar mellan de båda yrkesgrupperna. Samarbete är en del av byggstenarna idag för att kunna utveckla skolors verksamheter och samarbetet i de olika sammanhangen kan vara avgörande för hur lyckat arbetet med att stödja elever i svårigheter blir. Eftersom specialpedagoger och speciallärare har kompetenser och kunskaper för att arbeta och påverka förbättringsarbete i skolan borde deras kompetenser användas på ett mer rationellt och genomtänkt sätt.

Takala och Ahl (2014) klargör att deras erfarenhet kring specialpedagoger och speciallärare visar på att det finns ett visst samarbete mellan yrkesgrupperna i skolan. Samarbetet sker främst med arbetet i elevhälsan tillsammans med klasslärare, rektor och övrig personal som ingår i elevhälsan. Ahlberg (2015) menar att det finns ett behov av att stärka specialpedagogens identitet. Teori och praktik behöver mötas, elevers naturliga olikheter måste kunna mötas i skolan. Det är inte eleven som ska förändras utan det är faktorer på grupp- och organisationsnivå som måste anpassas efter elevens förutsättningar. Samtidigt har speciallärare ett tydligt undervisande uppdrag i skolan. Enligt Ahlberg (2015) vet oftast de båda yrkesgrupperna om varandra, men de har inte någon större kunskap om varandras kompetenser. Trots det skulle det enligt Ahlberg (2015) visa ett bra resultat i verksamheterna om de båda yrkesgrupperna hade mer kunskaper kring varandras kompetenser. Det skulle ge yrkesgrupperna ett samarbete på skolorna. Även Nilsson och Olofsson (2011) menar att både specialpedagoger och speciallärare behövs och är beroende av varandra för att kunna använda varandras kompetenser. Speciallärares uppdrag gör att specialpedagoger blir avlastade vilket i sin tur påverkar arbetsbördan för specialpedagoger och tvärtom. Istället skulle specialpedagoger kunna fokusera på sitt arbetsområde och på att utveckla skolverksamheten på grupp- och organisationsnivå och vara den som har den handledande rollen. Samtidigt får speciallärare då möjlighet att lägga sitt fokus på att fördjupa sig i sitt ämne och utveckla ämnesdidaktiken så de elever som behöver stöttning får det.

## **2.2. Examensordningarna för specialpedagoger och speciallärare**

von Ahlefeldt Nisser (2014) tar upp att det inte finns några svenska styrdokument i den svenska skolan som specifikt tar upp specialpedagogers och speciallärares yrkesroller och uppdrag.

### **2.2.1. Examensordning för specialpedagoger**

Enligt examensordningen för specialpedagoger (SFS 2011:688) ska yrkesgruppen ha tillräckligt med kunskaper för att identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete och att undanröja hinder och svårigheter i lärmiljöer. Enligt specialpedagogexamen (SFS 2011:688) ska specialpedagoger vidare kunna göra

pedagogiska utredningar och analysera hinder på organisations-, grupp-, och individnivå. Specialpedagoger ska också arbeta med upprättande och genomförande av åtgärdsprogram tillsammans med delaktiga personer, samtidigt som de också ska stötta barn och elever och utveckla verksamhetens lärmiljöer. I specialpedagoguppdraget ingår att specialpedagoger ska ha kunskaper om att vara kvalificerade samtalspartner och rådgivare till kollegor, föräldrar och andra berörda personer. Examensordningen för specialpedagoger (SFS 2011:688) tar upp att specialpedagoger ska självständigt kunna genomföra uppföljningar, utvärdera och leda utveckling av det pedagogiska arbetet och möta alla barns och elevers behov. Enligt examensordningen för specialpedagoger (SFS 2011:688) ska specialpedagoger kunna visa självkänedom och empatisk förmåga, kunna göra bedömningar inom specialpedagogik med fokus på vetenskapliga och på samhällseliga och etiska områden. Vidare ska specialpedagoger kunna identifiera etiska aspekter på eget forsknings- och utvecklingsarbete och visa kunskaper på att identifiera behov av kunskap och arbeta kontinuerligt med att vidareutveckla sin kompetens.

### **2.2.2. Examensordning för speciallärare**

Enligt examensordningen för speciallärare (SFS 2011:688) utbildar sig speciallärare mot en specialisering. Specialiseringarna som finns i Sverige är inriktat mot språk-, skriv- och läsutveckling, matematikutveckling, dövhet eller hörselskada, synskada, grav språkstörning och utvecklingsstörning. I examensordningen för speciallärare (SFS 2011:688) ska en speciallärare visa kunskaper på att kunna självständigt arbeta med barn och elever i behov av särskilt stöd. Vidare står det i examensförordningen för speciallärare (SFS 2011:688) att speciallärare ska ha kunskap kring arbete med vetenskap och beprövad erfarenhet, barn och elevers behov av särskilt stöd i ett historiskt perspektiv, ha fördjupade kunskaper kring barns och elevers språk- och begreppsutveckling och stimulans, visa på fördjupad kunskap om bedömning och betygsättning och ha fördjupad kunskap kring barns och elevers lärande beroende på vilken specialisering som specialläraren specialiserat sig på. I examensordningen för speciallärare (SFS 2011:688) anges det att speciallärare ska kunna ta initiativ, analysera och medverka i förebyggande arbete och undanröja hinder och svårigheter i lärmiljöer. Specialläraren ska även upprätta och genomföra åtgärdsprogram för enskilda elever tillsammans med delaktiga personer samtidigt som de också ska stötta barn och elever och utveckla verksamhetens lärmiljöer. Speciallärare har också som uppdrag att en

kvalificerad samtalspartner och rådgivare i frågor gällande barns och elever språk-, skriv och läsutveckling och matematikutveckling samt lärande och kunskapsutveckling hos barn och elever med dövhet eller hörselskada, synskada, grav språkstörning eller med utvecklingsstörning. Speciallärare ska även kunna arbeta självständigt med att genomföra uppföljningar, utvärderingar och leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att möta alla barn och elevers behov. Vidare ska speciallärare genomföra pedagogiska utredningar och analysera svårigheter för individen, där eleven får sin undervisning. Specialläraren ska även arbeta individanpassat med elever som är i behov av särskilt stöd. Speciallärare ska enligt speciallärarexamen (SFS 2011:688) kunna visa empatisk förmåga och kunna göra bedömningar inom det specialpedagogiska området med hänsyn till mänskliga rättigheter. Vidare ska specialläraren visa förmåga att samarbeta, samverka med andra skolformer och yrkesgrupper och arbeta kontinuerligt med att vidareutveckla sin kompetens.

### **2.2.3. Likheter och skillnader i examensordningarna**

Uppdragen för specialpedagoger och speciallärare har mer likheter än skillnader i målformuleringar. Utbildningarna ska leda till att specialpedagoger och speciallärare ska kunna leda utvecklingen av det pedagogiska arbetet och kunna möta behoven hos alla elever. Kunskapskraven för specialiseringarna för speciallärare skiljer examensordningarna åt. Skillnader finns även när det gäller att vara kvalificerad samtalspartner och rådgivare. För speciallärare begränsas detta till specialiseringarna och för specialpedagoger till pedagogiska frågor. Pedagogiska utredningar begränsar speciallärarexamen till individnivå och specialpedagogexamen innefattar organisationsnivå, gruppnivå och individnivå. Examensordningen för speciallärarexamen har en mer individriktad förståelse på skolsvårigheter än specialpedagogexamen.

### **2.3. Specialpedagogers och speciallärarens uppdrag**

Enligt von Ahlefeldt Nisser (2014) innebär speciallärarens uppdrag att arbeta med ämnesutveckling, ge handledning i ett specifikt ämne ge tips och idéer i det specifika ämnet, göra klassobservationer samt arbeta med undervisning i klassrum, med en mindre grupp eller med enskilda elever. Arbetet med att arbeta direkt till elever, enskilt eller i grupp är fortfarande idag ett viktigt uppdrag trots att det är viktigt att speciallärare

även finns till hands för alla elever och inte endast till de som har någon form av problematik. Speciallärares uppdrag med att utveckla undervisningen i sitt ämne är en viktig uppgift för det förebyggande arbetet med eleverna samtidigt som den ska vara en kvalificerad samtalspartner till ämnesarbetslaget. Vidare är det viktigt att speciallärare kan arbeta på ett flexibelt sätt och inte bara arbeta med fasta grupper och fasta scheman. Möllås, Gustafson, Klang och Göransson (2017) betonar att specialpedagogers och speciallärares uppdrag ser olika ut i dagens skolor. De olika uppdragen i skolorna har gjort det komplicerat för specialpedagoger och speciallärare att etablera sin yrkesroll i verksamheterna. von Ahlefeldt Nisser (2014) anser vidare att specialpedagoger tolkar det specialpedagogiska uppdraget väldigt olika beroende på i vilken skolform de har sin anställning. Specialpedagoger i särskolan menar att uppdraget som specialpedagog innebär undervisning av elevgrupper samtidigt som specialpedagoger anställda inom ordinarie skola uppfattar uppdraget som att de skall utveckla lärandemiljöer och vara en del i arbetet med att hjälpa elever som är i behov av särskilt stöd och se till att det genomförs.

## **2.4. Specialpedagogers och speciallärares arbetsuppgifter**

Takala och Ahl (2014) klargör att specialpedagoger och speciallärare har ett antal gemensamma arbetsuppgifter. De gemensamma arbetsuppgifterna som båda yrkesgrupperna utför under stor del av sin arbetstid är traditionell undervisning i grupp och individuell undervisning med elever som har någon form av svårigheter. Vidare skriver Takala och Ahl (2014) att andra arbetsuppgifter som specialpedagoger utför är arbete med utredningar, åtgärdsprogram, dokumentation, arbeta rådgivande med lärarkollegor och samverka med föräldrar och elevhälsan. Möllås et al (2017) menar att så länge specialpedagoger förväntas arbeta på ett traditionellt sätt med enskilda elever och grupper räcker inte arbetstiden till att arbeta på ett förebyggande och skolutvecklande sätt vilket egentligen är deras arbetsuppgift. Takala och Ahl (2014) belyser att specialpedagoger och speciallärare har en gemensam kunskapsgrund och deras kunskaper och ämneskvalifikationer är tillräckligt stora för att möta alla elever i verksamheterna. Att leda utvecklingsarbete och arbeta med förebyggande arbete, som att arbeta inkluderande och i anpassade skol- och lärmiljöer är en del av arbetet enligt Takala och Ahl (2014). Det behövs kunskaper kring individuell undervisning och undervisning i grupp eller i klass där elever i behov av särskilt stöd kan delta. På

individnivå har specialpedagoger och speciallärare goda kunskaper om kartläggningar och utvärderingar av individers lärandemiljöer och deras delaktighet. Kartläggning och utvärdering av individuella kunskapsmål, sociala mål, självständighet och långsiktigt tänkande, kartläggning och utvärdering av klassers lärmiljöer, kunskapsmål och sociala mål är kunskaper som specialpedagoger och speciallärare tittar på ur ett långsiktigt perspektiv. Timperley (2013) lyfter fram att skolledningen måste ställa in sig på ett ledarskap som påverkar elevernas resultat. Där skolledning, specialpedagog och speciallärare styr pedagogernas lärande och formar lärande skolmiljöer tillsammans för att lyckas i arbetet med eleverna. Takala och Ahl (2014) menar att de kunskapsområden som specialpedagoger och speciallärare gör anspråk på är mycket likartade. Specialpedagoger menar att deras kunskapsområde innefattar goda kunskaper om rådgivning, konsultation och kvalificerade samtal med lärare och lärarlag samt att arbeta med och leda utvecklingsarbete på olika nivåer. Speciallärare menar att deras kunskapsområde innebär goda kunskaper kring kartläggning och utvärdering av individuella kunskapsmål. Sammanfattningsvis visar resultaten på att speciallärare som grupp gör ett starkare anspråk på goda kunskaper och på att undervisa individuellt i grupp där elever i behov av särskilt stöd ingår i.

Takala och Ahl (2014) har i sin studie kommit fram till att specialpedagogers tre vanligaste arbetsuppgifter är att ge pedagogisk rådgivning, observera/testa elever med inlärningssvårigheter, vara en ”förlängd arm” till rektor på skolan och ägna sig åt att ge pedagogiska råd. Göransson et al (2015) menar att svenska specialpedagoger lägger ner mycket tid på att ge handledning till vuxna. Andra arbetsuppgifter som specialpedagoger har, är att ge råd till lärare, vara en länk mellan rektor och lärare, organisera arbetsrutiner för specialpedagogikundervisningen, arbeta inkluderande, ha elevundervisning i klassrum samt samverka med verksamheter utanför skolan som Barn- och ungdomspsykiatri, samordnad habilitering och Specialpedagogiska skolmyndigheten. Takala och Ahl (2014) anser att förutom de arbetsuppgifter som specialpedagoger och speciallärare har gemensamt ägnar sig speciallärare åt att observera/testa elever med inlärningssvårigheter, ge ämnes råd i läs- och skrivsvårigheter eftersom den har ofta stora ämneskunskaper inom området och pedagogiska råd. Vidare menar Takala och Ahl (2014) att det har visat sig att specialpedagoger ofta ger stödundervisning inne i klassrummet tillsammans med de andra eleverna medan speciallärare oftast arbetar utanför klassrummet med

undervisning. Överlag gav båda yrkeskategorierna individuell undervisning oberoende var de utförde den. Specialpedagoger anser att de egentligen inte har tillräckliga ämneskunskaper för att undervisa elever enskilt medan speciallärare är bekväma med att undervisa direkt med elever. Speciallärare menar att klass- och ämneslärarna ofta har svårt att förstå och se vilka behov elever med inlärningssvårigheter har, vilket gör att de får använda en del av sin tid till att hjälpa dem att se elevernas behov.

## **2.5. Specialpedagoger och speciallärares förebyggande arbete**

von Ahlefeld Nisser (2014) anser att det är ett viktigt uppdrag för specialpedagoger och speciallärare att arbeta förebyggande. Ett sätt att arbeta förebyggande är att vara en kvalificerad samtalspartner. För specialpedagoger innebär det att regelbundet delta i kvalificerade samtal med ledningsgruppen. Vid dessa samtal vill specialpedagoger föra samtal kring organisationsfrågor sett ur ett specialpedagogiskt perspektiv för att kunna garantera likvärdighet för eleverna. Specialpedagogers samtalsuppdrag handlar också om att regelbundet delta i samtal med andra yrkesgrupper som finns i verksamheten och runt omkring den. Speciallärares uppdrag att vara en kvalificerad samtalspartner handlar om att leda samtal i ämnet med ämnesarbetslagen.

von Ahlefeld Nisser (2014) belyser att de kvalificerade samtalen kan ske på olika sätt. En del menar att kvalificerade samtal kan vara samtal som sker i korridorer, lärarrum eller i arbetsrum, medan andra menar att kvalificerade samtal är samtal som sker regelbundet på bestämda tider och med beslutande rätt för speciallärare eller specialpedagoger att leda samtal uttrycks som viktigt. Det är viktigt att ledningen på skolan måste organisera och planera för kvalificerade samtal.

von Ahlefeld Nisser (2014) påtalar att specialpedagoger och speciallärare har ofta en spindelfunktion på skolorna som innebär att de arbetar och är tillgängliga i flera konstellationer som kan förändras under kort tid. Speciallärares funktion är att arbeta nära eleverna och med ämnesutveckling medan specialpedagogerna arbetar med övergripande arbetsuppgifter. Specialpedagoger vill vara nära verksamheten för att kunna göra snabba och spontana insatser. Både speciallärare och specialpedagoger kan bilda ett team och specialläraren bör vara klasslärarens förlängda arm. Speciallärare och



specialpedagoger bör vara nära verksamheten, de måste kunna vara flexibla och flytta på sig och ändra sitt schema relativt snabbt efter var behov finns.

## **2.6. Specialpedagogiskt arbete i Finland och Tyskland**

Takala och Ahl (2014) menar att arbetet inom den finska och svenska specialpedagogiken har stora likheter. I Finland finns endast yrkeskategorin speciallärare. Speciallärare i Finland gör de flesta av de arbetsuppgifter som specialpedagoger och speciallärare gör i Sverige.

En skillnad mellan den finska och svenska specialpedagogiken är att finska speciallärare utför mycket av arbetet med elever självständigt och använder ett icke-inkluderande arbetssätt. Arbetet med elever sker oftast utanför klassrummet. Vidare menar Takala och Ahl (2014) att finska speciallärare testar eleverna själva. Vid behov får speciallärarna konsultation av en skolpsykolog. Speciallärare arbetar även med förberedelse och planering, producering av material till elever och med en liten del konsultation och rådgivning inom sitt ämnesområde till lärarna. I dagsläget förs dock diskussioner kring att förändra arbetet för finska speciallärare. Istället för att arbeta ensam med elever vill man att speciallärare skall få en mer konsultativ roll i sin profession.

Sansour och Bernhard (2017) belyser att i Tyskland finns det en relativt gammal tradition kring skolgången. Elevernas skolgång ser väldigt olika ut beroende på vilken förbundsstat de bor. Därmed fungerar också det specialpedagogiska stödet olika i Tyskland. Enligt Sansour och Bernhard (2017) finns det endast speciallärare som yrkeskategori inom specialpedagogik i Tyskland. Speciallärarens arbetsuppgifter är att vara rådgivare, utföra tester och undervisa en till en. Sansour och Bernhard (2017) anser att det finns ett stort antal elever i Tyskland som på något sätt är i behov av särskilt stöd. I Tyskland delas inkluderande undervisning in i två delar. En del där eleverna följer den ordinarie läroplanen, fast att de är i behov av särskilt stöd. Den andra delen där eleverna inte klarar av att följa den ordinarie läroplanen. I den sistnämnda görs specifika utbildningsplaner av lärare, som sedan eleverna arbetar efter. Sansour och Bernhard (2017) menar vidare att i de flesta förbundsstaternas skollagar finns det bestämt vad som ska ske om det uppkommer indikationer på att en elev i skolan inte når målen i läroplanen. Vid dessa tillfällen har skolan skyldighet att informera föräldrarna och

därefter startar utredning om föräldrarna godkänner det. Utredningen görs oftast av en speciallärare som arbetar i verksamheten där eleven går. Därefter informeras föräldrarna och skolledningen om resultatet och om eleven är i behov av specialpedagogiskt stöd. I Tyskland är det krav att få en diagnos som visar att det finns ett behov av specialpedagogiskt stöd för att kunna få resurser. De specialpedagogiska resurserna kan ges i form av pengar till skolan, för att anställa fler undervisande lärare eller köpa in passande hjälpmedel. Klasslärare, speciallärare och elev med diagnos arbetar ofta nära varandra under första tiden efter att diagnosen fastställts. Genom att speciallärare arbetar in dagliga rutiner med eleven, samtidigt som speciallärare lär upp och ger råd till ansvarig klasslärare. Därefter får klasslärare ta eget ansvar för att elevens dagliga rutiner fungerar och förändras efter behov.

