



**INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
OCH SPECIALPEDAGOGIK**

ETIK I SPECIALPEDAGOGERS PRAKTIK

22 specialpedagogers erfarenheter av och reflektioner kring etiska konflikter och dilemman i grundskolan

Hanna Karlgren

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	PDA253
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2023
Handledare:	Girma Berhanu
Kurs Examinator:	Girma Berhanu
Uppsats Examinator:	Shruti Taneja Johansson

Abstract

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	PDA253
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2023
Handledare:	Girma Berhanu
Kurs Examinator:	Girma Berhanu
Uppsats Examinator:	Shruti Taneja Johansson
Nyckelord:	Etiska konflikter och dilemman, professionsteori, etiska principer, yrkesetik, moralisk stress

Syfte: Syftet med föreliggande studie är att undersöka vilka yrkesspecifika villkor och förhållanden som ger upphov till etiska konflikter och dilemman i den specialpedagogiska praktiken, för att såväl beakta behovet av en explicitjord *yrkesetik* liksom undersöka fenomenet *moralisk stress* i relation till yrkesrollens funktion och uppdrag. Syftet preciseras genom följande forskningsfrågor: Vilka etiska konflikter och dilemman möter specialpedagoger i den dagliga praktiken? Vilka etiska principer ställs mot varandra? Vilka yrkesspecifika villkor och förhållanden ger upphov till etiska konflikter och dilemman i den specialpedagogiska praktiken?

Teori: Studiens teoretiska utgångspunkter är etisk teori samt professionsteori och för studien relevanta begrepp inom detta forskningsfält; *jurisdiktion*, *auktorisation* och *autonomisering*. De etiska konflikter och dilemman som specialpedagoger möter i den dagliga praktiken problematiseras i relation till de yrkesspecifika villkor och förhållanden som karakteriserar den specialpedagogiska yrkesrollen.

Metod: Den kvalitativa datainsamlingsmetoden *critical incident-teknik* har använts för att samla in empiri till studien. Metoden är lämplig att använda för att undersöka fenomen som uppträder diskontinuerligt. Vid analysen av empirin har *riktad* kvalitativ innehållsanalys (*directed-qualitative content analysis*) tillämpats.

Resultat: Abbott (1988) konstaterar att en yrkesgrupp måste göra anspråk på och få erkännande för ett kunskapsområde och de till kunskapsområdet tillhörande arbetsuppgifterna på tre olika arenor: *den formella juridiska arenan*, *den offentliga arenan* och på *den informella arbetsplatsarenan*. Yrket specialpedagog omnämns i de officiella styrdokument som reglerar skolan som verksamhet, varför yrkesrollen delvis har erövrat den formella juridiska arenan. Yrkesrollen har dock ännu inte erhållit auktorisation i form av en legitimation. Yrkesgruppen måste vidare erhålla omgivningens förtroende och därmed få sin yrkesroll erkänd på den offentliga arenan. En *explicitjord yrkesetik* skulle kunna bidra till en sådan utveckling. För att också erövra den informella arbetsplatsarenan måste det specialpedagogiska uppdraget förtydligas. Specialpedagoger ställs ofta inför motstridiga uppdrag och förväntningar. De förväntas exempelvis bidra till segregerade utbildningslösningar, trots att de representerar en utbildningspolitisk vision om *en skola för alla*. I sin yrkesroll är specialpedagogen följaktligen bärare av såväl elevens behov av stöd, liksom av organisationens begränsningar att tillgodose detta behov, något som sannolikt bidrar till *moralisk stress* hos yrkesgruppens aktörer.

Förord

Jag vill tacka alla som har bidragit till att denna studie har kunnat genomföras och färdigställas. Jag vill börja med att rikta ett stort tack till min handledare Girma Berhanu, som har erbjudit sina kunskaper, inspiration och goda råd. Likaså vill jag tacka min familj, som har stöttat mig och visat ett mycket stort tålamod, även om DB ofta undrar varför jag måste plugga hela tiden. Ett stort tack riktas även till mina respondenter, som har bidragit med sin tid, sina erfarenheter och sina reflektioner kring dessa erfarenheter. Utan er hade denna studie inte varit möjlig!

Konstruktionen av den specialpedagogiska yrkesrollen är komplex och nära förknippad med det internationella policybegreppet *inkludering* och den politiska visionen om *en skola för alla*. Flera studier påvisar dock att specialpedagoger har haft svårigheter att göra anspråk på vissa områden av specialpedagogisk verksamhet, inte minst kopplat till uppdraget att utveckla mer inkluderande praktiker. När det ingår i specialpedagogens uppdrag att såväl utreda elevens behov av stöd som att handleda lärare och utveckla skolans lärmiljöer, blir det mycket påtagligt att de institutionella ramarna kan utgöra ett hinder för att det ska vara möjligt att agera i elevens bästa intresse. I högskoleförordningens föreskrifter, i den nu gällande examensordningen för specialpedagoger (SFS 2017:1111), anges målet att kunna "göra bedömningar med hänsyn till relevanta vetenskapliga, samhällsliga och etiska aspekter med särskilt beaktande av de mänskliga rättigheterna". Som specialpedagog saknar jag dock en explicitjord yrkesetik att förhålla mig till.

