<http://www.diva-portal.org>

Postprint

This is the accepted version of a paper published in *Nordic Studies in Education*. This paper has been peer-reviewed but does not include the final publisher proof-corrections or journal pagination.

Citation for the original published paper (version of record):

von Ahlefeldt Nisser, D. (2014)

Specialpedagogers och speciallärares olika roller och uppdrag – skilda föreställningar möts och möter en pedagogisk praktik.

Nordic Studies in Education, 34(4): 246-264

Access to the published version may require subscription.

N.B. When citing this work, cite the original published paper.

Permanent link to this version:

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-14197>

Specialpedagogers och speciallärares olika roller och uppdrag – skilda föreställningar möts och möter en pedagogisk praktik

Author: Désirée von Ahlefeld Nisser
Fil.dr i specialpedagogik
lektor i pedagogik
Akademi Utbildning, Hälsa och Samhälle
Högskolan Dalarna
023 - 778225
073-5534553
e-mail: <dva@du.se>

English abstract: Special educators' and special teachers' different roles and functions – different ideas encounter the realities of pedagogical practices.

The aim of the article is to highlight different expectations about special educators' and special teachers' roles and functions in Sweden, to understand why these differences occur, and to problematize these expectations.

Data has been collected through knowledge creating dialogues with special educators, special teachers educated after 2008, and school leaders. Habermas's theory of communicative action, and Barad's theory of agential realism have been used.

The results show that special educators and special teachers need to be involved in the ongoing work in preschools and schools, but that different organizational solutions may be needed for the two professional groups.

The author suggests that Swedish preschools and schools should take advantage of the fact that there are two different special education professions and distinguish their roles and functions clearly. Additionally, if special education would be based on communicative theoretical perspectives, conditions and opportunities for children's learning – in a more inclusive way – would be created.

Keywords: special educator, special teacher, knowledge creating dialogue, communicative action, agential realism, inclusion.

Nyckelord: kommunikationsteoretiskt perspektiv, kommunikativt handlande, kunskapande samtal, agentisk realism, specialpedagog, speciallärare, inkludering

Inledning

Svensk förskola och skola har tillgång till två skilda specialpedagogiska yrkesroller; specialpedagoger och speciallärare. Det finns olika föreställningar om vad de ska arbeta med, hur de ska genomföra sina uppdrag och varför (Ahlefeldt Nisser, 2009; Lindqvist, 2013b). Om uppdragen förstås på olika sätt av förskolans och skolans aktörer och om specialpedagoger och speciallärare själva har olika föreställningar om vad de ska arbeta med och på vilket sätt uppdragen ska genomföras får det konsekvenser för den pedagogiska praktiken. Föreställningar om specialpedagogers och speciallärares roller och uppdrag är förknippade med föreställningar om vad specialpedagogik kan vara. Specialpedagogikens främsta uppgift i skola och förskola torde vara att bidra till att skapa förutsättningar och möjligheter för barns/elevs lärande utifrån ett inkluderande synsätt (Ainscow & Sandill, 2010; Göransson, Nilholm & Karlsson, 2011; UNESCO, 1994). Praktiskt kan det ske på många olika sätt – både i direkt arbete med barn/elever eller i ett mer indirekt och förebyggande sätt att arbeta (Ahlefeldt Nisser, 2009; Bladini, 2004; Sahlin, 2004; Sundqvist, 2012). Att samarbete mellan lärare är av fundamental betydelse för implementering av en inkluderande praktik i förskola och skola har visats i studier av exempelvis Ainscow och Sandill (2010), Ferguson (2008) samt Nilholm, Almqvist, Göransson och Lindqvist (2013). Även ett ledarskap med förhållningssätt som uppmuntrar till delat ansvar, till ömsesidighet och gemensam problemlösning har visat sig vara en framgångsfaktor vad gäller inkludering (Ainscow & Sandill, 2010; Ferguson, 2008).

Ett inkluderande förhållningssätt har legat till grund för valet av metodologisk ansats; kunskapande samtal (Ahlefeldt Nisser, 2009; Ahlefeldt Nisser 2011). Sådana samtal iscensätts utifrån ett kommunikationsteoretiskt perspektiv och bygger på Jürgen Habermas teori om det kommunikativa handlandet (Habermas, 1995/1981). Samtal har genomförts med specialpedagoger, speciallärare utbildade efter 2008 samt rektorer. Samtliga samtal utom ett har genomförts som gruppssamtal. Särskild tonvikt har lagts på att samtalen skulle genomföras på ett så deliberativt sätt som möjligt. Det betyder att det varit ytterst viktigt att möjliggöra för deltagare att komma till tals, att uppmuntra att olika synsätt ställs mot varandra och att utrymme har getts för olika argument (Englund, 2007; Habermas 1995/1981, Roth, 2006). Följande frågor har varit i fokus då samtalen genomfördes: (1) Hur uppfattar specialpedagoger och speciallärare sitt uppdrag? (2) Hur utför de sitt uppdrag? (3) Hur uppfattar personer i ledande ställning för förskola och skola specialpedagogers och

speciallärares uppdrag? (4) Hur kan uppdraget genomföras i mötet med den pedagogiska praktiken av respektive yrkesgrupp?

Syftet med artikeln är att belysa olika föreställningar kring specialpedagogers och speciallärares roller och uppdrag samt att förstå varför denna olikhet finns. Syftet är också att problematisera dessa föreställningar och synliggöra dilemman som kommer till uttryck i talet om de båda yrkesgruppernas roller och uppdrag.

Tidigare forskning belyser specialpedagogers roller och uppdrag (Ahlefeldt Nisser, 2009; Bladini, 2004; Helldin, 1998; Lindqvist, 2013b; Malmgren Hansen, 2002; Åman, 2006). Det finns däremot obefintligt med forskning som problematiserar dilemman olika föreställningar kan ge upphov till då två närliggande men olika specialpedagogiska yrkesroller möts och möter en pedagogisk praktik.

Bakgrund

Specialpedagog- och speciallärarutbildningar

Specialpedagog- och speciallärarutbildningarna i Sverige är båda påbyggnadsutbildningar på avancerad nivå för förskollärare och lärare. Utbildningarna omfattar tre terminer (90 hp) och leder till specialpedagog- respektive speciallärarexamen.

Sverige har inte alltid haft två specialpedagogiska yrkesgrupper. Mellan 1962 och 1989 utbildades endast speciallärare. Dessa arbetade i huvudsak på individ- och gruppnivå i skolan och ersatte hjälplärare som hade haft en särskild kompetens att ta hand om barn som på något sätt avvek (Helldin, 1997). Eftersom speciallärarrollen hade kommit att förknippas med segregande lösningar av frågor kring svårhanterliga och avvikande elever (Haug, 1998; Helldin, 1998; Sahlin, 2004) fastställdes 1990 en ny utbildningsplan för specialpedagoger (UHÄ, 1990-06-27). I syfte att etablera mer inkluderande sätt att hantera barns och elevers lärandeproblematik breddades uppdragen. Exempelvis infördes handledning i utbildningen och förutom att arbeta på individ- och gruppnivå utbildades de även för uppdrag på organisationsnivå (Malmgren Hansen, 2002). Den förändrade yrkesrollen var ett resultat av att specialundervisning ställdes i relation till den demokratiprocess som startade 1950 i och med att riksdagen beslutade om en skola för alla (DsU 1986:13).

Specialpedagoger förväntas arbeta inom förskola, förskoleklass, skola eller fritidshem (SFS 2007:638). I en rapport från Högskoleverket (2006:10) kritiserades specialpedagogutbildningen för att vara för lite inriktad mot ett aktivt och konkret arbete med elever i skolssvårigheter och för mycket mot handledning och skolutveckling. Beslutet att

inrätta en ny speciallärarutbildning, och som meddelades utan någon föregående statlig utredning den 21 april 2007, kan ses som ett resultat av denna kritik.

Sedan 2008 finns det således en ny speciallärarutbildning som leder till speciallärarexamen med olika inriktningar. Till en början fanns två inriktningar; en mot språk-, skriv- och läsutveckling och en annan mot matematikutveckling. Från och med 2012 finns även inriktningar mot dövhet eller hörselskada, synskada, grav språkstörning och utvecklingsstörning, det vill säga sammanlagt sex specialiseringar (SFS 2011:186). Arbetet är i huvudsak inriktat mot arbete på individ- och gruppnivå i förskola, förskoleklass och skola. Både specialpedagoger och speciallärare ska enligt examensförförordningarna medverka i förebyggande arbete samt visa förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner¹ (SFS 2007:638; SFS 2011:186). Båda yrkesgrupperna förväntas arbeta för inkludering, men på olika vis. Enligt Högskoleverket (2012:11) skulle skillnaden kunna uttryckas i att specialpedagoger arbetar *för* elever men speciallärare arbetar *med* elever.