Sansour och Bernhard (2017) belyser att det finns en inkluderad undervisning i Tyskland och det finns bestämmelser som styr vad som menas med inkluderande undervisning. För att genomföra en inkluderande undervisning krävs det att det finns kvalificerade speciallärare, individanpassad planering och att det finns ett inarbetat samarbete mellan ordinarie lärare och speciallärare. De senaste åren har kraven växt på att elever med speciella behov ska kunna placeras i vanliga skolor och få inkluderande undervisning där. Det har i sin tur gjort att det skapats en ny yrkesroll i tyska skolor. Yrkesrollen kallas för lärarassistenter. Lärarassistenter blir anställda om det finns elever som behöver stöttning med sin personliga omsorg, med att kommunicera, organisera sitt skolarbete och för att kunna ha ett respektabelt uppförande. Enligt Sansour och Bernhard (2017) gör lärarassistenter skillnad i sitt arbete med elever med särskilda behov samtidigt som yrkesgruppen ifrågasätts eftersom de inte har någon akademisk utbildning. För speciallärare har lärarassistenternas intåg i skolorna gjort att de kan ägna mer tid åt konsulterande arbetsuppdrag. Sansour och Bernhard (2017) betonar att trots alla specialpedagogiska framsteg som gjorts i tyska skolor finns det mycket kvar att arbeta med innan de utvecklat en skola för alla där alla elever kan delta i en fullt utvecklad inkluderande verksamhet trots sina svårigheter.

## **2.7. Summering**

Tidigare forskning visar enligt (Ahlberg, 2015; von Ahlefeld Nisser, 2014) att det är viktigt att det finns ett samarbete mellan specialpedagoger och speciallärare och att de kompletterar varandra och stödjer varandra eftersom deras arbete tillsammans påverkar

elevers förutsättningar att utvecklas och lyckas i sitt skolarbete. Takala och Ahl (2014) menar att samarbete mellan yrkesgrupperna i skolorna sker främst i arbetet med elevhälsan tillsammans med andra professioner. Möllås et al (2017) anser att specialpedagogers och speciallärares uppdrag ser olika ut i dagens skolor och det har inte varit enkelt att etablera sin yrkesroll för specialpedagoger och speciallärare i verksamheterna. Takala och Ahl (2014) belyser att specialpedagoger och speciallärare har ett antal gemensamma arbetsuppgifter. De gemensamma arbetsuppgifterna som båda yrkesgrupperna utför under stor del av sin arbetstid är traditionell undervisning i grupp och individuell undervisning med elever som har någon form av svårigheter. Göransson et al (2015) menar att svenska specialpedagogers arbetsuppgifter är handledning och rådgivning till pedagoger, vara en länk mellan rektor och pedagoger, organisera arbetsrutiner för specialpedagogiskundervisning, arbeta inkluderande, ha elevundervisning i klassrum samt samverka med verksamheter utanför skolan. Takala och Ahl (2014) menar att i speciallärares arbetsuppgifter ingår observera/testa elever med inlärningssvårigheter, ge ämnes råd i läs- och skrivsvårigheter och arbetar med enskild undervisning utanför klassrummet. von Ahlefeld Nisser (2014) anser att det är ett viktigt uppdrag för specialpedagoger och speciallärare att arbeta förebyggande. Ett sätt att arbeta förebyggande är att vara en kvalificerad samtalspartner. Takala och Ahl (2014) belyser att i Finland finns endast yrkeskategorin speciallärare. Speciallärare i Finland gör de flesta av de arbetsuppgifter som specialpedagoger och speciallärare gör i Sverige. En skillnad mellan den finska och svenska specialpedagogiken är att finska speciallärare utför mycket av arbetet med elever självständigt och använder ett icke-inkluderande arbetssätt. I dagsläget förs dock diskussioner kring att förändra arbetet för finska speciallärare. Istället för att arbeta ensam med elever vill man att speciallärare skall få en mer konsultativ roll i sin profession. Sansour och Bernhard (2017) påtalar att det endast finns speciallärare som yrkeskategori i Tyskland. Speciallärares arbetsuppgifter är att vara rådgivare, utföra tester och undervisar en till en.

Syftet med vår studie kommer att bidra med kunskap om vad samarbete mellan specialpedagoger och speciallärare karaktäriseras av och vilka arbetsuppgifter som är knutna till respektive yrkesgrupp. Studien syftar också till att belysa de båda yrkesgruppernas visioner om hur deras samarbete kan utvecklas. Studien bygger på tre arbetslag där både specialpedagoger och speciallärare är representerade. Vår studie

kommer att ge insikt i hur vi som specialpedagoger kan utveckla vår nya profession, samarbete och den specialpedagogiska organisationen.

## 3. Teori

### 3.1. Professionsteori

Enligt Abbotts professionsteori (1998) tillämpas begreppet professionell jurisdiktion. Professionell jurisdiktion innebär att en specifik yrkesgrupp är expert på ett visst kunskapsområde och särskilda arbetsuppgifter som ingen annan i närheten har tillräckliga kunskaper om. En profession formas och utvecklas efter innehållet i arbetet och innehavandet av akademisk kunskap är en viktig grundläggande del för att kunna klargöra yrkesrollers gränser. Systemet är interaktivt och det innebär att andra yrkesgrupper som försöker göra anspråk inom området påverkar det ursprungliga yrkesuppdraget och tidigare arbetsuppgifter och uppdrag kan därmed förändras. Abbott (1988) belyser även att yrkesrollen kan påverkas av starka, externa och sociala faktorer.

### 3.2. Specialpedagogiska perspektiv

Inom specialpedagogisk forskning har man under många år skilt mellan relationellt och kategoriskt perspektiv när det handlar om synsätt på skolsvårigheter och att hitta förklaringsmodeller till behovet av specialpedagogiska insatser. De har, för att använda forskaren Aspelins formulering

”kommit att spela stor roll för specialpedagogikens självförståelse.” (Aspelin, 2013, s.7)

I de två perspektiven är skillnaderna stora när det gäller synen på elever i behov av särskilt stöd. Det finns skillnader i hur man förklarar orsaker, men också när det gäller synen på vilka åtgärder som ska vidtas för att stödja eleverna (Ahlberg, 2015). Persson (1998) som har infört modellen av perspektiven i Sverige belyser att:

”De två perspektiven utgör radikalt olika sätt att förstå elevers skolsvårigheter men behöver fördensskull inte vara varandra uteslutande. Perspektiven ska förstås som idealtyper (Persson, 1998, s. 31-32).

### **3.3. Relationellt perspektiv**

Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) belyser att det relationella perspektivet stämmer väl överens med de utbildningspolitiska intentioner som legat till grund för gällande styrdokument inom skolan. I det relationella perspektivet är det enligt Ström och Lahtinen (2012) skolans organisation som ligger i fokus. Östlund (2018) anser att ett relationellt perspektiv är ett gemensamt ansvar för specialpedagog, speciallärare, lärare, rektor, elevhälsoteam och övrig personal. Orsaken till elevernas problematik söks i lärmiljön och hela verksamhetens arbete utgår ifrån att anpassa lärmiljön efter elevernas svårigheter i en inkluderande miljö. Ahlberg (2015) instämmer i det och menar att det relationella perspektivet fokuserar på de omständigheter eller förhållanden i skolan som kan orsaka svårigheter för enskilda elever. De stödjande åtgärderna inriktas mot olika nivåer, skolnivå, gruppnivå och individnivå och det är en gemensam angelägenhet för skolans personal där arbetslaget och specialpedagog/speciallärare tillsammans hjälps åt för att ge eleven det stöd som behövs. Det är inte eleven som har lärandesvårigheter, utan svårigheterna uppkommer i samspelet, interaktionen mellan individ och lärmiljö. Det relationella perspektivet förbiser dock inte att individanknutna faktorer kan spela in, men lägger inte skulden på eleven. Stödet inriktas till elever i klassens verksamhet och specialpedagogen/specialläraren kopplas till den vanliga undervisningen i en inkluderande miljö. Enligt Ström och Lahtinen (2012) är det skolans uppgift att anpassa lärmiljön så att elevernas individuella pedagogiska behov kan tillgodoses. Enligt Emanuelsson et al. (2001) leder förslag och riktlinjer till långsiktig utveckling av undervisningen i en inkluderande miljö. Persson (1998) poängterar att det tar tid att utveckla och arbeta utifrån det relationella perspektivet och det krävs en omarbetning av hela verksamheten där all skolpersonal deltar.

### **3.4. Kategoriskt perspektiv**

Emanuelsson et al. (2001) menar att specialpedagogikens tradition i Sverige återfinns i det kategoriska perspektivet. I det kategoriska perspektivet är det eleven som anses ha svårigheter som uppstår i skolan och stöd och hjälp ska ges av specialläraren. Specialpedagogiken bidrar på det sättet till att elevens skolproblem ses som en individuell avvikelse och att eleven blir en elev med svårigheter (Ahlberg, 2015). Begreppet kategorisk handlar enligt Ström och Lahtinen (2012) om att svårigheten eller problemet finns hos den enskilda eleven. Eleven ska enligt det kategoriska perspektivet

bli så normal som möjligt efter undervisning hos speciallärare och eventuellt kunna återgå i den vanliga undervisningen igen. Det kategoriska perspektivet har sina rötter i den medicinsk-psykologiska traditionen. Svårigheterna är knutna till eleven vilket ofta formuleras i diagnoser eller funktionsnedsättningar och stödet ges till eleven i olika speciallösningar relaterat till elevens uppvisade svårigheter (Göransson, Lindström, Klang, Magnusson & Nilholm, 2015). Emanuelsson et al. (2001) belyser att det kategoriska perspektivet har en begränsad pedagogisk användbarhet eftersom metoder och förslag på åtgärder är behandlingsinriktade mot de kategoriserade eleverna och undervisningen i klassrummet förändras inte.

	Relationellt perspektiv	Kategoriskt perspektiv
Uppfattning av pedagogisk kompetens	Förmåga att anpassa undervisning och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos eleverna	Ämnesspecifik och undervisningscenterad
Uppfattning av specialpedagogisk kompetens	Kvalificerad hjälp att planera in differentiering i undervisningen och stoff	Kvalificerad hjälp direkt relaterad till elevers uppvisande av svårigheter
Orsaker till specialpedagogiska behov	Elever i svårigheter. Svårigheter uppstår i mötet med olika företeelser i uppväxt- och utbildningsmiljö.	Elever med svårigheter. Svårigheter är antingen medfödd eller på annat sätt individbundna.
Tidsperspektiv	Långsiktighet	Kortsiktighet
Fokus för specialpedagogiska åtgärder	Elev, lärare och lärandemiljö	Elev
Förläggning av ansvaret för specialpedagogisk verksamhet	Arbetsenheter (-lag) och lärare med aktivt stöd från rektor	Speciallärare, specialpedagoger och elevvårdspersonal

*Tabell 1 . Konsekvenser beroende på val av perspektiv*

*(hämtad från Persson, 1998, s. 31).*

### **3.5. Proaktiv och reaktiv verksamhetskultur**

I offentliga verksamheter har det varit meningsfullt enligt Lundgren och Persson (2003) att hänvisa till olika organisations- och verksamhetskulturer för att förstå olika företeelser och fenomen i olika verksamheter. Lundgren och Persson (2003) menar att proaktiv och reaktiv verksamhetskultur är idealtyper och ska inte användas som någon betygsättning av olika verksamheter utan med hjälp av konkreta exempel försöka tydliggöra respektive verksamhet.

### **3.6. Proaktiv verksamhetskultur**

Enligt Lundgren och Persson (2003) är uppdragets krav och mål vägledande för verksamheten i en proaktiv verksamhetskultur. Det finns en gemensam syn på samhällsuppdraget och en professionell, känd kunskapsbas som används i kommunikationen med varandra. Samarbete och förebyggande arbete med verksamhetsrelevanta problemlösningstrategier är naturligt inslag i den proaktiva verksamhetskulturen. För att arbetet ska flyta på präglas den proaktiva verksamheten av utvecklande strategier som utvärderas och ges feedback på.

### **3.7. Reaktiv verksamhetskultur**

Den reaktiva verksamhetskulturen är enligt Lundgren och Persson (2003) styrd av fastlagda regler och att en individuell och outtalad kunskapsbas präglar verksamheten. Samarbete ses som tidsödande eller meningslöst. Arbetet i den reaktiva verksamhetskulturen kännetecknas av åtgärdande arbete där problemsituationer som uppstår oftast är dåligt förutsedda och att akuta lösningar uppstår. Inom denna kultur finns en avsaknad av motiv för uppföljning och utvärdering.

### **3.8. Summering**

För att summera belyser Emanuelsson et al. (2001) att det relationella perspektivet stämmer väl överens med de utbildningspolitiska intentioner som legat till grund för gällande styrdokument inom skolan. Lundgren och Persson (2003) menar att uppdragets krav och mål är vägledande för verksamheten i en proaktiv verksamhetskultur. Östlund (2018) anser att ett relationellt perspektiv är ett gemensamt ansvar för specialpedagog, speciallärare, lärare, rektor, elevhälsoteam och övrig personal. Orsaken till elevernas problematik söks i lärmiljön och hela verksamhetens arbete utgår ifrån att anpassa



lärmiljön efter elevernas svårigheter i en inkluderande miljö. I det relationella perspektivet är det enligt Ström och Lahtinen (2012) skolans organisation som ligger i fokus och enligt Abbott (1988) är det viktigt alla yrkesgrupper i verksamheterna hävdar professionell jurisdiktion och visar sin expertis inom sitt kunskapsområde. Ahlberg (2015) menar att de stödjande åtgärderna inriktas mot olika nivåer, skolnivå, gruppnivå och individnivå i det relationella perspektivet. Lundgren och Persson (2003) belyser att i den proaktiva verksamhetskulturen finns en gemensam syn på samhällsuppdraget och en professionell, känd kunskapsbas som används i kommunikation med varandra. Lundgren och Persson (2003) belyser samarbete och förebyggande arbete med verksamhetsrelevanta problemlösningstrategier som naturligt inslag i den proaktiva verksamhetskulturen. Enligt Emanuelsson et al. (2001) leder förslag och riktlinjer till långsiktig utveckling av undervisningen i en inkluderande miljö där det relationella perspektivet är i fokus. Den reaktiva verksamhetskulturen enligt Lundgren och Persson (2003) kännetecknas av åtgärdande arbete där Ström och Lahtinen (2012) menar att svårigheten finns hos den enskilda eleven. Eleven ska enligt det kategoriska perspektivet bli så normal som möjligt efter undervisning hos speciallärare och eventuellt kunna återgå i den vanliga undervisningen igen.

## 4. Metod

### 4.1. Metodöverbägande

Det finns olika metoder att välja mellan när en studie ska genomföras. Vi ställdes inför valet att använda oss av en kvantitativ eller en kvalitativ metod. Kvale och Brinkman (2017) anser att det är viktigt att identifiera ämnet och syftet för att kunna bestämma vilken metod som ska användas för att komma fram till målet. Vårt syfte med föreliggande studie är att bidra med kunskap om vad samarbete mellan specialpedagoger och speciallärare karaktäriseras av och vilka arbetsuppgifter som är knutna till respektive yrkesgrupp. Studien syftar också till att belysa de båda yrkesgruppernas visioner om hur deras samarbete kan utvecklas. Studien bygger på tre arbetslag där både specialpedagoger och speciallärare är representerade. Enligt Bryman (2013) innebär en kvantitativ metod att kvantifiera materialet för att hitta samband eller mönster mellan olika företeelser. Resultatet uttrycks i siffror och i statistiska termer. Den kvalitativa metoden är mer inriktad på ord för att förstå och tolka människors upplevelser och berättelser. Repstad och Nilsson (2007) menar att den kvalitativa metoden kännetecknas av att den går på djupet. Kvale och Brinkman (2017) instämmer och menar att i en kvalitativ intervjustudie är syftet att få en djupare förståelse av den intervjuade personens perspektiv. Bryman (2013) och Stukát (2005) anser att kvalitativ forskning är induktiv inriktad i förhållandet mellan teori och praktik. Huvuduppgiften för det kvalitativa synsättet är att tolka och förstå de resultat som framkommer, inte att generalisera, förklara och förutsäga utan istället karaktärisera eller gestalta något.

### 4.2. Val av metod

Med den bakgrunden valde vi att använda oss av en kvalitativ intervjumetod som utgångspunkt i vår studie eftersom en kvalitativ intervjustudie får en djupare förståelse av den intervjuade personens perspektiv. Vi avser att ta del av specialpedagoger och speciallärares upplevelser, erfarenheter och visioner. Stukát (2005) anser att ett kvalitativt synsätt kommer från humanistisk vetenskap och fokuserar på holistisk information

”att helheten är mer än summan av delarna” ( Stukát, 2005, s. 32).

I en kvalitativ metod tolkas samband och mönster i det empiriska materialet. Vi har gjort enskilda intervjuer med specialpedagoger och speciallärare för att få fram respondenternas egna upplevelser och tankar. Kvale och Brinkman (2017) menar att i den kvalitativa intervjun ges tillträde till människans upplevelser av sin levda vardagsvärld.

”Den kvalitativa intervjun är en unik känslig och kraftfull metod för att fånga erfarenheter och innebörder ur undersökningspersonernas vardagsvärld. Genom intervjun kan de förmedla sin situation till andra ur ett eget perspektiv och med andra ord”  
(Kvale, 1997, s.70).

