



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# *”Det tvärprofessionella arbetet är en grannlaga uppgift att få till”*

En kvalitativ intervjustudie om hur elevhälsoteamets olika professioner ser på specialpedagogens profession

**Kerstin Haglund**  
**Saida Charafi**  
Specialpedagogiska programmet



Examensarbete:	15hp
Kurs:	SPP 601
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	VT/2021
Handledare:	Girma Berhanu
Kurs, Examinator:	Thomas Barow
Uppsats, Examinator:	Thomas Barow

---

Nyckelord: *specialpedagog, profession, yrkesroll, uppdrag, tvärprofessionellt, professionsteori*

## Abstract

Syftet med studien var att undersöka vilken syn de professioner som ingår i den samlade elevhälsan hade av specialpedagogens profession, yrkesroll och uppdrag. Studien ämnade också att undersöka hur professionerna upplevde arbetet i ett tvärprofessionellt team. Den teoretiska utgångspunkten för studien grundade sig i Brantes professionsteori och Thylefors modell för tvärprofessionella team. Denna kvalitativa studie har inspirerats av den hermeneutiska forskningsansatsen då författarna ämnat tolka och skapa förståelse för empirin. Nio kvalitativa halvstrukturerade intervjuer gjordes med yrkesprofessioner som ingår i elevhälsoteamet. Inför intervjuerna gjordes två pilotintervjuer för att säkerställa frågornas begriplighet och tidsramen för kommande intervjuer. Resultatet analyserades utifrån studiens frågeställningar och teoretiska ramar. Intervjuerna analyserades och kategoriserades också med koppling till studiens centrala begrepp. I resultatet tematiserades specialpedagogens yrkesroll tematiserades utifrån kompensatoriska-, kritiska- och dilemmaperspektivet och specialpedagogens uppdrag tematiserades med utgångspunkt i examensförordningens innehåll.

Resultatet visade att respondenterna hade en samsyn kring den samlade elevhälsans övergripande uppdrag och yrkesroll i skolorna. Samtliga respondenter menade att den samlade elevhälsans främsta uppdrag är att arbeta hälsofrämjande och förebyggande även om de också såg organisatoriska svårigheter att prioritera det arbetet. Respondenterna upplevde också att specialpedagogen hade en nyckelroll för det pedagogiska perspektivet i den samlade elevhälsan och gav specialpedagogen hög legitimitet i de pedagogiska frågorna. Samtliga respondenter efterfrågade mer tydlighet för professionernas roller i elevhälsoteamet. Det åtgärdande arbetet fick stort fokus när respondenterna beskrev specialpedagogens yrkesroll och uppdrag. Studiens resultat visade också att samtliga respondenter ansåg att specialpedagogen borde arbeta mer på organisation- och gruppnivå, men att de upplevde att specialpedagoger i själva verket förväntades arbeta mer på individnivå och kunde få specialläraruppdrag.

# Förord

Denna magisteruppsats har skrivits som avslutande uppsats på specialpedagogprogrammet vid Göteborgs universitet.Handledare har varit Girma Berhanu, professor i specialpedagogik vid Göteborgs universitet. Han har bistått med både givande handledning och moraliskt stöd när motivationen känts låg. Hans stöd har hjälpt oss i skrivprocessen på ett konstruktivt sätt och genom sitt engagemang och kunskaper har han lyft våra diskussioner till en högre nivå och fått oss att övervinna hinder och istället se möjligheter.

Även om rådande pandemi och distansstudier hindrat oss författare från att träffas så har vi ändå kunnat ses regelbundet digitalt. Det har varit en kämpig men lärorik tid, där vi skrivit, processat och analyserat allt material tillsammans på ett konstruktivt sätt. Vi har även kryddat skrivandet genom mikropausar av humor, vi vill därför referera till John Dewey som konstaterade *att vara lekfull och seriös på samma gång är fullt möjligt och definierar det ideella mentala tillståndet.*

Vi vill också passa på att ge våra respondenter som ställt upp med sin värdefulla tid och medverkat i våra intervjuer ett stort tack. Sist men inte minst vill vi rikta ett särskilt tack till våra familjer och vänner som stöttat oss genom hela arbetsprocessen.

Göteborg maj 2021

Kerstin Haglund och Saida Charafi

# Innehållsförteckning

1.	Inledning .....	1
2.	Syfte och frågeställningar .....	3
3.	Bakgrund.....	4
3.1	Centrala begrepp .....	4
3.1.1	Elevhälsoteam .....	4
3.1.2	Examensförordningen .....	4
3.1.3	Specialpedagogiska perspektiv .....	5
3.2	Den samlade elevhälsan .....	5
3.2.1	Den samlade elevhälsans kompetenser .....	5
4.	Tidigare forskning.....	7
4.1	Specialpedagogen som profession .....	7
4.2	Specialpedagogens yrkesroll.....	7
4.3	Specialpedagogiska uppdraget.....	8
4.4	Tvårprofessionellt arbetslag.....	9
5.	Teoretiska utgångspunkter .....	12
5.1	Professionsteori.....	12
5.2	Brantes professionsteoretiska begrepp.....	12
5.2.1	Universitetsstudier .....	13
5.2.2	Abstrakt kunskap och förmedlare av kunskapssystem .....	13
5.2.3	Autonomi .....	13
5.2.4	Förtroende .....	13
5.2.5	Organisation.....	13
5.2.6	Osäkerhet .....	14
5.2.7	Utbytbarhet .....	14
5.2.8	Professioners legitimitet.....	14
5.3	Olika teamtyper.....	14
6.	Metod.....	16
6.1	Val av metod.....	17
6.2	Urval och begränsningar .....	17
6.3	Reliabilitet/ Validitet/ Generaliserbarhet .....	18
6.4	Genomförande.....	19
6.5	Bearbetning och analys .....	19
6.6	Etik.....	20

7. Resultat .....	21
7.1 Respondenternas syn på professionstillhörighet .....	21
7.2 Respondenterna syn och erfarenhet av specialpedagogens yrkesroll .....	22
7.2.1 Specialpedagogiska perspektiv .....	23
7.3 Respondenterna syn och erfarenhet av specialpedagogens uppdrag .....	25
7.3.1 Undanröja hinder i olika lärmiljöer .....	25
7.3.2 Kvalificerad samtalspartner .....	26
7.3.3 Utveckling av det pedagogiska arbetet .....	27
7.3.4 Pedagogiska utredningar och åtgärdsprogram .....	27
7.4 Respondenterna uppfattning och erfarenhet av att arbeta i ett tvärprofessionellt team .....	28
7.4.1 Tvärprofessionella teamets dimensioner .....	29
7.4.2 Gemensamma mål och ömsesidigt ansvar .....	31
7.4.3 Kompletterande kunskaper och legitimitet .....	32
7.6 Sammanfattande analys .....	34
8. Diskussion .....	36
8.1 Diskussion av metod .....	36
8.2 Diskussion av resultat .....	37
8.2.1 Respondenterna syn på professionstillhörighet .....	37
8.2.2 Respondenterna syn och erfarenhet av specialpedagogens yrkesroll .....	38
8.2.3 Respondenternas syn och erfarenhet av specialpedagogens uppdrag .....	39
8.2.4 Respondenternas uppfattning och erfarenhet av att arbeta i ett tvärprofessionellt team .....	42
8.3 Studiens kunskapsbidrag .....	43
8.4 Förslag till vidare forskning .....	44
9. Referenslista .....	45
10. Bilagor .....	50
1. Bilaga – Missivbrev .....	50
2. Bilaga – Intervjuguide .....	50
Bilaga 1: Missivbrev .....	51
Bilaga 2: Intervjuguide .....	52

# 1. Inledning

Denna studie handlar om hur olika yrkesprofessioner i den samlade elevhälsan och rektorn ser på specialpedagogens profession, yrkesroll och uppdrag. Vidare är det också intressant att studera faktorer som kan påverka specialpedagogens profession och möjlighet att uppfylla sin yrkesroll utifrån examensförordningen. Det specialpedagogiska uppdraget är mångfacetterat och kan därför uppfattas otydligt. Vad som kan verka förbryllande är att yrkesprofessionen *specialpedagog* inte är en profession som finns omnämnd, än mindre beskriven i nationella styrdokument för skolan. I skollagen (SFS 2010:800) står följande.

“För eleverna i förskoleklassen, grundskolan, grundsärskolan, sameskolan, specialskolan, gymnasieskolan och gymnasiesärskolan ska det finnas elevhälsa. Elevhälsan ska omfatta medicinska, psykologiska, psykosociala och specialpedagogiska insatser. Elevhälsan ska främst vara förebyggande och hälsofrämjande. Elevernas utveckling mot utbildningens mål ska stödjas. För medicinska, psykologiska och psykosociala insatser ska det finnas tillgång till skolläkare, skolsköterska, psykolog och kurator. Vidare ska det finnas tillgång till personal med sådan kompetens att elevernas behov av specialpedagogiska insatser kan tillgodoses.” (SFS 2010: 800, 25§)

Då specialpedagogens yrkesprofession inte åberopas ställs frågan om denna avsaknad av synlighet i skollagen (a.a) kan påverka synen på professionen. Enligt Brante (2009) benämns underordnade professioner vilka har bland annat en lägre utbildning till skillnad mot legitimationsprofessioner såsom läkare och psykologer. De underordnade professionerna är mer styrda, har lägre självständighet och saknar autonomi. Detta väcker tankar kring specialpedagogens professionsutveckling, och hur specialpedagogens mandat och legitimitet påverkas av dess yrkesroll och uppdrag i skolan.

Då det inte fanns mycket forskning kring specialpedagogens yrkesroll ledde det till en omfattande enkätstudie som riktade sig till alla som tagit examen inom speciallärares- och specialpedagogprogrammet för att få en övergripande och representativ bild av både specialpedagoger och speciallärares yrkesroll (Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson & Nilholm, 2015). Rapporten visade bland annat att professionerna har svårigheter att hävda sin jurisdiktion. Forskning kring elevhälsoteamet och det mångprofessionella samarbetet har också varit eftersatt. Detta lyfter Hylander (2011) i sin rapport där alla professioner som ingår i den samlade elevhälsan, rektorer och lärare intervjuades i fokusgrupper. Intressant för denna studie var rapportens fokus på samverkan mellan de olika professionerna och synen på varandras domäner.

Elevhälsan ska främst arbeta förebyggande och hälsofrämjande och elevernas utveckling mot utbildningens mål ska stödjas (SFS 2010:800, kap. 2, 25 §). Detta kan tolkas som den samlade elevhälsans nationella arbetsbeskrivning. Hur beskrivningen *främst förebyggande och hälsofrämjande* tolkas kan beror på många fenomen. Den samlade elevhälsan ska arbeta tvärprofessionellt och i teamet ingår olika professioner som ska samverka kring det gemensamma uppdraget, vilket gör att olika kompetenser bidrar med olika perspektiv (Skolverket, 2020, Socialstyrelsen, 2016). En uppfattning av ett fenomen som iaktas påverkas av vilken position man intar (Gerrbo, 2012). Positionerna beror på de perspektiv varifrån ett fenomen betraktas, det kan därmed inte finnas ett neutralt seende (a.a.). Utifrån denna aspekt kan man anta att varje profession i elevhälsan har sitt perspektiv vilket påverkar synen på det gemensamma uppdraget.

Elevhälsans gemensamma uppdrag påverkas av både interna och externa aspekter, hur elevhälsan organiseras och arbetets riktning beror på den ledning och styrning som finns i skolan. I skolans styrdokument; skollagen (SFS 2010:800) läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket, 2019), läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola (2011), samt Skolverkets allmänna råd (2019, 2014) lyfts rektorns särskilda ansvar för att organisera och skapa de arbetsformer som ska undanröja hinder och ge eleverna det stöd de behöver. Rektorn har mandat när det kommer till att organisera specialpedagogiska insatser och därför kan det se mycket olika ut i olika skolor när rektorer väljer att arbeta på olika sätt (Lutz, 2013).

Skolorna är skyldiga att anordna och se till att det finns en elevhälsa att tillgå för varje skolelev, och det ska finnas personal med specialpedagogisk kompetens i den samlade elevhälsan. Men det är inte ett krav att professionen specialpedagog ska ingå. På Skolverkets hemsida kan man läsa i "*Leda elevhälsa i skolan*" (2020) att det åligger huvudmannen att organisera elevhälsan utifrån lokala förhållanden. När huvudmän söker personal till elevhälsan kan det förekomma i platsannonserna att de söker en specialpedagog tillika speciallärare för de specialpedagogiska uppdraget i den samlade elevhälsan. Då gör huvudmannen inte någon skillnad för de två olika yrkesprofessionerna. Det skulle kunna tolkas som om kunskapen om de olika professionernas yrkesroller brister eller saknas. Denna förväxling kan bland annat avhjälpas genom att specialpedagoger själva tydligt definierar sin yrkesroll och kommer överens med arbetsgivaren på bland annat huvudmannanivå om sin arbetsbeskrivning (Emanuelsson, 2001).

Det specialpedagogiska yrket uppkom på 1990-talet och har under åren mottagit både ris och ros. Högskoleverkets rapport (2012) visade att det fanns en oklarhet över professionen och specialpedagogens kompetens. Denna kritik härleder tankarna till professionens fortsatta existens. Detta problem anser vi är angeläget att studera utifrån ett professionsteoretiskt perspektiv för att belysa specialpedagogens viktiga yrkesroll och uppdrag. Göransson m.fl. (2015) riktade sin studie enbart till specialpedagoger och speciallärare vilket bidrar till en avgränsad syn på arbetet i den samlade elevhälsan då övriga professioner ej ingått. Hylander (2011) lyfter ytterligare ett kunskapsglapp vad gäller hur de olika professionerna som ingår i den samlade elevhälsan ser på specialpedagogens profession. Likt Hylander (a.a.) ämnar denna studie också att öka förståelse för hur den samlade elevhälsan ser på specialpedagogens yrkesroll och uppdrag, med tillägget att få mer insikt om faktorer som kan påverka professionen.

## 2. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att synliggöra hur den samlade elevhälsans olika yrkesprofessioner ser på specialpedagogens profession, yrkesroll och uppdrag. Syftet är också att synliggöra deras erfarenhet av att ingå i ett tvärprofessionellt team. Studien fokusera på de yrkesprofessioner som ska ingå i den samlade elevhälsan enligt skollagen (SFS 2010:800, kap.2 §25) och rektor som har till uppgift att leda och samordna det pedagogiska arbetet och är ansvarig för elevhälsans verksamhet. Med professioner som nämns i skollagen menas i studien följande; *skolläkare, skolsköterska, skolpsykolog* och *skolkurator*.

- Vad kännetecknar specialpedagogens profession?
- Vilken syn och erfarenhet har respondenterna av specialpedagogens yrkesroll och uppdrag?
- Hur ser respondenterna på sin erfarenhet av att arbeta i ett tvärprofessionellt team?



## 3. Bakgrund

I följande kapitel lyfts centrala begrepp inom det specialpedagogiska forskningsområdet för att tydliggöra för läsaren de begrepp som återkommer i studien. De begrepp som är centrala för studiens teoretiska utgångspunkt förtydligas och förklaras i kapitlet för de teoretiska ramarna.

### 3.1 Centrala begrepp

Följande begrepp lyfts av olika forskare och återkommer i respondenternas svar. Genom att tydliggöra begreppen är förhoppningen att läsaren lättare kan följa studiens innehåll.

#### 3.1.1 Elevhälsoteam

Enligt skollagen (SFS 2010:800, kap. 2, 25 §) ska det finnas i varje skola professioner som tillsammans med skolledare arbetar för att stödja elever i behov. Den samlade elevhälsa består av omvårdnads-, medicinska-, psykologiska-, sociala- och specialpedagogiska kompetenser. Elevhälsan organiseras utifrån tvärprofessionella team och det ska finnas tillgång till skolläkare, skolpsykolog, skolsköterska, skolkurator och personal med specialpedagogisk kompetens (Socialstyrelsen & Skolverket, 2016).

#### 3.1.2 Examensförordningen

Det specialpedagogiska programmet har bland annat fokus på att utbildning ger kommande specialpedagoger verktyg för att driva skolutvecklingsfrågor på skolorna och vara ett stöd till skolledningen. I den specialpedagogiska yrkesrollen ingår också att handleda andra professioner och verka som kvalificerad samtalspartner. Denna beskrivning av specialpedagogens uppdrag lyfts i examensförordningen (SFS 2017:1111) men inte i skolans styrdokument.

För specialpedagogexamen ska studenten:

- visa förmåga att kritiskt och självständigt identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete och i arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer,
- visa förmåga att kritiskt och självständigt genomföra pedagogiska utredningar och analysera svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå,
- visa förmåga att utforma och delta i arbetet med att genomföra åtgärdsprogram i samverkan med berörda aktörer samt förmåga att stödja barn och elever och utveckla verksamhetens lärmiljöer,
- visa förmåga att kritiskt granska olika vetenskapliga perspektiv på neuropsykiatriska svårigheter samt tillämpa kunskaper om neuropsykiatriska svårigheter i olika lärmiljöer,
- visa fördjupad förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för kollegor, föräldrar och andra berörda, och
- visa förmåga att självständigt genomföra uppföljning och utvärdering samt leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever. (SFS 2017:1111)

### 3.1.3 Specialpedagogiska perspektiv

Enligt skollagen (SFS 2010:800 kap.2, 25§) ska den samlade elevhälsan arbeta främst *förebyggande* och *hälsofrämjande* för att stödja elevernas utveckling mot utbildningens mål. Flera forskare, bland annat GarcíaMoya, Rivera och Moreno (2013), beskriver hälsofrämjande med hjälp av Antonovskys, amerikansk-israelisk professor i medicinsk sociologi, teori om salutogenes som kan översättas till friskfaktorer och känslan av sammanhang (KASAM) vilket innebär en helhetssyn byggt på ett fundament bestående av begreppen, begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet, vilket i sin tur leder till hälsa. I motsats till patogenes som kännetecknas som riskfaktorer. Om arbetet utgår från ett patogent perspektiv så läggs det mer tid på att *åtgärda* olika problem, att arbeta med friskfaktorer - salutogent perspektiv innebär att man fokuserar på det förebyggande och hälsofrämjande, det som redan är fungerade.

Det kategoriska perspektivet, eller som Nilholm (2005) väljer att benämna, det kompensatoriska perspektivet beskriver eleven som individuell bärare av problem. Författaren förklarar det *relationella/kritiska perspektivet* där problemen istället för att fokuseras på brister hos eleven fokuserar mer på att undanröja hinder i lärmiljöer. Att leta efter lösningar antingen utifrån ett *kategoriskt/kompensatoriskt-* eller *relationellt/kritiskt perspektiv* kan vara kontraproduktivt och problem, eller hinder, behöver enligt Persson (2013) istället ses utifrån båda perspektiven då de har en ömsesidig parallell verkan. Detta menar Nilholm (2005) är ett tredje perspektiv, *dilemmaperspektivet*, som också bygger på antagandet att det är inbyggt i utbildningssystemet vissa grundläggande dilemman, svårigheten att alla elever ska uppnå samma kunskaper i samma takt samtidigt som utbildningssystemet ska anpassas till barnens olika förutsättningar.

## 3.2 Den samlade elevhälsan

I rapporten "*Samverkan - professionellas föreställningar på elevhälsoarenan*" sammanställer Hylander (2011) tidigare forskning om elevhälsoteam och finner att det finns mer forskning kring specialpedagogik än om elevhälsans organisering och dess resultat. Rapporten lyfte elevhälsans olika mötesplatser och domäner och hur det tvärprofessionella samarbetet beskrivs däri. Fyra domäner framträder i arbetet för elevhälsan; psykosocial, medicinsk, pedagogisk och organisatorisk. Utifrån intervjuerna framgick det att den yrkeskategori i den samlade elevhälsan som verkar inom alla fyra domäner var specialpedagogen. Specialpedagogerna ville inte få mer utrymme i de olika domänerna, utan istället önskade de stärka sin egen yrkesroll, de kände att specialpedagogiken saknade legitimitet att vara en egen domän inom den samlade elevhälsan.