Forskning kring specialpedagogers och speciallärares roller och uppdrag

Forskning visar att specialpedagoger ofta får uppdrag som traditionella speciallärare, men att de i många fall även har mer övergripande och förebyggande specialpedagogiska uppdrag (Ahlefeld Nisser, 2009; Lindqvist, 2013b). Det kan till exempelvis vara att leda kvalificerade samtal kring komplicerade lärandesituationer och att utveckla lärmiljöer i ett vidare sammanhang. Någon forskning kring den 'nya' speciallärares uppdrag och roll finns ännu inte presenterad, men med hänvisning till tidigare forskning av Malmgren Hansen (2002), Bladini (2004) och Ahlefeld Nisser (2009) finns det anledning att anta att gamla, ofreflekterade föreställningar om vad en speciallärare ska arbeta med kan komma att skapa en del svårigheter för en ny speciallärarroll att etablera sig. I talet om specialpedagogers och speciallärares uppdrag kan det framstå som att rektorer, specialpedagoger och speciallärare är överens om uppdragen, men när det kommer till hur uppdragen ska genomföras synliggörs skilda föreställningar (jfr Ahlefeld Nisser, 2009; Lindqvist, Nilholm, Almqvist & Wetso, 2011). Skilda föreställningar om specialpedagogiska uppdrag och roller är inte unikt för svenska förhållanden. Exempelvis beskriver Abbot (2007) och Cole (2005) likartade svårigheter för Special Educational Needs Coordinators, SENCOs, på Nordirland respektive i England och Wales att etablera sig i rollen som den som ska arbeta strategiskt för inkludering och för en förändrad attityd till specialpedagogik. I avsaknad av makt och ledningsstöd överhopas SENCOs av det direkta arbetet med barn/elever vilket leder till segregering och att

¹ Uttrycket har ersatt det tidigare begreppet handledning.

ett ojämlikt system upprätthålls (Cole, 2005). Även finländsk forskning av bland andra Ström (1999), Sundqvist (2012), Takala, Pirttimaa och Törmänen (2009) och Björk-Åman (2013) påvisar problem med att förändra synen på specialundervisning. Ett individ- och problemfokuserat arbetssätt har länge dominerat och dominerar fortfarande speciallärares arbetssätt i Finland. Cameron och Lindqvist (2013) hävdar dock att det i samtliga skandinaviska länder har skett en förskjutning mot mer inkluderande sätt att lösa problem för elever i behov av särskilt stöd. Specialpedagoger i Sverige och Norge arbetar inte med enskilda elever lika mycket som tidigare, de arbetar ofta i team och med rådgivande uppdrag. Deras inflytande över frågor som rör särskilt stöd är stort, men de måste navigera mellan en mängd olika positioner och nivåer. Dels förväntas de arbeta på individ- och gruppnivå, men även som organisationens förändringsagenter [*agents of organisational change*] (Cameron & Lindqvist, 2013, s. 14). Göransson et al., (2011) menar däremot att det svenska skolsystemet inte är så inkluderande som det gärna hävdas, då det skett en ökning i Sverige av antalet elever som placeras i segregeringade skolmiljöer. Kan denna ökning bero på att det finns många perspektiv på inkludering (Ainscow & Sandill, 2010) och att skilda föreställningar om vad specialpedagoger och speciallärare ska arbeta med, på vilket sätt, med vad och varför inte problematiserats i tillräckligt hög grad?

En professionell profession?

Moral och etik måste bli en vägledande princip för lärares professionalitet, hävdar Goodson (2005). Specialpedagogers och speciallärares främsta uppdrag torde vara att bevaka att det som sker i förskola och skola sker på ett etiskt och moraliskt försvarbart sätt. Det innebär, förenklat uttryckt, att handla på ett sätt som kan anses vara 'rätt' och 'riktigt' i situationen och att *förvissa* sig om att handlingen är 'rätt' och 'riktig' för den eller de som berörs. Habermas har i sin teori om det kommunikativa handlandet formulerat en procedur för ett etiskt och moraliskt handlande (Habermas, 1995/1981), som väl låter sig appliceras på pedagogisk verksamhet (Ahlefeldt Nisser, 2009). Professionalism kännetecknas av att yrkesgrupper har en gemensam, vetenskaplig kunskapsbas, att det råder en enighet om vilka uppgifter en yrkesgrupp har att fullgöra, men också av att yrkesgrupperna har en gemensam organisation (Berg, 1999; Colnerud & Granström, 2002). Bristen på tydliga professionella kännetecken kan vara en förklaring till att det finns disparata föreställningar kring specialpedagogers, och till viss del även speciallärares, uppdrag och roller (Lindqvist, 2013b).

Materiellt-diskursivt samhandlande

Skilda föreställningar kring uppdrag och roller får konsekvenser för en pedagogisk praktik (Lindqvist, 2013b). För att förstå på vilket sätt och varför, har jag använt en tolkande forskningsansats som bygger på Karen Barads teori om agentisk realism (Barad, 2003, 2007). Teorin har haft betydelse till exempel för utvecklingen av det som, i den svenska förskolan, benämns pedagogisk dokumentation (Lenz Taguchi, 2011, 2012). Agentisk realism säger att det inte finns någon tydlig gräns mellan materia och kroppar, och att vilken materia som helst kan betraktas som performativa agenter (Barad 2003, 2007). Det betyder att inte enbart personer tillskrivs ett agentskap utan även styrdokument, utbildningar, förväntningar, föreställningar, plats, tid, språk, samtal och händelser – här kallat materialiteter (Lenz Taguchi 2011, 2012). Barad talar om ett materiellt-diskursivt samhandlande.

”Discursive practices and material phenomena do not stand in a relationship to externality to each other; rather, *the material and the discursive are mutually implicated in the dynamics of intra-activity*” (Barad, 2007, s. 152).

Jag menar att denna dynamik av samhandlande och intra-aktivitet har betydelse för hur vi kan förstå varför specialpedagogers och speciallärares uppdrag och roller förstås på olika sätt och varför det kan uppstå skilda föreställningar kring vad som står i exempelvis styrdokument eller examensförordningar. Olika uppdrag kan tillskrivas olika roller och i talet om roller och uppdrag är det inte alltid lätt att särskilja det ena från det andra. Hur talas det om roller och hur talas det om uppdrag, och vari ligger skillnaden?

I denna text förstås specialpedagogens och speciallärares yrkesroller som ’olika’ beroende på sammanhang, erfarenheter och för-givet-tagna sanningar och inte utifrån en på förhand definierad identitet. Utifrån idén om ett materiellt-diskursivt samhandlande har individers olika föreställningar, idéer och skilda sätt att tala betydelse för hur en yrkesroll uppfattas, både av sig själv och av andra. Föreställningen av en yrkesroll förstås som en konsekvens av ett möte med en materiell-diskursiv verklighet. I denna verklighet ses språket och den kommunikativa proceduren som viktiga. Den diskursiva praktiken är viktig på så sätt att den språkliga proceduren tillskrivs stor betydelse men också mötet med materialiteter. Möten med olika människor, med olika texter, att sitta i ett speciellt rum vid en speciell tidpunkt tillskrivs lika mycket betydelse som själva pratet om tingen. Specialpedagogers och speciallärares yrkesroller konstitueras i förhållande till det sammanhang de ingår i, men också till de utbildningar de gått liksom till dokument som examensförordningar och styrdokument. En sorts materialitet är den pedagogiska praktik som alla, som på något sätt är delaktiga i en förskolas eller skolas verksamhet, är en del av, vilket för oss till nästa avsnitt.

Pedagogisk praktik

I en pedagogisk praktik finns, förutom specialpedagoger och speciallärare, andra yrkesgrupper, elever, föräldrar, olika slags rum och material liksom teknik. Det försiggår samtal, möten och olika händelser inträffar. Individers olika erfarenheter, upplevelser och uppfattningar om vad som är rätt och riktigt samhandlar med andra individers och med skrivna dokument, som exempelvis styrdokument, utbildningar, examensförordningar och policydokument.