Bryman (2013) instämmer i det och anser att kvalitativa intervjuer är flexibla och följer den riktning som intervjupersonens svar går i. Vårt val blev en semistrukturerad intervju som enligt Bryman (2013) ger respondenterna stor frihet att utforma svaren på sitt eget sätt. Den semistrukturerade intervjun ger oss möjlighet att med hjälp av en intervjuguide ställa frågor och komma med följdfrågor på ett naturligt sätt. Bryman (2013) menar vidare att frågorna i intervjuguiden behöver inte komma i rätt ordning och att nya frågor kan tillkomma under intervjun om intervjuaren anknyter till något som respondenten sagt. Med den semistrukturerade intervjun ger vi respondenterna friheten att utforma sina svar på sitt eget sätt och vi får ett djupare och bredare underlag till vår studie.

### **4.3. Urval**

Vårt intresse för specialpedagoger och speciallärares samarbete och arbetsuppgifter medförde att vi tog kontakt med tre skolor. I två av skolorna arbetar både en specialpedagog och en speciallärare. På den tredje skolan arbetar det två specialpedagoger och två speciallärare tillsammans. Respondenterna vi har valt är fyra utbildade specialpedagoger och fyra utbildade speciallärare. Valet av respondenter till studien är målstyrt. Enligt Bryman (2013) är målet med ett målstyrt urval att välja ut aktuella deltagare på ett strategiskt sätt så att personerna är relevanta för de frågeställningar som formulerats.

Respondent	Arbetslag	Yrkesroll	Kod
1	1	Specialpedagog	SP1
2	1	Speciallärare	SL1
3	1	Specialpedagog	SP2
4	1	Speciallärare	SL2
5	2	Specialpedagog	SP3
6	2	Speciallärare	SL3
7	3	Specialpedagog	SP4
8	3	Speciallärare	SL4

*Tabell 2. Kodning av respondenter och anställningsform*

#### **4.4. Genomförande**

Inledningsvis startade vi med att fördjupa våra kunskaper i tidigare forskning om specialpedagoger och speciallärares samarbete, arbetsuppgifter och specialpedagogiska perspektiv. Vi studerade även högskoleförordningens examensordningar för specialpedagoger och speciallärare för att komma fram till syfte, frågeställningar och intervjuguide. För att komma i kontakt med specialpedagoger och speciallärare som arbetar i samma verksamhet tog vi kontakt med två kommuners centrala specialpedagogiska enheter. Vi ringde till enheterna och pratade med både specialpedagog och speciallärare för att informera om studies syfte och etiska principer. En del av intervjuguiden (bilaga 1) skickades via mail till respondenterna innan intervjutillfället, för att respondenterna skulle kunna förbereda sig. Den delen av intervjuguiden handlar om respondenternas arbetsuppgifter som de utför under en månad med summan 100 %. Intervjuerna inleddes med information om inspelning och om etiska överväganden. Intervjuerna genomfördes på respondenternas arbetsplatser med stöd av en intervjuguide (bilaga 2). Bryman (2013) menar att det är viktigt vad respondenterna säger och hur de uttrycker sig och intervjuaren måste vara uppmärksam på vad som sägs, vidareutveckla intressanta synpunkter och inte distraheras av att

anteckna. Kvale och Brinkman (2017) anser att relationen mellan intervjuare och respondent bygger på intervjuarens förmåga att skapa ett förtroende där respondenten vågar uttrycka sig. Intervjuerna varade mellan 30-45 minuter. Efter genomförandet av intervjuerna startade arbetet med att transkribera. Bryman (2013) menar att transkribering underlättar analysen av vad respondenterna har sagt.

#### **4.5. Bearbetning och analys**

När intervjuerna var slutförda började arbetet med att transkribera. Intervjuerna transkriberades ordagrant och lästes igenom flera gånger. När transkriberingen var färdigställd skrevs transkriberingen ut och vi började leta efter mönster, likheter och skillnader i materialet för att hitta svar på våra frågeställningar. Respondenternas svar kodades i olika begrepp som uppkom. Kvale och Brinkman (2017) anser att kodning är när man drar samman ett eller flera nyckelord till en text. De begrepp och uttalanden som framkom under bearbetningen var samarbete, samarbete kring förebyggande arbete, fördelar med samarbete, nackdelar med samarbete, arbetsuppgifter, enskilt förebyggande arbete, faktorer som påverkar arbetsuppgifterna, visioner och genomförande av visioner. Efter att begrepp och uttalanden studerats sorterades de i tre grupper. Resultatet skrevs ihop med hjälp av meningskoncentrering. Enligt Kvale och Brinkman (2017) bygger meningskoncentrering på att respondenternas uttalanden dras samman till kortare formuleringar. Tillsammans med det redovisas respondenternas arbetsuppgifter i stapeldiagram i resultatet. Arbetsuppgifter som utförs under en månad där summan är 100 %. En sammanställning av arbetsuppgifterna finns i (bilaga 3). I föreliggande studie redovisas resultatet utifrån tre kapitel. 1. Specialpedagoger och speciallärares samarbete. 2. Arbetsuppgifter som är knutna till specialpedagoger och speciallärare. 3. Specialpedagoger och speciallärares visioner om framtida samarbete. Efter varje kapitel görs en teoretisk tolkning av resultatet.

#### **4.6. Rimlighet, tillförlitlighet och trovärdighet**

En studie som bygger på intervjuer ska granskas kritiskt utifrån rimlighet, tillförlitlighet och trovärdighet enligt Kvale och Brinkman (2017). Under hela processen av studien har vi reflekterat, arbetat medvetet och strävat efter tillförlitlighet för att bidra med god kvalitet till kunskapsprocessen. Bell och Waters (2016) menar att reliabilitet eller tillförlitlighet är ett mått på tillvägagångssättet, att kritiskt granska det för att avgöra om

informationen som man har fått fram är tillförlitlig eller giltig. Vi har strukturerat vårt arbete för att få svar på våra frågeställningar och syfte. Vi har skapat en tydlighet mot våra respondenter och gått igenom hur studien ska genomföras. Vi har även diskuterat med varandra, vår egen objektivitet, trovärdighet och intervjuteknik, att låta respondenten berätta och inte avsiktligt eller oavsiktligt påverka berättelsen. Validitet eller giltighet är enligt Bell och Waters (2016) ett mått på att kunna ge trovärdiga slutsatser och att det verkligen beskriver det som respondenterna påstår och att tolkningarna bygger på det. Vi har reflekterat över om studien är väl genomförd och välgrundad utifrån respondenternas berättelser och uppfattningar. Generaliserbarhet är enligt Stukát (2005) att dra slutsatser av studiens resultat till en större population. I vår studie har vi för få respondenter och kan inte göra någon generalisering till en större population.

#### **4.7. Etiska överväganden**

Bryman (2013) anser att frivillighet, integritet, konfidentialitet och anonymitet är grundläggande etiska frågor som rör de personer som är direkt inblandade i forskningen. Bryman (2013) belyser etiska principer som gäller för svensk forskning, informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekrav. Informationskravet - vid vår första kontakt med respondenterna och vid intervjutillfället informerade vi om undersökningens syfte, upplägg och att deltagandet är frivilligt och att respondenterna har rätt till att avbryta sin medverkan när som helst. Respondenterna hade även möjlighet att ställa frågor till oss per telefon eller mail innan och efter intervjutillfället. Samtyckeskravet – respondenterna i studien fick själva bestämma om de ville medverka. De blev informerade om att de kunde avbryta sin medverkan när som helst. Konfidentialitetskravet – i vår studie tog vi hänsyn till konfidentialitetskravet genom att avidentifiera och att förvara materialet på ett säkert sätt. Nyttjandekravet – vid intervjutillfället delgav vi respondenterna att informationen som samlats in bara kommer att användas i vår studie.

## 5. Resultat och analys

### 5.1. Specialpedagogers och speciallärares samarbete

Alla i arbetslag 1 anser att samarbete sker i elevhälsoteamet där flera professioner deltar. I elevhälsan diskuteras elever med andra professioner än arbetslaget för att få ytterligare kompetens kring eleverna. Här delas även elevärenden upp mellan yrkesgrupperna. Enligt alla respondenter sker även samarbete under mindre formella former i respondenternas arbetsrum.

”Vi har elevhälsoteamet som gemensamt, men vi har inte något uttalat där specialpedagogen och specialläraren träffas i. Nej, sånt samarbete finns inte, utom det dagliga då vi pratar på vårt arbetsrum”. (SP1)

I arbetsrummet fördelas även mindre arbetsuppgifter som inte kommer till elevhälsan och där sker även samtal där yrkesgrupperna delger varandra tankar och idéer för att hjälpa varandra vidare med arbetsuppgifterna. En av speciallärarna upplever sig vara en förlängd arm mellan specialpedagogerna och eleverna.

”Jag är den person som sitter som spindeln i nätet, mellan specialpedagoger och elever”. (SL2)

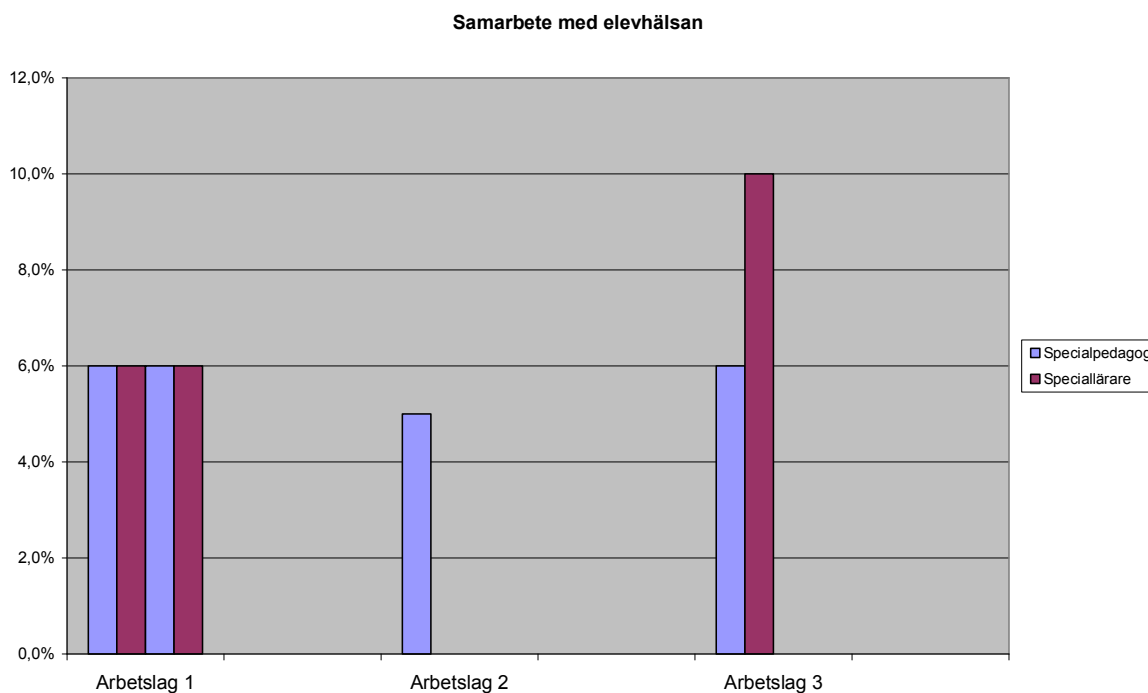
I arbetslag 2 är specialpedagogen den som varje vecka deltar i elevhälsoteamet. I elevhälsoteamet lyfter specialpedagogen elevärenden som specialpedagogen och specialläraren anser behöver diskuteras med de andra professionerna i elevhälsoteamet. Skolan har även ett resursteam där specialpedagog, speciallärare, biträdande rektor och en lärare som undervisar i en liten grupp deltar. Till resursteamet skickas elevärenden skriftligt från lärarna. Elevärenden diskuteras och en plan för eleverna görs gemensamt. Där fördelas sedan ärenden mellan specialpedagogen och specialläraren. Specialpedagogen ansvarar för det särskilda stödet i matematik och specialläraren ansvarar för det särskilda stödet i svenska. Informella möten sker på respektive arbetsrum samt i korridorer.

”Vi har inget som vi går två till eller som vi gör gemensamt. Det har vi inte. Det finns ingen anledning att gå in i varandras arbetsuppgifter på det viset eftersom vi båda har specialpedagogisk utbildning och lång erfarenhet. Vi är båda säkra i våra yrkesroller och personkemin stämmer mellan oss.” (SP3)

Arbetslag 3 har en väl fungerande elevhälsa där specialpedagog och speciallärare samarbetar tillsammans med de andra professionerna. Specialpedagogen har med sina ärenden och specialläraren har sina och där kommer de fram till gemensamma beslut för elever. Specialpedagogen och specialläraren delar även arbetsrum och där blir det många informella möten där de diskuterar elever och vilka åtgärder de ska utföra.

”Jag har Kalle på lågstadiet. Han har det och det problemet. Jag och lärarna har diskuterat hur vi ska lösa det. Vi har vissa idéer men vi har inte idéer fullt ut. Då går jag till specialpedagogen också diskuterar vi Kalles situation. Det är mer så vi samarbetar.” (SL4)

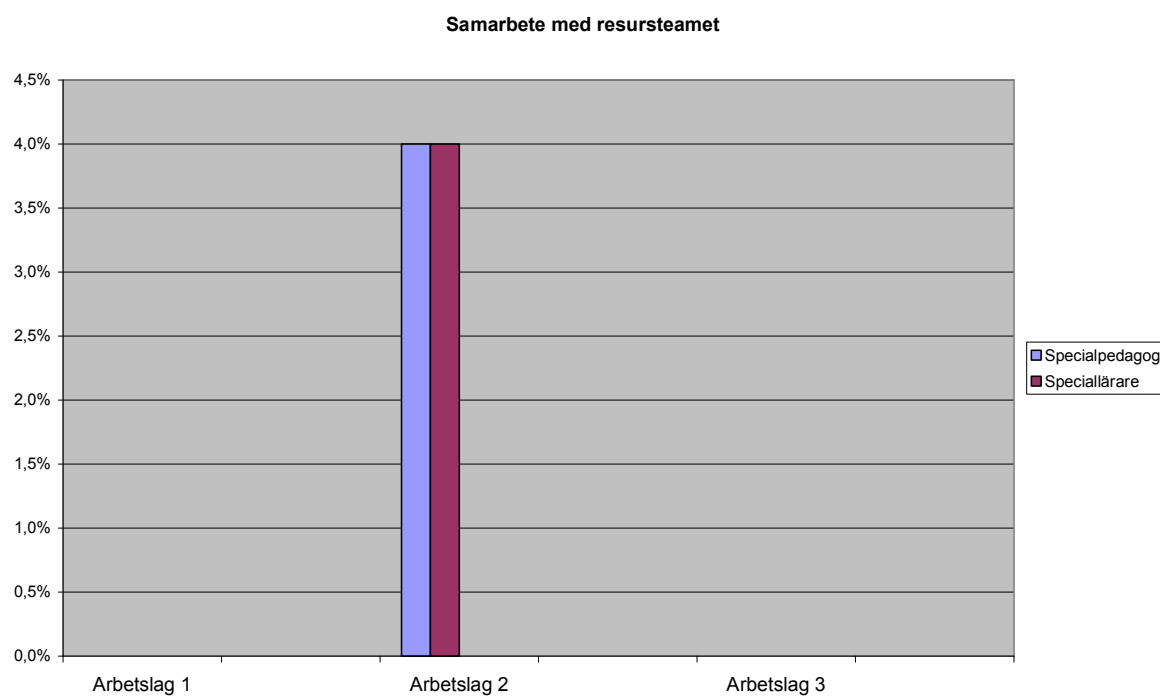
Alla specialpedagoger och tre av fyra speciallärare samarbetar i elevhälsan. Specialläraren i arbetslag 2 deltar inte i elevhälsan eftersom specialpedagogen i arbetslag 2 har ett helhetsperspektiv på verksamheten och specialläraren har undervisning istället på den tiden. Specialläraren i arbetslag 3 har värderat sitt deltagande fyra procent mer än de andra respondenterna.



Tabell 3. Samarbete med elevhälsan

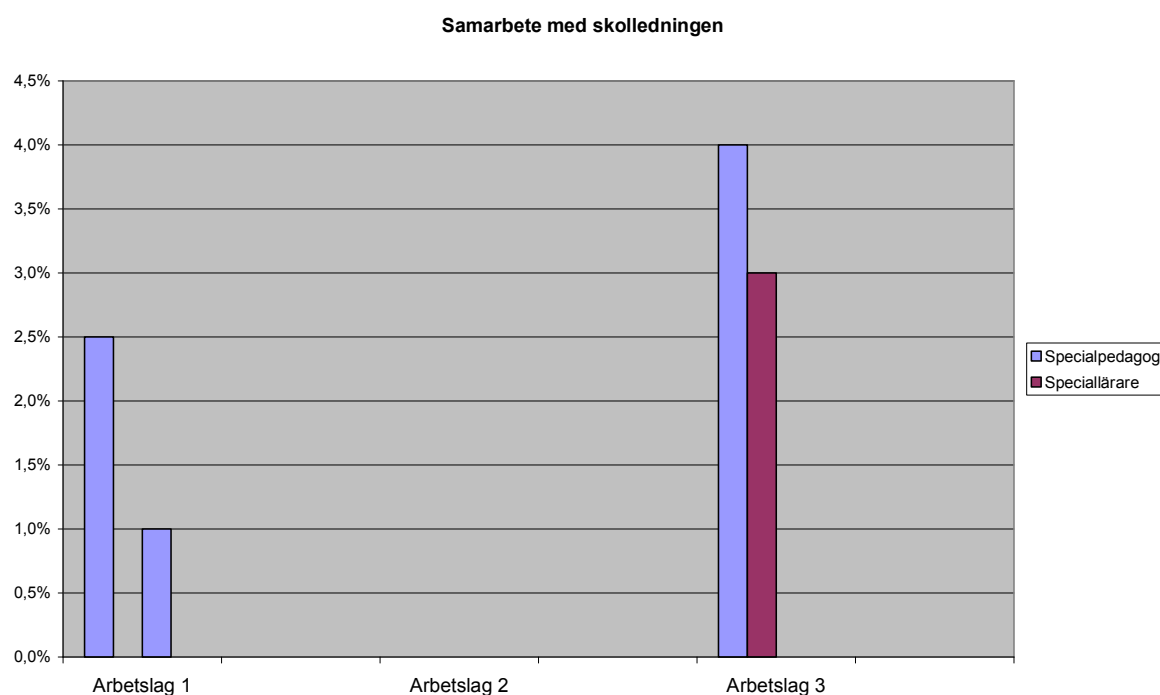


Enbart arbetslag 2 har ett resursteam i sin specialpedagogiska organisation. Samarbete mellan specialpedagog och speciallärare sker i resursteamet. Elevärenden som är i behov av bredare kompetens tar specialpedagogen med sig till elevhälsan. I de andra arbetslagen finns inget resursteam.