Hylander (2011) lyfte också internationella studier som visar på framgångar i att skapa ett hälsofrämjande och förebyggande skolklimat, vilket bekräftar den svenska tanken om en samlad elevhälsa. I en amerikansk studie som undersökte framgångsrika skolor där specialpedagogiken varit väl fungerande, visade att samarbetskulturer och det gemensamma ansvarstagandet varit nyckeln till framgång. När samtlig personal i skolan getts stöd för att ta gemensamt ansvar över elevernas skolframgångar ökade elevernas prestationer och målluppfyllelser (Caron & McLaughlin, 2002).

### 3.2.1 Den samlade elevhälsans kompetenser

I propositionen (Prop. 2009/10:65) till skollagen (SFS 2010:800) nämns vilka yrkeskategorier som ska vara tillgängliga för den samlade elevhälsan. De fyra disciplinära domäner som Hylander (2011) beskrev i sin rapport grundar sig i de kompetensområden som beskrivs i

slutbetänkande av elevvårdsutredningen “*Från dubbla spår till Elevhälsa - i en skola som främjar lust att lära, hälsa och utveckling*” (SOU 2000:19). Utredningens författare väljer att använda begreppet kompetenser istället för att benämna yrkeskategorierna då hon anser att kompetens inte utgår från examensbevis utan har istället att göra med kunskap, praktisk skicklighet och erfarenhet, vilket kräver kontinuerlig fort- och vidareutbildning. Nedan följer en sammanställning av de kompetenser som respektive profession bör ha;

### **Skolsköterska**

*Omvårdnadskompetens* – skolsköterskornas arbete utifrån en helhetssyn på människans fysiska, psykiska, sociala och andliga behov. “*Kompetensen för skolsköterskor omfattar förmåga att bedöma, planera och genomföra åtgärder som främjar hälsa. Skolsköterskor arbetar med hälsokontroller, hälsosamtal och vaccinationer vilket ingår i det förebyggande arbetet. Deras hälsofrämjande arbete kan bestå av undervisning, programarbete och samtal med elever och föräldrar.*” (SOU 2000:19, s. 215)

### **Skolläkare**

*Medicinsk kompetens* – skolläkarens arbete med diagnostisering och behandling av sjukdomar utifrån naturvetenskaplig grund. “*Kompetensen omfattar kunskap i att förebygga hälso- och sjukdomsproblem liksom kunskap i hälsofrämjande arbete i den fysiska, psykiska och sociala miljön. Skolläkare kan tidigt identifiera medicinska behov hos eleverna och ge adekvat hjälp till elever som annars inte får sådan hjälp.*” (SOU 2000:19, s. 215)

### **Skolpsykolog**

*Psykologisk kompetens* – skolpsykologens arbete utifrån en helhetsbild av utvecklings-, inlärnings- och neuropsykologi. Kompetensen innebär också kunskaper om kriser och konflikter, samt grupp- och organisationspsykologi. “*Skolpsykologen arbetar med diagnostik, behandling, konsultation och handledning till enskilda eller grupper av personal samt rådgivning och stöd.*” (SOU 2000:19, s. 215)

### **Skolkurator**

*Kompetens i socialt arbete* – skolkuratorns arbete med sociala processer och problem på individ-, grupp- och organisationsnivå utifrån beteendevetenskap, samhällsvetenskap och juridik. “*Skolkuratorer arbetar med stödsamtal, rådgivning, psykosocial behandling med elever och föräldrar samt med handledning och konsultation för lärare.*” (SOU 2000:19, s. 215)

### **Specialpedagog**

*Specialpedagogisk kompetens* – specialpedagogens har fördjupad pedagogisk kunskap om barn och ungdomars lärande och arbetar med att undervisa och handleda skolpersonal utifrån “*beteendevetenskapliga, samhällsvetenskapliga, medicinska och språkvetenskapliga forskningsfälten*” (SOU 2000:19, s. 216).

I rapporten lyfts också vikten av kvalitetsgaranti. De yrkeskategorier som har legitimation, sjuksköterska, psykolog och läkare, är skyddade yrkestitlar och har ett större egenansvar för hur de fullgör sina arbetsuppgifter då de kan riskera att få sin legitimation återkallad om anmälan görs av Socialstyrelsen. Legitimationen bör då anses vara en kvalitetsgaranti och arbetsuppgifterna kan inte ersättas av andra professioner eller yrkeskategorier (SOU 2000:19).

## 4. Tidigare forskning

I det här avsnittet presenteras några olika forskningsstudier som ansetts relevant till studien. Det har utförts mängder av forskning på det specialpedagogiska området, men få studier har den samlade elevhälsan som fokusområde.

### 4.1 Specialpedagogen som profession

Specialpedagogens profession och specialpedagogikens domän är ett svårdefinierat och komplext studieområde. Enligt Nilholm (2007) beskrivs synen på specialpedagogiken utifrån tre perspektiv, det kompensatoriska-, kritiska- och dilemmaperspektivet. Han menar att man bör göra skillnad på specialpedagogiken som verksamhetsområde och specialpedagogiken som forskningsområde. Att forska om specialpedagogik är att reflektera över hur skolverksamheten skapar förutsättning för den. Att kompensera är att se vart den vanliga pedagogiken inte räcker till, för att sedan låta specialpedagogiken ta vid. Det kritiska perspektivet ser de faktorer som rör skolan på strukturell nivå och dilemmaperspektivet är när specialpedagogiken kan hamna i kläm mellan de demokratiska principerna och förmågan att verka för inkludering. Specialpedagogiken som forskningsområde är således mångfacetterat och komplext. I en enkätstudie som gjordes inom ramen för en större undersökning i en kommun, och riktade sig till all pedagogisk personal inom förskola och grundskola (1 297 personer), visade i resultatet att både specialpedagoger och speciallärare hade en mer relationell förståelse för elevers skolsvårigheter än den övriga pedagogiska professionen (Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson & Nilholm, 2015).

I USA pågår forskning och diskussioner om specialpedagogiken och specialpedagogen som profession utifrån ett legitimitet- och mandatperspektiv. En väg till förstärkt professionalisering och ökad legitimitet en aktiv minskning av gapet mellan forskning och tillämpning inom specialpedagogiken. Ytterligare bör graden av granskning och noggrannhet av utbildningen öka för att lyfta professionen (Thornberg, 2008). I USA drar man bland annat kopplingar till hinder för en ökad grad av professionalisering till myndigheters policyskapande. Om fokus istället riktas mot att stödja specialpedagogernas ansträngningar till att etablera specialpedagogiken som en mogen profession kan yrkesgruppen också träda in bland de karriärorienterade och validerade grupperna som karaktäriseras av specialisering och anses vara en mogen profession (Thornberg, 2008, Meyers, Valentino, Meyers, Boreti, Brent, 1996).

### 4.2 Specialpedagogens yrkesroll

Den första speciallärarutbildningen startades 1962, och var en påbyggnad på ett år efter erlagd lärarutbildning, utbildningen speglade ett *kategoriskt* perspektiv och utbildningen fanns fram till 1990. Den ersattes då med en ny specialpedagogutbildning på dåvarande 60 högskolepoäng, utbildningen speglade istället ett *relationellt* perspektiv. Under 2000-talet har specialpedagogutbildningen reviderats ett antal gånger fram till dags dato. Dagens specialpedagogutbildning är 90 högskolepoäng på avancerad nivå och det *relationella* perspektivet är fortfarande det som avspeglas i utbildningen (Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson & Nilholm, 2015).

I examensförordningen för specialpedagogprogrammet (SFS 2017:1111) går att utläsa att specialpedagogens uppdrag innebär att vara en kvalificerad samtalspartner, rådgivare i pedagogiska frågor för kollegor, föräldrar och andra berörda. Vidare ska specialpedagogen leda utvecklingen av det pedagogiska arbetet, för att kunna möta ett varierat behov hos barn och

elever, tillika ska specialpedagogen också visa förmåga att identifiera och arbeta förebyggande med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer. I examensförordningen (SFS 2017:1111) förtydligas ytterligare att specialpedagogen ska visa förmåga att kunna kritiskt granska olika vetenskapliga perspektiv på neuropsykiatriska svårigheter samt tillämpa kunskaper om neuropsykiatriska svårigheter i olika lärmiljöer.

I en jämförande studie över Norge och Sveriges specialpedagogiska utbildning (Cameron m.fl., 2018) lyfts att Sverige lägger betydligt större vikt vid att utbilda specialpedagoger inom skolutveckling, handledning, att vara en kvalificerad samtalspartner, samt dokumentation och bedömning. I Norge är det kategoriska, individperspektivet, mer framträdande än i Sverige, där det relationella perspektivet, att undanröja hinder i lärmiljön, är det som genomsyrar utbildningen.

Specialpedagogens uppdrag är starkt förknippat till stöd för elever i svårigheter och till specialpedagogiken, men det finns flera professioner som är kopplade till elevers behov av stöd i skolan. Specialpedagogiken hämtar teorier från fler olika domäner såsom pedagogik, medicin, psykologi, filosofi och sociologi. Det är inte självklart att det finns specifika arenor eller avgränsningar att koppla specialpedagogens uppdrag till, de professioner som kan tänkas konkurrera på samma arenor är bland annat professioner som ingår i den samlade elevhälsan, så som lärare, skolpsykologer, logopedier och kuratorer (von Ahlefeld Nisser, 2009). Specialpedagoger förväntas också till stor del ha en rådgivande roll, även om speciallärare också bör fungera som kvalificerad samtalspartner och rådgivare. Denna situation har skapat en osäkerhet bland specialpedagoger då det finns olika och ibland motstridiga förväntningar på vilket fokus deras arbete skall ha från både lärare och rektorer (von Ahlefeld Nisser, 2014). Det är viktigt att nå samförstånd om specialpedagogens yrkesroller på skolnivå och när det gäller att skapa mer tydlighet har rektorn en central roll för att det ska möjliggöras (Cameron & Lindqvist, 2014).

Bladini (2004) lyfter i sin avhandling att specialpedagogens yrkesroll är otydlig i verksamheterna, vilket kan bidra till att förväntningarna på specialpedagogen från andra professioner blir olika. Enligt Emanuelsson (2001) är flera forskare eniga om att trots att specialpedagogens yrkesroll funnits i många år är den fortfarande inte tydligt etablerad. Det åligger specialpedagogen själv att tydligt definiera sin yrkesroll och det är viktigt att specialpedagogen kommer överens med sin arbetsgivare om uppdragsbeskrivningen (a.a.). I Bladinis (2004) avhandling intervjuades elva specialpedagoger och resultatet visade att de gemensamt ansåg att yrkesrollen och kompetensen bidrar med reflektion inom det pedagogiska arbetet och att den reflektionen kunde tas tillvara i samband med handledning av lärare. Det kom också fram i intervjuerna att relationsskapande är en framgångsfaktor, men att det gäller att gå varligt fram. En av de intervjuade uppger att om man som specialpedagog tar elevens perspektiv i alltför hög grad, så kan andra relationer skadas, till exempel kan kommunikationen med pedagogen försämrans och förtroendet för specialpedagogen förloras, vilket i sin tur gör att eleven kan bli förloraren. Likaså ser Asp-Onsjö (2006) i sin avhandling att elevers skolsvårigheter sällan sätts i relation till det sammanhang, helheten, eleven befinner sig i.

### **4.3 Specialpedagogiska uppdraget**

Von Ahlefeld Nisser (2009) visar i sin studie att olika personalkategorier i skolan till exempel lärare rektorer men även olika professioner inom elevhälsan, inte har en gemensam syn och uppfattning om vad specialpedagogens uppdrag innebär och hur det kan utföras. Det kan medföra förväntningar på att specialpedagoger bör bedriva undervisning direkt med elever,

mer som en speciallärare. Vidare lyfter Göransson, Lindqvist och Nilholm (2015) i sin studie att specialpedagogens kompetens kan användas på skolor som undervisande lärare. Författarna gör gällande att när specialpedagoger själva beskriver sitt uppdrag framhäver de att det i deras uppdrag ingår att tillrättalägga lärmiljöer och motverka att problem läggs på eleven. Det framgår tydligt att specialpedagoger vill verka för inkludering och att elever inte segregeras från ordinarie undervisning. Von Ahlefeldt Nisser (2009) lyfter att det också finns specialpedagoger som själva väljer att arbeta mer på individnivå medan andra väljer att arbeta mer uteslutande på fler nivåer när det gäller det förebyggande arbetet.

Cole (2005) har gjort en sammanställning av forskning som genomförts i Wales och England. Sammanställningen utgår från intervjuer och enkäter som utförts med 59 specialpedagoger (SENCO, special educational needs coordinator) Studien belyser att specialpedagogers arbetsuppgifter mestadels bestod av att arbeta på individnivå och att det fanns lite tid till för att arbeta med att utveckla lärandemiljöer med målet att inkludera alla elever. Författaren anser att det är viktigt att uppdraget tydliggörs för att ge specialpedagogen mandat och legitimitet.

Persson (2008) poängterar också att i specialpedagogens uppdrag ingår att driva utvecklingsarbete för att utveckla verksamhetens kvalitet med mål att goda lärmiljöer ska kunna erbjudas till alla elevers behov. För att detta ska vara möjligt krävs stöd av skolledning. Vidare uttrycker författaren att det i en specialpedagogs uppdrag även ingår att stödja arbetslag, lärare och elever med att utveckla arbetssätt och metoder. I specialpedagogens uppdrag ingår även att stödja vårdnadshavare, poängterar författaren. Enligt Timperley (2013) bör skolverksamhetens utvecklingsarbete ske i form av kollegialt lärande, den nyvunna pedagogiska kompetensen som uppstår i interaktion mellan kollegor anses bli större än vad som sker genom att lärare tar del av separata kurser eller föreläsningar.

Klang, Gustafsson, Möllås, Nilholm och Göransson (2016) uttrycker att även om det ingår i specialpedagogens uppdrag att arbeta förebyggande och skolutvecklande, så har ofta kollegor andra föreställningar om specialpedagogens arbetsuppgifter. I den föreställningen ingår förväntningar om att specialpedagogen förväntas arbeta med enskilda elever eller elever i grupp. Om de förväntningarna införlivas av specialpedagogen så kommer det bli svårt att få arbetstiden att räcka till att arbeta med skolutvecklande arbetsuppgifter. Lansheim (2010) poängterar i sin studie att specialpedagoger har genom sin specialpedagogiska utbildning en bred kompetens som innefattar bland annat skolutveckling och handledning, men trots det så ägnas generellt den största delen av arbetstiden till att arbeta med enskilda elever. Vilket kanske kan förklaras med att rektorer enligt Malmgren Hansen (2002) inte känner till specialpedagogers uppdrag, det kan också förklara varför yrkesrollerna specialpedagog och speciallärare blir oklar och likställs.

#### **4.4 Tvärprofessionellt arbetslag**

Specialpedagogiska skolmyndigheten (u.å.) har vägledande material och utbildningar som lyfter vikten av att elevhälsan utvecklas som ett tvärprofessionellt team. Bland annat står det i *Leda elevhälsan i skolan* (Skolverket, 2020) att den samlade elevhälsan bör samverka sina insatser i ett tvärprofessionellt team. Socialstyrelsen och Skolverket har också publicerat en handling för vägledning där den samlade elevhälsan benämns vara ett tvärprofessionellt team (Socialstyrelsen & Skolverket, 2016, s. 72).

Inom forskningen om hur professioner samverkar i team används både tvärprofessionellt och mångprofessionellt teamarbete som begrepp för att beskriva denna form av samverkan inom skolan. I ett mångprofessionellt team samverkar yrkesroller med specifik kompetens inom olika områden för att tillsammans tillgodose exempelvis klienters behov (Blomqvist, 2009). Begreppen tvärprofessionellt och mångprofessionellt används ofta synonymt med varandra för att beskriva den samlade elevhälsans team. Den samlade elevhälsan är i huvudsak mångprofessionellt, det vill säga att det inte krävs någon yrkeslegitimation av samtliga teammedlemmar (a.a.). Då begreppet tvärprofessionellt är vanligt förekommande som beskrivning av samtliga skolmyndigheter för hur den samlade elevhälsan bör organiseras så används därför begreppet tvärprofessionellt i studien för att beskriva den samlade elevhälsans samverkansform.

Ett argument för ett mångprofessionellt arbetslag är att de olika disciplinerna kan utvecklas och genom ömsesidig rådgivning eller handledning skapas större förståelse av olika kunskapsområden (Thylefors, Persson & Hellström, 2005). Kunskaper som förvärvats blir synliga först i samspel med människor och därefter kan de bli en del av individen och dennes tänkande eller handlande (Säljö, 2014). Men det har också riktats kritik mot den samlade elevhälsan i skolorna (Hylander, 2011, Lindqvist, 2013, SOU 2021:11). Dels lyfts att det inte är tydligt vilken roll elevhälsan har och vad den specialpedagogiska funktionen ska leda till. De otydliga ramarna gör att professionerna inom och utanför den samlade elevhälsan inte alltid arbetar åt samma håll vilket kan leda till att det specialpedagogiska uppdraget ifrågasätts (a.a.). Inom den generella forskningen om tvärprofessionella team saknas stort stöd för dess positiva effekter, istället visar forskningen att den samverkanssvårighet som finns inom teamet beror just på tvärprofessionaliteten, att de olika professionernas egen praktik anses vara överlägsen de andras (Hylander, 2011).

Hierarkier och konflikter uppstår inte bara inom gruppen utan sker mellan grupper. Tajfel (1982) analyserar de strukturer som påverkar gruppmedlemmar och intergruppkonflikter. Han menar att den samlade forskningen påvisar att gruppmedlemskap inte är en oberoende variabel. Han menar att det inte kan finnas intergrupp beteende utan att kategoriseringar av grupper också sker, att explicita och kompetitiva konflikter därför uppstår mellan grupper. Processer av diskriminering mellan grupper skapar också förekomsten av uttrycklig konflikt eller konkurrens mellan grupper. Dessa processer verkar bero på det bidrag som grupptillhörighet ger sina individuella medlemmar och deras placering i de sociala nätverk som de är en del av (Tajfel, 1982).

I Hylanders (2011) rapport om elevhälsoteamets samverkan framgår det att arbete i en mångprofessionell grupp är komplex och påverkas av gruppprocesser. I de tvärprofessionella teamen pågår sociala och psykologiska processer som kan påverka synen på gruppen och delaktighet. Förväntningar av gruppmedlemmarna gör att man antar de existerande gruppnormer som finns. I studien framgick det bland annat att specialpedagogerna upplevde det svårt att göra sig hörda i gruppen och att det i sin tur kunde påverka uppdraget och yrkesrollen men också att de flesta professionerna inom elevhälsan upplevde liknande svårigheter och hinder med att hävda sin professionella jurisdiktion när det kommer till det förebyggande och hälsofrämjande arbete (a.a.).

En närmare titt på individerna i de tvärprofessionella teamen visar inte bara det sociala samspelet men också de olika sociala identiteter respektive profession besitter. En social identitet är en persons uppfattning av sig själv inom en viss social kategori. Exempel på sådana kategorier kan vara studenter, veganer eller specialpedagoger. Vi har en känslomässig koppling

till vår sociala grupp eller kategori och med det också en medveten tillhörighet. Vi förhåller oss till de interpersonella kategorierna utifrån ett vi och dem perspektiv. Det kan vara den samlade elevhälsan som representerar vi-gruppen och lärarna som blir de andra att förhålla sig till. De som tillhör samma grupp värderar oftast den egna gruppens värderingar högre än andra grupper. Att förstå vilka strukturer och mekanismer som påverkar gruppens ömsesidiga uppfattningar och fördomar kan göra att en kultur av *vi och dem* motverkas i det sociala samspelet (Tajfel, 1982).