Lagar, förordningar och styrdokument utgör ramar och begränsningar. De är föreskrivna och normativa. Den svenska förskolan och skolan har ett tydligt framskrivet demokrati- och samhällsuppdrag (Lgr 11; Lpfö 98, 2010) liksom kunskapsuppdrag (Lgr 11) och Sverige har utvecklat en policy att förskola och skola ska vara till för alla barn/elever och att ingen får uteslutas. Alla i verksamheten ska uppmärksamma och stödja barn/elever i behov av stöd och samverka för att göra förskolan och skolan till en så god miljö som möjligt för utveckling och lärande (Lgr 11; Lpfö 98, 2010). Alla elever har rätt att utvecklas så långt som möjligt och det föreligger anmälningsskyldighet till rektor vad gäller särskilt stöd samt krav på dokumentation (SFS 2010:800). Även om ordet inkludering inte förekommer i de svenska styrdokumenten för förskola och skola, anses Sverige ha arbetat för ett inkluderande förskole- och skolsystem sedan lång tid tillbaka (Göransson et al., 2011). Trots att det finns tydligt framskrivna krav på exempelvis stöd, utredning och särskilt stöd ser föreställningarna hos förskolans och skolans företrädare olika ut vad gäller hur allt detta ska iscensättas (Lindquist et al., 2011; Lindqvist, 2013a), eftersom var och en förstår uppdragen i ljuset av egna erfarenheter, värderingar och för-givet-tagna sanningar (Habermas, 2007). Ur ett agentiskt perspektiv kan därför frågor ställas som: Hur påverkar exempelvis skolans styrdokument rektorers föreställningar om specialpedagogers och speciallärares uppdrag och roller? Hur påverkar utbildningar och examensförordningar specialpedagogers och speciallärares föreställningar om sina uppdrag och roller? Vad händer då dessa båda yrkesroller möts i, och möter, en pedagogisk praktik? Vilken påverkan har samtal på personer och vilken påverkan har personer på samtal? Den sista frågan är betydelsefull för att förstå varför samtal har använts som underlag för empirin som samlats in och analyserats.

Metod

Ett syfte med artikeln är att belysa olika föreställningar kring specialpedagogers och speciallärares roller och uppdrag samt att förstå varför denna olikhet finns. Som ledare för förskola och skola har rektorer inflytande över vilka uppdrag och roller som tillskrivs specialpedagoger och speciallärare. Med hänvisning till att föreställningar om uppdrag och roller förstås som en konsekvens av ett samhandlande mellan möten med människor, utbildningar, examensförordningar, styrdokument och de sammanhang personerna ingår i (Barad, 2003, 2007; Lenz Taguchi, 2012) och att forskning har visat att rektorer har olika föreställningar om hur specialpedagogiska uppdrag ska genomföras (Ahlefeld Nisser, 2009; Lindqvist, 2013b) har det varit viktigt att även samtala med denna yrkesgrupp om hur de uppfattar specialpedagogers och speciallärares uppdrag. I denna text innebär speciallärare att de har en examen efter 2008 eller är speciallärare under utbildning. Specialpedagog innebär att de har en specialpedagogexamen eller är under utbildning. Rektor används i betydelse rektor för förskola eller skola, men kan också användas för annan administrativ chef, som exempelvis utvecklingsledare eller skolchef. Specialpedagogerna arbetar inom förskola/skola, förutom två som arbetar i särskolan. De är antingen anställda kommunövergripande i ett centralt team med egen chef eller på en skola med rektor som chef. Specialläraryrket arbetar alla i skolan och har rektor som chef.

Datainsamling och analys

Empirin är hämtad från två olika projekt där samtal har förts med sammanlagt 24 rektorer (inkluderar antecknarna i projekt 2), 23 specialpedagoger och 12 speciallärare. Av specialläraryrket återfinns en och samma person i båda projekten, därav antalet 12 och inte 13 (jfr fig. 1 och 2). Av rektorerna var 17 kvinnor och 7 män, av specialpedagogerna var 19 kvinnor och 4 män och av specialläraryrket var samtliga kvinnor. Av specialpedagogerna var fem under utbildning. Av specialläraryrket var sju under utbildning. Samtalen, sammanlagt 14 till antalet, ägde rum mellan november 2010 och maj 2012.

Projekt 1 påbörjades i november 2010. Projektets intention var att samtala med grupper – från olika kommuner – bestående av specialpedagoger, nyexaminerade speciallärare och rektor. Fyra samtal genomfördes. Det övergripande syftet med projekt 1 var att beskriva och förstå organisationen av specialpedagoger och speciallärare samt deras uppdrag, roll och funktion. Syftet var också att undersöka hur specialpedagoger och nyexaminerade speciallärare uppfattade uppdraget att vara kvalificerad samtalspartner, hur det utfördes samt

hur rektor såg på likheter och skillnader vad gäller de två yrkesrollernas uppdrag. Deltagare till projekt 1 valdes delvis ur en grupp av sex speciallärare som jag hade kommit i kontakt med genom ett uppdrag i tjänsten under våren 2010. Dessa sex tillhörde den första gruppen av speciallärare som examinerades i januari 2010 från ett av de svenska universiteten som hade startat speciallärarutbildning 2008. Av dessa sex valdes två speciallärare (samtal 1, 4) ut för att de menade att de skulle kunna samla en grupp bestående av de tre yrkesgrupperna som jag efterfrågade. Som framgår av figur 1 var det enbart specialläraren i samtal 1 som lyckades skapa en grupp bestående av speciallärare, specialpedagog och rektor. Specialläraren i samtal 4 lyckades inte få tag på någon specialpedagog. Däremot fanns det en till nyexaminerad speciallärare på skolan. Den samtalsgruppen kom därför att bestå av rektor och två speciallärare. En speciallärare valdes ut för att hon var speciallärare och rektor i en och samma roll (samtal 2). I denna studie tillhör hon kategorin speciallärare eftersom samtalet fokuserade på den yrkesrollen och inte hennes rektorsroll. Urvalet till samtal 3 skedde genom att jag mötte en specialpedagog som var mentor till två speciallärare under utbildning och som gärna ville dela med sig av sina tankar kring speciallärarens uppdrag i förhållande till specialpedagogens. Övriga deltagare i gruppssamtalen hade jag inget inflytande över. Intentionen att samtala med grupper om specialpedagog, speciallärare och rektor visade sig alltså inte vara så lätt och därför kom gruppkonstellationerna att se olika ut. Tre olika kommuner kom att representeras i projekt 1; A, B och C. De är alla belägna i mellersta Sverige.

Figuren 1 och 2 visar gruppssammansättningarna, samtalens längd samt när samtalen genomfördes. (R) betyder rektor, (SP) specialpedagog, (SL) speciallärare, (stud.) studerande, (kv) kvinna och (m) man.

Samtal 1, Kommun A	Samtal 2, Kommun B	Samtal 3, Kommun C	Samtal 4, Kommun A
Nov 2010 Samtalslängd: 1 h	Feb 2011 Samtalslängd: 1,5 h	Feb 2011 Samtalslängd: 1 h	Maj 2011 Samtalslängd: 1 h
1 R, kv 1 SP, kv 1 SL, kv	1 SL/R, kv	1 SP, m 2 SL-stud., kv	1 R, kv 2 SL, kv

Figur 1: Sammanställning av projekt 1.

Projekt 2 startade som ett uppdrag att vara samtalsledare för fem grupper i vilka samtliga rektorer, specialpedagoger och speciallärare – examinerade och under utbildning – i en kommun ingick. Sammanlagt 10 samtal genomfördes. Syftet med samtalen var – med utgångspunkt i de skärpta direktiven i skollagen (2010:800) vad gäller elevers rätt till kunskap och särskilt stöd – att komma fram till hur specialpedagogiska arbetssätt i förskola och skola

skulle kunna utvecklas i kommunen. Syftet vara också att synliggöra specialpedagogers och speciallärares uppdrag i kommunen och att synliggöra likheter och skillnader i deras yrkesroller och uppdrag. Frågor som diskuterades var: Hur kan den specialpedagogiska kompetensen av specialpedagoger och speciallärare nyttjas så att den bäst gagnar alla barn och ungdomar? Vilka uppdrag har specialpedagogen? Vilka uppdrag har specialläraren? Hur kan samarbetet med rektorer se ut? Grupperna, med tio deltagare i varje grupp, var alla en mix av yrkesgrupperna och träffades vid två tillfällen per grupp under våren 2012. Gruppsammansättningen hade gjorts av en person i kommunens styrgrupp för förskola och skola. I varje grupp ingick en person ur denna styrgrupp vars uppgift var att, förutom att delta i samtalet, även föra anteckningar. Varje samtalstillfälle pågick i fyra timmar, vilket betyder att varje grupp hade en total samtalstid på 8 timmar.