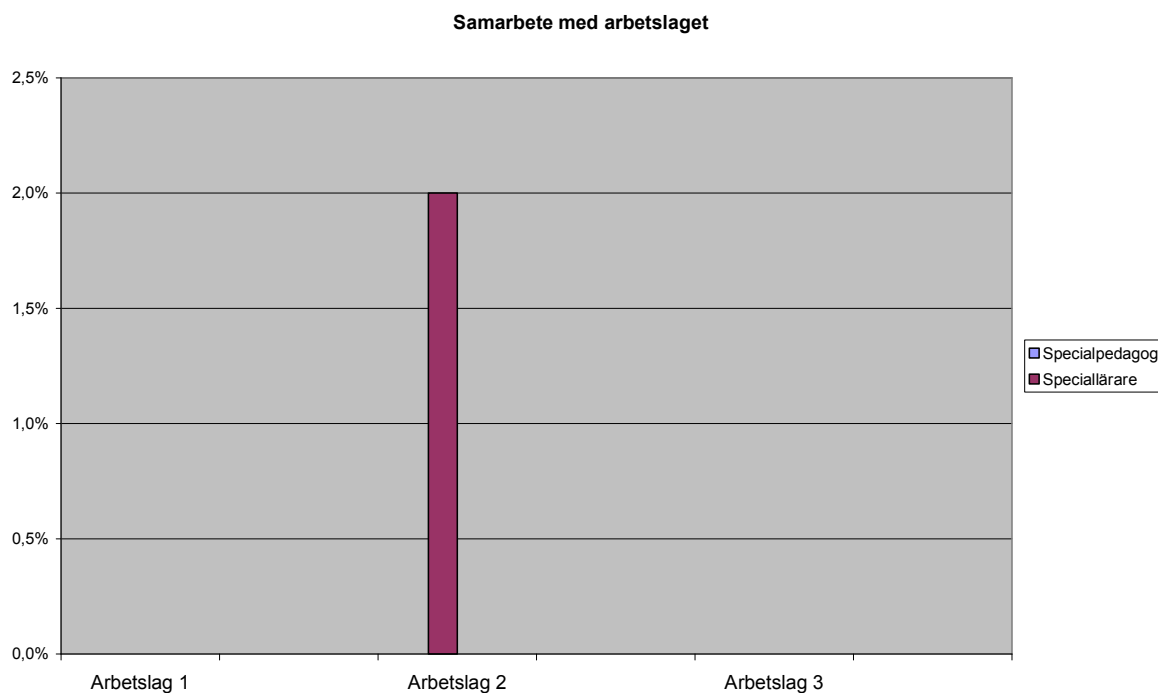
*Tabell 4. Samarbete med resursteamet*

Specialpedagoger i arbetslag 1 och specialpedagog och speciallärare i arbetslag 3 samarbetar med skolledningen utöver elevhälsan. De övriga respondenterna samarbetar inte med skolledningen. I arbetslag 1 är specialpedagogerna den förlängda armen mellan skolledning och speciallärare. Arbetslag 2 har inget samarbete med skolledningen utöver elevhälsan. Specialpedagoger i arbetslag 1 har kontinuerliga möten med rektor varje vecka för att delge varandra information. Där deltar inte speciallärarna, men deras frågor och funderingar tas upp av specialpedagogerna som återkopplar till speciallärarna.



*Tabell 5. Samarbete med skolledningen*

Endast en speciallärare samarbetar med arbetslaget. De övriga respondenterna anser att de inte har något samarbete med sitt arbetslag.



*Tabell 6. Samarbete med arbetslaget*

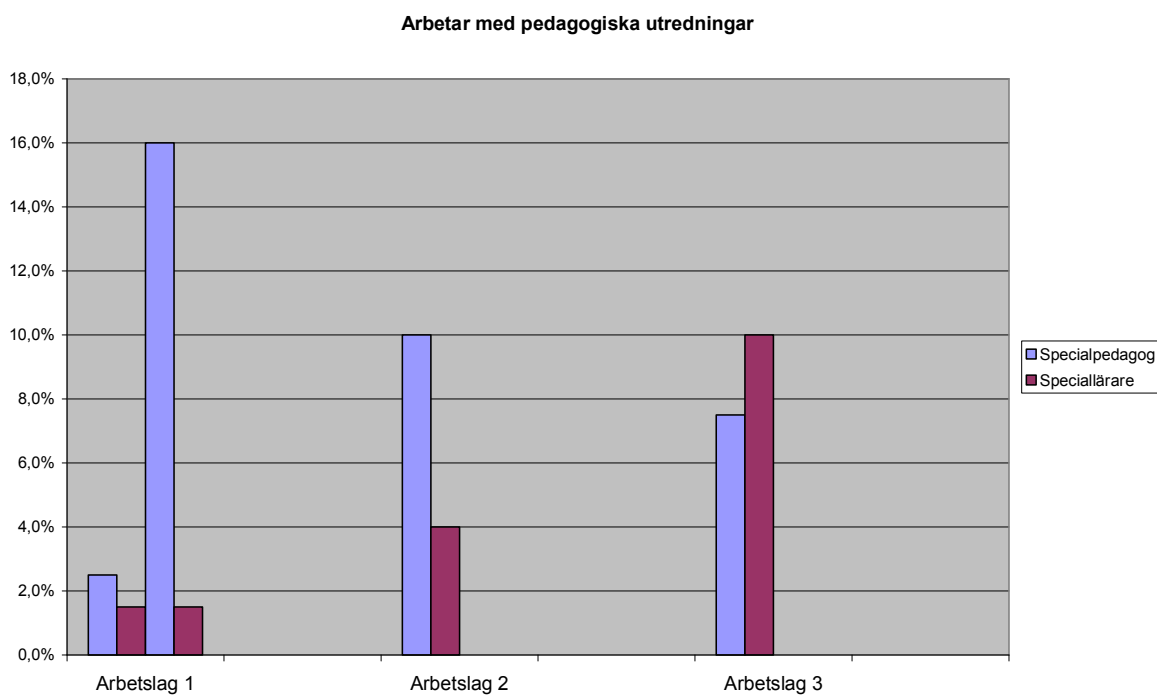
Arbetslag 1 anser att samarbete sker även mellan specialpedagogerna och speciallärarna när pedagogiska utredningar och åtgärdsprogram ska utföras. Specialpedagogerna skriver pedagogiska kartläggningar och åtgärdsprogram. Speciallärarna som undervisar i svenska respektive matematik samarbetar med att skriva dokumenten. I arbetslag 2 samarbetar specialpedagog och speciallärare kring pedagogiska utredningar och åtgärdsprogram. Specialpedagogen har ansvar för matematik och specialläraren har ansvar för svenska. Den som undervisar eleven mest, ansvarar för den pedagogiska kartläggningen och åtgärdsprogram. De samarbetar kring formuleringar och uttryck. De läser varandras dokument och hjälps åt med att använda korrekta formuleringar.

”Det är viktigt att kunna uttrycka sig så korrekt som möjligt, så det inte blir några missförstånd”. Där kan vi samarbeta och hjälpas åt, så att de blir så bra som möjligt”. (SL3)

Arbetslag 3 samarbetar kring pedagogiska kartläggningar och åtgärdsprogram. De läser igenom varandras dokument och ger synpunkter till varandra för att förbättra innehållet i texterna.

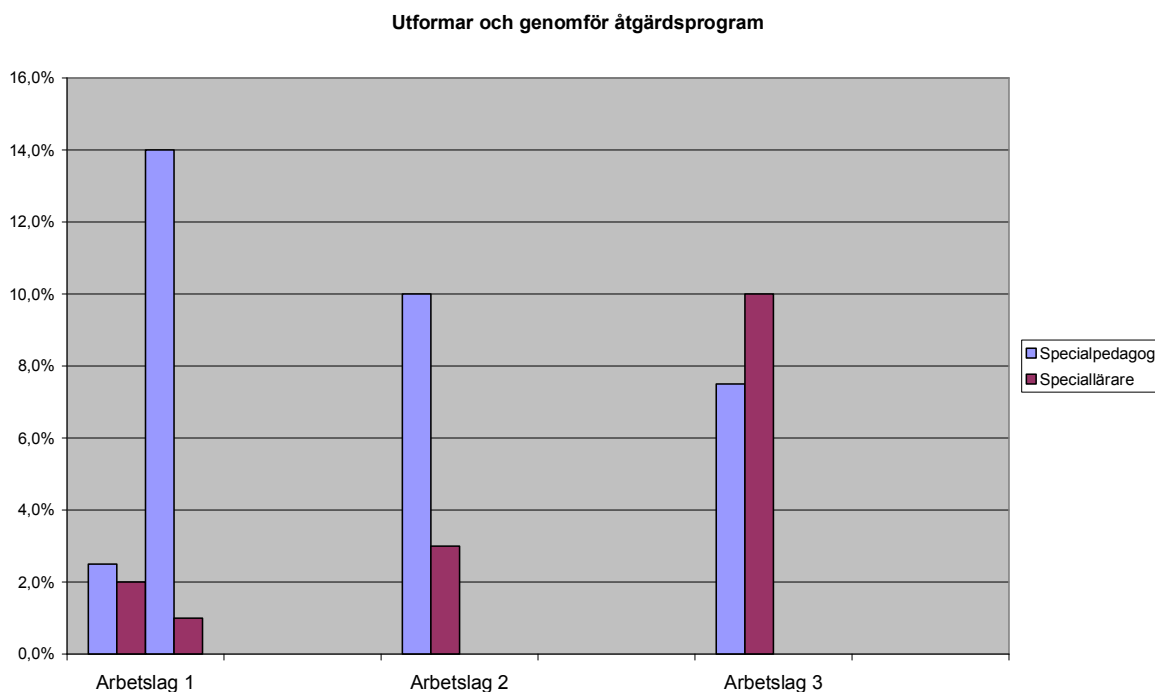
”Jag snöar in i mina formuleringar och det är skönt att ha någon som stöttar, vad jag behöver ändra på och vad jag behöver jobba vidare på”. (SP4)

Resultatet visar att alla respondenter arbetar med pedagogiska utredningar i olika omfattning oberoende yrkesroll. Det är framför allt specialpedagogerna som arbetar med pedagogiska utredningar.



*Tabell 7. Arbetar med pedagogiska utredningar*

Resultatet visar att alla respondenter utformar och genomför åtgärdsprogram i olika omfattning oberoende yrkesroll. Det är framför allt specialpedagogerna som utformar och genomför åtgärdsprogram.



*Tabell 8. Utformar och genomför åtgärdsprogram*

För att summera arbetslag 1, 2 och 3. Samarbetar specialpedagoger och speciallärare i arbetslag 1 i elevhälsan och i mindre formella möten i arbetsrummet. Båda specialpedagogerna har ett möte en gång per vecka med rektor för att delge varandra information utöver elevhälsan. En av specialpedagogerna tar ett större ansvar för pedagogiska utredningar och åtgärdsprogram. Medan speciallärarna har en mindre roll i utförandet av dokumentation. I arbetslag 2 är det enbart specialpedagogen som deltar i elevhälsan. Båda yrkesgrupperna deltar istället i resursteamet. Det sker informella möten mellan specialpedagog och speciallärare på respektive arbetsrum och i korridorerna. De samarbetar kring pedagogiska utredningar och åtgärdsprogram kring formuleringar och uttryck. I arbetslag 3 samarbetar specialpedagog och speciallärare i elevhälsan. De samarbetar även med pedagogiska utredningar och åtgärdsprogram med att förbättra innehållet i texterna. De har gemensamt arbetsrum där informella möten och diskussioner kring elever sker.

### **5.1.1. Specialpedagoger och speciallärares samarbete kring förebyggande arbete**

Alla i arbetslag 1 menar att de arbetar förebyggande genom att delta i elevhälsan. De arbetar för ett F-9 perspektiv. De anser att de skulle vilja arbeta mer förebyggande genom att sätta in tidiga insatser i de lägre åldrarna, för att inte få elever som inte når målen. En av specialpedagogerna menar att de ofta ger varandra råd om konkret arbetsmaterial. Diskussionerna kring det förebyggande arbetet sker ofta i det gemensamma arbetsrummet. I arbetslag 2 arbetar specialpedagog och speciallärare inte förebyggande tillsammans med eleverna, utan de arbetar förebyggande på organisationsnivå genom att utarbeta tydliga rutiner när det gäller arbetsgången i det specialpedagogiska arbetet.

”Jag tycker att det är viktigt att ha en organisation som sitter, det ger en säkerhet till organisationen och arbetet på skola”. (SP3)

Arbetslag 3 anser att det gemensamma förebyggande arbetet är det arbete som sker i elevhälsan.

För att summera uttrycker två av arbetslagen att förebyggande arbete sker i elevhälsan. Det andra arbetslaget anser att de inte arbetar förebyggande tillsammans med eleverna utan på organisationsnivå. Ett arbetslag menar att diskussioner kring förebyggande arbete sker i arbetsrummet.

### **5.1.2. Fördelar och nackdelar med specialpedagoger och speciallärares samarbete**

Arbetslag 1 beskriver sitt samarbete som värdefullt. Specialpedagogerna undervisar inte i helklass och får därmed inte helhetssynen som speciallärarna får. Genom diskussionerna som förs mellan specialpedagogerna och speciallärarna ger specialpedagogerna en helhetsbild av eleverna. Då har specialpedagogen möjlighet att föra fram sina tankar om eleverna. De ser olika lösningar ur respektive yrkesperspektiv, men de har samma mål med eleven.

”Det gör att vi ser olika, men vi tänker ändå likadant kring det och vi är ute efter samma sak”. (SP1)

Den andra specialpedagogen i arbetslaget anser att det är till fördel att specialpedagog och speciallärare kan prata mer om enskilda elever som de samarbetar kring. Båda speciallärarna anser att det blir en större kompetens på deras arbete och de kan hjälpa varandra att få en helhetsbild av eleverna. Den ena specialpedagogen menar att det är jätteviktigt att ha båda professionerna på samma enhet. Specialläraren når ut till eleverna i klasserna, medan specialpedagogen når lärarna. Arbetslaget är överens om att det inte finns några nackdelar med att samarbeta. En av specialpedagogerna anser att det är en nackdel om de inte har samma syn på vad som är viktigt. Vi är olika individer som kompletterar varandra väldigt väl. Det är sällan det uppstår oenigheter. Arbetslag 2 anser att det bara finns fördelar med att samarbeta kring eleverna. Det förs diskussioner, läggs upp strategier och hjälper varandra i arbetet med eleverna. För att få ökad kompetens har skolledningen beslutat att ha två yrkesgrupper för att öka måluppfyllelsen.

”Det finns bara fördelar. Det är en enorm trygghet att ha någon att diskutera med om man kör fast i något. Vi kan fundera kring en elev som båda känner”. (SL3)

Specialläraren anser att det är en ökad kompetens med två professioner som kommer både lärare och elever till fördel. Specialpedagogen menar att eleverna får stöd från två personer istället för en. Specialpedagogen menar vidare att det är bra att diskutera den specialpedagogiska organisationen med en utbildad speciallärarkollega. En annan fördel är att få möjlighet att arbeta med en speciallärare som arbetar med eleverna. Båda i arbetslaget är eniga om att det inte finns några nackdelar med att samarbeta. Samarbetet hade varit svårt om personkemin inte hade stämt, vilket hade varit en nackdel för det pedagogiska arbetet.

”Nej, det skulle vara om vi var väldigt olika och tänkte olika och inte hade samma tank kring elever eller arbetssätt. Nu är det så att vi tänker väldigt lika och det fungerar väldigt bra. För mig är det verkligen bara positivt, jag kan inte se något som är negativt”. (SL3)

Både specialpedagog och speciallärare i arbetslag 3 anser att det bara finns fördelar med att samarbeta. Specialpedagogen menar att specialläraren har en annan kompetens vilket gör att de har nytta av varandra.

”Vi är varandras stöd i arbetet med eleverna, vi har olika infallsvinklar i arbetet och jag är inte ensam i det specialpedagogiska arbetet.” (SP4)

De anser båda att det inte finns några nackdelar med att samarbeta. Det skulle i så fall vara om samarbetet inte skulle fungera. Då tycker de båda två att det hade varit negativt.

För att summera uttrycker en av specialpedagogerna att det är en fördel att yrkesgrupperna ser olika lösningar ur respektive yrkesperspektiv, men de har samma mål med eleven. Fyra speciallärare och två specialpedagoger anser att det blir en större kompetens på enheten med två professioner som kompletterar varandra. Alla specialpedagoger och speciallärare menar att det är svårt att samarbeta om inte personkemin stämmer.

### **5.1.3. Sammanfattningsvis**

Specialpedagoger och speciallärare samarbetar i elevhälsan och i mindre formella möten i arbetsrum och i korridorer. De samarbetar även kring dokumentation med pedagogiska utredningar och åtgärdsprogram med att förbättra kvalitén i texterna. Det är en fördel att yrkesgrupperna ser olika lösningar ur respektive yrkesperspektiv. Det blir en större kompetens i verksamheten med två professioner som kompletterar varandra. Det är svårt att samarbeta om inte personkemin stämmer.