## 5. Teoretiska utgångspunkter

Följande kapitel lyfter de teoretiska perspektiv som ligger till grund för arbetets analys. Resultatet kommer att analyseras och diskuteras utifrån de teoretiska aspekter som varit relevanta för att besvara syfte och frågeställningar i arbetet.

### 5.1 Professionsteori

Historiskt sett har begreppet profession sitt ursprung i det latinska ordet *professio* eller *profiteri* som betyder att ge erkännande eller att avge en ed eller ett löfte. Vidare styrdes begreppet mot yrken med högre akademisk utbildning och dem som med vetenskap genomför förändring och kan utveckla redan befintlig kunskap (Brante 2009, Selander 1989). Det finns historiska förklaringar som menar att professionsteorins uppkom utifrån ett behov av att se sambanden mellan den akademiska utbildningen och arbetsmarknaden och att förstå och försvara monopolsträvandet hos de högre akademiska yrkesgrupperna (Hellberg 1978).

Att kalla ett yrke en profession gör det inte till en profession, distinktionen och hur den definieras görs av samhället och behöver förtjänas (Birch & Reynolds, 1982). För att kunna sträva efter professionalisering behöver man definiera vilka utmärkande drag och kriterier professionen har i jämförelse med övriga yrken, det har dock inte funnits en enighet om vilka kriterierna ska vara (Freidson, 1994, Selander, 1989). Hugemark (1998) menar att en profession definieras utifrån makt, och kunskap är ett sådant maktverktyg.

En professions legitimitet och mandat kan påverkas av vilka gränser som finns för professionen, detta revirtänk menar Abbott (1988) är en kamp om jurisdiktion som kan föras genom att skapa titlar, skapa klädkoder och monopolisera sina uppgifter. Diagnostisering och förskrivningsrätt, rätten att skriva ut mediciner, kan vara exempel på monopoliserade uppgifter, och titlar kan exempelvis vara psykolog, psykiatriker eller läkare. Yrkeslegitimationen tydliggör professionens åtaganden och gör att professionerna kan bibehålla sina jurisdiktioner, obehöriga utesluts och de professioner som inte har yrkeslegitimation får svårare att markera sin jurisdiktion. Det är också viktigt för professionerna att inte riskera att tappa sin professionella status (Abbott, 1988).

I motsats till professioners härstamning i den akademiska sfären så har specialpedagogens yrkesroll i Sverige styrts genom politiska beslut och har inte sin grund i en akademisk strävan. Skolans styrdokument och politiska intressen har påverkat lärare och specialpedagogers arbete vilket varit en motverkande faktor för utvecklingen av specialpedagogiken som egen profession (Brante, 2009). Examensförordningen är idag den enda statliga handling som specialpedagoger kan använda som ett sorts styrdokument (Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson & Nilholm, 2015), men då specialpedagoger anställs utan krav på vare sig utbildning eller examen blir det svårt för specialpedagoger att hävda sin profession (Möllås, Gustafson, Klang & Göransson, 2017).

### 5.2 Brantes professionsteoretiska begrepp

Brante (2009) utgår från åtta aspekter när han definierar profession. De åtta aspekterna är universitetsutbildning, abstrakt kunskap, autonomi, förmedlare av kunskapssystem, förtroende, organisation, osäkerhet och utbytbarhet.

Professionella yrken är i något avseende organiserade, relativt autonoma bärare och förmedlare av samhälliga sanktionerade, abstrakta kunskapssystem som ger dem förmågan att utföra handlingar som uppfattas som svåra, skicklighet och värdefulla av allmänheten/klienten (Brante 2009, s. 28).

### 5.2.1 Universitetsstudier

Brante (2009) gör gällande att de flesta av ovan uppräknade definitionerna tar avstamp i universitetsutbildning. Numer har den kopplingen minskat i betydelse, eftersom allt fler yrkesprofessioner får sin utbildning via universitetsstudier, detta leder till att relationen mellan universitetsstudier och "etablerade" professioner blir mindre värd. Historisk krävdes inte universitetsutbildning för klassiska professioner som läkare, jurister eller ingenjörer. Även idag finns professioner där det inte krävs universitetsstudier och av den anledningen hävdar Brante (a.a.) att den kopplingen inte bör betonas alltför starkt.

### 5.2.2 Abstrakt kunskap och förmedlare av kunskapssystem

Brante (2009) påpekar att förtroende är det som är avgörande för en profession. Det är det som binder samman den som innehar en profession med övriga klienter och samhället. Vidare förmedlar Brante i samma text att Giddens (1990) hävdar att traditioner har i modernare tid ersatts med förtroende för abstrakta kunskapssystem som de professionella är bärare och förmedlare av. En professions kunskapssystem bör vara relativt abstrakt rent praktiskt för att vara mest gynnsam. Det är individer som värderar kunskapssystemet och det kan råda skillnader mellan professionens status och samhället på grund av vilka maktförhållande som råder under olika tidsperioder.

### 5.2.3 Autonomi

Brante (2009) lyfte att ett professionellt yrkesutövande innefattar ett utrymme att fatta självständiga beslut. Vidare nämns tre faktorer som ligger som grund och som speglar professionens autonomi - *förutsättningar* t ex i ekonomiska eller politiska, *organisation* - hur professionens arbete organiseras och den tredje som är *intern autonomi* och berör innehållet i den professionella praktiken. Om det sker en allt för strikt detaljstyrning på t ex intern nivå och autonomi begränsas mycket är det tveksamt om att det går att använda begreppet profession. Enligt Brante (a.a.) så varierar professioners autonomi och den är relativ.

### 5.2.4 Förtroende

Brante (2009) beskrev vidare att förtroende för kåren är viktig för en profession och att det innefattar att det finns en uppfattning i allmänheten om verksamhetens betydelse genom yrkes komplexitet. Förtroenderelationer förstärks ytterligare genom kåranda och yrkesintegritet med gemensamma regelverk, etiska regler och en rituellt verklighetsskapande inom professionen. Det får till följd att endast andra i professionen anses tillräckligt kunniga att bedöma den enskildes kompetens. Kritik av enskilda bedöms att hota förtroendet för hela kåren och då väljs en av två möjliga vägar, behårt försvar eller uteslutning av den som varit inblandad i enskilda skandaler.

### 5.2.5 Organisation

Alla professioner är enligt Brante (2009) organiserade på något vis. Hur det kan variera och styrs mycket utifrån rådande samtid, exempel på organisationsformer är vertikalt och hierarkiskt eller egalitärt och kollegial, att en profession är organiserad kan således inte

användas som ett kriterium för att räknas som profession. Professioner kan organisera sig utifrån enskilda initiativtagare, men allra vanligast är att stat, kommun eller regioner organiserar professioner, genom att passa in dem i ett större byråkratiskt sammanhang.

### 5.2.6 Osäkerhet

I vår kunskap och risksamhälle anlitas professionella för att minska osäkerhet, det kan gälla hälsa, ekonomi eller mänskliga relationer. Det är lätt hänt att den professionelle skrivs fram som den som ska besitta lösningar. Balansen mellan osäkerhet och fackmässig kompetens finnes kan uttryckas i en kvot. Är kvoten för hög så är osäkerheten för hög och professionen har inte skapat det förtroende som skulle behövs för att behålla sin ställning. Om kvoten i stället är för låg kan det tolkas som om professionen lätt kan tas över av andra yrkesgrupper eller lekmän. Om och när den rätta balansen infinner sig kan den professionelle förmedla en känsla av säkerhet när det gäller det okända och hen kommer vara i en stark position (Brante, 2009).

### 5.2.7 Utbytbarhet

Enligt Brante (2009) så är det den kollektiva specialiseringen och arbetsdelningen inom en kår som kan möjliggöra utbytbarheten inom en profession. Kårens kollektivt samlade färdighet och kompetens framhålls i stället för enskilda utövarer. Det medför att alla utövare inom professionen är kapabla att utföra uppgifter inom det specifika kompetensområdet, det formar en "mekanisk solidaritet" därmed är alla utbytbara.

### 5.2.8 Professioners legitimitet

Brante (2009) delar in och särskiljer professioner i främst tre grupper som han kallar klassiska professioner, semiprofessioner och preprofessioner. Där den klassiska gruppen har förankringar långt bak i historien, men växte sig stark under 1800-talet, till den gruppen hör till exempel läkare, arkitekter, och olika vetenskapare. Den gruppen tillhör de högre samhällsskiktet. Den andra gruppen semiprofessioner hör samman med välfärdsstatens framväxt och den expanderade kraftigt under efterkrigstiden, de professionerna återfinns oftare inom offentliga sektorn och är mer styrda, hit hör till exempel sjuksköterskor, socionomer och lärare. Den gruppen har sin tillhörighet i samhällets "mellan - mellanskiktet", har lägre status och en lägre lönenivå. Semiprofessionernas utbildning är inte lika specialiserad utan mera tvärvetenskaplig. Preprofessioner är den tredje grupp som (a.a.) beskrev och det är alla andra yrken som anknyter till forskning och har universitetsstudier, det är en mycket heterogen grupp och dit hör till exempel fastighetsmäklare, dataprogrammerare och fritidsledare, men även inom områden som till exempel turism, idrott och estetik.

## 5.3 Olika teamtyper

Forskning om tvärprofessionella eller mångprofessionella team synliggör de mekanismer som påverkar olika professioners syn på varandra. Teamtyper kan bland annat delas upp i olika grupper, exempelvis kännetecknas det *multiprofessionella teamet* av att det är multidisciplinärt och rollerna är uppdelade, vilket gör att det inte nödvändigtvis kräver samverkan för att man ska kunna slutföra en gemensam uppgift. Det *transprofessionella teamet* kännetecknas för att rollerna kompletterar varandra, och kunskaper integreras. De tvärprofessionella teamen kan kategoriseras utifrån tre centrala delar: gruppens *gemensamma mål*, det *ömsesidiga ansvaret* och *kompletterande kunskaper* (Blomqvist, 2009, Thylefors, 2007).

Följande tydliggörs Thylefors modell (2007) som används som teoretisk grund för att analysera de tvärprofessionella teamen. Det *multiprofessionellt* team har inte fokus på samverkan och teamet är oftast centralstyrt av exempelvis en chef. Det finns tydliga rollfördelningar och varje professions kompetens är viktig och är inte beroende av de andra medlemmarna. *Interprofessionellt team* är till skillnad från det multiprofessionella präglad av delat ansvar och mer integrerat samarbete genom ömsesidiga konsultationer och ett hänsynstagande till medlemmarnas bidrag. Det finns ingen chef men det kan finnas en "coach" som leder och inspirerar teamet.

Det *transprofessionella teamet* har en närmare integration, rollerna kompletterar varandra och det gränsöverskridande arbetet är medvetet. Professionerna kan agera "back up" genom att tillfälligt i viss utsträckning täcka upp för varandra om någon saknas då de aktivt tar lärdom av varandra kompetenser. Här finns ett funktionellt ledarskap vilket gör att exempelvis den som har mest kompetens inom ett visst ärende leder arbetet.

Till sist finns det *roll- och professionsupplösta teamet* som delas upp utifrån ett dysfunktionellt och ett funktionellt perspektiv. I det förstnämnda kan medlemmarna uppfatta sitt team som prestigelöst, där alla förväntas vara lika och göra lika vilket kan skapa en form av oordning, i denna form förnekas också konflikter, hierarkier och status. I motsats till det dysfunktionella perspektivet så kan teamet vara funktionellt ordnat, det finns många olika yrkesgrupper representerade och mångfalden leder till ett helhetsperspektiv. I den funktionella gruppen har alla samma arbetsroll vilket gör att de kan dela kunskaper om olika metoder och tillsammans skapa ett gemensamt helhetsperspektiv. Det finns ett tredje perspektiv, *pseudoteamet*, som är helt upplöst, där de olika professionerna inte tar någon hänsyn till varandra roller eller kompetenser. Medlemmarna styrs av sina enskilda mål och samarbete saknas, vilket kan vara en risk för samtliga team där olika professioner ingår (Thylefors, 2007).

I studien används Brantes (2009) konceptualisering av professionsteorin och Thylefors (2007) modell över tvärprofessionella team för att analysera empirin och skapa en förståelse för professionerna och teamets förutsättningar och sammanhang.

## 6. Metod

I detta avsnitt presenteras studiens metodologiska ansats, val av metod, urval och begränsningar, genomförande samt bearbetning och analys. Vidare redogörs också för studiens reliabilitet, validitet, generaliserbarhet och de forskningsetiska överväganden som tagits.

Målet med denna studie är att lyfta hur de yrkesprofessioner som ska samverka inom den samlade elevhälsan ser på specialpedagogens profession, yrkesroll och uppdrag och hur de upplever att arbeta i ett tvärprofessionellt team. För att besvara studiens syfte och frågeställningar har en kvalitativ ansats valts. Den kvalitativa metoden lämpar sig särskilt för studier med få respondenter och har inte som syfte att generalisera data (Patton, 2002) och kan förknippas med en hermeneutisk vetenskapsteori (Larsson, 2005).

Studien har inspirerats av det hermeneutiska synsättet, vilket syftar till att tolka, förstå och kunna förmedla upplevelsen av olika fenomen (Westlund, 2019) vilket kännetecknas av en dialog på lika villkor och skapar förutsättningar för ökad förståelse genom att förståelsehorisonter kan mötas (Ödman, 2017). Hermeneutiken präglas av ordrika och tolkande beskrivningar för att möjliggöra för läsaren att få en helhetsbild av respondenternas utsagor. Det handlar inte så mycket om att förklara fenomen utan fokus är mer på att skapa en förståelse för den som läser studien (Sohlberg & Sohlberg, 2009, Westlund, 2019).

Inom den hermeneutiken är det tradition att redovisa sin förförståelse för det som forskaren ska tolka. Larsson (2005) förklarar att det finns olika möjligheter att redovisa förförståelsen. Bland annat kan man tillkännage sina personliga erfarenheter som är relevanta och betydelsefulla för forskarens förförståelse. Om forskaren redogör för sitt perspektiv då visar det på hög kvalitet inom den hermeneutiska traditionen. Men om forskarens förförståelse inte angetts öppet så betyder det att studien har bristande kvalitet (Larsson, 2005). I stället för att dölja sin förförståelse bör författaren använda den på ett kreativt sätt (Thomassen, 2007). Författarnas förförståelse för det specialpedagogiska fältet har varit en riktlinje för utformandet av frågeställningar, tematiseringar och tolkningar av respondenternas svar. Under arbetsprocessen har det erhållits ny kunskap genom litteraturen och genom empirin.

Den Hermeneutiska cirkeln är inom den hermeneutiska traditionen ett centralt begrepp som innebär enligt Ödman (2017) att det sker en ständig växelverkan mellan delarna och helheten. Detta ömsesidiga beroendeförhållande skapar mening och förståelse för tolkning av världen. Ödman skriver att hermeneutiken pendlar mellan helhet till del och från del till helhet, denna växelverkan innebär att forskaren går från att kontextualisera till de-kontextualisera. Ödman tar ett pussel som exempel och illustrerar med det svårigheten att förstå den enskilda pusselbitens innebörd om man inte känner till helheten. Samtidigt kan man inte förstå helheten om man inte förstår innebörden hos de olika pusselbitarna. Denna process fungerar som en katalysator och vidgar författarnas förståelsehorisont vilket också genererar nya frågor som för studien framåt. Ödman skriver dock att cirkelbegreppet har sina begränsningar i och med att det också kan ses som statiskt och slutet, att man går runt och kommer tillbaka till utgångsläget. Då kan bilden av en spiral i stället visa på dynamik och utveckling och en förförståelse för ett fenomen kan leda till ny förförståelse. Man kan ledas upp eller ner i spiralen vilket symboliserar att förståelsen kan nå nya höjder eller fördjupas (a.a.). Genom studiens gång har författarna fått fördjupad förståelse av den teori som ligger till grund för studien, och empirin har också vidgat förståelsen för hur respondenternas erfarenheter förhåller sig till författarnas tidigare förståelse. Pusselbitarna har blivit fler och helheten har fått ny mening.

Studien har inspirerats av en hermeneutisk meningstolkning genom att försöka förstå istället för att få fram en specifik sanning (Thomassen, 2007). Utifrån noggrann läsning av de transkriberade intervjuerna har författarna uppmärksammat vilka budskap som kommit fram ur respondenternas ord och försökt förstå essensen av vad som sagts. Thomassen (2007) lyfter också att hermeneutiken skapar en möjlighet för en mångfald av tolkningar. Författarnas förståelse för det specialpedagogiska fältet har varit en faktor för tolkningen av empirin, men det har inte funnits en avsikt att generalisera eller dra särskilda slutsatser som ska gynna ett visst utfall.

## 6.1 Val av metod

För att samla in data till studien valdes halvstrukturerade kvalitativa intervjuer (Kvale, Brinkmann & Torhell, 2009). Forskningsintervjun är ett professionellt samtal med ett syfte och viss struktur. Att samtala med en person kan till synes verka enkelt och ses som en okomplicerad metod, men som Kvale m.fl. (a.a.) påpekar att det är svårt att samtala i forskningssyfte. Bryman (2011) lyfter intervjuer som den vanligaste metod för kvalitativ forskning och att halvstrukturerade intervjuer med fördel kan lyfta den intervjuades perspektiv.

Forskningens syfte är att analysen och resultatet leder till nya insikter och värdefull information. En oerfaren forskare riskerar att reproducera redan allmän förståelse och bekräfta de fördomar som finns. Intervjuns kvalitet värderas av styrkan i den kunskap som kommer fram i resultatet (Kvale m.fl., 2009). Halvstrukturerade intervjuer ger forskaren en flexibilitet och möjliggör ett friare utrymme för att röra sig mellan frågorna i intervjuguiden och att kunna fokusera mer på det intervjupersonen själv betonar (Bryman, 2011). Denna studie har ett fokus på det narrativa perspektivet, det vill säga vad som berättas av de som intervjuas utifrån ett specifikt sammanhang. Kvale m.fl., (2009) förklarar att detta narrativa tillvägagångssätt ger den intervjuade personen utrymme att spontant lägga mer fokus på vissa områden eller episoder än andra. Den halvstrukturerade intervjun är mer flexibel än den strukturerade då den också möjliggör en valfri ordning på frågorna som ställs och respondentens tankar kan följas (Stukat, 2011).

## 6.2 Urval och begränsningar

På grund av rådande pandemi, Covid 19, och ett nödvändigt hänsynstagande av distansrekommendationer, fattades beslut om att söka respondenter utifrån bekvämlighet- och tillgänglighetsperspektiv. Respondenter som var lättillgängliga söktes och som hade möjlighet att medverka inom studiens tidsram. Bryman (2011) menar att ett bekvämlighetsurval görs när åtkomsten till personer är svåråtkomligt eller om representativitet inte är väsentlig för studien. Viktigt för studien var att intervjua professioner som ingår i samma team, att samtliga professioner inom den samlade elevhälsan och rektorn arbetar i samma skola och enhet, för att också förstå den gemensamma kontexten.

Rektorer i olika skolformer kontaktades med förhoppning att få tillgång till professionerna som ingick i den samlade elevhälsan. Samtliga professioner i en gymnasieskola och en grundskola visade intresse för att delta i studien. Båda skolor har ett större antal elever uppdelat i olika rektorsområden där respektive rektor ansvarar för sitt eget elevhälsoteam. Rektorer har olika personer som arbetar som kuratorer, skolsköterskor och specialpedagoger och de professioner som hyrs in är skolläkaren och skolpsykologen.

Författarna har personliga kontakter inom skolorna men är inte anställda av de rektorer som intervjuats, de har heller inte något uppdrag i de aktuella elevhälsoteamen. Initialt innefattade studien tio intervjuer, två skolsköterskor, två skolpsykologer, två skolkuratorer, två skolläkare och två rektorer. Då en av skolläkarna avböjde i ett sent skede fanns inte tillräckligt med tid att finna en ny person som kunde representera professionen, därmed intervjuades endast en skolläkare.