Grupp 1	Grupp 2	Grupp 3	Grupp 4	Grupp 5
Mars och april 2012 Längd: 2 samtal à 4 h = 8 h	Mars och april 2012 Längd: 2 samtal à 4 h = 8 h	April och maj 2012 Längd: 2 samtal à 4 h = 8 h	Båda samtal i maj 2012 Längd: 2 samtal à 4 h = 8 h	April och maj 2012 Längd: 2 samtal à 4 h = 8 h
4 R; 3 kv, 1 m 3 SP; kv 1 SP-stud., m 1 SL-stud., kv 1 antecknare, kv	3 R; 2 kv, 1 m 3 SP; 2 kv, 1 m 1 SP-stud., kv 2 SL-stud., kv 1 antecknare, m	4R; 2 kv, 2 m 3 SP; 2 kv, 1 m 1 SP-stud., kv 1 SL-stud., kv 1 antecknare, kv	3 R; 1 kv, 2 m 4 SP; 3 kv, 1 m 1 SP-stud., kv 1 SL-stud., kv 1 antecknare, kv	3 R; kv 3 SP; kv 1 SL; kv 1 SP-stud., kv 1 SL-stud., kv 1 antecknare, kv

Figur 2: Sammanställning av projekt 2.

Min uppgift som samtalsledare var att leda samtalen, men jag valde att också anteckna och sammanfatta vad som hade sagts vid varje samtalstillfälle. Två personer förde således anteckningar vid varje samtalstillfälle. Efter samtalen erbjöds deltagarna att skriva ned sina tankar kring samtalen och mejla dessa till mig, vilket 12 stycken valde att göra.

Empirin från projekt 2 har därmed bestått av anteckningar – förda av en antecknare för varje grupp och av mig som samtalsledare – samt av deltagares mail. I projekt 1 bestod empirin av samtal som spelats in och transkriberats.

Trots att de två projekten hade olika syften blev innehållet i samtalen likartade på så sätt att specialpedagogers och speciallärares uppdrag och yrkesroller diskuterades och problematiserades. Av den anledningen har empirin sammanförts och analyserats med utgångspunkt i frågorna; Hur uppfattar specialpedagoger och speciallärare sitt uppdrag? Hur utför de sitt uppdrag? Hur uppfattar personer i ledande ställning för förskola och skola

specialpedagogers och speciallärares uppdrag? Hur kan uppdraget genomföras i mötet med den pedagogiska praktiken av respektive yrkesgrupp?

Etiska överväganden

Eftersom projekt 2 startade som ett uppdrag och inte som ett forskningsprojekt, ombads deltagarna i efterhand att ge sitt medgivande till att insamlat material skulle få användas till en artikel. Av totalt 49 gav 42 sitt medgivande. Enbart material av de som gett sitt medgivande har använts. Vetenskapsrådets rekommendationer för forskningsetiska principer om information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande har följts, vilket även gäller för projekt 1 (Vetenskapsrådet, 2002).

Genomförandet – kunskapande samtal

Samtalen i de båda projekten genomfördes som kunskapande samtal (Ahlefeld Nisser, 2009; Ahlefeld Nisser 2011). Det är ett professionellt genomfört samtal som tar sin utgångspunkt i ett kommunikationsteoretiskt perspektiv (Englund, 2007; Habermas, 1995/1981; Habermas, 2007; Roth, 2006), vilket betyder att intentionen är att skapa delaktighet och acceptans för olika sätt att förstå samt lärande. Målet med att leda och genomföra kunskapande samtal är gemensamt meningsskapande. I ett professionellt genomfört samtal vinnlägger sig samtalsledaren om att förstå det den andre förstår, förhåller sig på ett sätt så att alla röster blir lika viktiga och skapar möjlighet för argumentation på ett så demokratiskt sätt som möjligt (Ahlefeld Nisser, 2009, 2011). Detta ger förutsättningar för det jag benämner ett kunskapande samtal men är inte en garanti för att ett samtal blir kunskapande. Det är inte möjligt att i förväg bestämma att ett samtal ska bli kunskapande. Ansatsen är dock deliberativ, vilket betyder att alla samtalsdeltagare ska ges möjlighet att komma till tals, olika synsätt ska ges möjlighet att ställas mot varandra och olika argument ges utrymme (Englund 2007; Roth, 2006). En kunskapande samtalssituation innehåller, till skillnad från en deliberativ talsituation, en ofrånkomlig asymmetri eftersom den har en samtalsledare och försiggår i en pedagogisk verksamhet styrd av lagar och förordningar. Ett kunskapande samtal är inte ett terapeutiskt samtal, då det inte handlar om att utforska individers självuppfattning. Däremot har deltagarnas attityder, värderingar, beteenden och roller betydelse för hur det som sägs förstås och vilken mening det tillskrivs (Hårtveit & Jensen, 2007). Även tid, rum, möbler, texter och gruppers sammansättning tillskrivs betydelse i det här sammanhanget i den mening att allt – mänskligt och icke-mänskligt – ses som aktiva agenter som samhandlar i en ouplöslig helhet (Barad, 2003, 2007; Lenz Taguchi, 2011, 2012). I ett kunskapande samtal

blir det viktigt att egna erfarenheter ständigt omprövas. Ömsesidighet och respekt för den Andres erfarenheter och förståelse utgör ett grundläggande förhållningssätt, liksom föreställningen som säger att alla människor är kompetenta (Freire, 1972). Begreppet kunskapande samtal används därför att ett förhållningssätt som utgår från att människor är kompetenta, som betonar ömsesidighet och respekt för andras erfarenheter och för olika sätt att förstå skapar behov av kommunikation för gemensamt meningsskapande. Därmed, menar jag, får det också konsekvenser sett till vad specialpedagogik kan vara eller hur den kan utövas. Samtal för gemensamt meningsskapande leder ofta till att deltagare omgestaltar sin förståelse. Detta var en viktig utgångspunkt och en anledning till intentionen med att gruppssammansättningarna skulle vara en mix av rektorer, specialpedagoger och speciallärare.

Metoddiskussion

Projekten genomfördes med kunskapande samtal därför att det fanns ett antagande att gemensamma samtal om föreställningar om specialpedagogers och speciallärares uppdrag och roller i slutändan skulle vara till gagn för barn/elever i behov av särskilt stöd. Det fanns således en intention att samtalen skulle bidra till någon slags förändrad förståelse vad gäller sättet att arbeta med specialpedagogiska frågor. Särskilt uttalat var detta för projekt 2 som iscensattes av en kommun som ett tydligt utvecklingsprojekt och med en önskan om att det skulle ske med hjälp av kunskapande samtal (Morell, 2011). Flera av samtalsdeltagarna gav också uttryck för förändrade sätt att tänka kring specialpedagogiska frågor under samtalets gång eller via mail efter samtalet. Följande uttryck är ett exempel på en förskjutning som uttrycktes kring föreställningar om specialpedagogers arbetssätt och kan ses som direkt resultat av den valda metoden kunskapande samtal: *Tidigare har jag nog tänkt att självklart ska alla specialpedagoger vara ute i verksamheten men jag förstår nu att det finns andra lösningar också ...* (SP, projekt 2). Det blev tydligt under projektens gång vilken betydelse det kunskapande samtalet hade för förståelsen av uppdrag och roller, men också hur olika förståelsen uttrycktes och att denna olikhet i uttryck fick betydelse. Uppenbart blev att talet om verksamhet, uppdrag och roller måste hållas levande och aldrig kan stanna upp därför att det för stunden har uppnåtts enighet (Assarson, 2007).

Resultatdiskussion

I detta avsnitt redovisas och diskuteras resultatet av den analys som är gjord på transkribering av inspelade samtal från projekt 1, anteckningar och mail från projekt 2. Först beskrivs och

diskuteras (1) olika föreställningar om specialpedagogers och speciallärares yrkesroller och uppdrag samt därefter (2) dilemman olika föreställningar kan ge upphov till då de båda yrkesrollerna möts i och möter en pedagogisk praktik. Slutligen diskuteras (3) vilka konsekvenserna kan bli för specialpedagogers och speciallärares yrkesroller och uppdrag om hänsyn tas till styrdokumentens framskrivna uppdrag om likvärdighet och lärande (SFS 2010:800; Lgr 11; Lpfö 98, 2010) i arbetet med barn/elever i behov av särskilt stöd. Detta diskuteras med utgångspunkt tagen i de ord och begrepp som användes av samtalsdeltagare i de två projekten; utifrån- och inifrånperspektiv samt närhet och distans under följande två rubriker: *Yrkesrollernas och uppdragens två spår* samt *Likvärdighet och lärande, närhet och distans*.