## **5.2. Teoretisk tolkning**

Det relationella perspektivet och den proaktiva verksamhetskulturen framträder i samarbetet mellan specialpedagog och speciallärare i både formella och informella möten. Specialpedagogen och specialläraren delger varandra tankar och idéer för att hjälpa varandra vidare i arbetet med lärare och elever. Enligt Emanuelsson et al. (2001) leder förslag och riktlinjer till långsiktig utveckling av undervisningen i en inkluderande miljö där det relationella perspektivet är i fokus. På skolorna sker kontinuerliga formella möten i elevhälsan. Där sker samarbete med professioner som har en annan yrkesbakgrund vilket är en tillgång för specialpedagog och speciallärare för att få ytterligare kunskap om eleverna. Samtidigt är det viktigt att specialpedagoger och speciallärare tillämpar professionell jurisdiktion som enligt Abbott (1988) innebär att en yrkesgrupp är expert på sitt kunskapsområde som ingen annan i närheten har tillräckliga kunskaper om. Lundgren och Persson (2003) belyser att i den proaktiva verksamhetskulturen finns en gemensam syn på samhällsuppdraget och en

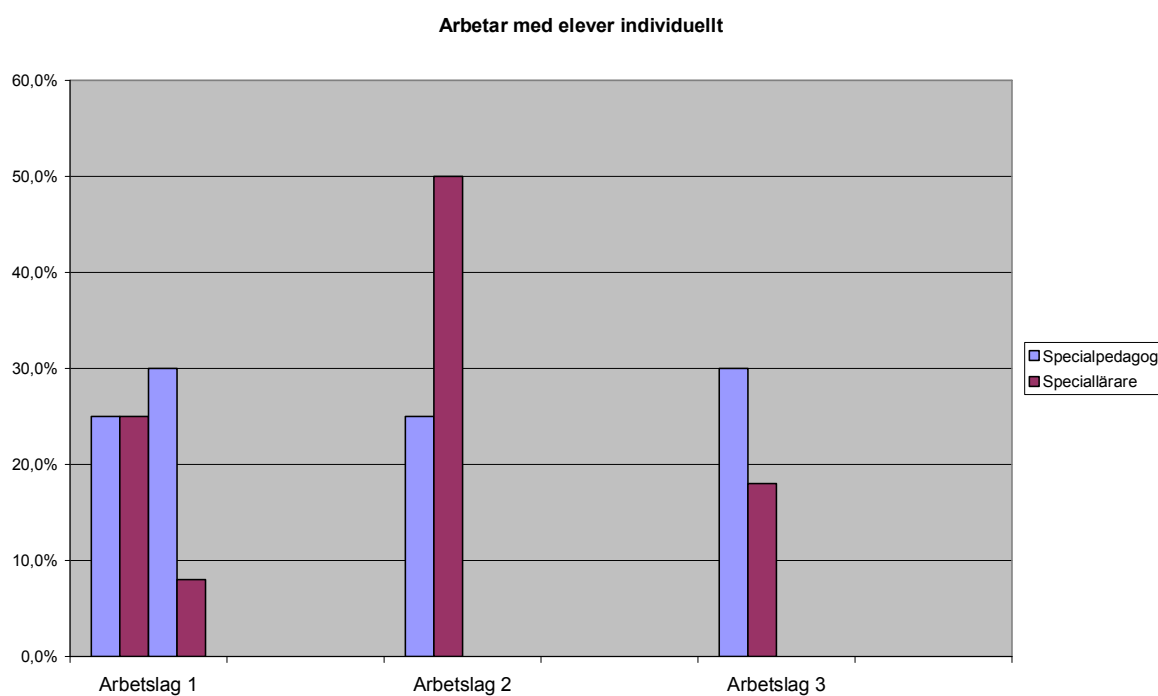


professionell, känd kunskapsbas som används i kommunikation med varandra. Östlund (2018) menar att ett relationellt perspektiv är ett gemensamt ansvar för specialpedagog, speciallärare, lärare, rektor, elevhälsoteam och övrig personal. Orsaken till elevernas problematik söks i lärmiljön och hela verksamhetens arbete utgår ifrån att anpassa lärmiljön efter elevernas svårigheter i en inkluderande miljö. Samarbete sker fortlöpande av mer informell karaktär. Då diskuterar de elever och åtgärder, lägger upp strategier och stöttar varandra i arbetet. Samarbete sker även i utformningen av pedagogiska utredningar och åtgärdsprogram. Yrkesrollerna ser olika lösningar ur respektive yrkesperspektiv, men de har samma mål för eleverna. Med de två yrkesrollerna ökar kompetensen i verksamheten, vilket möjliggör en ökad måluppfyllelse. Ahlberg (2015) menar att de stödjande åtgärderna inriktas mot olika nivåer, skolnivå, gruppnivå och individnivå i det relationella perspektivet.

## 5.3. Arbetsuppgifter som är knutna till specialpedagoger och speciallärare

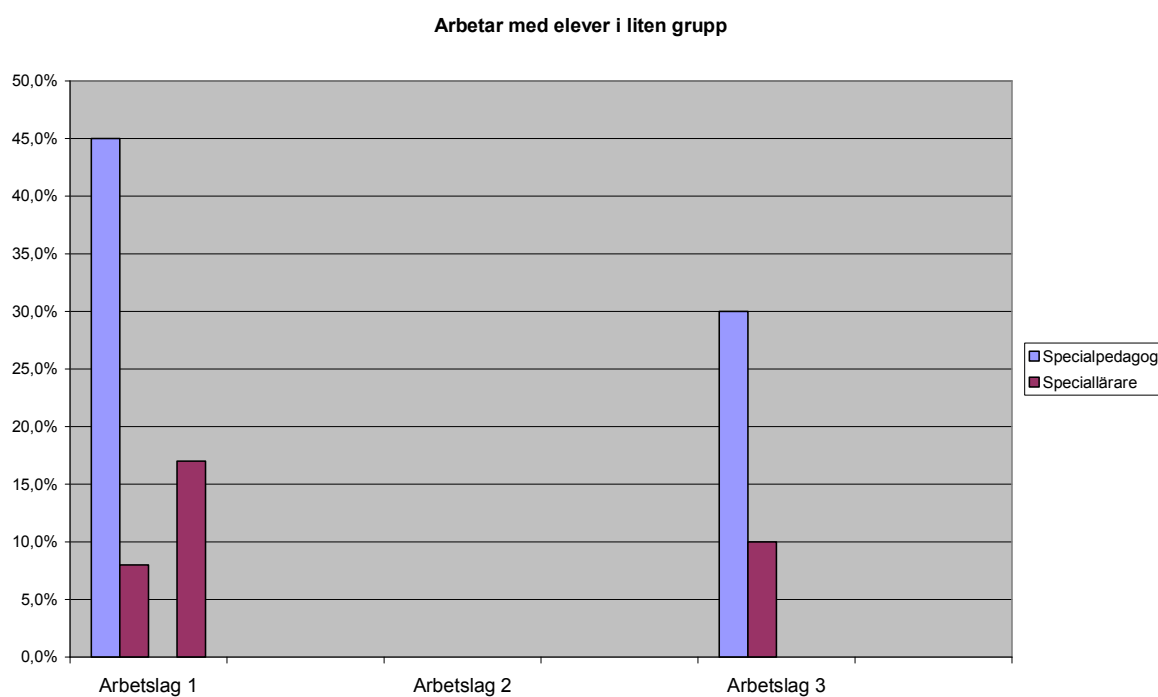
### 5.3.1. Undervisning av elever

Resultatet visar att alla specialpedagoger arbetar 25-30 procent av sin arbetstid med elever individuellt. Två av speciallärarna utmärker sig och den ena arbetar halva sin tid med elever individuellt och den andra arbetar betydligt mindre med elever individuellt.



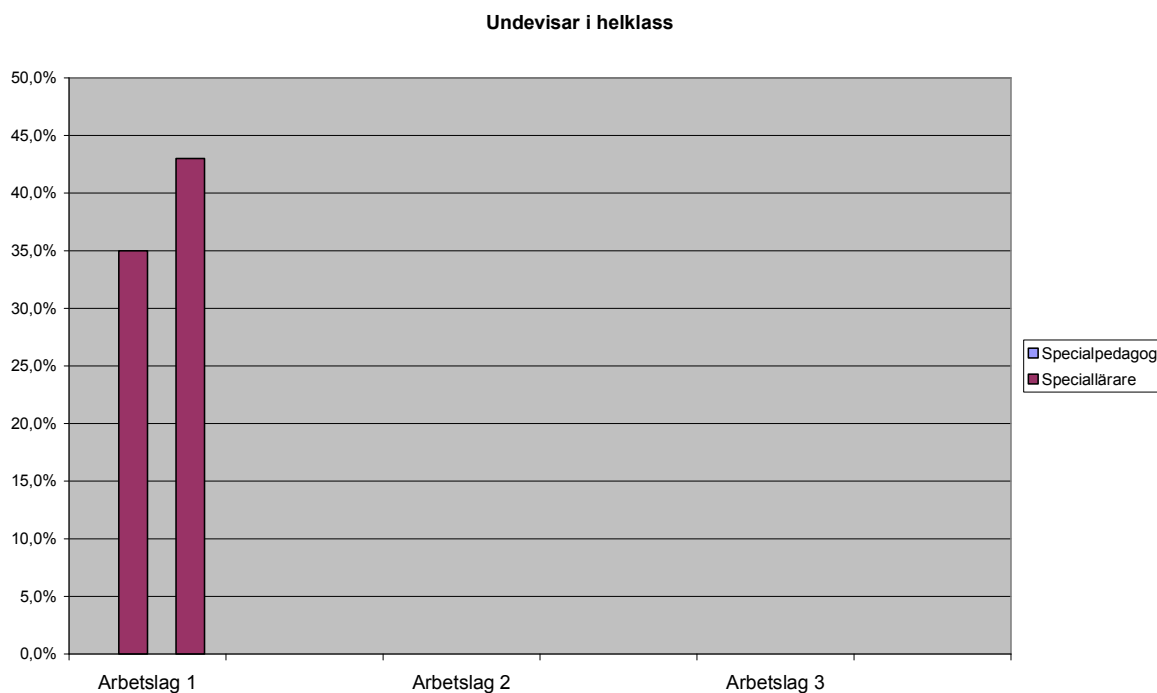
*Tabell 9. Arbetar med elever individuellt*

Specialpedagog och speciallärare i arbetslag 2 samt en specialpedagog i arbetslag 1 arbetar inte alls med elever i grupp. Resterande specialpedagoger och speciallärare arbetar med elever i grupp i olika omfattning.



*Tabell 10. Arbetar med elever i liten grupp*

Endast speciallärare i arbetslag 1 arbetar med undervisning i helklass 35-45 procent av sin arbetstid. De andra respondenterna undervisar inte i helklass.



*Tabell 11. Undervisar i helklass*

För att summera visar resultatet att samtliga specialpedagoger och speciallärare arbetar med elever individuellt. Två av speciallärarna arbetar med undervisning i helklass. Hälften av specialpedagogerna arbetar med elever i grupp. Tre av speciallärarna arbetar med elever i liten grupp.

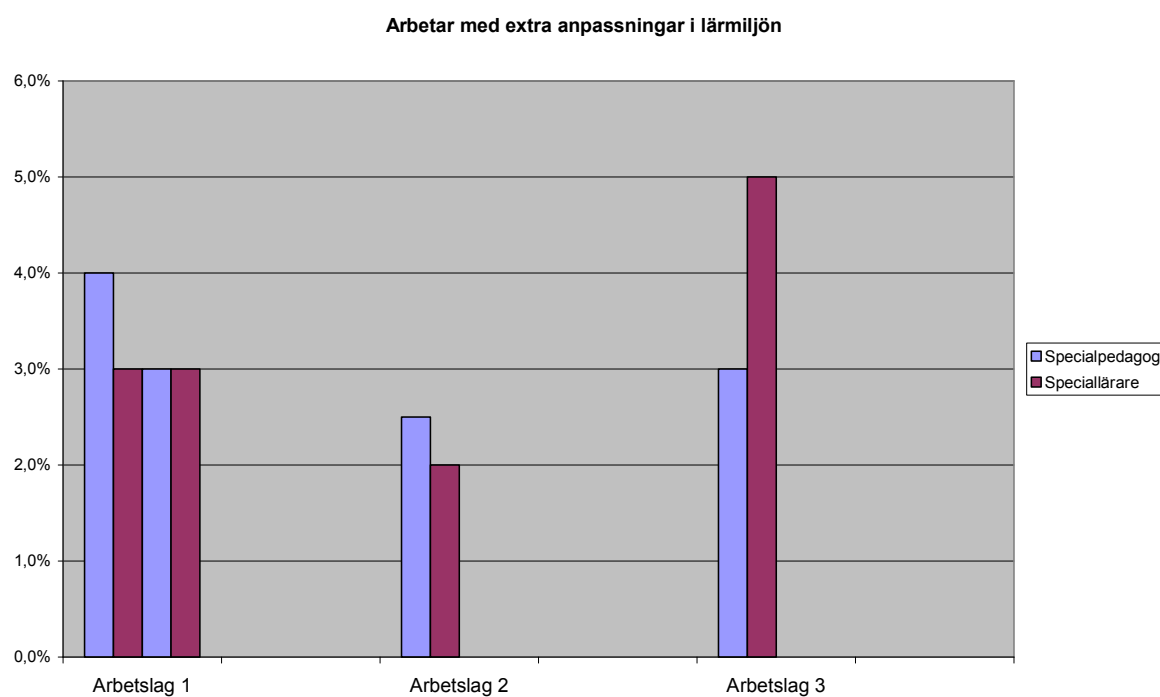
### **5.3.2. Specialpedagoger och speciallärares förebyggande arbete var för sig**

I arbetslag 1 har båda specialpedagogerna svarat att de arbetar förebyggande genom att fungera som ett "bollplank" till lärarna i verksamheten. Det sker när lärarna kommer till specialpedagogerna och vill ha stöd eller bara diskutera någon elev som bekymrar dem. Dessa stunder kan ske spontant eller under mer ordnade former. Enligt båda specialpedagogerna kan de arbeta förebyggande genom att elevhälsan tas upp i elevhälsan. De anser att båda sätten är bra, men det är lättare att arbeta förebyggande om diskussionerna förs via elevhälsan menar den ena specialpedagogen. Andra sätt att arbeta förebyggande menar specialpedagogerna är att titta på lärmiljön i skolan. De menar att alla klassrum ska kunna användas av alla elever oavsett om någon har behov av särskilt stöd. Varje vecka träffar specialpedagogerna de elever som har extra

anpassningar. Under de träffarna lägger specialpedagogen tillsammans med eleven in kommande veckas schema i mobiltelefonen. Det som läggs in kan vara påminnelser om prov eller aktiviteter som ska ske under veckan. Speciallärarna i arbetslag 1 menar att de arbetar förebyggande genom att lära ut olika metoder till elever, lärare och resurspersonerna som kan hjälpa eleverna i deras skolarbete. Speciallärarna arbetar även förebyggande genom att de beställer och tar fram konkret material som eleverna eller lärarna behöver i sin undervisning för att hjälpa och underlätta för eleverna med särskilda behov. Båda speciallärarna menar att de även fungerar som ”bollplank” för lärarna. Det sker både under mindre formella former och i elevhälsan. I arbetslag 2 arbetar specialläraren förebyggande med handledning, rådgivande samtal och digitala hjälpmedel. Specialläraren går ofta in till lärarna efter skolans slut för att prata om en elev och sen fortsätter de oftast att prata om hela gruppen. Samtalen är inte bokade i förväg, utan ofta blir det väldigt spontant i stunden. Specialpedagogen menar att de inte har någon tydlig genomtänkt plan för hur de ska arbeta förebyggande. Det förebyggande arbetet sker genom samtal i återkommande handledningssamtal som är tidsbestämda. Det sker även förebyggande arbete där specialpedagogen delger sina kollegor om aktuell forskning och föreläsningar som specialpedagogen har varit på. Specialläraren i arbetslag 3 arbetar förebyggande med både reflekterande och rådgivande handledning både individuellt och i grupp med lärare, assistenter och fritidspersonal. Det kan även vara att specialläraren är i klassrummen och anpassar för elever med extra anpassningar som sen utvärderas tillsammans med klassläraren. Specialpedagogen arbetar också förebyggande i klassen tillsammans med klassläraren eller undervisande lärare. De diskuterar vilka extra anpassningar som kan vara lämpliga för att en elev ska kunna få de bästa möjligheterna att utvecklas. Efter det samtalet är det klassläraren som ansvarar för att de extra anpassningarna utförs och utvärderas.

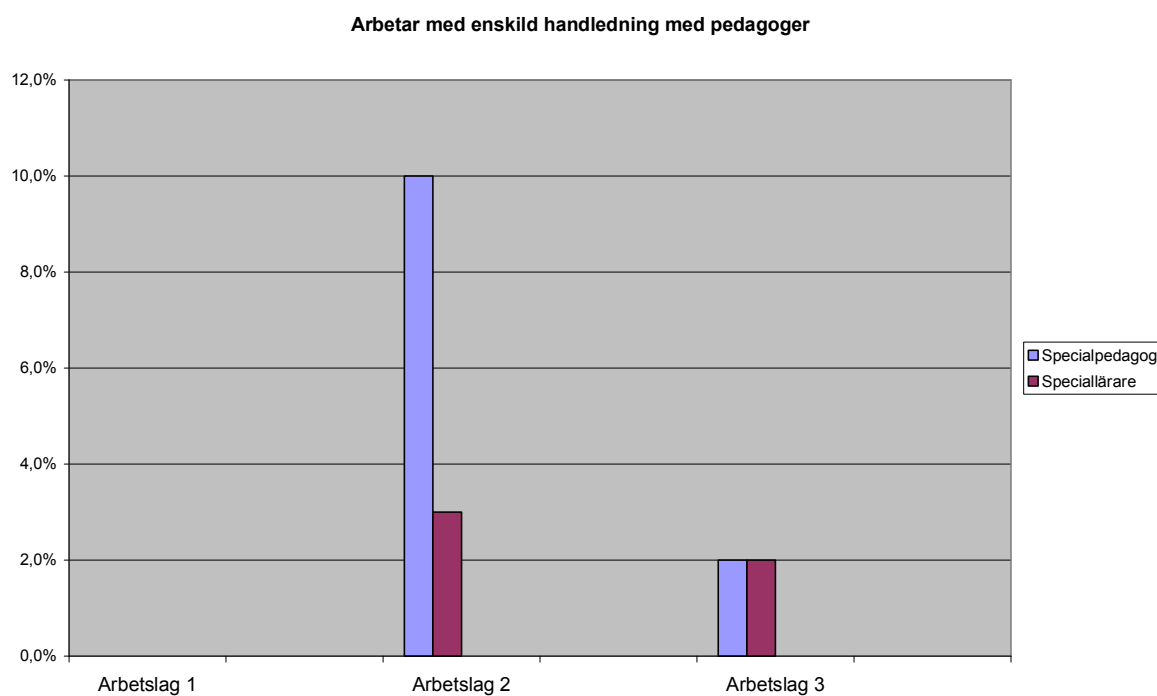
”Klasslärare eller undervisande lärare kan komma till mig och berätta att en elev inte kan ingenting. Jag brukar då fråga vad beror det på? Och vad kan vi hjälpa den eleven med på vägen”. (SP4)

Resultatet visar att specialpedagoger och speciallärare arbetar fem procent eller mindre av sin arbetstid med extra anpassningar i lärmiljön. De tre arbetslagen använder en liten del av sin arbetstid att anpassa till eleverna i den ordinarie undervisningen.