Förutom de nämnda professionerna som ska finnas tillgängliga enligt skollagen (SFS 2010:800) ska det vidare "[...] finnas tillgång till personal med sådan kompetens att elevernas behov av specialpedagogiska insatser kan tillgodoses" (SFS 2010: 800, 25§). Valet att inte intervju någon personal med den specialpedagogiska kompetensen motiverades av att studiens syfte var att undersöka hur andra professioner ser på specialpedagogen. Valet att intervju rektorer utgick från att rektor har som uppgift att leda och samordna det pedagogiska arbetet och är ansvarig för elevhälsoarbetet. Denna form av tillvägagångssätt kan luta mot ett mer målinriktat urval. Bryman (2011) menar att det målinriktade urvalet sker när forskaren ämnar para ihop forskningsfrågorna med urvalet. Studien har haft målet att matcha professioner som varit relevanta för studiens syfte och frågeställningar och inte specifika personer som ansetts relevanta.

Totalt blev det nio intervjuer, och utöver detta gjordes två pilotintervjuer med syfte att testa respondenternas förståelse för frågorna och tiden för intervjun. Kvale och Brinkmann (2014) gör gällande att antal intervjuer avgörs av vad som är syftet med studien, om syftet är att ta del av olika professioners syn, så räcker det med ett mindre antal genomförda intervjuer. Två pilotintervjuer gjordes också för att säkerställa frågornas formulering, och se vilka följdfrågor som utvecklades under intervjuens gång och vilka frågor som respondenten uppfattar som svåra att besvara (Bryman, 2018).

### **6.3 Reliabilitet/ Validitet/ Generaliserbarhet**

Studien har en kvalitativ ansats och utifrån urvalsgruppen kan slutsatser inte dras till resten av populationen. Resultatet av de halvstrukturerade intervjuerna är beskrivningar av respondenternas syn och uppfattning av ett visst sammanhang och därför kan slutsatser bara med stor försiktighet dras. Bryman (2018) problematiserar intern reliabilitet och lyfter vikten av att komma överens om hur man tolkar resultatet när man är fler än en forskare i en studie, detta tolkningsförfarande påverkar studiens tillförlitlighet. Författarna transkriberade intervjuerna, läste och tolkade empirin var för sig och därefter tillsammans gjordes en gemensam tolkning. Under processen återvände författarna flera gånger till det transkriberade materialet för att få ökad förståelse.

Validitet handlar om studiens trovärdighet, det vill säga har studiens undersökt det som ämnats undersökas. Ett validitetsproblem kan vara respondenternas ärlighet, säger de det som förväntas av dem eller vågar de vara ärliga och erkänna brister hos sig själva och sin verksamhet (Stukát, 2011). Trygghet och konfidentialitet kan spela roll för respondenternas svar. Fokusgrupp kunde ha varit en lämplig metod men då respondenterna arbetar i samma team kan validiteten begränsas då respondenterna kanske inte kan vara ärliga och inte känner sig bekväma med att lyfta kritik eller erkänna brister i samtalet med sina kollegor (Stukát, 2011). Bryman (2011) lyfter att det kan finnas en risk för att deltagare av en studie kan skadas om de uppger känslig information som i sin tur kan påverka deras yrkesliv. I studiens metodanalys lyfts vidare reflektioner kring problem med validitet och reliabilitet som uppstår under studiens gång. Genomgående i resultatredovisningen och diskussionen har det därför

tagits hänsyn till att inte identifiera från vilken skola respektive respondent tillhört. Det blev heller inte avgörande för studien att differentiera de olika skolformernas svar då empirin inte visat större variation bland de respondenter som tillhört samma profession.

## 6.4 Genomförande

Inför intervjuerna utformades en intervjuguide utifrån den process som tidigare nämnts vilken diskuterades med handledare och strukturerades upp utifrån studiens syfte och frågeställningar i fyra områden, profession, yrkesroll, uppdrag och tvärprofessionella team. De områdena hade i förväg definierats av författarna som intervjuade. Frågorna var utformade öppet, tanken var att respondenterna skulle ha en fri tolkningsmöjlighet vilket skulle kunna bidra till att det gjordes lättare för respondenten att utveckla sina svar i den riktning som de ansåg mest relevant (Kvale & Brinkmann, 2014).

Det skickades ut ett mejl till tilltänkta respondenter, där syftet med studien presenterades. Ett missivbrev skickades som bilaga där syftet med studien och de etiska reglerna tydliggjordes. Det sändes ut påminnelse via mejl och alltefter som respondenterna svarade bokades datum och tider in för intervjuerna. Respondenterna fick själva bestämma om de ville genomföra intervjun digitalt, utifrån rådande pandemi, eller om de föredrog att träffas fysiskt. Två av de nio intervjuerna skedde fysiskt. Resterande intervjuer skedde digitalt utan tekniska störningar. Intervjuerna var strukturerade med en inledande orienteringsfas – med några allmänna frågor och tanken var att låta respondenten få känna sig bekväma. När frågorna från respektive område bearbetades hände det som kan hända i en halvstrukturerad intervju, att flera av de tänkta frågorna besvaras i ett och samma svar, det hände också att respondenten svävade iväg så att intervjuaren var tvungen att leda tillbaka samtalet. Aspers (2011) nämner att det är intervjuaren som styr samtalet indirekt genom frågor, vilket kan tolkas som maktobalans. Intervjuerna spelades in via mobiltelefon och google-meet/ Teams och transkriberades i nära anslutning till utförd intervju. Det valdes att inte skriva ut hummande och liknande uttryck utan fokus riktades till de sagda orden. Allt inspelat material raderas permanent från mobiler och datorer efter genomförd studie.

## 6.5 Bearbetning och analys

En kvalitativ studie omfattar oftast ett mindre antal personer men i utbyte kan undersökningen gå djupare, "the less is more" (Mc Cracken, 1988). Genom intervjuer som metod kan det inte generaliseras på vanligt sätt, det användes inte siffror för att visa omfattningen av ett visst fenomen, den data som samlades in utgjordes i stället av beskrivningar, det vill säga *kvaliteter*. Det har antagits en induktiv ansats, dvs. att genom iakttagelser eller genom data har det framkommit förklaringar och upptäcker av mönster, teman och kategorier (Patton, 2002).

Forskaren bestämmer temat eller ämnet för intervjun vilket ger forskaren en maktposition som behöver beaktas. Genom klagörande följdfrågor kan forskaren minimera tvivel över svarens betydelse. Det kvalitativa perspektivet har ett större fokus på det kulturella, det vardagliga och de kontextuella aspekterna av individens uppfattning. Kvale mfl., (2009) menar att den kvalitativa intervjun fokuserar på att få fram nyanseringar och variationer av respondenternas synsätt. Efter transkribering av materialet har författarna tematiserat och tolkat empirin utifrån studiens syfte och frågeställningar. Tematiseringen av empirin gjordes utifrån studiens teoretiska ramar, specialpedagogiska perspektiv och examensförordningen. Bearbetning och analys beskrivs vidare under resultatsavsnittet.



## 6.6 Etik

Bryman (2018) lyfter vikten att vara medveten om de etiska principerna. Författaren nämner vidare att det är ett problematiskt område och det är kanske därför som den etiska debatten inte nämnvärt gått framåt sedan 1960 - talet. Att tänka på utifrån ett etiskt perspektiv är att studien inte manipuleras eller att information undanhålls av forskaren.

Studien har utgått från Vetenskapsrådets (2011) krav på etik; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Deltagandet i studien har varit frivillig och informanterna har kunnat avbryta sitt deltagande närhelst de vill. Deltagarna har också informerats om studiens syfte och får ta del av resultatet när studien är avslutad. Den data som samlats in i studien används endast i forskningsändamål och inspelat material förstörs permanent när studien är färdig.

Missivbrevet innehöll information om studiens syfte och frivilliga deltagande, dessutom tydliggjordes att skolorna och empirin anonymiseras för att ge deltagarna konfidentialitet. I brevet står också att studiens innehåll enbart används i forskningssyfte. Vid tillfället för intervjun påmindes respondenterna om Vetenskapsrådets (2011) etiska principer. Innan inspelning påbörjades tillfrågades respondenterna om de godkände inspelningen för att underlätta transkriberingen av intervjun. Rektorererna godkände deltagande innan respondenterna i elevhälsoteamen kontaktades. Informerat samtycke har åstadkommit genom att de tilltänkta respondenterna fått kännedom om studiens syfte och genomförande via personliga samtal, mejl och missivbrev, som skickades ut innan intervjun (Kvale & Brinkman, 2014).

## 7. Resultat

I följande del presenteras empirin som utgörs av de genomförda intervjuerna av den samlade elevhälsans professioner och rektor. Resultatet har analyserats och underställts huvudrubriker från studiens frågeställningar. När det kommer till specialpedagogens uppdrag har empirin analyserats utifrån examensförordningens innehåll, och vad gäller yrkesrollen har empirin analyserats utifrån specialpedagogiska perspektiv. Avslutningsvis sammanfattas resultatet i en sammanfattande analys. I diskussionsdelen diskuteras och analyseras resultatet vidare kopplat till relevant forskning och de teoretiska ramarna.

I resultatet framkom det att samtliga respondenter diskuterade specialpedagogens och sin egen profession utifrån de kompetenser som beskrivs i slutbetänkande av elevvårdsutredningen (SOU 2000:19). De olika kompetensområden som nämns är omvårdnad, medicinsk, psykologisk, socialt arbete och specialpedagogiskt /pedagogiskt. Alla respondenter lyfte också det *hälsofrämjande* och *förebyggande*, samt *åtgärdande*, arbetet när de reflekterade över specialpedagogens yrkesroll och uppdrag.

### 7.1 Respondenternas syn på professionstillhörighet

Båda skolor har flera lokala elevhälsoteam där rektor, specialpedagog, kurator och skolsköterska ingår. Skolläkare och skolpsykologer tillhör inte det lokala elevhälsoteamet i samma utsträckning som övriga professioner. I den ena skolan har flera specialpedagoger också undervisning och mentorskap i sin tjänst. I båda skolor har specialpedagogerna varierad utbildningsgrad, några specialpedagoger har pågående studier inom specialpedagogsprogrammet och andra är examinerade. I den andra skolan har inte specialpedagogerna någon undervisning i sin tjänst utan arbetar enbart som specialpedagoger.

Samtliga professioner beskrev sin profession utifrån sin yrkesroll och sitt uppdrag. Vidare lyfte flera respondenter specifik kunskap och kompetens som erfars av utbildningsbakgrund när de närmare beskrev vad som kännetecknar professioner, en respondent uttryckte "[...] utbildning, ganska formell, sådant att någon slags unik kunskap är i det, en profession behöver man muta in." (psykolog).

I samtal om respondenternas olika kompetensområden framkom att de flesta ser sitt område som en avgränsad del, vilken endast de själva arbetar inom, men det förekom också gränsöverskridande roller. Bland annat uttryckte en skolsköterska att hälsosamtal kan ha kurativa inslag.

[...] jag kan mycket väl gå in i kurators roll med mina samtal för att jag är van vid dom, men jag kan inte gå in i en specialpedagogs roll för jag kan inte det, jag kan inte hitta verktygen.  
(Skolsköterska)

I beskrivningen av vad som utmärker specialpedagogens profession berättade exempelvis rektorerna att specialpedagogen har en form av spetskompetens och kan förmedla sin kunskap och kompetens till lärarna. De flesta respondenter gjorde också skillnad på specialpedagogen och speciallärarens yrkesroller och uppdrag och upplevde att det kan finnas skillnader i olika skolor för vem som innehar den specialpedagogiska kompetensen. Rektorn i den ena skolan beskrev att specialpedagogens profession har ett större fokus på grupp- och organisationsnivå medan specialläraren arbetar med eleverna.

Sen vet vi idag att många också tror att specialpedagog och speciallärare är samma sak det finns fortfarande de som förväntar sig att specialpedagogen ska in och vara operativ och här krockar det lite - men myten lever ju fortfarande kvar, så är det. (rektor)

Orsaker till att specialpedagogen kan få specialläraruppdrag upplevde flera respondenter bero på ekonomiska frågor, tillgänglighet, förväntningar och förståelse för professionen, lokala behov och specialpedagogers egen önskan att vara mer elevnära. En psykolog reflekterade över vilka förväntningar hen har av specialpedagogens profession.

Utbildning är en sak, vilken kompetens man har liksom, sen går det också hand i hur ens uppdrag ser ut för det kan jag tänka mig ser också väldigt olika ut. Så är det för en psykolog, det är inte reglerat hur en psykolog ska arbeta. Det ska finnas psykologisk kompetens, jag vet att det ska finnas specialpedagogisk kompetens, hur konkret det ska läggas upp om hur man ska arbeta det är upp till, det är på lokal nivå. Det är mycket upp till en skola att bedöma och det går nog hand i hand med hur ens uppdrag ser ut. (psykolog)

Flera respondenter lyfte att det kan vara svårt att tolka specialpedagogens yrkesroll och uppdrag och att det dels beror på att det ser så olika ut i olika skolor, dels för att det inte finns tydliga riktlinjer för den specialpedagogiska professionen.

Respondenterna reflekterade kring specialpedagogens tolkningsföreträdare och en respondent menade att det kan bero på i vilka forum specialpedagogen ingår. När professionerna samverkar i forumet för drop-in så ansågs specialpedagogen ha ett större mandat när det kommer till pedagogiska frågor.

[...] i relation till kurator och skolsköterska så blir det tvärtom väldigt tydligt för oss för att i det rummet är ju specialpedagogen den som har den pedagogiska kompetensen och det är ingen annan som ifrågasätter den. Jag är inte en pedagog, och skolsköterskan är absolut inte det heller, så att när en specialpedagog säger till mig att det här är vad en specialpedagog gör så, mycket strålande, absolut. Det finns inte motsättning i perspektiv där. (kurator)

## **7.2 Respondenterna syn och erfarenhet av specialpedagogens yrkesroll**

Resultatet visade att det varierade bland respondenterna hur de uppfattade specialpedagogens yrkesroll, en del ansåg att de hade en klar bild av den, andra ansåg att den var diffus och otydlig.

Den är väl jättetydlig, att ha huvudansvar för det pedagogiska och ska ge ja stöd och råd till lärare som de skall kunna omsätta i praktiken, vara ett bollplank med goda idéer.  
(skolsköterska)

Specialpedagogen beskrevs vidare som den inom den samlade elevhälsan som var mest insatt i skolans styrdokument och det pedagogiska perspektivet. I yrkesrollen ansågs att det ingick att ha kompetens kring hur lärande skedde.

Flera respondenter uppgav att yrkesrollen var svår att specificera. En av respondenterna uttryckte att specialpedagogens yrkesroll kändes splittrad. När respondenten var nyanställd upplevde hen specialpedagogens yrkesroll som den mest otydlig inom den samlade elevhälsan, respondenten förklarade att hen inte tidigare arbetat inom skola. De medicinska yrkesrollerna ansåg respondenten kändes mer *renodlade*.

Det finns nog en bild av vad en specialpedagog ska göra men så kommer så mycket mer upp i det, tror jag de hamnar i lite olika situationer med personal och elever och vårdnadshavare och ja det är nog mycket mellanmännsliga liksom där det landar i.  
(kurator)

En respondent beskrev att hen ansåg att det var lite otydligt vad den specialpedagogiska kompetensen kunde innefatta och trodde att rektorer kunde utnyttja det. Hen hade upplevt rektorer som valt att ge specialpedagoger specialläraruppdrag, trots att hen ansåg att rektorerna varit insatta i de olika yrkesrollerna.

Flera respondenter som ansåg att yrkesrollen var otydlig för dem, antydde att de inte visste om det fanns någon skillnad mellan speciallärare och specialpedagog. En respondent inom det medicinska kompetensområdet som hade erfarenhet från olika skolor upplevde att yrkesrollen tolkades olika i de olika skolorna. Respondenten reflekterade även över hur det skiljde sig åt när det gällde elevnära arbeten och kontakten med vårdnadshavare.

[...] några som gör en kartläggning och kommer med rekommendationer men jobbar inte vidare med eleverna, lämnar bara tillbaka till lärarna eller mentorerna att hur ni kan hjälpa och stödja eleven. Men det är dom också som jobbar direkt med eleverna med kontakt, med mailkontakt, med uppdateringar av åtgärdsprogram direkt med eleven utan lärarna och direkt med vårdnadshavarna ibland. (skolläkare)

Flera respondenter beskrev specialpedagogens yrkesroll som elevnära och där en förväntning fanns att specialpedagogen skulle arbeta individuellt med elever. En av respondenterna hade inte så stor erfarenhet av att arbeta i skola och kände sig lite osäker på specialpedagogens yrkesroll och uppfattade att den var individcentrerad.

En specialpedagog för mig är någon som jobbar mer individuellt. Inte så mycket i grupp eller med gruppdyamik eller grupparrangemang. I min värld tänker jag att det bör varje lärare ha med sig ändå, att jobba med en grupp. (skolsköterska)

Det fanns inget mönster som tydde på att något professionsområde hade en gemensam syn på specialpedagogens yrkesroll.

### 7.2.1 Specialpedagogiska perspektiv

Resultatet visade att samtliga respondenter från det medicinska kompetensområdet hade ett mer kompensatoriskt perspektiv och pratade mer om elever *med* svårigheter, medan de övriga respondenterna intog det kritiska perspektivet och pratade mer om elever *i* svårigheter. Respondenterna från det medicinska kompetensområdet beskrev elever som hade problem i termer av diagnoser. De ansåg att specialpedagogen hade en viktig roll för att hjälpa eleverna att hitta lösningar. En av de respondenterna beskrev det på följande sätt.

Det betyder att det finns problem med att lära sig saker, eller ibland med beteende och den första som kommer för att göra kartläggning blir specialpedagog [...] Dom andra bidrar bara, professionsmässigt, med kunskap, men till slut om vi pratar om pedagogik och hjälp som barnen ska få i skolan så är det en specialpedagog som gör åtgärdsprogram eller hittar de svaga sidor och allt, vad gäller eleverna. (skolläkare)

Samma respondent beskrev att hen trodde att en specialpedagog skulle ge återgivning till pedagoger och vara handledande till lärarna, men hade insett att det i många skolor var

specialpedagogen som arbetade individuellt med eleven. Respondenten medgav att hen inte riktigt förstod hur det skulle vara, men trodde att det ibland var rektorn som bestämde hur man skulle gå vidare med insatser och åtgärdsprogram.

En annan respondent inom det medicinska kompetensområdet beskrev att specialpedagogens roll var att screena elever för att få kunskap om eleven eventuellt hade språkstörning, autism, ADHD eller andra svårigheter. Om det kunde fastställas vilka svårigheter eleven hade så kunde eleven få hjälp, till exempel i *särskild undervisningsgrupp* eller genom *en till en undervisning*. Det framkom även från en annan respondent att hen ansåg att specialpedagogens roll skulle vara att undervisa de "jättesvåra" eleverna "hands on". Hen ansåg att lärare behövde en tydlig stöttning genom konkret handledning i arbetet med "dessa" elever. En av rektorerna nämnde att om specialpedagogen ville arbeta lite *hands on* med elever så tänkte hen inte förhindra det. (skolsköterska och rektor)

En annan respondent hade en annan åsikt och menade att det var elevens behov som styrde de specialpedagogiska insatserna. Specialpedagogen borde inte arbeta så mycket *hands on* med eleven utan ha en stödjande och handledande funktion till lärarna. Samma respondent fortsatte att resonera om specialpedagogens roll.