(1) Olika föreställningar om specialpedagogers och speciallärares yrkesroller och uppdrag

Styrdokument för svensk förskola och skola säger inget specifikt om specialpedagogers och speciallärares yrkesroller och uppdrag. Examensförordningarna för de båda yrkesutbildningarna skriver under begrepp som kunskap och förståelse, färdighet och förmåga, värderingsförmåga och förhållningssätt fram ett antal mål som ska ha uppnåtts för att erhålla examen (SFS 2011:186). Styrdokumentet (2010:800, Lgr 11; Lpfö 98, 2010) skriver om specialpedagogiska insatser, om särskilt stöd och likvärdighet och om att alla som arbetar i skolan ska uppmärksamma och stödja elever i behov av särskilt stöd. Hur en text skrivs är alltid avhängigt den eller de som har skrivit den (Davies, 2000; Lather, 1991; Lenz Taguchi, 2004; Spivak, 1976) och läsningen av en text är alltid avhängig den som läser den och påverkar också läsaren (ibid.). Detta kan synas självklart men blir betydelsefullt i ljuset av den mängd olika uppfattningar som finns om vad specialpedagoger och speciallärare ska ägna sig åt, och på vilket sätt de ska genomföra sina uppdrag. Med utgångspunkt i teorin om agentisk realism (Barad, 2003, 2007) blir det intressant att ställa sig frågan vilken mening dessa dokument tillskrivs och vad det får för konsekvenser för hur specialpedagogers och speciallärares uppdrag uppfattas – av dem själva men också av andra yrkesgrupper – i en pedagogisk praktik. Det är inte oväsentligt att texter som skollag och läroplaner läses på olika sätt och samhandlar med sina läsare. Tvärtom bör detta vara ett argument för att skapa samtalsarenor för olika yrkesgrupper inom förskola och skola. Olika sätt av förståelse får konsekvenser för hur uppdrag genomförs och hur uppdrag genomförs får konsekvenser för hur roller konstitueras. Som redan nämnts förstås roller som föränderliga och därmed 'olika' beroende på individens livserfarenhet och värderingar, sammanhang och omständigheter,

förväntningar och bemötanden och där alltså även mötet med texter, utbildningar och samtal tillskrivs agenskap (Barad, 2003, 2007; Lenz Taguchi, 2011, 2012).

Speciallärares uppdrag

I detta avsnitt redogörs för hur specialpedagoger, speciallärare och rektorer uppfattar det specialpedagogiska uppdraget och vilka likheter och skillnader som synliggörs. I talet om specialpedagogers och speciallärares uppdrag och yrkesroller märks störst överensstämmelse kring föreställningar om speciallärares uppdrag. Speciallärares uppdrag definieras som någon som arbetar med ämnesutveckling, handleder i ämnet, ger tips och idéer i ämnet, gör klassrumsobservationer samt arbetar med undervisning – i klassrum, med en mindre grupp eller med enskilda elever. Uppdraget att arbeta direkt med elever, enskilt eller i grupp, framstår nu som förr, som ett viktigt uppdrag, dock med en förskjutning mot att specialläraren vill finnas till för alla elever och inte enbart för dem med problem. Även uppdraget att arbeta för att utveckla ämnet, i detta projekt definierat som svenska eller matematik, har framstått som en angelägen och förebyggande uppgift. Förutom att det talas om att utveckla ämnet genom att vara en kvalificerad samtalspartner till ämnesarbetslag (team av lärare i samma ämne) ges också uttryck för att speciallärarens kompetens i ämnet bör kunna användas i ett vidare sammanhang än enbart på den egna skolan. Vikten av att arbeta på ett flexibelt sätt och att inte arbeta med fasta grupper och med fasta scheman poängteras. Ett uttalande från en speciallärare under utbildning visar att det kan komma att ske förskjutningar vad gäller med vad och på vilket sätt speciallärare ska genomföra sina uppdrag.

Jag ser inte att det är vi som ska behöva jobba direkt till barnen utan det är vi som behöver göra utredningarna, tipsa lärarna på bra material. Jag ser inte mig som fastlåst på en skola i framtiden! För det tycker jag vore synd! (SL-stud., projekt 1, samtal 3)

Specialpedagogers uppdrag

I talet om specialpedagogers uppdrag kommer mer disparata föreställningar till uttryck. Specialpedagoger i särskolan anser att det är självklart att uppdraget handlar om att undervisa elevgrupper – något som de gör idag och menar att de är anställda för att göra. Specialpedagoger anställda inom förskola/grundskola uppfattar att uppdraget handlar om att utveckla lärandemiljöer och *vara del i arbetet med likvärdighet för barn och elever i skola/förskola i behov av särskilt stöd och bevaka att detta sker* (SP, ur mail, projekt 2). Olika i föreställningar synliggörs då det kommer till talet om hur likvärdighetsuppdraget ska genomföras och hur de på bästa sättet kan utveckla lärandemiljöer. Det uppenbaras

skillnader mellan rektor och specialpedagog, mellan speciallärare och specialpedagog men också inom gruppen av specialpedagoger. En tydlig skiljelinje framkommer i talet om anställningsform. Några specialpedagoger, som hävdar vikten av att bedöma likvärdigheten genom utvärderingar, menar att en central placering i kommunen eller i en enhet är avgörande.

I uppdraget att utvärdera och utveckla skolverksamheten finns den mest självklara anledningen till att inom förvaltningen finnas som självständig enhet med egen chef. Vårt uppdrag är som sagt tvåfaldigt. Vi ska dels vara verksamhetens alla enheter behjälpliga i deras utvecklingsarbete. Men också genom utvärderingar bedöma likvärdigheten **mellan** enheter (SP, ur mail, projekt 2).

Att arbeta förebyggande

Att arbeta förebyggande uppmärksammas som ett viktigt uppdrag för både specialpedagoger och speciallärare. Det i examensförordningen framskrivna uppdraget att vara kvalificerad samtalspartner förstås av samtalsdeltagarna som ett sätt att arbeta förebyggande. För specialpedagogen handlar detta uppdrag om att regelbundet delta i kvalificerade samtal med ledningen. Att tillsammans med ledningen föra samtal kring exempelvis organisationsfrågor, sett ur ett specialpedagogiskt perspektiv, anses som något som idag inte görs i tillräckligt hög utsträckning och som kan behöva utvecklas för att garantera likvärdighet. Specialpedagogens samtalsuppdrag handlar vidare om att regelbundet delta i samtal med andra yrkesgrupper liksom med speciallärare. Speciallärarens uppdrag att vara en kvalificerad samtalspartner handlar bland annat om att leda samtal i ämnet med ämnesarbetslagen men även om att föra didaktiska samtal med elever.

Det ges i samtalen uttryck för olika föreställningar om kvalificerade samtal och hur de ska genomföras. Exempelvis menar några av deltagarna i projekten att spontana samtal som genomförs i korridoren eller i lärarrummet är ett slags kvalificerade samtal medan andra menar att sådana samtal inte kan definieras som kvalificerade. Att regelbundet genomföra samtal på bestämda schemalagda tider och med ett tydligt mandat för speciallärare eller specialpedagoger att leda samtal uttrycks som viktigt. Det poängteras att ledningen måste organisera och planera för kvalificerade samtal. *Det är oerhört viktigt att få tillgång och möjlighet att sitta ner och diskutera pedagogiska frågor i arbetslag* [team av lärare i olika ämnen, min anm.] *samt enskilt med pedagoger* (antecknare, projekt 2). Samtliga rektorer, specialpedagoger och speciallärare är överens om vikten av att skapa samtalsarenor som ett

sätt att skapa möten, starta erfarenhetsutbyte och därmed en *längtan att vilja mötas* (R, projekt 1, samtal 4).

Spindelfunktion och anställningsform

Föreställningen att specialpedagoger och speciallärare har en slags spindelfunktion på förskolor/skolor, men med olika roller, uttrycks som viktigt ur ett rektorsperspektiv. Ur det perspektivet ses specialläraren arbeta nära eleverna men också med ämnesutveckling och specialpedagogerna mer med övergripande arbetsuppgifter. Föreställningen om en övergripande roll skiljer sig åt yrkesgrupper emellan. Framförallt skiljer den sig åt i talet om chefskap. Närheten till skolområde, till ledning och till barn/elever framstår som centralt för alla. För en del betyder det att rektor är chef medan andra ser att andra organisatoriska lösningar inte behöver hindra närheten till verksamheten.