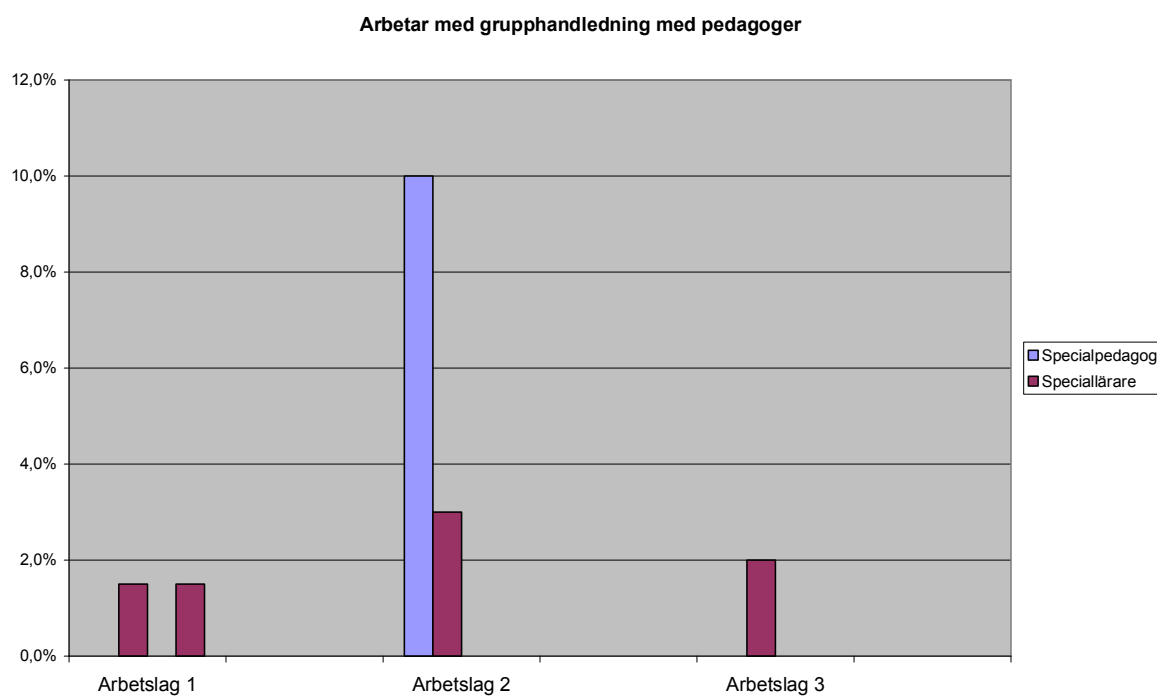
*Tabell 12. Arbetar med extra anpassningar i lärmiljön*

Specialpedagogen i arbetslag 2 arbetar en tiondel av sin arbetstid med enskild handledning med pedagoger. Samtidigt som specialpedagogerna och speciallärarna i arbetslag 1 inte alls ägnar sin tid åt enskild handledning med pedagoger. Arbetslag 3 arbetar med enskild handledning med pedagoger två procent av sin arbetstid.



*Tabell 13. Arbetar med enskild handledning med pedagoger*

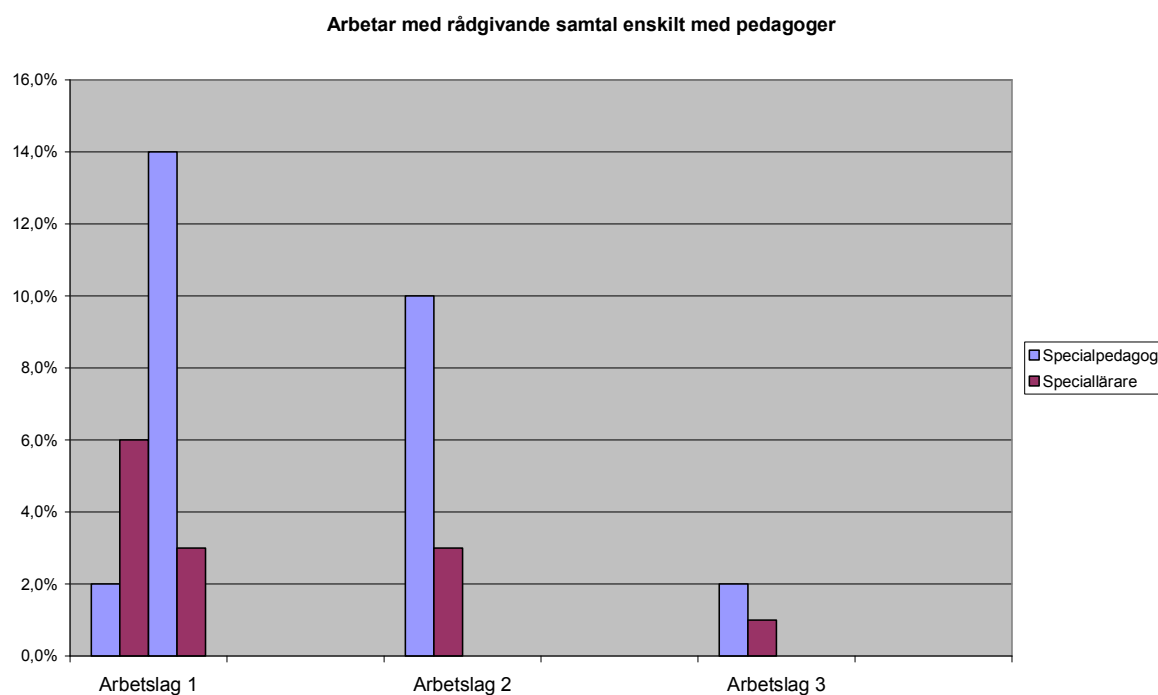
Tre av fyra specialpedagoger arbetar inte alls med grupphandledning. Endast specialpedagog i arbetslag 2 arbetar med grupphandledning med pedagoger en tiondel av sin arbetstid. Däremot arbetar speciallärarna i de tre arbetslagen med handledning i grupp tre procent eller mindre.



*Tabell 14. Arbetar med grupphandledning med pedagoger*

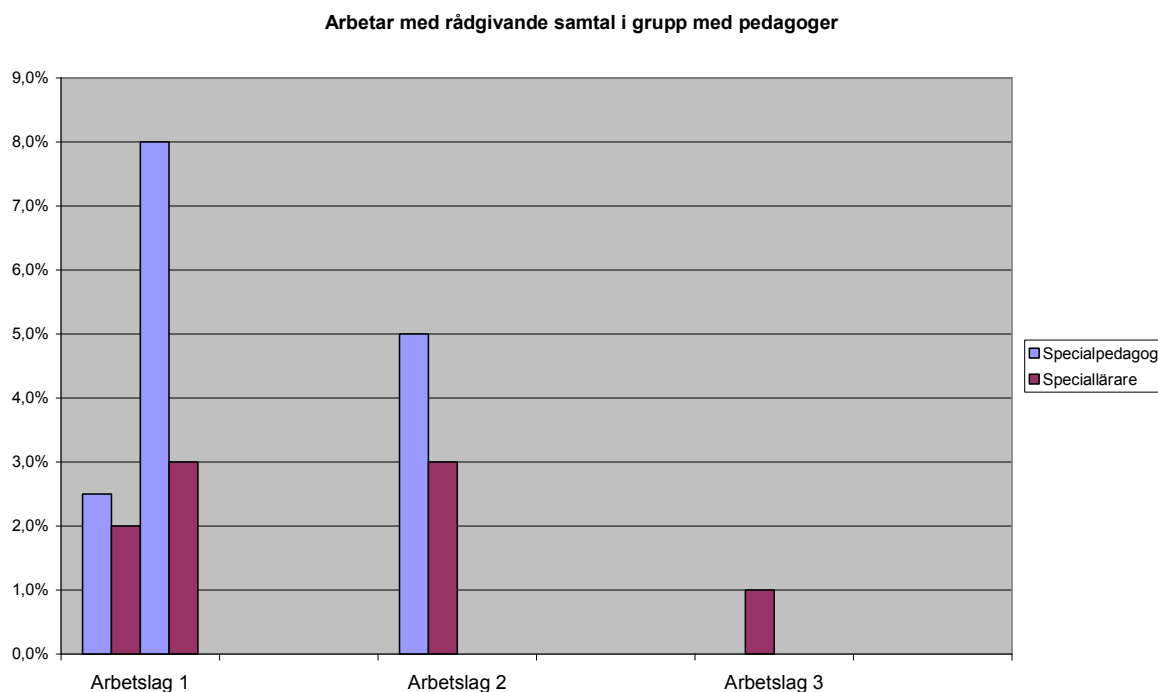


Alla specialpedagoger och speciallärare arbetar med rådgivande samtal enskilt med pedagoger.



*Tabell 15. Arbetar med rådgivande samtal enskilt med pedagoger*

Specialpedagogerna i arbetslag 1 och 2 arbetar mer med rådgivande samtal i grupp än speciallärarna. I arbetslag 3 är det endast specialläraren som arbetar med rådgivande samtal i grupp med pedagoger.



*Tabell 16. Arbetar med rådgivande samtal i grupp med pedagoger*

För att summera arbetar de tre arbetslagen med förebyggande arbete på olika vis. I arbetslag 1 arbetar specialpedagogerna med rådgivande samtal spontant eller under mer ordnade former. De arbetar även med extra anpassningar i lärmiljön och med enskilda elever. Speciallärarna ägnar sig åt rådgivande samtal kring metodik. I arbetslag 2 arbetar specialpedagogen med återkommande handledning och rådgivande samtal enskilt och i grupp som är tidsbokade. Specialläraren har handledning och rådgivande samtal spontant. I arbetslag 3 arbetar specialläraren med reflekterande och rådgivande samtal både individuellt och i grupp. Specialpedagogen arbetar med handledning och rådgivande samtal enskilt. Både specialpedagog och speciallärare arbetar med extra anpassningar i lärmiljön.

### **5.3.3. Vilka faktorer påverkar de arbetsuppgifter som specialpedagog och speciallärare utför**

I arbetslag 1 anser alla att det är elevernas behov som styr arbetsuppgifterna därför måste arbetslaget vara flexibelt. En specialpedagog och en speciallärare anser att arbetsuppgifterna snabbt kan förändras beroende på mer eller mindre akuta händelser

som sker med eleverna i skolan eller i hemmet. En specialpedagog och en speciallärare menar att rektor påverkar arbetsuppgifterna samtidigt som de har stor frihet att utforma sitt arbete utifrån elevernas behov.

”Rektor har förtroende för oss och jag kan avgöra mycket själv var jag behövs mest, men är jag osäker frågar jag rektor och ibland säger rektor vad jag ska göra”. (SP1)

”Jag har det rätt så fritt att själv kan välja vilka klasser jag går till och då tittar jag på var behoven är störst, där med har jag stora möjligheter att lägga mitt schema själv”. (SL1)

En av specialpedagogerna anser att hon har ärvt sin roll från en tidigare specialpedagog som arbetade på skola. Därför har hon mycket undervisning i sin specialpedagogtjänst.

”Jag har ärvt min roll på min nuvarande skola, eftersom min företrädare ville och hade mycket undervisning”. (SP2)

Enligt arbetslag 2 menar specialpedagogen att man får ett uppdrag när man anställs som specialpedagog och då ska man ta hand om det specialpedagogiska arbetet på skolan. Både specialläraren och specialpedagogen menar att arbetsuppgifterna beror på eleverna behov, lärarnas kompetens, antal assistenter och hur resurserna ser ut. Specialpedagogen anser att hon kan påverka hur mycket undervisningstid hon har.

”Jag tycker att det är så viktigt att undervisa därför har jag påverkat att jag ska göra det.” (SP3)

I arbetslag 3 menar specialpedagog och speciallärare att det är barnens behov som styr vilka arbetsuppgifter de har. Utifrån det bestämmer de själva hur arbetet ska läggas upp. Specialpedagogen anser att det hade behövts mer undervisning eller stöttat upp mer i klassrummen eftersom behoven är så stora men specialpedagogen anser att tiden inte räcker till, för det är även andra arbetsuppgifter som ska genomföras. Specialläraren anser att de har stort inflytande över sina arbetsuppgifter och det är de själva som styr vad de ska göra.

”Jag vet vad jag ska göra och vad som ingår i mitt uppdrag”. (SP4)

”Vad det gäller undervisning har vi helt fria händer, rektor litar på oss till 100 %”. (SP4)

För att summera är specialpedagoger och speciallärare i alla tre arbetslagen eniga om att det är elevernas behov som styr deras arbetsuppgifter. Utöver det menar en specialpedagog och en speciallärare att det är rektor som påverkar arbetsuppgifterna. Sju av åtta specialpedagoger/speciallärare uttrycker att de har stor frihet eller stort inflytande över sina arbetsuppgifter.

#### **5.3.4. Sammanfattningsvis**

Specialpedagoger och speciallärare är eniga om att det är elevernas behov som styr deras arbetsuppgifter. Utöver det är det rektor som påverkar arbetsuppgifterna samtidigt som specialpedagoger och speciallärare uttrycker att har stor frihet eller stort inflytande över vad de ska arbeta med. Resultatet visar att specialpedagoger arbetar mest med elever individuellt. Arbete med elever i grupp förekommer också. Speciallärare arbetar med elever individuellt och i liten grupp. Speciallärare arbetar även med undervisning i helklass. Det förebyggande arbetet är upplagt på olika sätt i verksamheterna. Det förekommer handledning enskilt och i grupp av framförallt specialpedagoger. Medan både specialpedagoger och speciallärare har rådgivande samtal enskilt och i grupp. En del samtal är tidsbokade kontinuerligt och andra sker spontant. Specialpedagoger och speciallärare arbetar marginellt med extra anpassningar i lärmiljön.

#### **5.4. Teoretisk tolkning**

Resultatet visar att det är elevernas behov som styr vilka arbetsuppgifter specialpedagogerna och speciallärarna har. Rektor påverkar även arbetsuppgifterna och utifrån det bestämmer specialpedagoger och speciallärare själva hur arbetet ska läggas upp. Specialpedagoger och speciallärarens arbetsuppgifter utgår ifrån både det relationella och kategoriska perspektiven och den specialpedagogiska verksamheten på aktuella skolor utgår ifrån både proaktiv och reaktiv verksamhetskultur. Det relationella perspektivet är synligt i det förebyggande arbetet. Den ordinarie undervisningen anpassas väldigt lite med extra anpassningar för att utforma lärmiljön efter elevernas behov tillsammans med klasslärare och undervisande lärare. Handledning och rådgivande samtal enskilt eller i grupp sker återkommande och spontant. Ahlberg

(2015) menar att det är en gemensam angelägenhet för skolans personal där arbetslaget och specialpedagog/speciallärare tillsammans hjälps åt för att ge eleven det stöd som behövs. Stödet riktas till elever i klassens verksamhet och specialpedagogen/specialläraren kopplas till den vanliga undervisningen i en inkluderande miljö. Lundgren och Persson (2003) belyser samarbete och förebyggande arbete med verksamhetsrelevanta problemlösningsstrategier som naturligt inslag i den proaktiva verksamhetskulturen. Det kategoriska perspektivet är tydligt eftersom både specialpedagoger och speciallärare undervisar på ett mer traditionellt sett med enskild undervisning och undervisning i små grupper, vilket gör att den ordinarie undervisningspedagogiken inte anpassas efter elevernas förutsättningar och hjälp sätts in direkt till elevernas uppvisade svårigheter, vilket leder till kortsiktiga pedagogiska lösningar. Abbott (1988) belyser i professionsteorin att om andra yrkesgrupper påverkar det ursprungliga yrkesuppdraget och tidigare arbetsuppgifter kan uppdraget förändras. Den reaktiva verksamhetskulturen enligt Lundgren och Persson (2003) kännetecknas av åtgärdande arbete där Ström och Lahtinen (2012) menar att svårigheten finns hos den enskilda eleven. Eleven ska enligt det kategoriska perspektivet bli så normal som möjligt efter undervisning hos speciallärare och eventuellt kunna återgå i den vanliga undervisningen igen.

### **5.5. Specialpedagoger och speciallärares visioner om framtida samarbete**

I arbetslag 1 är den ena specialläraren nöjd med samarbetet eftersom den får ägna sig åt undervisning. Den andra specialläraren anser att de har ett gott samarbete och är nöjd med att rikta in sig på ett fåtal arbetsuppgifter. En av specialpedagogerna vill utveckla arbetet med tidiga insatser för elever i de lägre årskurserna. Den andra specialpedagogen vill utveckla samarbetet genom att ha kontinuerliga specialpedagogiska möte där arbetslaget tillsammans lägger upp arbetet för eleverna. Specialpedagogen vill även utarbeta handlingsplaner som tydliggör arbetsgången med elever i behov av särskilt stöd. Vid kartläggningar av elever vill specialpedagogen i framtiden använda sig av ett årsarbetshjul. Med ett årsarbetshjul menar specialpedagogen att kartläggningar av elever ska göras under bestämda perioder under året.

I arbetslag 2 är specialläraren nöjd med samarbetet och vill inte ändra på något eftersom arbetsuppgifterna är bekanta. Vidare anser specialläraren att samarbetet är enkelt

eftersom personkemin stämmer mellan de båda. Specialläraren anser även att det finns ett kunskapsutbyte mellan henne och specialpedagogen som är utvecklande.

”Personkemin måste stämma för att få till ett bra samarbete”. (SL3)

Specialpedagogen är nöjd med samarbetet. Det kanske kommer en dag de vill ändra sitt samarbete, men i dagsläget är de nöjda.