Att vara ett bollplank att vi tillsammans kan hitta sätt att diskutera och resonera kring en elev, okej om vi har det här hur ska vi tänka kring det, här tänker jag att specialpedagogen är ofta en liten "spindeln i nätet (psykolog)

En rektor beskrev att hen ansåg att insatser kan ske parallellt på flera nivåer, men såg en fara i att insatserna lätt hamnade på individnivå

[...] att man har ett gruppfokus och individfokus. Det blir lätt att det går över till ett individfokus, i alla professioner egentligen, inte bara för specialpedagogen, men nu pratar vi om specialpedagogen." (rektor)

En annan respondent beskrev att hela elevhälsan ska arbeta med att tillrättalägga lärmiljöer och nämnde att i det arbetet blir det specialpedagogens roll att handleda både lärare och speciallärare med inriktning mot *ledning och stimulans*

På liknande sätt beskrev en annan respondent specialpedagogens roll, och förmedlade att det fanns tydliga kopplingar mellan pedagogiken och det didaktiska sättet att tänka runt undervisning.

Där någonstans har specialpedagogen en nyckelroll, i det här övergripande arbetet länken mellan olika professioner tillbaka in i skola. Min bild av vad en specialpedagog ska göra är väldigt mycket kring grupprocesser. (psykolog)

När det kom till att lösa elevers problem uttryckte samtliga respondenter att det var svårt att ibland sätta fingret på problemet, och att det ständigt pågick en diskussion om att försöka komma fram till olika fungerande lösningar. Det betonades av en respondent att det var av stor vikt att olika professioner samverkade.

Jag ser vinster med att vi går över gränserna ibland i vissa sammanhang när vi kan och där vi ändå har kompetens för att göra det om man säger så. (kurator).

Respondenten upplevde att hen delade ett “mellanmänskligt” perspektiv med specialpedagogen som var hens “parhäst”, men ansåg att de pedagogiska metoderna skiljdes mellan deras yrkesroller. Flera respondenter ansåg att specialpedagogen hade en viktig kompletterande roll till sin egen yrkesroll, när det gällde att lösa komplexa frågor.

## **7.3 Respondenterna syn och erfarenhet av specialpedagogens uppdrag**

Samtliga respondenter menade att specialpedagogens uppdrag var otydlig. Bland annat hävdade en av rektorerna att det inte fanns några ramar för uppdraget och uttryckte att de ramarna sätter man själv inom elevhälsoteamet för att det handlar mer om förväntningar än fastställda ramar.

### **7.3.1 Undanröja hinder i olika lärmiljöer**

En av rektorerna beskrev vad hen främst associerade till specialpedagogens uppdrag när det gällde det förebyggande och hälsofrämjande uppdraget, det handlade om att arbeta och samverka strukturerat i elevhälsoteamet.

Tvärprofessionellt, lärmiljö är viktigt, man ska inte bara gå in som åtgärdande funktion, utan vi måste tänka förebyggande och främjande och det handlar om lärmiljön om hur man anpassar lärmiljön så bra som möjligt så att inte ens eleven märker de här problemen. (rektor)

Den andra rektorn i studien hade också en uppfattning om att specialpedagogens uppdrag var förebyggande och hälsofrämjande. Båda rektorer såg också att specialpedagogen i stor utsträckning hamnade på uppdrag som låg på individnivå. Den ena rektorn såg det mer önskvärt om specialpedagogen arbetade mer med organisatoriska frågor, medan den andra rektorn lyfte att det var viktigare att specialpedagogen fokuserade mer på att undanröja hinder i lärmiljö på gruppnivå. Båda rektorer menade att specialpedagogens tid upptogs till största del av åtgärdande arbete.

[...] särskilt stöd, extra anpassning, åtgärdsprogram, vårdnadshavare kontakter, sen önskar jag att jag skulle säga förebyggande och främjande, men det tänker jag inte göra, för där är vi inte. (rektor)

En rektor ansåg inte att specialpedagogen skulle arbeta såsom specialläraren gjorde förr, att det plockades ut elever ur klassrummen för att “åtgärdas”. Hen trodde inte på snabba lösningar som “mirakelpulver” och “trollspön” som didaktik vid specialpedagogiska insatser, och fortsatte med att ge uttryck för att hen föredrog det relationella synsättet som hen ansåg specialpedagogens uppdrag vilar på.

När det kom till att tydliggöra specialpedagogens uppdrag påpekade en av rektorerna att hen inte ansåg att uppdraget kunde regleras generell utan att det måste få skilja sig lite från skola till skola. Respondenten menade dock att det inte bör vara för stora skillnader så att det går att urskilja om det är ett uppdrag för en elevresurs eller en specialpedagog. Respondenten betonade att hen såg en möjlighet till att specialpedagogen kunde vara den som formade sitt uppdrag.

[...] man måste få vara den människa man är i uppdraget också, göra sånt man brinner extra för, det man tycker är viktigt, det blomstrar man av, det tror jag är en nyckel till framgång - det som människor är bra på, det ska man ta till vara på.” (rektor)

En av respondenterna hade erfarenhet av att specialpedagogen inte hade samma möjlighet att styra sitt uppdrag och menade att det berodde på otydlighet i uppdraget. Men betonade också att det fanns många förväntningar från skolans övriga pedagoger och av rektorn, som alla är professioner som delar den pedagogiska domänen med specialpedagogen, vilket gör att specialpedagogen inte får tolkningsföreträde över sitt uppdrag.

Dels är specialpedagogen en del av det pedagogiska fältet, som rektor upplevde sig ha koll på, för det har ju rektor i regel, lejonparten av alla anställda är pedagoger och rektor är själv pedagog. Då tänker man sig nog ha ett annat mandat till att ha tolkningsföreträde för vad en specialpedagog ska göra och därför kan det lätt bli att mera speciallärollen och mera ditten och datten, och det kan vara svårt för en specialpedagog att värja sig. (kurator)

Resultatet visade att respondenterna till viss del delar synen och erfarenheten av att specialpedagogens uppdrag var eller bör vara att medverka i det förebyggande arbetet genom att identifiera, analysera och arbeta med att undanröja hinder i olika lärmiljöer. Ingen respondent klargjorde att specialpedagogen ansågs ha ett specifikt uppdrag med att undanröja hinder i lärmiljön med tanke på elever med neuropsykiatriska svårigheter.

### 7.3.2 Kvalificerad samtalspartner

Samtliga respondenter uppgav att det i specialpedagogens uppdrag ingick att handleda och vara rådgivare. Dels genom att stötta rektorn, men främst vara handledare till lärare. I resultatet poängterade en rektor att hen hade ett mycket nära samarbete med specialpedagogen "Det är min högra hand". En annan respondent nämnde vad hen bland annat associerade till specialpedagogens uppdrag.

Det som specialpedagogen gör är den tydliga kopplingen till att få in det pedagogiska och didaktiska sättet att tänka kring undervisning, tillsammans med våra professioner, tillsammans med den överblicksbilder, tillsammans jobba med mentorer och rektor. (kurator)

En respondent likställde handledning med att specialpedagogen skulle vara ett "bollplank" och komma med goda idéer till lärarna. Vidare beskrev en annan respondent att hen tolkade handledning på liknande sätt, och förklarade vidare att specialpedagogen skulle vara lärare behjälplig med att observera elever och komma med goda råd.

I en av skolorna undervisade specialpedagogerna som lärare en del av sin tjänst. Rektorn för den skolan beskrev att specialpedagogen hade ett undervisande perspektiv och kunde ha mer förståelse för lärare som hade svårigheter med sin undervisning. Hen poängterade att det då skulle kunna bli lättare att prata om elevers behov på gruppnivå, samt att diskutera med läraren hur hen upplevde att undervisningen skulle kunna anpassas. Rektorn ansåg att det var oerhört viktigt att specialpedagogen har god förståelse och var ödmjukt inställd mot lärarna.

Samma respondent fortsatte med att beskriva att specialpedagogen hade spetskompetenser när det gällde att både handleda lärare och vårdnadshavare. En specialpedagog har en större "verktygslåda" uttryckte hen. Dock redogjorde rektorn att det inte fanns någon tid avsatt för regelbunden handledning.

Nej, det gör det inte [...] Det är framför allt tiden, det hade varit jättebra att man tidigt går ut och säger att det här diskuterar vi, det är också en del utav det förebyggande och främjande. Det hade varit toppen så klart, men nej, det finns inte. (rektor)

Respondenterna använde begrepp som berika, hjälpa och likställde det med handledning. Ingen respondent använde termen *kvalificerad samtalspartner* när de diskuterade handledning av specialpedagogen.

### 7.3.3 Utveckling av det pedagogiska arbetet

Resultatet visade att samtliga respondenter uttryckte att det i specialpedagogens uppdrag ingick att arbeta med hälsofrämjande och förebyggande insatser. Fyra respondenter definierade uppdraget utifrån skolutveckling på organisationsnivå. Två av de fyra poängterade tydligt att specialpedagogen var drivande när det gällde olika förbättringsområden på organisationsnivå, exempelvis stadiövergångar. En annan respondent tyckte att specialpedagogens uppdrag skulle spänna över tre nivåer, organisation-, grupp- och individnivå.

Jag ser att specialpedagogerna rör sig på olika nivåer (individ-grupp-organisation), så det kanske ändå är en förväntan. Allt ifrån de individuella bedömningarna till att vara inne och fundera kring att systematisera arbete med närvaro. (psykolog)

### 7.3.4 Pedagogiska utredningar och åtgärdsprogram

Det visades i resultatet att åtta av respondenterna nämnde kartläggning som ett viktigt uppdrag för specialpedagogen, några av de respondenterna valde att benämna kartläggning med pedagogisk utredning. En av respondenterna arbetade i grupper med mycket låg måluppfyllelse och uttryckte att hen skulle vilja ha en pedagogisk kartläggning på varje elev. Jag saknar att det inte finns en pedagogisk kartläggning på varenda elev, men jag kanske är ute och simmar då fullkomligt. För vad är vad när en elev inte klarar av grundskolan” (skolsköterska).

Respondenten fortsatte beskriva att hen såg stora vinster med de pedagogiska kartläggningar specialpedagogen gör. Hen ansåg att elever kunde få mer hjälp, kanske till och med en diagnos, men poängterade att det inte var det som var målet med en kartläggning. Snarare att eliminera att omgivningen definierade eleven som eventuellt stökig och jobbig.

En annan respondent ansåg att specialpedagogen var den viktigaste professionen i den samlade elevhälsan, eftersom specialpedagogen är den som först gör en pedagogisk kartläggning när det uppstår problem kring elevers inlärningsförmåga, eller beteende. Det poängterades att det var specialpedagogen som ansvarade för åtgärdande insatser och hjälper elever att hitta lösningar.

Vidare nämnde en annan respondent att hen ansåg att det är viktigt att specialpedagogen gör kartläggningar på olika nivåer. Det är till exempel lättare att se hur skolan är organiserad för att även ha det som underlag vid skapande av tillgängliga lärmiljöer på grupp- och individnivå.

En respondent ansåg att specialpedagogen skulle stötta lärare som gjorde pedagogiska utredningar, men också göra egna pedagogiska utredningar. Vidare hade respondenten en uppfattning om att specialpedagogen eventuellt kunde göra första screening kring läs- och skrivsvårigheter.

En annan respondent hade en liknande tanke när hen resonerade kring kartläggning och fortsatte med att förtydliga



För det kan ju vara utifrån att man behöver skicka iväg en remiss någonstans. Det kan också finnas att man behöver göra en annan variant av kartläggning, samtalet med eleven kan vara en del för att se vad är svårigheterna egentligen. (rektor)

En respondent som tillhörde den medicinska domänen poängterade att en specialpedagog har som uppdrag att upprätta åtgärdsprogram. Hen uttryckte att det var av vikt att "hitta de svaga sidorna" hos elever som eventuellt behövde hjälp. Respondenten menade att hen kan bistå med att utesluta medicinska förklaringar.

En annan respondent uttryckte att hen inte är involverad i hur åtgärdsprogram är utformade utan ansåg att det är specialpedagogen som sköter allt kring formalia, men tillade att hen är med i processen.

Hur har det gått med det här är det färdigt till exempel med de här åtgärdsprogrammen får eleven rätt stöd så man kan vara med och tycka men jag lägger mig inte i det för det är deras ansvar hur de sköter sitt jobb eller men vi pratar mycket om vad som är gjort eller inte gjort. (skolsköterska)

En av rektorerna ansåg att det var specialpedagogens uppdrag att stötta pedagoger när det gällde elever i behov av särskilt stöd, och stötta lärarna i vilken turordning pedagogisk utredning, upprättande av åtgärdsprogram och uppföljning sker.

Att hålla i strukturerna och påminna om särskilt stöd och extra anpassningar och barn i behov [...] för pedagoger Idag är så belastade så det behövs någon som håller i trådarna detta svarar jag nu undrar vad jag skulle svara om 10 år, nej fem år. (rektor)

## **7.4 Respondenterna uppfattning och erfarenhet av att arbeta i ett tvärprofessionellt team**

I likhet med synen på professionstillhörighet såg samtliga respondenter att erfarenheten av att ingå i ett tvärprofessionellt team har sina fördelar genom att många perspektiv kan bidra till att skapa bättre förståelse för bland annat individer i svårigheter. I den lokala elevhälsan träffas teamet regelbundet varje vecka och de båda skolorna använde ett mötesforum som heter *drop-in* för att möta övrig pedagogisk personal på skolan. *Drop-in* används som konsultativa möten.

Den profession som inte träffade det lokala elevhälsoteamet i så stor utsträckning är skolläkaren. Skolläkaren arbetar med ett stort antal skolor och har sällan möjlighet att vara med på de lokala elevhälsomötena.

Jag kommer och träffar några elever och gör bedömningar, ordinationer, och sen har jag ingen kontakt med dom andra i teamet. Det är mycket sällan som jag får sitta med på något möte. (skolläkare)

Skolläkaren hade gärna träffat teamet oftare om det funnits förutsättningar för det, för att bidra med sin kompetens, men ansåg att skolsköterskan också kan bidra till det medicinska kompetensområdet för att ge ett medicinskt perspektiv. En negativ aspekt av att inte kunna träffa de lokala elevhälsoteamen var att det kunde uppstå svårigheter i kommunikationen och en viss förvirring över roller och uppdrag.

Rektorerna vet inte vad jag gör, ibland vet dom inte vem jag är. Tyvärr blir det ingen direkt kommunikation mellan rektorerna och mig, det blir via skolsköterskorna och det är det som

ibland blir problemet, jag vill meddela och föra över information och det blir på fel sätt, ibland tar rektorn beslut på ett EHT att skolläkaren ska träffa barnet och jag vet inte varför, dom har inte pratat med mig. (skolläkare)

Skolläkaren beskrev en känsla av utanförskap, liknande upplevelse beskrev också en respondent som har sin arbetsplats på skolan och ingick i det lokala elevhälsoteamet.

[...] här kan man känna sig så att skolan inte är min hemmaarena utifrån det jag är specialiserad på om man säger så, vad som är min utbildning. Ibland känner man sig som en gäst i någon annans hus. (kurator)

Psykologerna var också en profession som inte har sin arbetsplats på den lokala skolan och kom in som en kompletterande kompetens. Psykologerna hade också, likt skolläkaren, uppdrag i flera skolor med ett stort elevunderlag. En av psykologerna förklarade varför det inte fanns möjlighet att vara med på de lokala elevhälsomötena i större utsträckning. Skulle jag vara det så hade det varit bara det jag gjort på min arbetstid i princip, för det är så många elevhälsoteam som jag har att samarbeta med.” (psykolog).

Båda psykologer lyfte att om möjligheten fanns att ingå med mer regelbundenhet och kontinuitet i teamen så hade det också funnits bättre förutsättningar för att arbeta mer hälsofrämjande och förebyggande, en av psykologerna uttryckte ”En idealisk situation är att kunna vara på plats mer, att kunna ha mer tid och att kunna vara med på elevhälsans vardagliga arbete, då hade det varit lättare att följa processerna.” (psykolog).

#### **7.4.1 Tvärprofessionella teamets dimensioner**

Tydliga roller var en faktor som flertalet respondenter beskrev som en viktig del för att kunna arbeta tvärprofessionellt. Varje profession såg till sitt kompetensområde och visste hur de kan bidra med sina perspektiv. Svårigheter i arbetet uppstod oftast när rollerna inte var tydliga och det saknades riktlinjer eller arbetsbeskrivningar. För de respondenter som var nya i sin yrkesroll överensstämde inte föreställningen av hur det tvärprofessionella arbetet skulle vara med hur det såg ut i det dagliga arbetet. De menade att de saknat en tydlighet över hur teamet arbetar och vilka förväntningar som fanns på professionerna. En föreställning var bland annat att de ska arbeta mer hälsofrämjande och förebyggande, men att det var mer fokus på individärenden och flera respondenter uttryckte att det blev en del “brandutryckningar”.

Samtliga respondenter efterfrågade tydlighet för både roller och uppdrag. De såg att det var en organisatorisk fråga men också att alla bär ansvar för att skapa en tydligare struktur. Samtliga respondenter tyckte att förväntningarna på yrkesrollerna i det tvärprofessionella teamet blir mer realistiska om man skapar tydliga arbetsbeskrivningar.

Jag borde förväntas hela tiden förtydliga det regelbundet. Och så tänker jag att specialpedagogerna också behöver göra, ha en tydlig plan som är nedskriven och tydlig, och som man kan ta fram regelbundet för att det inte ska bli den här otydligheten i förväntningar. (kurator)

Gemensamt fanns en önskan att kunna arbeta tillsammans för att utveckla elevhälsoteamets arbete. En annan gemensam faktor var att respondenterna såg det tvärprofessionella teamet som en platt organisation, att de gemensamt var med och bidrog med sina kompetenser för att klara av de uppdrag som teamet har. Att utveckla teamarbetet såg respondenterna också som en angelägenhet. De båda psykologerna som inte har sin arbetsplats i skolan, och har erfarenhet

av att ingå i flera tvärprofessionella elevhälsoteam, belyste också vikten av att tillsammans utveckla det tvärprofessionella arbetet.

Det tvärprofessionella arbetet är en grannliga uppgift att få till. Jag tänker att det är något som verkligen är ett pågående utvecklingsarbete för vem som helst i vilken elevhälsa man än är. Jag tänker alltid att det kan vara en klok sak att tänka kring vad, det finns alltid saker att sakna i någon mån. Att inte tappa blicken på hur kan man få till ett bättre tvärprofessionellt arbete. (psykolog)

Alla respondenter uttryckte att det var rektor som leder och fördelar arbetet för den samlade elevhälsan. För några respondenter var det dock inte tydligt vilken roll rektorn har i det tvärprofessionella teamet. En respondent förklarar "För mig är rektorns roll i elevhälsan inte tydlig mer än att rektor ansvarar för elevhälsan och någonstans är chefen, den som ska fatta besluten." (kurator). En av rektorerna reflekterade över sin roll i det tvärprofessionella teamet och såg inte elevhälsoteamet som direkt centralt styrd. Även om rektorn, likt de andra professionernas beskrivningar, ansåg att det fanns förväntningar att hen var den som fattar beslut.

Rektorn på den andra skolan lyfte också vikten av att det ska finnas tydliga förväntningar på varandra i elevhälsoteamet. Hen beskrev att de arbetar med att tydliggöra sina roller och förväntningar vid varje läsårs start. Rektorn såg att det fanns ett gemensamt ansvar för alla professioner och ville gärna att teamet skulle arbeta mer självständigt, även om det var rektorn som var med och ledde teamet. "Jag vill ha ett team som är ganska självgående utifrån de ramar som vi satt upp, inte självgående att nu gör ni det, utan utifrån de ramar som vi satt upp så ska teamet vara självgående." (rektor).

De respondenter som upplevde sig som nya i sin roll kände sig inte lika säkra på specialpedagogens yrkesroll i elevhälsoteamet, då roller och förväntningar fortfarande var otydliga och de förlitade sig på att rektorn hade ansvaret för att tydliggöra rollerna. Respondenterna såg dock att det fanns stora möjligheter att skapa mer tydlighet när de också fått mer tid och erfarenhet av arbetet. En av respondenterna berättade "Där är jag väl kanske mer att jag får höra vad rektorn säger, jag får ju lära mig på något sätt hur man tänker i en skola, så jag försöker vänta ut det." (skolsköterska).