Att vara anställd i en central enhet med egen chef uppfattas av en del som problematiskt, eftersom det anses att specialpedagoger enbart kommer till förskola/skola då de blir kallade för att det finns problem att lösa. Föreställningen om att anställningsformen har betydelse för specialpedagogen att utföra sitt uppdrag varierar således. Många av specialpedagogerna anser att frågan är betydelsefull, några specialpedagoger och de flesta rektorer och speciallärare anser frågan som oviktig. Viktigast tycks frågan vara för specialpedagogerna själva och allra viktigast för dem som är anställda i central enhet med egen chef. Föreställningen om anställningsform tycks ha samband med uppfattningen om hur uppdraget genomförs på bästa sätt. Det bästa sättet är att finnas **nära** verksamheten. Det är yrkesgrupperna överens om, men skillnader synliggörs i olika uppfattningar om vad det betyder att vara **nära** verksamheten. Exempelvis används uttryckssättet *att vara i verkligheten* på ett sätt som implicerar att nära betyder att finnas i förskola och skola varje dag, vilket ses som en förutsättning för snabba och spontana insatser. Andra menar att det sätt som centralt placerade specialpedagoger genomför sina uppdrag på, som exempelvis att genomföra utredningar och observationer och föra samtal på olika nivåer, är ett annat sätt att vara nära verksamheten eller *i verkligheten*. Till skillnad från specialpedagogerna ger speciallärare uttryck för konsensus vad gäller anställningsform. De anser att speciallärare bör vara anställda på en skola och med rektor som chef, något som både rektorer och specialpedagoger stämmer in i.

Det synliggörs en önskan om att speciallärare och specialpedagog bör bilda team och att specialläraren bör bli *klasslärarens förlängda arm* (antecknare, projekt 2). Både specialläraren och specialpedagogen bör finnas nära förskolans och skolans verksamhet med arenor för tvärvetenskapliga diskussioner. Samarbete mellan speciallärare och specialpedagog

uttrycks som en förutsättning för att lyckas i arbetet med barn och elever, liksom en flexibilitet som handlar om att inte vara fast vid en förskola/skola/enhet, utan det uttrycks en önskan om en slags flyttbarhet. Denna önskan om flyttbarhet och flexibilitet lyfter fram ett dilemma i förhållande till talet om de båda yrkesgruppernas anställningsform. I synnerhet rektorer ger uttryck för ett slags okritiskt för-givet-tagande vad gäller att ha specialpedagoger och speciallärare anställda direkt under sig. I förhållande till de uppdrag som skrivs fram i styrdokumentet borde detta dilemma problematiseras mer och det för oss till nästa avsnitt.

(2) Dilemman olika föreställningar kan ge upphov till då de båda yrkesrollerna möts i en pedagogisk praktik och möter en pedagogisk praktik

Specialpedagoger och speciallärare är utbildade på avancerad nivå för att främja inkludering och motverka segregering på skolproblem. Specialpedagogerna i projekt 1 och 2 genomför sina uppdrag på förskolor och i skolor. En del arbetar direkt med barn/elever medan andra har mer kommunövergripande uppdrag som till exempel projektansvar kring läs- och skrivutveckling eller implementering av ny läroplan, men de kan också ha uppdrag att föra kvalificerade samtal på olika nivåer och i olika sammanhang. En del är anställda centralt och andra direkt på en skola. I det sistnämnda fallet kan det handla om att leda klasskonferenser, om att vara stöd vid föräldrasamtal när det handlar om måluppfyllelse, att följa alla elevers skolutveckling, att delta i ledningsgruppen samt att samverka med andra yrkesgrupper. De centralt anställda specialpedagogerna arbetar med utredningar och blir inkallade då problem har uppstått. Speciallärarna genomför sina uppdrag på de skolor de är anställda på. De ger alla uttryck för att utbildningen påverkat dem, liksom att de säger sig vilja förändra det specialpedagogiska sättet att arbeta på. En del anser att de genomfört förändringsarbeten och även lyckats förändra synsätt i riktning mot ett mer inkluderande sätt att arbeta medan andra menar att de har stött på motstånd.

I talet om specialpedagogers och speciallärares uppdrag används uttryckssätten *att arbeta som specialpedagog* och *att arbeta som speciallärare*, där specialläraryuppdraget förstås som ett arbete direkt med elever, en-till-en eller med en liten grupp. Uttryckssätten implicerar ett slags för-givet-tagande konsensus kring specialläraryuppdraget och som kan bli problematiskt i ett förändringsarbete vad gäller arbetet med specialpedagogiska frågor.

Det är olyckligt att det heter speciallärare [*utbildningen till speciallärare, min kom.*] för det är mer likt specialpedagogtänket och då borde det heta specialpedagog med inriktning matematikutveckling/.../Specialläartänket för tanken mot synsättet att

plocka ut elever/.../Specialpedagogen ser mer till helheten och observerar (SL, projekt 1, samtal 4)

Gamla föreställningar om vad speciallärare ska arbeta med, och hur det ska gå till, krockar med nya föreställningar, vilket kan leda till att speciallärares kunskaper inte används på det sätt de hade tänkt sig då de gick utbildningen.

Nåt som jag märker – för jag har ju ambitionen att vara ute i klassen – det är att man blir nästan som en assistent istället, för jag hinner aldrig planera tillsammans med läraren som undervisar klassen utan jag stormar in en lektion i veckan kanske och försöker vara flexibel och anpassa mig under lektionens gång/.../Men jag känner inte att mina pedagogiska kunskaper kommer till sin rätt alla gånger (SL projekt 1, samtal 1).

En specialpedagog menar att detta sätt att använda speciallärare på handlar om *vuxenstöd som vilken lärare som helst kan ta* (SP, projekt 1, samtal 3). En tydlig samhandling mellan begreppet speciallärare och föreställningar om hur yrkesgruppen förväntas arbeta synliggörs således. Trots att utbildningen påverkar speciallärarna, har en del svårt att förändra den syn som säger att de enbart ska finnas till för elever som behöver särskilt stöd. Särskilt svårt tycks det vara för de speciallärare som återgår till sina gamla arbetsplatser och där det ges uttryck för att påverkan från gamla kollegor kan vara svårt att gå i motstånd mot.

Jo, den [utbildningen, min kom.] har ju vänt upp och ner lite grann på min tillvaro som lärare kan man säga. Jag lämnade ju skolan som en person och kom tillbaka som en annan. Som tänkte på ett helt annat sätt kring det här med elever och synen på elever i svårigheter överhuvudtaget. Jag kan uppleva det som svårt ibland att komma tillbaka som en annan person, för den jag kom tillbaka som kände ju inte mina kollegor. Dom kände ju mig som den gamla personen så att säga/.../Samtidigt kan jag känna igen mig själv som jag var innan i deras syn hur man ser på elever och just det här att lämna över problemen till speciallärare och inte känna att man själv är delaktig som lärare i eleverna i svårigheter. Jag upplever att har man fått speciallärarhjälp så hamnar ansvaret hos specialläraren för den här eleven och så tänkte jag också innan jag gick utbildning, men så tänker jag inte nu (SL, projekt 1, samtal 1).

Det blir tydligt att föreställningar om hur ett uppdrag ska genomföras förändras i samspel med andras föreställningar om yrkesrollen, men också i samhandling med en pedagogisk praktik som klassrum och metoder. Svårigheten i att gå i motstånd och förändra trots att man egentligen vill blir uppenbar. Det finns dock speciallärare som visar att de har vågat gå i motstånd mot traditionella föreställningar och som tagit rollen som speciallärare för alla elever och som ämnesutvecklare. Genom utbildningen påverkas de att argumentera för en

förändrad yrkesroll och för ett förändrat sätt att arbeta. Detta tycks vara lättast för dem som söker sig till nya arbetsplatser och som har ledningsstöd.

Genom att anställa mig upplevde jag att ledningen var öppen för mitt sätt att tänka. Dom hade en bild först att man skulle ta ut elever som hade det svårt och det gjorde jag ju delvis också – tog ut dem i grupper. Men jag pushade för att jag var till för alla matteelever, inte bara de svaga. Det blev väldigt bra mottaget/.../Jag vill finnas för alla elever! Jag vill vara med och jobba med hela matteundervisningen. Det köpte dom direkt (SL, projekt 1, samtal 2)!

Både speciallärare och specialpedagoger ger uttryck för att de till viss utsträckning arbetar förebyggande genom regelbundet förda kvalificerade samtal med arbetslag, men att denna tid inte prioriteras i tillräckligt hög grad såvida inte rektor tydligt påbjuder detta uppdrag.