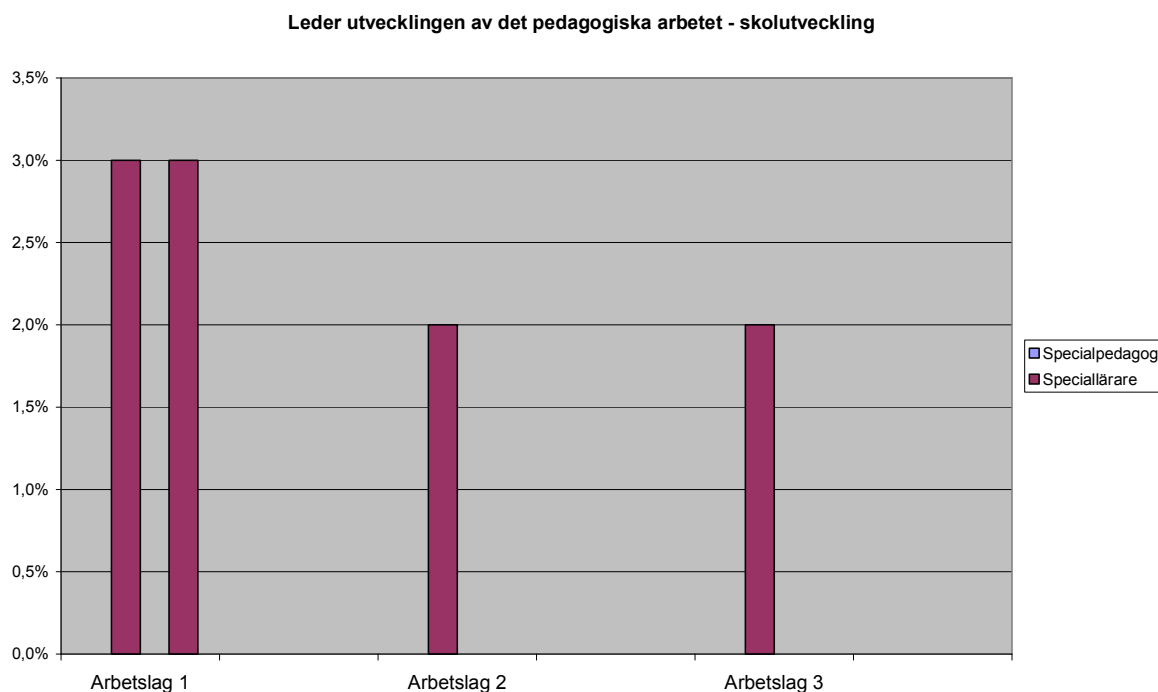
”Det är en lyx att två erfarna specialpedagoger och speciallärare arbetar tillsammans. Det är helt otroligt”. (SP3)

Specialpedagog och speciallärare i arbetslag 3 är båda nöjda med sitt samarbete. Men de vill utveckla och stärka det specialpedagogiska arbetet tillsammans med lärarna. Lärarna vill gärna att specialpedagogen ska vara en resurs och hjälpa till med undervisningen. De båda yrkesgrupperna vill vända på synsättet och att specialpedagogen mer ska uppfattas som en rådgivande och handledande resurs än vad som görs idag.

”Det finns en önskan hos många lärare att bara du tar ut henne eller honom, så kan jag ha undervisning här.” (SL4)

Visionen är även att de ska arbeta mer förebyggande med förebyggande projekt i olika teman med elever, lärare och föräldrar.

Resultatet visar att det är bara speciallärarna som arbetar med skolutveckling, dock bara tre och två procent av sin arbetstid under en månad. Specialpedagogerna ägnar sig inte alls åt att leda utvecklingen av det pedagogiska arbetet.



*Tabell 17. Leder utvecklingen av det pedagogiska arbetet - skolutveckling*

För att summera är visionen i arbetslag 1 att utveckla samarbetet på organisationsnivå med tidiga insatser i de lägre åldrarna och kontinuerliga specialpedagogiska möten som utvecklar det specialpedagogiska arbetet i verksamheten med handlingsplaner och kartläggningar. Arbetslag 2 har arbetat ihop en kort tid och har därför inte uttryckt några visioner om framtiden. Visionen i arbetslag 3 är att ändra lärarnas syn på specialpedagoguppdraget. De vill även arbeta förebyggande i olika projekt med elever, lärare och föräldrar.

### **5.5.1. Hur kan de visionerna genomföras**

Båda speciallärarna i arbetslag 1 anser att det inte behövs något utvecklingsarbete eftersom de trivs bra på arbetsplatsen som det är i dagsläget. Den ena specialpedagogen har diskuterat arbetet med tidiga insatser för elever i de lägre åldrarna med rektor som anser att det blir på bekostnad av de ordinarie lärarna och det steget är rektor i dagsläget inte beredd att ta. Den andra specialpedagogen anser att arbetslaget måste arbeta efter samma mål för att kunna utveckla verksamheten. I arbetslag 2 anser specialläraren att de kommer få ändra samarbetet i framtiden, beroende på vilka elever som går på skolan och vilka lärare som arbetar där. Arbetslag 3 anser att de måste ha stöd av skolledningen för att förändra och genomföra arbetet. Skolledningen måste vara tydlig med vilka arbetsuppgifter som ska utföras. Det är viktigt med en tydlig ledning med en tydlig struktur. För att utveckla de förebyggande projekten som skulle innehålla olika tema krävs mer tid för yrkesgrupperna till planering.

För att summera måste alla arbeta efter samma mål och för att kunna utveckla visionerna måste lärarna ha stöd av skolledningen.

### **5.5.2. Sammanfattningsvis**

Specialpedagoger och speciallärare vill i framtiden samarbeta på organisationsnivå med den specialpedagogiska verksamheten för att förändra lärarnas syn på specialpedagoguppdraget och för att få en långsiktighet i arbetet med eleverna. För att kunna utveckla visionerna måste alla arbeta efter samma mål och ha stöd av skolledningen.

## **5.6. Teoretisk tolkning**

Visionerna för framtiden är en proaktiv verksamhetskultur med ett relationellt perspektiv. Det relationella perspektivet är framträdande eftersom det förebyggande arbetet poängteras. Emanuelsson et al. (2001) belyser att det relationella perspektivet stämmer väl överens med de utbildningspolitiska intentioner som legat till grund för gällande styrdokument inom skolan. Lundgren och Persson (2003) menar att uppdragets krav och mål är vägledande för verksamheten i en proaktiv verksamhetskultur. Det förebyggande arbetet påvisar betydelsen av samarbete mellan specialpedagoger och



speciallärare och även inom andra professioner inom skolans verksamhet. Abbott (1988) anser med professionsteorin att innehavet av akademisk kunskap är en viktig grundläggande del för att kunna klargöra yrkesrollers gränser. Lundgren och Persson (2003) belyser att i en proaktiv verksamhetskultur är förebyggande arbete med verksamhetsrelevanta problemlösningstrategier ett naturligt inslag. För att uppnå en inkluderande verksamhet och ett relationellt synsätt måste alla professioner samarbeta. I det relationella perspektivet är det enligt Ström och Lahtinen (2012) skolans organisation som ligger i fokus.

## **5.7. Sammanfattande slutsats**

Syftet med föreliggande studie är att bidra med kunskap om vad samarbete mellan specialpedagoger och speciallärare karaktäriseras av och vilka arbetsuppgifter som är knutna till respektive yrkesgrupp. Studien syftar också till att belysa de båda yrkesgruppernas visioner om hur deras samarbete kan utvecklas. Studien bygger på tre arbetslag där både specialpedagoger och speciallärare är representerade. Vår studie är gjord utifrån ett urval av fyra specialpedagoger och fyra speciallärare. Studien har få respondenter och vi kan inte göra någon generalisering till en större population. Generaliserbarhet är enligt Stukát (2005) att dra slutsatser av studiens resultat till en större population. Våra slutsatser är att specialpedagoger och speciallärare samarbetar i elevhälsan och i mindre formella möten i arbetsrum och i korridorer. Yrkesgrupperna samarbetar även kring dokumentation med pedagogiska utredningar och åtgärdsprogram för att förbättra kvalitén i dokumenten. Fördelarna med att samarbeta är att yrkesgrupperna ser olika lösningar ur respektive yrkesperspektiv som kompletterar varandra och det blir en bredare kompetens i verksamheten. En slutsats är att det är en tillgång för verksamheten med två yrkesgrupper. Genom respondenternas uttalanden går det att utläsa att samarbete mellan specialpedagoger och speciallärare kan vara en nackdel om personkemin inte stämmer. Resultatet visar att det är elevernas behov som styr specialpedagoger och speciallärares arbetsuppgifter. Rektor påverkar också arbetsuppgifterna samtidigt som specialpedagoger och speciallärare uttrycker att de har stor frihet eller stort inflytande över vad de ska arbeta med. När det gäller undervisning visar resultatet att specialpedagoger arbetar mest med elever individuellt. Arbete med elever i grupp förekommer också. Speciallärare arbetar också med elever individuellt och i liten grupp. Speciallärare arbetar även med undervisning i helklass. Det

förebyggande arbetet är upplagt på olika sätt i verksamheterna. Det förekommer handledning enskilt och i grupp av framförallt specialpedagoger. Vidare arbetar både specialpedagoger och speciallärare med rådgivande samtal i grupp och enskilt. Vissa samtal är bokade kontinuerligt och andra sker spontant. Specialpedagoger och speciallärare arbetar väldigt lite av sin tid i lärmiljön med extra anpassningar. Slutligen visar resultatet att specialpedagoger och speciallärare i framtiden vill samarbeta på organisationsnivå med den specialpedagogiska verksamheten. De vill förändra lärarnas syn på specialpedagoguppdraget för att få en långsiktighet i arbetet med eleverna.

## 6. Diskussion

### 6.1. Resultatdiskussion

Specialpedagog och speciallärare är de två professioner som arbetar med specialpedagogik i svenska skolor. Enligt examensordningen (SFS 2011:688) för specialpedagoger och speciallärare ska utbildningarna leda till att yrkesgrupperna ska kunna leda utvecklingen av det pedagogiska arbetet och kunna möta behoven hos alla elever.

”...leda utvecklingen av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever.” (SFS 2011:688, s. 4-5).

Specialpedagoger och speciallärares uppdrag ser olika ut i dagens skolor. Möllås et al (2017) menar att det inte har varit enkelt att etablera sin yrkesroll för specialpedagoger och speciallärare i verksamheterna. Enligt respondenterna i föreliggande studie har de stor frihet att själva utforma det specialpedagogiska uppdraget. Uppdraget styrs av elevernas behov, rektors tilldelning av arbetsuppgifter och hur respektive specialpedagog och speciallärare vill organisera sitt uppdrag. von Ahlefeld Nisser (2014) poängterar att olika uppfattningar av uppdraget kan ge pedagogiska konsekvenser och konsekvenser för organisationen av specialpedagogiska resurser. På respondenternas arbetsplatser finns inga verksamhetsbeskrivningar eller planer för den specialpedagogiska organisationen vilket innebär att synsättet på elevers skolsvårigheter och arbetsuppgifterna är ostrukturerade och kortsiktiga. von Ahlefeld Nisser (2014) anser att skolledning och de specialpedagogiska yrkesgrupperna inte diskuterar organisationsfrågor utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv i tillräckligt hög utsträckning. För att få en samsyn och en gemensam ståndpunkt på det specialpedagogiska uppdraget måste skolledning, specialpedagog och speciallärare tillsammans forma en hållbar specialpedagogisk organisation. Bruce och Sjunnesson (2018) belyser att teamarbete och samarbete mellan olika professioner är viktigt och att rektor och skolledare stödjer arbetet redan i ett tidigt skede. von Ahlefeld Nisser (2014) menar även att ett ledarskap med ett delat ansvar och gemensam problemlösning är en

framgångsfaktor när det gäller inkludering. I skollagen görs det tydligt att den organisatoriska principen för elever i behov av stöd är inkludering.

”Det särskilda stödet ska ges inom den elevgrupp som eleven tillhör.”  
(Skollagen, 2010:800, s. 27).

Det ställs stora krav på den specialpedagogiska organisationen och att alla professioner på skolan måste samarbeta för att utveckla undervisningen eftersom det är i klassrummet som undervisningen ska förväntas ske. von Ahlefeldt Nisser (2014) belyser även att samarbete mellan specialpedagoger och speciallärare är en förutsättning för att elever ska kunna lyckas i sitt skolarbete. Genom att arbeta förebyggande med handledning och extra anpassningar bidrar alla professioner gemensamt till en god lärmiljö där alla elever kan arbeta i klassrummet och utvecklas i ett samspel tillsammans med sina klasskamrater. Specialpedagoger och speciallärare på aktuella skolor utför i liten omfattning förebyggande arbete med extra anpassningar för att undanröja hinder och svårigheter i den ordinarie undervisningen. Specialpedagoger och speciallärare på aktuella skolor har en liten roll som kvalificerad samtalspartner med handledning och rådgivande samtal enskilt och i grupp. I handledning och rådgivande samtal intar speciallärarna rollen som ”bollplank”. Vilket sker under formella och informella möten med lärarna. Vid de tillfällena får lärarna kortsiktiga lösningar som löser den aktuella situationen för tillfället.

Takala och Ahl (2014) belyser att finska speciallärare arbetar precis som svenska specialpedagoger och speciallärare väldigt lite med konsultativa arbetsuppgifter. Speciallärarna i Finland undervisar i mindre grupper där eleverna blir mer segregerade. I nuläget förs diskussioner kring att förändra arbetet för finska speciallärare till att bli mer handledande och rådgivande. Även i Tyskland har kraven för inkluderande undervisning ökat enligt Sansour och Bernhard (2017) vilket medför att speciallärare måste ägna sig åt mer konsultativa arbetsuppgifter. Möllås et al (2017) menar att så länge specialpedagoger förväntas arbeta på ett traditionellt sätt med enskilda elever och grupper räcker inte arbetstiden till att arbeta på ett förebyggande och skolutvecklande sätt vilket egentligen är deras arbetsuppgift. På skolorna i föreliggande studie arbetar en specialpedagog och en speciallärare på samma enhet. Respondenterna anser att med en specialpedagog och en speciallärare blir det en större kompetens i verksamheten och

att de kompletterar varandra. Samarbete finns mellan specialpedagog och speciallärare. De arbetar mycket individuellt och blir ett stöd för varandra istället för att komplettera varandra i deras profession, i arbetet med skolans personal och elever. Samarbete sker mellan professionerna på formella möten i elevhälsan där elevvården diskuteras på individnivå och åtgärder planeras. Takala och Ahl (2014) belyser att samarbetet sker främst med arbetet i elevhälsan tillsammans med klasslärare, rektor och annan personal som också ingår i elevhälsan. Specialpedagoger och speciallärare samarbetar även i spontana informella möten på respondenternas arbetsrum och i korridorer. Även där sker spontana diskussioner kring elever på individnivå. Specialpedagoger och speciallärare samarbetar även med formuleringar och uttryck i pedagogiska utredningar och åtgärdsprogram. Bruce och Sjunnesson (2018) menar att den vanligaste orsaken till att inte samarbeta är att det inte finns tid för nya möten och att de möten man måste gå på är för många och kanske slentrianmässiga. Bruce och Sjunnesson (2018) belyser att en annan orsak kan vara att man inte förstår varandra. På skolorna i föreliggande studie är den specialpedagogiska verksamheten och samarbetet kring elever inriktat på individnivå och de specialpedagogiska insatserna med elever blir kortsiktiga och den ordinarie undervisningen förändras inte med förebyggande arbete. Enligt Lundgren och Persson (2003) innebär den reaktiva verksamhetsmodellen att samarbete ses som tidskrävande eller meningslöst och arbetet kännetecknas av åtgärdande arbete. Ahlberg (2015) poängterar att specialpedagogiken bidrar till elevens skolproblem som ses som en individuell avvikelse och eleven blir en elev med svårigheter. Skolorna i föreliggande studie har tendenser mot det kategoriska perspektivet och Emanuelsson et al. (2001) menar att det kategoriska perspektivet har en begränsad pedagogisk användbarhet eftersom metoder och förslag på åtgärder är behandlingsinriktade mot de kategoriserade eleverna och undervisningen i klassrummet förändras inte. von Ahlefeldt Nisser (2014) poängterar att specialpedagogikens första uppgift är att skapa möjligheter och förutsättningar för elever utifrån ett inkluderande synsätt. För att närma sig det relationella perspektivet måste specialpedagoger och speciallärare förändra sitt samarbete med skolledning, arbetslag, klasslärare och elever. Den specialpedagogiska organisationen måste fokusera mer på grupp- och organisationsnivå och arbeta för att göra undervisningen tillgänglig för alla elever i en inkluderande miljö. Persson (1998) poängterar att det tar tid att utveckla och arbeta utifrån det relationella perspektivet och det krävs en omarbetning av hela verksamheten där all skolpersonal deltar. Takala och

Ahl (2014) belyser att specialpedagoger har goda kunskaper kring utvecklingsarbete på olika nivåer, rådgivning, konsultation och kvalificerade samtal med lärare. Takala och Ahl (2014) menar även att speciallärare har goda ämneskunskaper och hjälper lärarna att utveckla undervisningen för att den ska bli tillgänglig för alla elever. I det relationella perspektivet är det enligt Ström och Lahtinen (2012) skolans organisation som ligger i fokus. De aktuella skolornas specialpedagogiska organisation är i behov av en förändring mot en proaktiv verksamhetsmodell som enligt Lundgren och Persson (2003) där samarbete och förebyggande arbete är i fokus där verksamhetsrelaterade problemlösningstrategier är naturliga inslag. För att arbetet ska flyta på präglas den proaktiva verksamheten av utvecklande strategier som utvärderas och som ges feedback på. Göransson et al (2015) menar att skolutveckling är ett arbetsområde som specialpedagoger och speciallärare inte har lyckats nå någon större framgång i. Vilket även kan utläsas i föreliggande studies resultat. För att komma till en förändring måste det ske ett samarbete mellan skolledning, specialpedagog och speciallärare där de gemensamt utvecklar en samsyn kring specialpedagogik och den specialpedagogiska organisationen och kommer fram till gemensamma riktlinjer för att nå gemensamma mål tillsammans med skolan personal. Samtidigt är det viktigt enligt Abbott (1988) att specialpedagoger och speciallärare tillämpar professionell jurisdiktion genom att använda sina specialpedagogiska kunskaper. Timperley (2013) anser att skolledningen måste ställa in sig på ett ledarskap som påverkar elevernas resultat. Där skolledning, specialpedagog och speciallärare styr pedagogernas lärande och formar lärande skolmiljöer tillsammans för att lyckas i arbetet med eleverna.