Flera respondenter hade positiva erfarenheter av att man tydliggör varandras roller men menade också att man behöver uppdatera och diskutera förväntningarna varje läsårs och inte ta detta för givet. En respondent upplevde bland annat att det kan vara svårt för rektorerna att ha kunskap och insyn i samtliga kompetensområden eller förståelse för respektive professions yrkesroll och uppdrag.

[...] vi är en liten heterogen arbetsgrupp i en verksamhet som till mångt och mycket domineras av ett pedagogiskt perspektiv, så det är orimligt av mig att förvänta mig att rektor ska ha stenkoll på mitt uppdrag. (kurator)

I båda skolor finns olika arenor för den samlade elevhälsans olika professioner. I den ena skolan arbetar det lokala elevhälsoteamet för olika rektorer och behöver förhålla sig till deras olika önskemål. Rektorn på den skolan menade att elevhälsoteamet kan bli splittrat "[...] då har de plötsligt två rektorer att förhålla sig till, där den andra rektorn vill ha på ett sätt och jag på ett annat." (rektor). Som tidigare nämnt finns en central elevhälsa i den andra skolan som leds av en gruppleddare som också är chef för vissa professioner. Rektorn på skolan berättade att denna organisation har skapats för ett mer likvärdigt arbete för samtliga elevhälsoteam. Rektorn

upplevde dock att det fanns svårigheter att anpassa elevhälsoteamets arbete utifrån behoven som fanns i de olika rektorsområdena.

Rektorn reflekterade vidare över elevhälsoteamets mötesforum och avståndet som kan bli mellan pedagoger och elevhälsoteamet. Det forum där pedagoger träffar elevhälsoteamet ska ske inom ramen för drop-in. Drop-in används inte på samma sätt i den andra skolan, där går elevhälsoteamet också *till* arbetslagen för konsultation och uppföljningar. Rektorn såg dock vinster med att använda drop-in och förklarade att det är ett forum som möjliggör att pedagogerna får stöttning och kan *bolla* sina tankar. Rektorn fortsatte att diskutera sin oro för att elevhälsoteamet kunde komma för långt från pedagogerna och att det kan bli ett *vi och dom*.

Jag gillar den här drop-in eller konsultationstiden, men då är vi åter igen med det att läraren måste gå *till* EHT, så att i den bästa av världar på något sätt, det är också tid, det hade kunnat vara ett komplement, konsultationstiden. (rektor)

#### 7.4.2 Gemensamma mål och ömsesidigt ansvar

Alla respondenter ger uttryck för att den samlade elevhälsan samverkar för att eleverna ska nå sina mål. Detta gemensamma mål speglar också deras syn på sitt eget uppdrag och delar detta ansvar genom att bidra med sina olika perspektiv och kompetenser. Ramarna för den samlade elevhälsan beskrevs bland annat utifrån de förutsättningar skolan har för att ge eleverna stöd. I uppdraget ingår det också att vara en förlängd arm för de instanser som verkar utanför skolan, det kan vara vårdcentral, barn- och ungdomspsykiatri och socialtjänsten.

En av respondenterna reflekterade över hur de kan uppstå flytande gränser för vad skolan kan och bör göra. Att det fanns förväntningar att den samlade elevhälsan ska bistå med stöd som inte var möjligt att ge inom ramen för skolans och teamets förutsättningar.

Det finns en borte gräns och det är skolans gräns, skolans ansvar och skolans domän. Sen så är det andra verksamheter som vi ska hjälpa till att slussa mot, vi kan aldrig ersätta en socialtjänst eller psykiatri eller en vårdcentral. (kurator)

Flera respondenter delade bilden av att det ibland saknades förutsättningar för det *hälsofrämjande* och *förebyggande* arbetet. Den ena rektorn upplevde att pandemin hade tagit stort fokus från elevhälsans arbete och upplevde att arbetet blivit mer åtgärdande under det gångna läsåret.

[...] till syvende och sist och det är hemskt att säga, men vi släcker bränder vi har svårt att få till jag tror att vi egentligen gör saker och ting som vi kan anses som förebyggande och främjande vi ska ligga steget före men vi är så uppe i det vi gör här och nu att vi inte kan riktigt se det heller. (rektor)

Även om rektorn upplevde att det åtgärdande arbetet får ta mer plats just nu så såg hen att det inte kommer att vara så framöver “[...] vi kommer dit, vi jobbar på det.” (rektor).

För att hindra att allt för mycket fokus hamnade på individärende hade rektorn i den andra skolan inspirerats av en mötesstruktur som hen använt i en tidigare skola. Hen utvecklade mötesstrukturen på den nuvarande skolan tillsammans med elevhälsoteamet. Rektorn beskrev processen som ömsesidig “Det är en struktur, vi hittar den tillsammans men det finns en grundtanke lite grann, sen hittar vi vägar hela tiden utifrån det.”. Mötestiden var två timmar och den första timman leds av rektorn själv och hade ett större fokus på det systematiska

kvalitetsarbetet på organisationsnivå. Den senare delen hade ett tydligare fokus på individnivå och elevvärenden och leddes av kurator eller utbildningsledaren som rektorn menade hade en mer aktiv roll gentemot eleverna, utifrån bland annat inskrivningar och studieplaneringar.

Alla respondenter förmedlar en uppfattning av att den samlade elevhälsan har ett gemensamt mål och ömsesidigt ansvar. Att de alla tillsammans behöver samverka för att nå de mål som teamet och skolan ska arbeta mot. Förutom det *hälsofrämjande* och *förebyggande* arbetet så såg samtliga professioner att den samlade elevhälsan också arbetar med alla tre nivåer, *organisatorisk*-, *grupp*- och *individnivå*. En respondent sammanfattar sin bild av vad som förenar teamets arbete.

Då tänker jag att det handlar om organisatoriskt stöd för att skolan ska förbättra elevernas lärsituation, både när det gäller psykiskt och fysiskt mående och socialt också så klart, men också att undanröja hinder för lärande och i det så lägger jag också att ett hälsofrämjande och förebyggande fokus. (Psykolog)

### 7.4.3 Kompletterande kunskaper och legitimitet

Respondenterna såg den samlade elevhälsans olika professioner som ett komplement till varandra. En rektor beskrev hur de kompletterar sina olika kunskaper “[...] jag tänker att man slår sina kloka huvuden ihop. Att man ser utifrån sin profession vad man kan tänkas göra.” (rektor). Psykologerna såg också att de bidrar med sina perspektiv och sin kompetens för att lösa gemensamma problem på samtliga nivåer. En psykolog beskrev det psykologiska perspektivet i elevhälsoteamets arbete i följande citat.

I dialog med team-medlemmarna, fortlöpande i samtalet, att se ifall det kan vara ett perspektiv bland flera som gör att man får en bredare helhetsförståelse för en elev en situation, en utmaning man har att förstå. Ett perspektiv bland flera. (psykolog)

Det fanns också en bild av att det i den samlade elevhälsan fanns tydliga avgränsningar mellan olika kompetensområden. Några respondenter upplevde också att de fanns en tydlig rollfördelning, även om samtliga respondenter medgav att det behöves bli tydligare. Skolläkaren såg sin kompletterande roll utifrån att det fanns uppgifter inom det medicinska kompetensområdet som endast skolläkaren hade kompetens att utföra. Detta kunde vara att ordinera medicinering, att utreda och utesluta medicinska förklaringar eller ha kontakt med vården. Denna kompetens används oberoende av de övriga professionerna inom den samlade elevhälsan. Båda skolsköterskor såg att de arbetade tvärprofessionellt och kunde bidra till elevhälsoteamets mål, att arbeta hälsofrämjande och förebyggande. En skolsköterska har följande beskrivning av arbetet i det tvärprofessionella teamet.

Ja det är att vi tvärprofessionellt ser med våra ögon om vi kan hjälpa till tillsammans eller var och en för sig eller dela upp det, vem som passar bäst till att på något sätt stödja så att personen kommer dit. (skolsköterska)

Till stor del fanns det en samsyn över att de inte kunde ta över specialpedagogens yrkesroll och uppdrag. De hade stort förtroende för specialpedagogens kompetens inom den pedagogiska domänen. Alla respondenter lyfte också att det specialpedagogiska perspektivet får stort fokus för elevhälsoteamets arbete. De flesta professioner ansåg att det till största del togs hänsyn till respektive kompetens, men några respondenter lyfte att det fanns aspekter av utanförskap och svårigheter med att ta plats i det lokala elevhälsoteamet. Som tidigare nämnt har de professioner som inte har sin arbetsplats i skolan inte likvärdig grad av samarbete på grund av

brist på tid, men de ansåg ändå att de kunde bidra med sitt kompetensområde. En skolsköterska upplevde dock att det stundtals var svårt att bidra med sitt kompetensområde och fick ta ett steg tillbaka för att hen ansåg att hen inte hade likvärdigt mandat inom de pedagogiska frågorna.

[...] vi samverkar ju men jag tycker att jag har en väldigt liten del i det, att man får kämpa för sin del också som skolsköterska i och med att specialpedagogiken tar så stor plats, ja hälsa och specialpedagogik ska gå hand i hand de ska det iallafall göra, fast jag känner att jag har en ganska liten del men man får ju vara med och kämpa för sin del. (skolsköterska)

Likt skolsköterskans känsla av att behöva kämpa för att ta plats i elevhälsoteamet så upplevde en annan respondent att specialpedagogen också får kämpa för sitt kompetensområde och problematiserade frågan om mandat och legitimitet. Respondenten reflekterade över vilka orsaker som låg till grund för att specialpedagogen kunde sakna tolkningsföreträdare eller mandat att styra över sin roll och sitt uppdrag i den samlade elevhälsan.

Min upplevelse av specialpedagogen är nog att den är mer utsatt för andras tolkningar av vad en specialpedagog ska göra än vad en kurator och en skolsköterska är. Dels för att vi har en utanförkompetens in i skolan, som också gör att det är lättare för mig att hävda mitt tolkningsföreträdare gentemot en rektor eller gentemot en pedagog, eller gentemot till och med en chef, att nej men det här är vad socialt arbete innebär, det här är vad min kompetens säger i detta sammanhang. En rektor är ju också pedagog i regel vilket gör att rektor på ett helt annat sätt kan uppleva sig ha mandat att tolka åt en specialpedagog, - nej nej nej, det här är vad en specialpedagog är, säger rektor till en specialpedagog. (kurator)

Samtliga respondenter uttryckte att de samarbetar och samverkar med specialpedagogen. Några respondenter upplevde att de samarbetar mer med specialpedagogen än med någon annan profession i den samlade elevhälsan. En av psykologerna upplevde att de hade ett mer gemensamt uppdrag med specialpedagogen som var den profession som kunde förmedla det psykologiska perspektivet till pedagogerna och kan omvandla det till den pedagogiska vardagen. Två respondenter uttryckte också att det fanns ett mer medvetet gränsöverskridande samarbete genom en tätare integration mellan de psykosociala och pedagogiska kompetensområdena.

## 7.6 Sammanfattande analys

I detta avsnitt har en sammanfattning av empirin gjorts kopplat till studiens centrala begrepp och teoretiska ram. Illustrationen nedan är ett försök att sammanfatta de mest framträdande begrepp som framkommit i empirin utifrån respondenternas beskrivning av deras syn och uppfattning av specialpedagogens yrkesroll och uppdrag, vilket fyller trädets stam och löv. Den mest återkommande förklaring av specialpedagogens profession var att specialpedagoger har en specialpedagogisk kompetens som övriga professioner inte har eller känner sig lika förtrodda med. Storlekarna av orden i bilden illustrerar en ungefärlig uppskattning av de begrepp som var mer framträdande i empirin, de ord som är större och med fet stil var mer frekvent använda av respondenterna.



\* illustrationen är hämtad från *Free Google Slides and Powerpoint templates* och redigerad av författarna

Samtliga respondenter förknippade specialpedagogens arbete till examensförordningens beskrivning av specialpedagogens färdighet och förmåga. Respondenterna associerade specialpedagogens arbete i större utsträckning utifrån det åtgärdande arbetet såsom utredningar och åtgärdsprogram, men samtliga menade att det var mer önskvärt att elevhälsoteamet och specialpedagogen arbetar mer hälsofrämjande och förebyggande. Hinder för det arbetet förklarades utifrån att det bland annat fanns en otydlig organisering och struktur för elevhälsans arbete, samt pandemin och distansundervisning som fick arbetet och rollen att vara mer åtgärdande än förebyggande.

Empirin visar också att flera respondenter uttryckte ett dilemma utifrån hur de specialpedagogiska insatserna skulle riktas. Flera respondenter menade att specialpedagoger

kan få arbeta mer individinriktat och kan få specialläraruppdrag. Synen på elevernas behov hade både inslag av Nilholms (2005) kategoriska/ kompensatoriska och relationella/ kritiska perspektiv, respondenterna pratade både i termer av elever med problematik och elever som befinner sig i svårigheter där lärmiljön behöver anpassas.

Respondenterna lyfte aspekter av Brantes (2009) professionsteori, såsom universitetsstudier, förmedling av kunskapssystem och abstrakt-, så väl som specifik kunskap som kännetecken för sina, respektive specialpedagogernas professioner. Vad gäller respondenternas erfarenheter av att ingå och arbeta i ett tvärprofessionellt team var det gemensamt för de olika yrkeskategorierna att de fokuserade på hur kompetenserna kompletterade varandra.

Trots att samtliga respondenter beskrev rektorn som ledare av elevhälsoteamet var det ingen respondent som indikerade att teamet arbetade mer multiprofessionellt, där rollerna är helt fördelade och teamet är centralstyrt. De beskrev arbetsformer och ansvarsfördelning i likhet med Thylefors (2007) modell för teamtyper, det interprofessionella perspektivet, där det gemensamma och delade ansvaret blev mer framträdande när de reflekterade över deras gemensamma arbete inom elevhälsan. Vidare fanns också inslag av transprofessionellt arbete då några professioner uttryckte att samverkan var mer kompletterande och inslag av gränsöverskridande arbete förekom.



## 8. Diskussion

I följande avslutande kapitel analyseras och diskuteras det som framkommit i studien. Inledningsvis diskuteras författarna studiens metod och därefter analyseras och diskuteras studiens resultat utifrån relevant forskning och studiens teoretiska ramar. Avslutningsvis presenteras studiens kunskapsbidrag och förslag till vidare forskning.

### 8.1 Diskussion av metod

Syftet med studien är att synliggöra hur respondenterna ser på specialpedagogens profession, yrkesroll och uppdrag, samt att lyfta vilken erfarenhet de har av att arbeta med skolans elevhälsoarbete i ett tvärprofessionellt team. För att få fram och synliggöra deras tankar och funderingar valdes kvalitativa intervjuer som metod (Stúkat, 2011). Författarna var inte intresserade av att generalisera resultatet utan syftet var att få fram enskilda tankar och erfarenheter. Enskilda intervjuer ansåg författarna vara mest lämplig som metod för att få en mer ärlig beskrivning från respektive respondent. Som nämnt i metoddelen valdes inte fokusgrupp som metod, då författarna beförde att respondenterna inte skulle känna sig lika trygga att vara ärliga och erkänna brister eller framföra kritiska tankar (a.a.). Andra hindrande faktorer för ett öppet och ärligt samtal är gruppträck eller intergruppkonflikter som forskaren inte känner till vilket kan påverka kommunikationsklimatet i gruppen (Stúkat, 2011, Tajfel, 1982, Abramsons, 1989, Waskett, 1996).

Som nämnt i studiens metoddel har författarna inspirerats av den hermeneutiska traditionen som metod för att skapa förståelse och tolka empirin. Författarna ämnade inte söka efter sanningar eller svar på orsak och verkan. Syftet var att försöka tolka och förstå innebörden av de utsagor som framkommer för att skapa en djupare och bredare förståelse för både författarna och läsarna. Det finns en risk för att statistiskt färdas i en cirkel, att skapa en gemensam förståelse som återvänder till utgångsläget, och där studiens resultat blir en reproduktion av den förförståelse som redan finns (Ödman, 2017). Författarna har varit medvetna av hur förförståelse för forskningsområdet och den kontext respondenterna befinner sig i kan påverka förståelsen och tolkningen av empirin. Författarna har därför haft kritiska ögon och gjort enskilda tolkningar av respektive intervju för att sedan gemensamt skapa ytterligare förståelse för de pusselbitar som empirin symboliserat. Därefter har de försökt förstå och tolka empirin igen utifrån studiens teoretiska ramar. Författarna har återvänt till transkriberingarna flera gånger för att granska och göra nya tolkningar vilket bidragit till djupare förståelse. Denna process kan härledas till den hermeneutiska spiralen (a.a.).

Studiens urval föll sig till två olika skolformer, en gymnasieskola och en grundskola, då de inte fick tillgång till respondenter som tillhörde en och samma samlade elevhälsa inom samma skolform. Om författarna hade haft möjlighet att intervju två elevhälsoteam inom samma skolform hade det bidragit till att studien fått ett mer riktat fokus. Tankarna föll att göra en jämförande studie då de var olika skolformer. Men författarna har insett att en sådan studie kräver ett större underlag. Urvalsstrategin är viktig att ta i beaktande vid eventuella framtida studier.

Initialt var tanken att intervju deltagarna på plats, i ett fysiskt möte. Men då förhöjda risker av smitta av Covid-19, erbjöds både digitala och fysiska möten. Respondenterna fick välja vilken form som passade och även vart mötet skulle ta plats. Det fanns en oro att de digitala intervjuerna skulle påverkas av problem med ljudkvalité eller anslutningsproblem. Men samtliga digitala intervjuer kunde genomföras utan störningar. Intervjuerna som var fysiska

möten spelades in i författarnas mobiltelefoner och de digitala mötena kunde också spelas in via datorn. All inspelning kunde också raderas efter genomförd studie. Att ha tillgång till ljud och bildfiler underlättade transkriberingen och tolkningen av utsagorna. Att spela in intervjuerna i google-meet och teams såg författarna som en fördel då de kunde se respondenterna igen och återuppleva respondenternas kroppsspråk och ansiktsuttryck. Författarnas handledare kom med goda råd och förslag för att höja tillförlitligheten. Bland annat fick författarna rådet att förklara för respondenterna vad författarna menade med begreppen profession, yrkesroll, uppdrag och tvärprofessionellt team, vilket underlättade för författarna att tolka respondenternas svar då de inte hade skilda uppfattningar av vad författarna menade.

## 8.2 Diskussion av resultat

I följande del diskuteras studiens resultat och analys utifrån tidigare forskning och studiens teoretiska ramar. För att göra läsningen mer följsam för läsaren har samma huvudrubriker använts som i resultatsdelen.

### 8.2.1 Respondenterna syn på professionstillhörighet

Det är nästintill omöjligt att diskutera profession utan att dra paralleller till yrkesroll. Yrkesrollen kan uppfattas som underställd eller sprungen ur professionsteorin. Som tidigare nämnt lyfter Brante (2009) att yrkesrollen formas av hur den bland annat organiseras, till exempel via stat, kommun eller regioner.

Ur empirin framgår att det varierar stort från respondent till respondent hur de väljer att resonera kring specialpedagogens profession. Alla respondenterna gör gällande att de tolkar specialpedagogens profession och yrkesroll utifrån sina egna föreställningar. Gerrbo (2012) poängterar att en uppfattning av ett fenomen som iakttas påverkas av vilken position man intar. Om fenomen skulle likställas med specialpedagogens profession och de olika positionerna likställas med respondenterna, medför det att varje respondent betraktar specialpedagogens profession utifrån sin egen profession. Det påverkar sannolikt synen på specialpedagogens yrkesroll, vilket skulle kunna härledas till vad Brante (2009) gör gällande för professionens legitimitet.