Vertikal- och horisontalperspektivet

Under projekt 2 användes begrepp som vertikal- och horisontalperspektiv i en av samtalsgrupperna (grupp 4) som ett sätt att synliggöra skillnader i specialpedagogers och speciallärares uppdrag. Vertikalperspektivet tillskrevs specialpedagoger i det att det handlar om att följa barn/elever från förskolan och vidare genom skolans alla stadier liksom att *vara verksamhetens alla enheter behjälpliga i deras utvecklingsarbete* (SP, mail, projekt 2). Horisontalperspektivet handlar om att arbeta med ämnesutveckling på arbetslags- eller stadienivå, handleda och ge tips och idéer i ämnet, göra klassrumsobservationer men även arbeta med grupper av elever eller enskilda, och tillskrevs speciallärare. Både vertikal- och horisontalperspektivet handlar om att bygga långsiktiga relationer men på olika sätt.

(3) Yrkesrollernas och uppdragens två spår

I de två avsnitt som följer diskuteras vilka konsekvenserna kan bli för specialpedagogers och speciallärares yrkesroller och uppdrag om hänsyn tas till styrdokumentens framskrivna uppdrag om likvärdighet och lärande (SFS 2010:800; Lgr 11; Lpfö 98, 2010) i arbetet med barn/elever i behov av särskilt stöd. Som tidigare nämnts ska både specialpedagoger och speciallärare arbeta för att främja inkludering och motverka segregeringar på skolproblem. Sett till vad som kommit fram hittills i resultatdiskussionen visar föreställningar om specialpedagogers och speciallärares yrkesroller och uppdrag på två spår, där några likheter synliggörs, men som också tydligt skiljer sig åt. För att komma åt den professionalitetsproblematik som Berg (1999) samt Colnerud och Granström (2002) beskriver

och som jag menar ger upphov till de dilemman som olika föreställningar kan ge, bör yrkesrollerna skiljas åt genom en tydlig formulering av uppdragen. Framförallt bör rollerna och uppdragen skiljas åt vad gäller utifrån- och inifrånperspektiv. Detta ter sig nödvändigt inte minst ur ett etiskt och moraliskt professionsperspektiv (Goodson, 2005). Inifrånperspektivet handlar om att finnas nära verksamheten varje dag, att vara här och nu. Utifrånperspektivet handlar om att komma in då inifrånperspektivet blir till ett hinder, exempelvis då en alltför nära närhet till kollegor blir till ett hinder i förändring av exempelvis grupperingar, val av metoder eller då ett förändrat förhållningssätt är påkallat. I det samarbete som, enligt resultaten, bör upparbetas mellan speciallärare och specialpedagog och som måste iscensättas genom regelbundet förda samtal de båda yrkesgrupperna emellan, kan den sistnämnde ha rollen som utmanare av invanda strukturer och för-givet-tagna sanningar när hindret för detta är speciallärarens närhet till den egna förskolan/skolan. Att ta en utifrånroll kräver en roll som icke-undervisare, vilket också blir till en viktig skiljelinje yrkesrollerna emellan. I en process av samkonstituerande urskiljs därför följande roller:

Specialpedagogroller	Speciallärarroller
Centralt övergripande. Organisations- och lärmiljöutvecklare med fokus att det gagnar barn/elever i behov av särskilt stöd. Övergripande roll som samtalspartner. Samtalsledarroll. Observatörsroll. Utifrånroll. Icke-undervisare.	Skolanknuten. Ämnesutvecklare med fokus att det gagnar elever i behov av särskilt stöd. Samtalspartner till arbetslag och ämnesarbetslag. Samtalsledarroll. Observatörsroll. Inifrånroll. Undervisare.

Figur 3. Synliggjorda spår i talet om specialpedagogers och speciallärares roller.

Roller hänger naturligtvis samman med uppdrag. I uttalandet från både specialpedagoger och speciallärare synliggörs svårigheterna med att ha för många uppdrag (jfr Lindqvist, 2013b). Kan denna svårighet hänga samman med en omedvetenhet om förskolans och skolans flerfaldiga uppdrag?

Likvärdighet och lärande, närhet och distans

Två lika viktiga uppdrag skrivs fram i styrdokument för förskolan och skolan och det är likvärdighetsuppdraget och lärandeuppdraget (SFS 2010:800; Lgr 11; Lpfö 98, 2010). Dessa uppdrag ska bidra till att möjliggöra för alla barn och elever att uppnå läroplaners framskrivna mål. Under projektens gång och i talet om uppdrag synliggörs en skiljelinje mellan talet om likvärdighet och talet om lärande. Lärandeuppdraget framstår som det uppdrag som tillskrivs agentskap och samhandlar med speciallärare och rektorer medan likvärdighetsuppdraget tillskrivs agentskap och samhandlar med specialpedagoger och en del rektorer. Denna

samhandling kan förklara den konsensus som råder mellan rektorer och speciallärare vad gäller speciallärares anställningsform. Den kan också förklara den oenighet som framkommer om specialpedagogers anställningsform. Om speciallärares uppdrag är lärande, om det bästa lärandet sker genom att alltid finnas nära barn och elever, leder det till ett närmast oproblematiserat samband mellan närhet och ett måluppfyllelseorienterat lärande. På samma sätt framstår talet om exempelvis resursgrupper mer distanserat arbetssätt som problematiskt om uppdraget enbart förstås som lärande. När likvärdighetsuppdraget lyfts upp på samtalsarenan synliggörs nödvändigheten av att då och då ha tillgång till ett mer distanserat perspektiv eftersom en alltför stor närhet till kollegor kan hindra ett, ur ett etiskt perspektiv, gott specialpedagogiskt arbete. Om distansen förstås som ett utifrånperspektiv och ställs i relation till att värna likvärdigheten för alla barn och elever förklarar det varför det framhålls att rektor inte kan vara chef för alla specialpedagogiska resurser. Närhet kan alltså förstås som att vara anställd direkt på en förskola/skola men också som ett direkt möte med elev eller lärare trots en central anställning. Närhet kan alltså finnas trots distans. Det vill säga, att vara anställd utifrån ett distansperspektiv kan inbegripa en närhet i själva arbetet. Talet om närhet och distans i förhållande till likvärdighetsuppdraget är därmed ett tal som behöver synliggöras och problematiseras.

Som ovan sagts slår styrdokumentet fast att uppdraget är flerfaldigt; det finns ett tydligt lärandeuppdrag men också ett tydligt demokrati- och likvärdighetsuppdrag. Demokratiuppdraget ligger inbäddat i det att båda uppdragen handlar om att ha en inkluderande blick på lärandeprocesser. Sammanfattningsvis kan därför specialpedagogers och speciallärares uppdrag uppfattas som två spår, illustrerade i figur 4.

Specialpedagoguppdrag	Specialläraruppdrag
Likvärdighetsuppdrag. Inkluderande blick på lärandeprocesser i sin helhet. Fokus på flera enheter. Arbetar med frågor som rör lärmiljöer, lärande och organisation. Deltar i kvalificerade samtal med ledning, speciallärare och andra yrkesgrupper. Leder kunskapande samtal för arbetslag, elever/barn och vårdnadshavare när distansperspektivet behövs. Vertikalperspektiv. Distansperspektiv. Arbetar förebyggande. Undervisar inte.	Lärandeuppdrag. Inkluderande blick på lärandeprocesser i ämnet. Fokus på en enhet. Arbetar med frågor som rör ämnesutveckling i matematik eller svenska. Deltar i kvalificerade samtal med ledning, specialpedagog och kollegor. Leder kunskapande samtal för arbetslag, elever och vårdnadshavare när närhetsperspektivet behövs. Leder kunskapande samtal för ämnesarbetslag i syfte att utveckla ämnet. Horisontalperspektiv. Närhetsperspektiv. Arbetar förebyggande. Undervisar.

Figur 4: Synliggjorda spår i talet om specialpedagogers och speciallärares uppdrag

Sammanfattande reflektion

Syftet med artikeln har varit att belysa olika föreställningar kring specialpedagogers och speciallärares roller och uppdrag samt att förstå varför denna olikhet finns. Syftet har också varit att problematisera dessa föreställningar och synliggöra dilemman som kommit till uttryck i talet om de båda yrkesgruppernas roller och uppdrag.