## **6.2. Metoddiskussion**

Syftet med föreliggande studie är att bidra med kunskap om vad samarbete mellan specialpedagoger och speciallärare karaktäriseras av och vilka arbetsuppgifter som är knutna till respektive yrkesgrupp. Studien syftar också till att belysa de båda yrkesgruppernas visioner om hur deras samarbete kan utvecklas. Studien bygger på tre arbetslag där både specialpedagoger och speciallärare är representerade. Vi var intresserade av att förstå och tolka specialpedagogers och speciallärares upplevelser och berättelser. Kvale och Brinkman (2017) menar att i den kvalitativa intervjun ges tillträde till människans upplevelser av sin levda vardagsvärld. Styrkan med en semistrukturerad intervju är att den är flexibel och följer den riktning som respondenternas upplevelser

och erfarenheter berättades. På det sättet fick vi möjlighet att ställa följdfrågor på ett naturligt sätt. Studiens tillförlitlighet styrks genom att vi fick tillåtelse av respondenterna att spela in intervjuerna, vilket har gett oss ett rikare material. En svaghet med semistrukturerade intervjuer är att respondenterna kan påverkas av intervjuaren och ger vinklade svar enligt Bryman (2013). Vid intervjutillfällena har vi följt intervjuguiden och ställt följdfrågor som gav objektiva svar. Valet av respondenter till studien är målstyrt. Enligt Bryman (2013) är målet med ett målstyrt urval, ett sätt att välja ut aktuella deltagare på ett strategiskt sätt så att personerna är relevanta för de frågeställningar som formulerats. Vår tanke med urvalet av respondenter var att vi ville intervjua en specialpedagog och en speciallärare som arbetar i samma verksamhet för att få kunskap om hur de samarbetar. Det är troligt att resultatet i vår studie hade varit ett annat om urvalet av respondenter hade varit målstyrt, men i en annan riktning. Om vi medvetet hade fokuserat på specialpedagoger och speciallärare som arbetar utifrån det relationella perspektivet, med en specialpedagogisk organisation som är flexibel och utgår ifrån elevers olikheter och där specialpedagoger och speciallärare har ett uttalat framgångsrikt samarbete. Utifrån det resonemanget och att studien är utförd utifrån fyra specialpedagoger och fyra speciallärare har studien för få respondenter och det kan inte göra någon generalisering till en större population.

### **6.3. Specialpedagogiska implikationer**

I föreliggande studie har vi fått inblick och kunskap om hur specialpedagoger och speciallärare samarbetar och vilka arbetsuppgifter de har. Studien är av mindre karaktär därmed kan vi inte dra några generella slutsatser. Vi kan bara påvisa faktorer som vår studie visar. Vi har fokuserat på specialpedagoger och speciallärares samarbete, arbetsuppgifter och specialpedagogisk organisation. Vår studie visar att specialpedagoger och speciallärare och andra professioner i verksamheten samarbetar kring elever på individnivå och att ett kategoriskt perspektiv genomsyrar verksamheterna. Som blivande specialpedagoger har vi ett skolutvecklande uppdrag och forma en verksamhet som är tillgänglig för alla elever. För att det ska vara möjligt måste alla professioner i skolans verksamhet samarbeta. Samarbete mellan specialpedagog och speciallärare räcker inte. För att komma till en förändring måste det ske ett samarbete mellan skolläda, specialpedagog och speciallärare där de gemensamt utvecklar en samsyn kring specialpedagogik och den specialpedagogiska organisationen och kommer

fram till gemensamma riktlinjer för att nå gemensamma mål tillsammans med skolan personal. Där skolledning, specialpedagog och speciallärare styr pedagogernas lärande och formar lärande skolmiljöer tillsammans. Förändringar måste ske på alla nivåer, organisation-, grupp- och individnivå. Ström och Lahtinen (2012) menar att i ett relationellt perspektiv är det skolans organisation som ligger i fokus. På organisationsnivå måste skolledning, specialpedagoger och speciallärare ha en gemensam samsyn kring specialpedagogik och den specialpedagogiska organisationen. Det måste utarbetas en verksamhetsplan för det specialpedagogiska arbetet som fokuserar på en proaktiv verksamhetskultur som förespråkar samarbete, förebyggande arbete med problemlösningstrategier, kontinuerlig utvärdering och nya utvecklande strategier som genomsyrar arbetet. Ett förändringsarbete bör ske i elevhälsan från individperspektiv till grupperspektiv istället, där pedagoger och gruppen är i fokus. Ett sätt att nå målen är att bilda specialpedagogiska nätverk som har kontinuerliga möten kring specialpedagogik och specialpedagogisk organisation. Ett annat sätt att stärka yrkesrollen är att medvetet använda specialpedagogiska termer i tal och skrift. På gruppnivå är det viktigt med handledning och rådgivande samtal enskilt och i grupp som en planerad verksamhet. Specialpedagog och speciallärare som handledare måste få pedagogerna att reflektera över sitt arbetsätt och få nya tankar för att lyckas med ett förändringsarbete. Specialpedagog och speciallärare måste ta en ledande roll i verksamheterna och samtidigt vara en naturlig del i arbetet med att vara i klassrummen och utveckla den ordinarie undervisningen och medverka i arbetet kring extra anpassningar. Det är av vikt att fokusera på relationer i klassen med både pedagoger och elever. Att undervisningsmetoder fungerar så att undervisningen är tillgänglig för alla elever och att individ perspektivet kan tonas ner till fördel för det relationella perspektivet. Om skolledning, specialpedagog och speciallärare har en gemensam samsyn kring specialpedagogik och den specialpedagogiska organisationen samt ser skolan ur ett helhetsperspektiv, kan alla elever vara delaktiga och lära tillsammans med andra och vi kan tillsammans bidra till en god skolutveckling. Den svenska skolan har fantastiska möjligheter att lyckas, men dagens skola och skolans personal står inför utmaningar som kräver kraftfulla insatser, för att få en skola för alla och för att kunskapsresultaten ska höjas.



#### **6.4. Fortsatt forskning**

I början av vår studie var det svårt att finna verksamheter där vi på förhand visste att båda de specialpedagogiska yrkesgrupperna var representerade. Vi tog hjälp av två kommuners centrala specialpedagogiska enheter för att få fram skolor där det finns både specialpedagoger och speciallärare. Det visade sig att båda yrkesgrupperna var representerade på väldigt få skolor i kommunerna. I framtiden hade det varit intressant att undersöka en specialpedagogisk organisation som har ett framgångsrikt samarbete. Att undersöka hur en välfungerande specialpedagogisk organisation är utformad, där arbetet utgår ifrån det relationella perspektivet med en organisation som är flexibel och utgår ifrån elevers olikheter. För att få helhetsperspektiv av verksamheten bör man intervjua alla professionerna som är representerade i elevhälsan.

## 7. Referenser

- Abbott, A. (1988). *The system of professions. An essay on the division of expert labor*. Chicago: The university of Chicago Press.
- Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Aspelin, J. (2013). *Vad är relationell pedagogik?* J. Aspelin (Red.), Relationell specialpedagogik – teori och praktik (s. 1-25). Mölnlycke: Elanders Sverige AB.
- Bell, J & Waters, S. (2016). *Introduktion till forskningsmetodik*. Polen: Dimograf.
- Bruce, B & Sjunnesson, H. (2018). *Logopeden som kollega: Samverkan och samsyn*. Bruce, B (Red.), Att vara speciallärare (s. 125-140). Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Bryman, A. (2013). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2 uppl.). Malmö: Liber.
- Emanuelsson, I., Persson, B., & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en forskningsöversikt*. Kalmar: Lenanders tryckeri AB.
- Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnusson, G., & Nilholm, C. (2015). Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning. En enkätstudie (Forskningsrapport 2015:13). Karlstad: Karlstad University Studies. <http://www.divaportal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A784444&dsid=130>.
- Högskoleverket. (2012). *Behovet av en särskild specialpedagogexamen och specialpedagogisk kompetens i den svenska skolan*. (Rapport 2012:11 R). Stockholm: Högskoleverket.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S & Brinkman, S. (2017). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Polen: Dimograf.
- Lundgren, M & Persson, B. (2003). *Barn och unga i riskzonen. Samverkan och förebyggande arbete*. Stockholm: Get AB.
- Möllås, G., Gustafson, K., Klang, N., & Göransson, K. (2017). Specialpedagogers/speciallärares arbete i den dagliga skolpraktiken : en analys av sex fallstudier. Karlstad. Retrieved from <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-329792>
- Nilsson, A., & Olofsson, M. (2011). I elfte timmen! : en studie om specialpedagogens yrkesroll, kompetens och framtida roll i samarbete med den nya specialläraren (Dissertation). Retrieved from <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hkr:diva-8105>

Sansour, T., & Bernhard, D. Special needs education and inclusion in Germany and Sweden. ALTER, European Journal of Disability Research (2017), <https://doi.org/10.1016/j.alter.2017.12.002>

Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken. Motiveringar, genomförande och Konsekvenser*. Göteborg: Vasastadens Bokbinderi AB.

Repstad, P & Nilsson, B. (2007). Närhet och distans. Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap. Polen: Pozkal.

Sansour, T., & Bernhard, D. (2017). Special needs education and inclusion in Germany and Sweden. ALTER, European Journal of Disability Research (2017), <https://doi.org/10.1016/j.alter.2017.12.002>

SFS 2011:688. *Förändring om ändring i förordningen (2011:186) om ändring i förordningen (2010:542) om ändring i förordningen (2010:541) om ändring i högskoleförordningen (1993:100)*. Stockholm: Regeringen

SFS 2010:800 *Skollagen*. Hämtad 10 mars, 2017, från Riksdagen, [www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/.../skollag-2010800\\_sfs-2010-800](http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/.../skollag-2010800_sfs-2010-800)

Ström, K. & Lahtinen, U. (2012). *Den svårfångade inkluderingen: exemplet Finland*. Barow, Thomas. & Östlund, Daniel (Red.), *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning* ( s. 95-108). Kristianstad: Högskolan Kristianstad.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur.

Takala, M., Ahl, A., Barn- och ungdomspedagogik, specialpedagogik och vägledning (BUSV), Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap, Samhällsvetenskapliga fakulteten, & Umeå universitet. (2014). Special education in swedish and finnish schools: Seeing the forest or the trees? *British Journal of Special Education*, 41(1), 59-81. doi:10.1111/1467-8578.12049.

von Ahlefeldt Nisser, D., Akademin Utbildning, hälsa och samhälle, Pedagogik, & Högskolan Dalarna. (2014). Specialpedagogers och speciallärares olika roller och uppdrag: Skilda föreställningar möts och möter en pedagogisk praktik. *Nordic Studies in Education*, 34(4), 246.

Östlund, D. (2012). *Om speciallärare med inriktning utvecklingsstörning är svaret – vad är då frågan?* Barow, Thomas. & Östlund, Daniel (Red.), *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning* ( s. 145-158). Kristianstad: Högskolan Kristianstad.

Östlund, D. (2018). Tre texter om specialpedagogik och lärande. Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad. Kristianstad: Kristianstad University Press. Retrieved from <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hkr:diva-17892>



**Specialpedagogprogrammet**

1. Hur stor del av din tjänst som specialpedagog/speciallärare utför du följande arbetsuppgifter under en månad?

*Uppskatta i procent och fördela så att summan blir 100 %.*

Arbetar med elever individuellt	___	procent
Arbetar med elever i liten grupp	___	procent
Undervisar i helklass	___	procent
Arbetar med extra anpassningar i lärmiljön	___	procent
Arbetar förebyggande med att undanröja hinder och svårigheter i lärmiljöer	___	procent
Arbetar med pedagogiska utredningar	___	procent
Utformar och genomför åtgärdsprogram	___	procent
Arbetar med enskild handledning med pedagoger	___	procent
Arbetar med grupphandledning med pedagoger	___	procent
Arbetar med rådgivande samtal enskilt med pedagoger	___	procent
Arbetar med rådgivande samtal i grupp med pedagoger	___	procent
Samarbete med vårdnadshavare	___	procent
Samarbete med elevhälsan	___	procent
Samarbete med skolledning	___	procent
Samarbete med skolförvaltningen i kommunen	___	procent
Samarbete med andra aktörer, t.ex BUP, Habilitering, Soc	___	procent
Leder utvecklingen av det pedagogiska arbetet - skolutveckling	___	procent

Övrigt: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Tack för din medverkan! Anna & Elisabeth



Sektionen för lärande och miljö

Bilaga 2

Specialpedagogprogrammet

## Intervjuguide till specialpedagoger/speciallärare

### Yrkesbakgrund

Vilken utbildning har du?

Hur länge har du arbetat som specialpedagog?

Hur länge har du arbetat i nuvarande verksamhet som specialpedagog/speciallärare?

### Vilka arbetsuppgifter har specialpedagog/speciallärare?

1. Hur stor del av din tjänst som specialpedagog/speciallärare utför du följande arbetsuppgifter under en månad?

*Uppskatta i procent och fördela så att summan blir 100 %.*

Arbetar med elever individuellt	___	procent
Arbetar med elever i liten grupp	___	procent
Undervisar i helklass	___	procent
Arbetar med extra anpassningar i lärmiljön	___	procent
Arbetar förebyggande med att undanröja hinder och svårigheter i lärmiljöer	___	procent
Arbetar med pedagogiska utredningar	___	procent
Utformar och genomför åtgärdsprogram	___	procent
Arbetar med enskild handledning med pedagoger	___	procent
Arbetar med grupphandledning med pedagoger	___	procent
Arbetar med rådgivande samtal enskilt med pedagoger	___	procent
Arbetar med rådgivande samtal i grupp med pedagoger	___	procent

Samarbete med vårdnadshavare	___ procent
Samarbete med elevhälsan	___ procent
Samarbete med skolledning	___ procent
Samarbete med skolförvaltningen i kommunen	___ procent
Samarbete med andra aktörer, t.ex BUP, Habilitering, Soc	___ procent
Leder utvecklingen av det pedagogiska arbetet - skolutveckling	___ procent

Övrigt: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

2. Hur arbetar du förebyggande?
3. Vem/vilka leder och fördelar arbetet till dig på skolan?
4. Vilka faktorer i verksamheten påverkar de arbetsuppgifter du har?
5. Vilka strategier använder du för att forma och stärka din yrkesroll?

**Hur samarbetar specialpedagoger och speciallärare?**

6. Hur samarbetar ni?
7. Hur arbetar ni förebyggande?
8. Vilka fördelar ser du med ditt samarbete med specialpedagog/speciallärare?
9. Vilka nackdelar ser du med ditt samarbete med specialpedagog/speciallärare?
10. Vad innebär det för verksamheten att det arbetar en specialpedagog och speciallärare på skolan?
11. Vilka strategier använder ni för att forma och stärka ert samarbete?

### **Hur vill specialpedagoger och speciallärare samarbeta i framtiden?**

12. Beskriv hur du vill samarbeta med specialpedagog/speciallärare framöver?

13. Vad behövs för att genomföra det samarbetet?

Något mer som kan tilläggas?

Tack för din medverkan!

Anna & Elisabeth





**Specialpedagogprogrammet**

1. Hur stor del av din tjänst som specialpedagog/speciallärare utför du följande arbetsuppgifter under en månad?

*Uppskatta i procent och fördela så att summan blir 100 %.*

Specialpedagog Speciallärare	Arbetslag 1				Arbetslag 2		Arbetslag 3	
	SP1	SL1	SP2	SL2	SP3	SL3	SP4	SL4
Arbetar med elever individuellt	25,0%	25,0%	30,0%	8,0%	25,0%	50,0%	30,0%	18,0%
Arbetar med elever i liten grupp	45,0%	8,0%	0,0%	17,0%	0,0%	0,0%	30,0%	10,0%
Undervisar i helklass	0,0%	35,0%	0,0%	43,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Planering av undervisning	0,0%	0,0%	0,0%	6,0%	0,0%	15,0%	0,0%	0,0%
Arbetar med extra anpassningar i lärmiljön	4,0%	3,0%	3,0%	3,0%	2,5%	2,0%	3,0%	5,0%
Arbetar förebyggande med att undanröja hinder och svårigheter i lärmiljön	1,0%	3,0%	2,0%	3,0%	2,5%	2,0%	2,0%	2,0%
Arbetar med pedagogiska utredningar	2,5%	1,5%	16,0%	1,5%	10,0%	4,0%	7,5%	10,0%
Utformar och genomför åtgärdsprogram	2,5%	2,0%	14,0%	1,0%	10,0%	3,0%	7,5%	10,0%
Arbetar med enskild handledning med pedagoger	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	10,0%	3,0%	2,0%	2,0%
Arbetar med grupphandledning med pedagoger	0,0%	1,5%	0,0%	1,5%	10,0%	3,0%	0,0%	2,0%
Arbetar med rådgivande samtal enskilt med pedagoger	2,0%	6,0%	14,0%	3,0%	10,0%	3,0%	2,0%	1,0%
Arbetar med rådgivande samtal i grupp med pedagoger	2,5%	2,0%	8,0%	3,0%	5,0%	3,0%	0,0%	1,0%
Samarbete med vårdnadshavare	2,5%	4,0%	0,0%	1,0%	5,0%	3,5%	2,0%	3,0%
Samarbete med elevhälsan	6,0%	6,0%	6,0%	6,0%	5,0%	0,0%	6,0%	10,0%

Specialpedagog Speciallärare	Arbetslag 1				Arbetslag 2		Arbetslag 3	
	SP1	SL1	SP2	SL2	SP3	SL3	SP4	SL4
Samarbete med resursteamet	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	4,0%	4,0%	0,0%	0,0%
Samarbete med arbetslaget	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,0%	0,0%	0,0%
Samarbete med skolledningen	2,5%	0,0%	1,0%	0,0%	0,0%	0,0%	4,0%	3,0%
Samarbete med skolförvaltningen i kommunen	2,0%	0,0%	6,0%	0,0%	0,0%	0,5%	1,0%	1,0%
Samarbete med andra aktörer, t.ex BUP, Habilitering, Soc	2,5%	0,0%	0,0%	0,0%	1,0%	0,0%	3,0%	20,0%
Leder utvecklingen av det pedagogiska arbetet - skolutveckling	0,0%	3,0%	0,0%	3,0%	0,0%	2,0%	0,0%	2,0%
Summa	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%