Det går att dra paralleller utifrån Brantes (2009) professionsteori varför specialpedagogens roll är otydlig. Först och främst kan inte specialpedagogen hävda med automatik, legitimitet endast genom att åberopa sin yrkesroll utifrån universitetsutbildning, även om utbildningen är på avancerad nivå. Författaren åberopar att den kopplingen numer har minskat i betydelse, beroende på att allt fler yrkesprofessioner får sin utbildning via universitetsstudier.

Vidare lyfter författaren att en profession alltid är organiserad på något vis och att det styrs utifrån rådande samtid, exempel på organisationsformer är vertikalt, hierarkiskt eller egalitärt och kollegialt. Specialpedagogen kan således inte heller hävda sin profession endast genom att vara organiserad. Oftast är det stat, kommuner eller regioner som organiserar professioner, genom att passa in dem i ett större byråkratiskt sammanhang. Alla de professioner som ingick i studien var organiserade hierarkiskt, eftersom de var verksamma i kommunala skolor. Där statliga lagar styr vad kommunala huvudmän har att förhålla sig till. Rektor är den som *indirekt* är specialpedagogens närmaste chef om specialpedagogen är verksam inom den kommunala skolan, eftersom rektor är den som är ansvarig för elevhälsoarbetet, vilket framgår av skolans

styrdokument; Skollagen, Läroplanen och Skolverkets Allmänna råd (SFS 2010:800, 2019, 2014).

Några respondenter uppmärksammar att specialpedagogen som profession inte benämns i skollagen. Göransson m.fl. (2015) gör samma påpekande att yrkesgrupperna som specialpedagog och speciallärare inte nämns i skollagen (SFS 2010:800). De lyfter att det är rektorn som den profession som i juridisk mening äger rätt att besluta, organisera och bedriva utvecklande arbete i relation till det specialpedagogiska arbetet i skolan. Denna förståelse har också respondenterna, men menar att rektor leder och delegerar arbetet i den samlade elevhälsan. Det framkommer inte att respondenterna anser att rektorn har högst legitimitet för att driva de specialpedagogiska frågorna.

En respondent lyfte fördelen med att inte ha rektorn som sin närmsta chef. Då kunde respondenten opponera sig och hävda sitt tolkningsföreträde, vilket medförde att hen kunde värja sig mot arbetsuppgifter som respondenten ansåg stred mot sitt uppdrag. Det skulle kunna antas att de professioner som inte har den lokala rektorn som chef är de med högst förutsättningar för autonomi, vad gäller inflytande över sitt uppdrag. Men studiens resultat visar också att det kan saknas *intern autonomi* (Brante, 2009), vilket framkommit i skolläkarens beskrivning av avsaknaden av inflytande över sin roll och sitt uppdrag i de lokala skolorna.

### 8.2.2 Respondenterna syn och erfarenhet av specialpedagogens yrkesroll

Flera respondenter har förtroende och känner tillit för specialpedagogens yrkesroll. Trots att respondenter känner ett starkt förtroende så läggs inte hela ansvaret på specialpedagogen, som den som ensam ska besitta lösningar. Brante (2009) gör gällande att förtroende för kåren är viktigt för en profession och att det innefattar att det finns en uppfattning om yrkets betydelse genom komplexitet. Vidare poängterar författaren att i vårt kunskap- och risksamhälle anlitas professionella för att minska osäkerhet, det kan gälla hälsa, eller som i specialpedagogens fall specialpedagogisk kompetens.

Även om respondenterna har högt förtroende för specialpedagogen så anser de flesta respondenter att specialpedagogens yrkesroll och uppdrag inte är tydligt. Enligt Freidson (1997) och Selander (1989) behöver dessa tydliggöras i jämförelse med andra yrken, vilket är problematiskt då det inte råder enighet om vilka kriterierna ska vara. Denna oenighet speglas till viss del också i empirin.

Även om respondenterna gjorde skillnad på specialpedagoger och speciallärare när frågan ställdes om skillnaderna mellan de olika professionerna så finns det flera beskrivningar av specialpedagogens yrkesroll i empirin som kan kopplas till en speciallärarens yrkesroll. Respondenterna gör skillnad på titlarna men flera av dem gör inte samma distinkta skillnad i sina beskrivningar.

Malmgren Hansen (2002) poängterar i sin studie att specialpedagogen kan känna avsaknaden av engagemang och stöd från ledningen. Det kan bero på att verksamheten lutar sig på gamla traditioner eller har en bristfällig kunskap om specialpedagogens verksamhetsfält. Specialpedagogen kan inte alltid hävda sitt tolkningsföreträde eller legitimitet, gör Malmgren Hansen gällande, och en kollision mellan uppfattningar som detta kan uppstå och det underlättas inte för specialpedagogens del då denne saknar reella maktmedel i skolorganisationen. Denna syn delar också en av respondenterna som menar att specialpedagogen är den profession inom den samlade elevhälsan som är mest utsatt för andras

tolkningar och att rektorn hävdar sitt tolkningsföreträde över de pedagogiska frågorna då rektorn också i grunden är pedagog.

Enligt Emanuelsson (2001) åligger det specialpedagogen själv att tydligt definiera sin yrkesroll och det är viktigt att specialpedagogen som arbetstagare kommer överens med arbetsgivaren om en arbetsbeskrivning. Denna inrådan går också i linje med respondenternas tankar om att ta ansvar och vara delaktiga i arbetet med att skriva fram tydliga yrkesroll - och uppdragsbeskrivningar.

Utifrån Nilholms (2005) beskrivning av specialpedagogiska perspektiv framkommer det i empirin ett intressant dilemma mellan det psykosociala och de medicinska kompetensområdena. Där respondenter från den medicinska domänen har ett mer kompensatoriskt perspektiv i synen på specialpedagogens yrkesroll, där fokus låg på arbetet med kartläggningar, åtgärdsprogram och att leta efter det som uttrycktes vara "svaga sidor" hos eleven. Respondenter från den psykosociala domänen har ett mer kritiskt perspektiv, de såg mer på att specialpedagogens yrkesroll var att arbeta för att anpassa lärmiljöerna på alla nivåer. En respondent inom den psykosociala domänen menar att det i specialpedagogens yrkesroll ingår att arbeta mycket med gruppprocesser och ser specialpedagogen som sin "parhäst". Flertalet respondenter nämner dock att det ska vara elevens behov som styr insatserna. Specialpedagogens roll ska vara stödande och handledande till främst lärarna och ska därmed ske på gruppnivå. Ett ytterligare perspektiv av det kritiska perspektivet är en respondents förklaring att specialpedagogens yrkesroll bör riktas mot *ledning och stimulans* och stötta läraren som arbetar i klass som behöver nå ut till många elever.

Nilholms (2005) dilemmaperspektiv belyser respondenternas genom att ge uttryck för att det ibland är svårt att sätta fingret på vad som är problemet. Det kan medföra svårigheter att nå samsyn om vilka insatser som krävs från den samlade elevhälsan. Insatser krävs ofta på samtliga nivåer och i olika lärmiljöer. De flesta anser att specialpedagogen är "spindeln i nätet" och ska arbeta ut mot lärare och elever. Nilholm (a.a.) uttrycker vidare att eftersom flera perspektiv är aktiva samtidigt i skolan kan det medföra att motsättningar uppstår. Det kan bidra till negativa konsekvenser och hinder för att skapa förutsättningar för elevernas lärande. Dessutom försvårar det utvecklingen för en likvärdig utbildning. Det går tydligt att se att flera specialpedagogiska perspektiv är aktiva inom gruppen av respondenter, det bidrar till att olika respondenter anser att det inom specialpedagogens yrkesroll ingår att vara aktiv i alla olika perspektiven. Det blev synligt i empirin att olika professioner inom den samlade elevhälsan har olika förväntningar på specialpedagogens yrkesroll.

### **8.2.3 Respondenternas syn och erfarenhet av specialpedagogens uppdrag**

Som tidigare nämnt hävdar Emanuelsson (2001) vikten av att tydliggöra yrkesrollen och indirekt kan paralleller dras till att en otydlig yrkesroll genererar otydliga uppdrag. Den otydlighet respondenterna framhäver om specialpedagogens yrkesroll visar sig också i empirin när det kommer till tolkningen av specialpedagogens uppdrag. Specialpedagogens uppdrag är väl definierat i examensordningen för specialpedagogiska programmet (SFS 2017:1111) och är förklarat sen tidigare i studien.

Båda rektorerna i empirin gör gällande att de anser att specialpedagogen har som uppdrag att främst arbeta hälsofrämjande och förebyggande. Ett exempel de ger är att arbeta med att undanröja hinder i lärmiljöer och att det bör ske på organisation och gruppnivå. Det intressanta är att det inte nämns eller ges något exempel på vad de uppdragen precis skulle kunna

innefatta. I empirin poängteras att specialpedagogens uppdrag ändå ofta hamnar på individnivå. Ahlefeld Nisser (2009) lyfter att det också finns specialpedagoger som själva väljer att arbeta mer på individnivå, medan andra väljer att arbeta uteslutande på fler nivåer när det gäller det förebyggande arbete. En av rektorerna påpekar att hen anser att de specialpedagogiska uppdragen också bör utgå lite från vem specialpedagogen är som människa, men klargör att specialpedagogens inte ska arbeta som dåtidens speciallärare, utifrån det kompensatoriska perspektivet (Nilholm, 2005) genom att elever särskiljs från ordinarie undervisning, utan vidhåller ett kritiskt perspektiv. Annan forskning visar att det förekommer att specialpedagogens kompetens kan användas på skolor som undervisande lärare (Göransson, Lindqvist & Nilholm, 2015).

I empirin poängterar en rektor att specialpedagogens uppdrag mestadels består av att arbeta med särskilt stöd och extra anpassningar, men hen skulle önska att specialpedagogens uppdrag skulle var mycket mera riktade mot hälsofrämjande och förebyggande uppdrag. Det framgår tydligt i skolans styrdokument skollagen, läroplanen och Allmänna råd (SFS 2010:800, 2019, 2014) att rektorn är ansvarig för elevhälsoarbetet i skolan och relaterat till det är den som ska delegera uppdragen. Det är viktigt att nå samförstånd om specialpedagogernas uppdrag på skolnivå och när det gäller att stödja tydligheten har rektorn en central roll för att det ska möjliggöras (Cameron & Lindqvist, 2014).

Det framgår i empirin att samtliga respondenter anser att det i specialpedagogens uppdrag också ingår att handleda. Det kan utläsas att det främst är syftat till handledning till lärare men också som ett stöd till rektor. En av rektorerna uttryckte att specialpedagogen var hens högra hand. Det framgår i empirin att handledning förknippas med goda råd, i examensförordningen (SFS 2017: 111) finns visserligen uppdraget rådgivande med, men att verka som en kvalificerad handledare innefattar att leda kollegiala samtal, vara inlyssnande, reflekterande och bidra till det "reflekterande rummet". En respondent förknippade att det i specialpedagogens uppdrag ingick att vara ett "bollplank", vilket fritt tolkat kan associeras till uppdraget kvalificerad samtalspartner. Det handledande uppdraget har varit framträdande inom specialpedagogutbildningen sedan den infördes 1990 (Ahlberg, 2013), det är det uppdrag som främst tillika med skolutveckling ska ingå i specialpedagogens uppdrag enligt högskoleverket (2006:10). I jämförelse med uppdraget att genomföra pedagogiska kartläggningar och utredningar visar empirin att det handledande och rådgivande uppdraget var mindre framträdande och uppdraget för att utveckla det pedagogiska arbetet, tillika skolutveckling, nämndes ytterst lite när respondenterna reflekterade över specialpedagogens uppdrag. Det kan kännas märkligt att det är så få respondenter som nämnde skolutveckling på organisationsnivå, vilket är ett tydligt uppdrag enligt specialpedagogens examensordning, och upptar en stor del av utbildningen.

I empirin nämner en rektor att specialpedagogens egenskaper är avgörande vid handledningstillfällen, till exempel anses det att specialpedagogen bör vara ödmjukt inställd mot lärarnas arbetssituation. Om man i ordet ödmjuk drar synonymer till respektfull och inlyssnande kan man dra paralleller till Bladini (2004) som lyfter att specialpedagogen kan bidra med reflektion inom det pedagogiska arbetet och att relationsskapande är en framgångsfaktor vid handledning. Om specialpedagogen visar intresse för vad som sker i undervisningssituationer bidrar det till ett öppet klimat mellan handledaren och ägare av dilemman, i detta fall läraren.

Som tidigare nämnt framkom en intressant reflektion i empirin av en respondent som menade att hen upplevde att specialpedagogens yrkesroll och uppdrag, var mer utsatt av andras

tolkningar än de professioner som har en "utanför-kompetens" in i skolan. De professioner som inte är pedagoger äger ett större mandat och legitimitet över sitt uppdrag. Klang, Gustafsson, Möllås, Nilholm och Göransson (2016) bekräftar till viss del detta perspektiv, att kollegor ofta har andra föreställningar om specialpedagogens arbetsuppgifter, vilket kan utgöra ett hinder för specialpedagogen att arbeta förebyggande och hälsofrämjande på organisation- och grupp-nivå. I föreställningen finns tankar om att specialpedagogen förväntas arbeta mer med enskilda elever eller elever i grupp. Klang m.fl. (2016) menar att om specialpedagogen införlivar dessa förväntningar så kommer det bli svårt att få arbetstiden att räcka till att arbeta med skolutvecklande arbetsuppgifter. Detta bekräftas också av Göransson m.fl. (2015) som gör gällande i sin studie att specialpedagoger själva uppger att arbetet med skolutvecklingsfrågor anses uppta minst tid i deras uppdrag. Malmgren Hansen (2002) förklarar detta fenomen utifrån att rektorer inte alltid har så god kännedom om specialpedagogens uppdrag.

De flesta respondenterna i empirin nämner kartläggning utredningar som ett viktigt uppdrag för specialpedagogen, några respondenter likställer kartläggningen med pedagogisk utredning. En av respondenterna som arbetar i grupper med mycket låg måluppfyllelse uttrycker att hen skulle vilja ha en pedagogisk kartläggning på varje elev. Respondenternas syn på specialpedagogens uppdrag att genomföra pedagogiska utredningar kan uppdelas i minst två spår utifrån specialpedagogiska perspektiv. I ett av spåren framträder tydligt att det anses vara specialpedagogens uppdrag att göra de pedagogiska utredningarna, och att intentionen är att utreda eleven för att kompensera eleven. Ahlberg (2013) beskrev två perspektiv på följande sätt, i det kategoriska perspektivet beskrivs att det är eleven själv som äger problemet - elever *med svårigheter*, kontra i det *relationella perspektivet* där ses svårigheter uppstå i mötet med skolans olika lärmiljöer - elever *i svårigheter*. Inom det perspektivet finns också synen från respondenterna att det är specialpedagogen som är expert, som besitter en specifik kunskap, något Brante (2009) tillskriver som osäkerhet, men som också kan härledas till abstrakt kunskap och förmedlare av kunskapssystem. Utifrån dessa perspektiv dras tankar till att specialpedagogen är den profession som genom pedagogiska kartläggningar och utredningar förväntas hitta lösningarna för eleverna.

Några respondenter har anser att läraren ska göra de pedagogiska utredningarna och att specialpedagogens uppdrag är att stötta lärarna. Respondenterna nämner att det ska strävas efter att arbeta på olika nivåer för att de pedagogiska utredningarna ska bli ett bra underlag vid skapande av tillgängliga lärmiljöer. Att tillgängliggöra lärmiljöer för att minimera elevers svårigheter går helt i linje med det relationella perspektivet. Genom att arbeta med lärmiljöer krävs att man arbetar med hela arbetslag för att utveckla förutsättningar för lärande. Persson (2008) poängterar också att i specialpedagogens uppdrag ingår att driva utvecklingsarbete för att utveckla verksamhetens kvalité, med mål att goda lärmiljöer ska kunna erbjudas utifrån alla elevers behov. För att detta ska vara möjligt krävs stöd från skolledning. Vidare uttrycker författaren att det i en specialpedagogs uppdrag även ingår att stödja arbetslag, lärare och elever med att utveckla arbetssätt och metoder. I specialpedagogens uppdrag ingår även att stödja vårdnadshavare, poängterar författaren, vilket också poängteras av respondenterna i studien. En rektor som säger att elev inte ens ska uppfatta att det finns problem

## 8.2.4 Respondenternas uppfattning och erfarenhet av att arbeta i ett tvärprofessionellt team

När det kommer till respondenternas erfarenheter av att ingå i ett tvärprofessionellt team är den gemensamma bilden att i teamet finns en växelverkan mellan de olika professionernas kompetenser. Samtliga respondenter ser att det finns ett stöd och en kompletterande funktion i samverkan mellan de olika professionerna även om resultatet av empirin också visar att några respondenter känner att deras kompetensområde inte får lika stort utrymme som den pedagogiska.

I Hylanders (2011) rapport om elevhälsoteamets samverkan framgår det att arbete i en mångprofessionell grupp är komplex och påverkas av gruppprocesser. I de tvärprofessionella teamen pågår sociala och psykologiska processer som kan påverka synen på gruppen och delaktighet. Förväntningar av gruppmedlemmarna gör att man antar de existerande gruppnormer som finns. I Hylanders studie framgår det bland annat att specialpedagogerna upplevde det svårt att göra sig hörda i gruppen, vilket i sin tur kunde påverka uppdraget och yrkesrollen. De flesta professionerna inom elevhälsan upplevde bland annat liknande hinder med att hävda sin professionella jurisdiktion när det kom till det förebyggande och hälsofrämjande arbete. I denna studie har inte specialpedagogerna intervjuats och empirin visar endast vilken syn och erfarenhet professionerna har av den specialpedagogiska professionen, men av de tolkningar som gjorts av intervjuerna kan det utronas att det finns en tydlig gemensam tillit till specialpedagogens kompetens inom teamet, vilket troligtvis ökar specialpedagogens legitimitet.

I enlighet med vägledande handlingar (Skolverket, Socialstyrelsen, 2016) ger den tvärprofessionella kompetensen förutsättningar för elevhälsoteamet att skapa bredare analyser och kartläggningar för att bedöma elevers behov av extra anpassningar eller särskilt stöd. I handlingen står det också att "Det är viktigt att de olika professionernas kompetens blir tydlig och inte utslätad i samförståndslösningar." (Socialstyrelsen, 2016, s.72). Om samtliga teammedlemmar anser att specialpedagogen sitter med lösningarna kan det lätt bli en sådan utslätning. I empirin framgick inte att respondenterna upplevde direkta konflikter mellan medlemmarna, en respondent upplevde att det kunde vara svårt att ta plats med sitt perspektiv, men att motstånd kunde istället ses från andra, exempelvis lärare. Denna tendens av gruppkonflikter är inte ovanlig och enligt Tajfel (1982) kan både hierarkier och konflikter uppstå mellan grupper så väl som inom grupper, intergruppkonflikter. För den respondent som har erfarenhet av att behöva kämpa för sitt kompetensområde, som kände att hen hade en liten del av samverkan i den samlade elevhälsan, kan koppling dras till de teorier om professionsbaserade hierarkier, vilket påverkar synen på vilka lösningar som är mest framgångsrika (Shoefield & Amodeo, 1999). Respondenten upplevde att hen fick ge vika då det specialpedagogiska perspektivet dominerade arbetet.