Resultatet visar att specialpedagoger och speciallärare behöver finnas med i det kontinuerliga arbetet ute på skolor och förskolor, men att det kan betyda olika slags organisatoriska lösningar för yrkesgrupperna. Artikeln belyser hur olika förståelser av uppdragen kommer till uttryck och att detta kan få både pedagogiska konsekvenser och konsekvenser för organisationen av specialpedagogiska resurser. Detta resultat synliggör ett behov av att regelbundet diskutera och problematisera de specialpedagogiska yrkesrollerna, deras uppdrag och anställningsformer. För ett förebyggande specialpedagogiskt arbete och för att möjliggöra flexibilitet i (special)pedagogisk verksamhet framstår det vidare som betydelsefullt att skapa samtalsarenor på olika nivåer, såsom organisations-, grupp och individnivå. Kunskapande samtal, som genomfördes i denna studie, kan vara ett sätt att skapa förståelse och en medvetenhet kring specialpedagogers och speciallärares skilda roller och uppdrag. Eftersom det materiellt-diskursiva samhandlar i en oupplösbar helhet (Barad, 2003, 2007) får möten mellan människor, möten med texter av olika slag, möten med utbildningar, med ord och begrepp betydelse för sättet att utföra specialpedagogiskt arbete. Att uppmärksamma hur närhet och distans till verksamheten kan – och bör – samhandla för barnens/elevernas bästa framstår som en utmaning för specialpedagoger, speciallärare och rektorer.

Avslutningsvis föreslås att svensk förskola och skola bör utnyttja det faktum att det finns två olika specialpedagogiska yrkesgrupper. Roller och uppdrag bör särskiljas på ett tydligt sätt. Om specialpedagogik dessutom tar avstamp i ett kommunikationsteoretiskt perspektiv, skapas förutsättningar och möjligheter för barns/elevs lärande utifrån ett inkluderande synsätt.

Referenser

- Abbott, L. (2007): Northern Ireland Special Educational Needs Coordinators creating inclusive environments: an epic struggle, *European Journal of Special Needs Education*, 22:4, 391-407
- Ahlefeldt Nisser, D., von. (2009). *Vad kommunikation vill säga – en iscensättande studie om specialpedagogers yrkesroll och kunskapande samtal*. Doktorsavhandling i

- specialpedagogik. Universitetsservice US-AB. Stockholm: Specialpedagogiska institutionen. Stockholms Universitet.
- Ahlefeldt Nisser, D., von. (2011). Kunskapande samtal i (special)pedagogisk verksamhet. I Å. Bartholdsson. & E. Hultin. (red.) (2011). *Praktiknära utbildningsforskning vid Högskolan Dalarna*. Nr: 2011:2. 69-88.
- Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14:4, 401- 416
- Assarson, I. (2007). *Talet om en skola för alla. Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag*. Malmö studies in educational sciences No. 28. Malmö Högskola. Lärarutbildningen.
- Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matters Comes to Matters. *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 2003, vol. 28, no. 3: 801-831.
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway – quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham: Duke University Press.
- Berg, G. (1999). *Skolkulturer – nyckeln till skolans utveckling*. Stockholm: Förlagshuset Gothia AB.
- Björk-Åman, C. (2013). *Extremfall, stjärnelever och verktygsskramlare. En diskursanalytisk studie av lärares tal om studerande som behöver särskilt stöd*. Akademisk avhandling: Åbo: Åbo Akademi Förlag.
- Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion*. Karlstad: Karlstad universitet. Institutionen för utbildningsvetenskap.
- Cameron, D. L. & Lindqvist, G. (2013). School district administrators' perspectives on the professional activities and influence of special educators in Norway and Sweden, *International Journal of Inclusive Education*, DOI:10.1080/13603116.2013.803609
- Cole, B. A. (2005). Mission impossible? Special educational needs, inclusion and the re-conceptualisation of the role of the SENCO in England and Wales. *European Journal of Special Needs Education*, 20:3, 287-307.
- Colnerud, G. & Granström, K. (2002). *Respekt för läraryrket. Om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Davies, B. (2000). *A body of Writing*. Walnut Creek CA: AltaMira Press.
- DsU 1986:13. *Specialpedagogik i skola och lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Englund, T. (red.). (2007). *Utbildning som kommunikation. Deliberativa samtal som möjlighet*. Göteborg: Daidalos.
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (2), 109–120.
- Freire, P. (1972). *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummessons.
- Goodson, I. F. (2005). *Vad är professionell kunskap? Förändrade värderingar av lärares yrkesroll*. Lund: Studentlitteratur.
- Göransson, K., Nilholm, C. & Karlsson, K. (2011). Inclusive education in Sweden? A critical analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 15:5, 541-555
- Habermas, J. (1995/1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Habermas, J. (2007). *Mellan naturalism och religion. Filosofiska uppsatser*. Göteborg: Daidalos.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Helldin, R. (1997). *Specialpedagogisk kunskap som ett socialt problem. En historisk analys av avvikelser och segregation*. Stockholm: HLS Förlag.
- Helldin, R. (1998). *Kommunerna och den specialpedagogiska verksamheten*. Stockholm: HLS Förlag.
- Hårtveit H. & Jensen P. (2007). *Familjen plus en. En resa genom familjeterapins praktik och idéer*. Stockholm: Marled.
- Högskoleverket. (2006). *Utvärdering av specialpedagogprogrammet vid svenska universitet och högskolor*. Rapport 2006:10.
- Högskoleverket. (2012). *Behovet av en särskild specialpedagogexamen och specialpedagogisk kompetens i den svenska skolan*. Rapport 2012:11.
- Lather, P. (1991). *Getting Smart*. New York: Routledge.
- Lindqvist, G., Nilholm, C., Almqvist, L. & Wetso, G-M. (2011). Different agendas? The views of different occupational groups on special needs education. *European Journal of Special Needs Education* 26:2. 143-157.
- Lindqvist, G. (2013a). SENCOs: vanguards or in vain? *Journal of Research in Special Education Needs*, 13:3, 198-207.
- Lindqvist, G. (2013b). *Who should do what to whom. Occupational Groups' views on Special Needs*. Jönköping: School of Education and Communication. Jönköping University. Dissertation Series No 22.

- Lenz Taguchi, H. (2004). *In på bara benet*. Stockholm: LHS förlag.
- Lenz Taguchi, H. (2011). Investigating Learning, Participation and Becoming in Early Childhood Practices with Relational Materialist Approach. *Global Studies of Childhood*. Volume 1. Number 1. 2011.36-50
- Lenz Taguchi, H. (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent*. Malmö: Gleerups.
- Lgr 11. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Skolverket.
- Lpfö 98. (2010). *Läroplan för förskolan*. Skolverket.
- Malmgren Hansen, A. (2002). *Specialpedagoger – nybyggare i skolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Morell, I. (2011). *Utredning Vision specialpedagogik*. Ludvika Kommun. Social- och Utbildningsförvaltningen. Tjänsteskrivelse.
- Nilholm, C., Almqvist, L., Göransson, K. & Lindqvist, G. (2013). Is it possible to get away from disability-based classifications in education? An empirical investigation of the Swedish system. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 15 (4), 379– 391.
- Roth, K. (2006). Deliberativ pedagogik, radikal socialkonstruktivism och framgångsrik kommunikation. I *Pedagogisk forskning i Sverige*, 11 (4), 297-308. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik Göteborgs universitet.
- Sahlin, B. (2004). *Utmaning och omtanke. En analys av handledning som en utvidgad specialpedagogisk funktion i skolan med utgångspunkt i tio pionjärs berättelser*. Stockholm: HLS Förlag.
- SFS 2007:638. Svensk författningssamling. *Examensförfordning för specialpedagogexamen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:800. Svensk författningssamling. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2011:186. Svensk författningssamling. *Examensförfordning för speciallärarexamen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Spivak, G. (1976). Translator's Preface. I Jacques Derrida. (1976). *Of Grammatology*. ix-lxxxvii. Baltimore and London: The Hopkins University Press.
- Ström, K. (1999). *Specialpedagogik i högstadiet. Ett speciallärarperspektiv på verksamhet, verksamhetsförutsättningar och utvecklingsmöjligheter*. Åbo: Åbo Akademi University Press.
- Sundqvist, C. (2012). *Perspektivmöten i skola och handledning. Lärares tankar om specialpedagogisk handledning*. Åbo: Åbo Akademi förlag.
- Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: the role of education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*. 36(3), 162–172.

- UHÄ. (1990-06-27). *Central utbildningsplan för specialpedagogisk påbyggnadslinje*. Reg. Nr D1-1452-90. Stockholm: Universitets- och högskoleämbetet.
- UNESCO, 1994. *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*. Läst 14 mars 2011, <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk samhällsvetenskaplig forskning*. Läst 30 januari 2014, <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Åman, K. (2006). *Ögonblickets pedagogik. Yrkesgrupper i samtal om specialpedagogisk kompetens vid barn- och ungdomshabiliteringen*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.