Denna intressanta iakttagelse härleder vidare tankarna till de studier inom vården som visar hur medlemmar i ett tvärprofessionellt team påverkas av organisationen, samt status och kommunikationssvårigheter. Kvarnström (2007) lyfter i sin studie problem på organisationsnivå som påverkande faktor för samarbete. Det framkom att medlemmarna i teamet kunde känna sig mindre värderade på grund av de hierarkiska värderingar som fanns. När de upplevde att de inte kunde påverka eller ha inflytande över de organisatoriska frågorna så skapades en tystnadskultur och medlemmarna kände minskad trygghet. I denna studies empiri framgår det att några respondenter upplever att de inte kan påverka den samlade elevhälsans arbete vilket kan skapa en känsla av otrygghet om deras uppdrag är starkt förankrat

till den samlade elevhälsans arbete. Till viss del tolkas det att de respondenter som upplevde störst utanförskap och minst inflytande inte var i lika stort beroende av samarbete och delad samsyn från resterande teammedlemmar för att uppfylla sitt uppdrag. Framför allt var det professioner från den medicinska domänen.

När det kommer till de olika modellerna för teamtyper (Thylefors, 2007) var den transprofessionella modellen mer framträdande bland respondenternas beskrivningar. Komplettering av kompetens framhävde alla respondenter, och de professioner som har sin fasta arbetsplats på skolan; rektor, skolsköterska, skolkurator, beskrev ett närmare samarbete där rollerna till viss del kompletterade varandra. Framträdande var också att rollerna inte var beroende av varandra och att rektorns roll var att styra teamet, genom att leda och fördela arbetet. Denna beskrivning ingår mer i den multiprofessionella modellen, men i störst utsträckning framhävs det delade ansvaret över elevhälsoarbetet. Samarbetet behövdes vara mer ömsesidigt, där de olika professionerna kan ta lärdom av varandra, vilket är mer synonymt med den interprofessionella modellen.

### **8.3 Studiens kunskapsbidrag**

Syftet med studien var inte att analysera det specialpedagogiska yrkets professionaliseringsprocess utan målet med studie var främst att lyfta respondenternas upplevelser genom att undersöka hur rektor och professioner inom den samlade elevhälsan ser på specialpedagogens profession, yrkesroll och uppdrag, samt att få en förståelse för deras erfarenheter av att arbeta med den samlade elevhälsan utifrån ett tvärprofessionellt team. Författarna hoppas att studien bidrar till att öka förståelsen för hur de professioner som förväntas arbeta med skolans elevhälsoarbete ser på specialpedagogen. Specialpedagogens yrkesroll och uppdrag har visat sig vara otydlig, vilket ökar förståelse för varför specialpedagogens yrkesroll och uppdrag i den samlade elevhälsan kan variera från skola till skola. Detta medför att det åläggs specialpedagogen att själv tydliggöra sin yrkesroll och uppdrag. Genom att synliggöra hur den samlade elevhälsans olika perspektiv upplever och ser på samma fenomen skapas förhoppningsvis nya reflektioner och utvecklar förståelsen hos läsaren.

Studien visar att i det tvärprofessionella teamet finns olika perspektiv, kategoriskt och relationellt, som ska samverka och leda till insatser för enskilda elever. Detta dilemma kan försvåra konstruktiva lösningar om perspektiven är för långt ifrån varandra. Det är inte bara otydligheten i perspektiv som kan hindra och försvåra specialpedagogens arbete utan, framför allt, som studien visar, den otydlighet som råder kring specialpedagogens yrkesroll och uppdrag. Denna otydlighet över hur specialpedagogen ska arbeta, i vilka nivåer och vad arbetet ska leda till, är faktorer som skapar osäkerhet för den specialpedagogiska professionen. Även om studien är liten och inte kan generaliseras, så visar ändå empirin att gemensamt för respondenterna var att det fanns ett högt förtroende för specialpedagogens kompetens. Minskad legitimitet och mandat kan påverkas av hur tydlig eller otydlig yrkesrollen och uppdraget är. Specialpedagogens yrkesroll och uppdrag styrs av rektorn och påverkas av de lokala förväntningar som finns. Detta påverkar den grad av autonomi specialpedagogen har, hur specialpedagogen kan styra sitt uppdrag, vilket kan leda till att specialpedagogen arbetar mer individinriktat än skolutvecklande (Cole, 2005, Nilholm, 2005, Klang m.fl., 2016).



## 8.4 Förslag till vidare forskning

Forskning visar att de samverkanssvårigheter som finns inom tvärprofessionella team beror på tvärprofessionaliteten och det saknas inom forskningen stöd för teammodellens positiva effekter (Hyllander, 2011). Under studiens gång väcktes intresset för de faktorer som leder till oklarheter och okunskap om roller och det sociala samspelet inom teamet. Intressanta uppslag för vidare forskning vore att undersöka intergruppbeteende, sociala gruppstrukturer och se vad som påverkar framgångsrika samverkansformer för arbetet med skolans förebyggande och hälsofrämjande arbete (Tajfel, 1982, Shoefield & Amodeo, 1999).

Att göra en studie som vänder sig till exempelvis kommunala skolhuvudmän har även diskuterats, med syfte att studera hur det tvärprofessionella elevhälsoarbetet inom skolan fungerar. Tankar som florerat var att göra det genom en systemteoretisk ansats, för att eventuellt kunna utläsa hur olika nivåer, makro-, meso- och mikronivå, samverkar i skolor som definierar sitt elevhälsoarbete som välfungerande. Det finns ett tydligt kunskapsglapp vad gäller det tvärprofessionella teamets framgångsfaktorer och hur specialpedagogens yrkesroll och uppdrag synliggörs i de skolornas elevhälsoarbete.

## 9. Referenslista

- Abbott, A. (1988). The systems of professions, an essay on the division of expert labor. Chicago: *The University of Chicago Press*.
- Abramson, J. (1989). Making teams work. *Social Work with Groups*, 12, 45-63.
- Ahlefeld Nisser, D., von. (2009). *Vad kommunikation vill säga – en iscensättande studie om specialpedagogers yrkesroll och kunskapande samtal*. Doktorsavhandling i 23 specialpedagogik. Universitetsservice US-AB. Stockholm: Specialpedagogiska institutionen. Stockholms universitet.
- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Asp-Onsjö, Lisa (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. (Doktorsavhandling, Göteborg studies in educational sciences, 248) Göteborg: Göteborgs universitet. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/16941>
- Birch, J. W., & Reynolds, M. C. (1982). Special education as a profession. *Exceptional Education Quarterly*, 2(4), 1–13. <https://doi.org/10.1177/074193258200200406>
- Bladini, K (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion. En studie av specialpedagogers handledningssamtal*. Karlstad: Karlstad Universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap, avdelningen för pedagogik.
- Blomqvist, S. (2009). *Kompetensutnyttjande i mångprofessionella psykiatriska team*. Doktorsavhandling. Linköpings Universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande.
- Brante, T. (2009). Vetenskap för profession. Lindh, M. (Red.) *Vad är en profession? – Teoretiska ansatser och definitioner*, Rapport 8, Borås: Högskolan i Borås. s.15-34
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Bryman, A. & Nilsson, B. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (Tredje upplagan ed.). Malmö: Liber.
- Cameron, D.L., & Lindqvist, G. (2014). School district administrators' perspectives on the professional activities and influence of special educators in Norway and Sweden. *International Journal of Inclusive Education*, 18 (7), 669–685. Hämtad från, <http://doi:10.1080/13603116.2013.803609>
- Cameron, D.L., Tveit, A.D., Jortveit, M., Lindqvist, G., Göransson, K., & Nilholm, C. (2018). A Comparative Study of Special Educator Preparation in Norway and Sweden. *British Journal of Special Education* 45(3), 256–276. Hämtad från, <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12231>
- Caron, E., & Mclaughlin, M. (2002). Indicators of Beacons of Excellence Schools: What Do They Tell Us About Collaborative Practices. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13(4), 285–313. Hämtad från, [http://doi:10.1207/S1532768XJEPC1304\\_03](http://doi:10.1207/S1532768XJEPC1304_03)

- Cole, B.A (2005). Mission impossible? Special educational needs, inclusion and the re-conceptualization of the role of the SENCO in England and Wales. *European Journal of Special Needs Education*, 20:3, 287-307, Hämtad från, <http://doi:10.1080/08856250500156020>.
- Emanuelsson, I. (2001). Reactive versus proactive support coordinator roles: an international comparison. *European Journal of Research in Special Educational Needs*, Vol.16 · No. 2, pp 133-142
- Freidson, E., & Colebatch, H. (1997). Professionalism reborn: Theory, prophecy and policy. *Australian Journal of Political Science*, 32(2), 332-333.
- García-Moya, I., Rivera, F., & Moreno, C. (2013). School context and health in adolescence: The role of sense of coherence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 54 (3), 243–249. Hämtad 2020-11-10 från, <http://onlinelibrary.wiley.com.proxy.ub.umu.se/doi/10.1111/sjop.12041/full>
- Gerrbo, Ingemar. (2012). *Idén Om En Skola För Alla Och Specialpedagogisk Organisering I Praktiken*, 2012.
- Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnusson, G., & Nilholm, C. (2015:13). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning. En enkätstudie*. Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap. Karlstads universitet.
- Göransson, K., Lindqvist, G., & Nilholm, C. (2015). Voices of Special Educators in Sweden: A Total-population Study. *Educational Research*, 57(3), 287–304. Hämtad från, <https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1056642>
- Hellberg, I. (1978). *Studier i professionell organisation: en professionsteori med tillämpning på veterinäryrket* = [Studies in professional organization]. Diss. Göteborg : Univ.. Göteborg.
- Hugemark, A. (1998). Motstridiga tendenser i handikappomsorgen : professionalism versus personlig assistans. *Organisation och välfärdsstat* (pp. 157–179). Hämtad från: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-42554>
- Hylander, I. (2011). *Samverkan - professionellas föreställningar på elevhälsoarenan*. FOG-rapport 69/2011. Institutionen för Beteendevetenskap och lärande. Linköpings universitet.
- Högskoleverket. (2012). *Behovet av en särskild specialpedagogexamen och specialpedagogisk kompetens i den svenska skolan*. (Rapport 2012:11 R). Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket. (2006). *Utvärdering av specialpedagogprogrammet vid svenska universitet och högskolor*. (Rapport 2006:10). Stockholm: Högskoleverket.
- Klang, Nina., Gustafson, Katarina., Möllås, Gunvie., Nilholm, Claes., & Göransson, Kerstin. (2016). Enacting the role of special needs educator – six Swedish case studies. *European Journal Of Special Needs Education*, 32(3), 391-405. doi:10.1080/08856257.2016.12340343

Kvale, S., Brinkmann, S., & Torhell, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.

Kvale, S., Brinkman, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Kvarnström, S. (2007) *Interprofessionella team i vården: en studie om samarbete mellan hälsoprofessioner*. Volym 83. Linköping studies in health science: Avhandling, ISSN 1100-6013

Lansheim, B. (2010). *Förståelse av uppdraget specialpedagog: Blivande och nyblivna specialpedagogers yrkeslivsberättelser*. Licentiatuppsats. Malmö: Malmö högskola.

Lutz, K. (2013). *Specialpedagogiska aspekter på förskola och skola-möte med det som anses LAGOM*. Stockholm: Liber AB.

Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordic Studies in Education*, (01), 16-35.

Lindqvist, G. (2013). *Who should do what to whom? Occupational Groups' Views on Special Needs* (School of Education and Communication, no. 22) [Doktorsavhandling] Jönköpings Universitet

*Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019*. (Sjätte upplagan). [Stockholm]: Skolverket.

*Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. (2011). Stockholm: Skolverket.

Malmgren Hansen A. (2002). *Specialpedagoger– nybyggare i skolan*. (Doktorsavhandling) Stockholm: HLS Förlag. M

Meyers, B., Valentino, C. T., Meyers, J. Boreti, M., & Brent, D. (1996). Implementing prereferral intervention teams as an approach to school-based consultation in an urban school system. *Journal of educational and psychological consultation*, 7, 119-149.

Möllås, G., Gustafson, K., Klang, N. & Göransson, K. (2017) *Specialpedagogers / speciallärares arbete i den dagliga skolpraktiken: en analys av sex fallstudier*. Karlstad: Karlstad universitet.

Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik – vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 10(2) 124-138. Hämtad 2020-12-10 från, <http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/8031/7080>

Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, C., & Björck-Åkesson, E. (Red.). (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Patton, M Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. 3. ed. London: SAGE

Persson, B. (2008). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber

Prop. 2009/10:165. Regeringens proposition. *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*. Stockholm: Regeringskansliet.

Socialstyrelsen & Skolverket. (2016). *Vägledning för elevhälsan* (3:e uppl.). Stockholm: Socialstyrelsen.

Selander, S. (1989). *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap. Professionaliseringens sociala grund*. Lund: Studentlitteratur.

SFS 2017:1111. *Förordning om ändring i högskoleförordningen* (1993:100). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

*Skollagen* (SFS 2010:800). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket. (2020). *Leda elevhälsa i skolan*. Hämtad 2020-11-13, från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organisera-skolan/leda-personal/leda-elevhalsan-i-skolan>

Skolverket (2014). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.

Sohlberg, P., & Sohlberg, B-M. (2009). *Kunskapens former. Vetenskapsteori och forskningsmetod*. Malmö: Liber

SOU (2021:11). *Utredningen om elevers möjligheter att nå kunskapskraven*. Stockholm: Regeringskansliet

SOU (2000:19). *Från dubbla spår till Elevhälsa*. Slutbetänkande av Elevvårdsutredningen. Stockholm: Utbildningsdepartementet

Specialpedagogiska skolmyndigheten (u.å.) *Stödmaterial elevhälsa*. Hämtad 2021-03-01, från <https://www.spsm.se/stodmaterial-elevhalsa/>

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2. Uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv* (tredje upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Tajfel, H. (1982). Social Psychology of Intergroup Relations. *Annual Review of Psychology*, 33(1), 1-39.

Thomassen, M. (2007). *Vetenskap, kunskap och praxis. Introduktion i vetenskapsfilosofi*. Malmö: Gleerups.

Thornberg, R. (2008). *Multi-professional Prereferral and School-Based Health-Care Teams: A Research Review*. Fog-rapport nr.62. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande.

Thylefors, I., Persson, O., & Hellström, D. (2005). Team types, perceived efficiency and team climate in Swedish cross-professional teamwork. *Journal of Interprofessional Care*, 19(2), 102–114.

Thylefors, I. (2007). ”Babels torn” – Tvärprofessionella team. I: Thylefors, I (red) *Arbetsgrupper. Från gränslösa team till slutna rum*. Stockholm: Natur och kultur

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

Vetenskapsrådet. (2011). God forsknings sed. CM-Gruppen. Bromma: Vetenskapsrådet.

von Ahlefeld Nisser, D. (2009). *Vad kommunikation vill säga – en iscensättande studie om specialpedagogers yrkesroll och kunskapande samtal*. (Doktorsavhandling, Stockholm). Stockholm: Specialpedagogiska institutionen. Stockholms universitet.

von Ahlefeld Nisser, D. (2014) Specialpedagogers och speciallärares olika roller och uppdrag – skilda föreställningar möts och möter en pedagogisk praktik. *Nordic Studies in Education*, 34(4): 246-264

Waskett, C. (1996) Multidisciplinary teamwork in primary care: The role of the counselor. *Counselling Psychology Quarterly*, 9, 243–260.

Westlund, I. (2019). Hermeneutik. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (Upplaga 3 ed., s. 72-89). Stockholm: Liber

Ödman, P-J. (2017). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik* (3:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.

## **10. Bilagor**

**1. Bilaga – Missivbrev**

**2. Bilaga – Intervjuguide**

# Bilaga 1: Missivbrev



Specialpedagogiska programmet

## **Förfrågan om att delta i en studie om elevhälsoteamets syn på specialpedagogens profession, yrkesroll och uppdrag.**

Studien är ett examensarbete på avancerad nivå och är en del av utbildningen till specialpedagog på Göteborgs Universitet.

Syftet med studien är att synliggöra rektorns och elevhälsans olika yrkesprofessioners syn på specialpedagogens profession, yrkesroll och uppdrag. Syftet är också att synliggöra deras erfarenhet av att ingå i ett tvärprofessionellt team. Elevhälsans olika professioner är de som nämns ingå i den samlade elevhälsan enligt skollagen (2010:800, 25§).

Studien kommer att genomföras med intervjuer. Intervjun beräknas ta ca 30 minuter. Intervjun sker digitalt eller om så önskas, och om det finns möjlighet, att träffas fysiskt. Intervjun kommer att spelas in och transkriberas.

Den information som Du lämnar kommer att behandlas och förvaras säkert så att ingen obehörig kan ta del av den. Redovisningen av resultatet kommer att ske så att varken individ eller skola kan identifieras. Resultatet kommer att presenteras i form av ett examensarbete. Inspelningarna och transkriberingen kommer att förstöras när examensarbetet är godkänt.

Deltagandet är helt frivilligt och Du kan när som helst avbryta din medverkan utan närmare motivering.

Ansvariga för studien är Kerstin Haglund och Saida Charafi, med handledning av professor i specialpedagogik Girma Berhanu.

Har du vidare frågor om studien är du välkommen att höra av dig till någon av oss

Kerstin Haglund  
[kerstin.haglund@edu.hagfors.se](mailto:kerstin.haglund@edu.hagfors.se)

Saida Charafi  
[saida.charafi@educ.goteborg.se](mailto:saida.charafi@educ.goteborg.se)



## Bilaga 2: Intervjuguide

### *Inledande frågor.*

1. Vad har Du för titel/titlar i din anställning?
2. Hur beskriver du Din yrkesroll?
3. Vad har du för utbildning?
4. Hur länge har du varit anställd på skolan i din nuvarande yrkesroll?
5. Vilken profession har din närmsta chef?

### PROFESSION

*Vår definition av profession: De åtta aspekterna är; universitetsutbildning, abstrakt kunskap, osäkerhet, autonomi, förtroende, organisation, utbytbarhet och förmedlare av kunskapssystem (Brante, 2009)*

- Vilken är din profession?
- Hur anser du att en profession kännetecknas?
- Vilken är specialpedagogens profession
- Vilka är dina förväntningar på specialpedagogens profession?
- Vilken skillnad ser du mellan en speciallärare / specialpedagog?

### YRKESROLL

*Vår definition av yrkesroll: examensförordningen*

- Hur ser du på Specialpedagogens yrkesroll?
- I vilken nivå arbetar specialpedagogen främst? (Organisation - Grupp - Individnivå)
- Vilken roll har specialpedagogen i förhållande till ditt uppdrag?
- Hur tydlig är specialpedagogens yrkesroll för dig?
- Vilken roll har specialpedagogen i den samlade elevhälsan?
- Vilka är dina förväntningar på specialpedagogens yrkesroll?

### UPPDRAG

*Vår definition av uppdrag: t ex arbetsbeskrivning*

- Synen på specialpedagogens uppdrag
- Vad är specialpedagogens uppdrag?
- Vilka ramar finns för det specialpedagogiska uppdraget / specialpedagogen? Barbro
- Vilka specialpedagogiska uppdrag är viktigast idag?
- Vilka möjligheter ser Du för specialpedagogen / specialpedagogiska uppdrag i framtiden?
- Nämn några ord/begrepp som du associerar till när du tänker på specialpedagogens uppdrag?
- Vad är det specifika med specialpedagogens uppdrag?
- Vilka är dina förväntningar på specialpedagogen uppdrag?
- Vilken skillnad ser Du mellan en speciallärare / specialpedagog och en pedagog?

## TVÄRPROFESSIONELLT TEAM

*Vår definition av tvärprofessionella team: team arbetar inom olika domäner med olika kompetenser*

- Vilken är din erfarenhet av att ingå i ett tvärprofessionellt team?
- Vilken roll har du i den samlade elevhälsan?
- Vilka förväntningar tror du de andra har på din roll?
- På vilket sätt kan du beskriva vad som förenar teamets arbete?
- Vilka möjligheter ges till att hålla levande både tillhörigheten till teamet och till professionen samtidigt? (Hylander s. 4)
- Vilka ramar finns för teamets uppdrag?
- Vilka uppdrag är viktigast för teamet idag?
- Vilka möjligheter ser för teamets uppdrag i framtiden?