Jag har själv aldrig tagit min utbildning för given och jag har alltid, bortsett från några få år i grundskolan, förstått att det är en ynnest att få möjlighet att studera. Jag brukar tänka att jag är född i rätt tid och på rätt plats. I Sverige är det en rättighet att gå i grundskolan och det är gratis att studera såväl på gymnasiet som på högskola och universitet. Utbildning är följaktligen tillgängligt för alla, i ett av världens mest jämlika länder. Trots detta ökar successivt andelen elever som lämnar grundskolan utan en examen. Varför? En vanlig förklaring, åtminstone i den offentliga debatten, är att något är fel på "skolan". Inte sällan identifieras undervisningen, lärarna, lärarutbildningen, digitaliseringen, marknadsstyrningen och/eller betygssystemet som skolans problembärare. Ibland är det också eleverna och deras eventuella brister, som blir förklaringen till varför den svenska skolan misslyckas med sitt uppdrag.

Som lärare ställdes jag dagligen inför etiska konflikter och dilemman. Inte sällan fann jag att individens behov ställdes mot gruppens behov och att jag, trots att jag visste vad eleven behövde, hamnade i situationer då de institutionella ramarna begränsade mina möjligheter att agera. Därtill blev jag med ökad erfarenhet mer medveten om hur mitt eget agerande i etiskt problematiska situationer påverkade mina elever. Efter några år som högstadielärare kunde jag också konstatera att jag inte lyckades få alla elever att utvecklas i riktning mot skolans kravnivåer. Då tänkte jag att jag säkert skulle kunna lösa det problemet genom att bli en bättre lärare. När jag så småningom fick möjlighet att fortbilda mig inom specialpedagogiken, drevs jag framför allt av en önskan att i större utsträckning lära mig att förstå elevens behov, så att jag på så vis skulle kunna ge fler elever möjlighet att lyckas i skolan.

Min nyfikenhet är min främsta drivkraft. Jag vill förstå hur världen fungerar och hur saker och ting hänger ihop. Jag har också erfaren att det sällan finns enkla svar på svåra frågor och jag har lärt mig att om jag har en fråga som ingen annan kan svara på, så är det lika bra att jag tar reda på svaret själv. Jag hann ta både en speciallärarexamen och en specialpedagogexamen innan jag insåg att problemet med den svenska skolan kanske inte alltid går att finna i undervisningen, styrdokumentet, decentraliseringen eller den statliga styrningen genom kontroll. Samtidigt är det för mig fullständigt orimligt att lägga över ansvaret på eleverna och ensidigt hitta förklaringar till elevernas behov i elevernas tillkortakommanden. Utbildningen uppmärksammade mig även på etiskt problematiska situationer som jag inte tidigare varit uppmärksam på. Specialpedagog och elev, liksom lärare och elever, har ett ojämnt förhållande vad gäller *makt* och *beroende*. Att tillhöra kategorin *elever i behov av särskilt stöd* påverkar dessutom

elevens beroendeställning ytterligare. Ett ojämlikt maktförhållande kan även uppstå mellan specialpedagog och lärare och mellan specialpedagog och vårdnadshavare.

I antologin *Etiska perspektiv på specialpedagogers yrkesroll och värdepedagogiska praktik* (Öhman m.fl. 2022) problematiseras etiska dimensioner av den specialpedagogiska yrkesrollen och värdepedagogiska praktiken, varvid behovet av en explicitgjord yrkesetik för specialpedagoger understryks. För att fastställa vad en yrkesetik för specialpedagoger behöver beakta, måste dock de etiska konflikter och dilemman som specialpedagoger möter i sitt dagliga arbete först undersökas och kategoriseras. Min förhoppning är att föreliggande studie ska bidra med sådan kunskap.

Hanna Karlgren

2023-09-23

Innehållsförteckning

Inledning.....	1
Syfte och frågeställning.....	2
Forskarens perspektiv.....	2
Bakgrund.....	3
Framväxten av en specialpedagogisk yrkesroll.....	3
En skola för alla.....	3
Inkludering.....	3
Införandet av en specialpedagogisk yrkesroll.....	4
Specialpedagogiska perspektiv.....	5
Elever i behov av särskilt stöd.....	6
En legitimering av den specialpedagogiska yrkesrollen.....	7
Teoretiska utgångspunkter.....	8
Etik och moral.....	8
Yrkesetik.....	8
Lärares yrkesetiska principer.....	9
Etiska principer för elevhälsans hälso- och sjukvård.....	9
Etiska konflikter och dilemman.....	10
Moralisk stress.....	10
Professionsteori.....	11
Jurisdiktion.....	11
Auktorisation.....	12
Autonomi.....	12
En professionaliseringsprocess.....	12
Tidigare forskning.....	14
Den specialpedagogiska yrkesrollen.....	14
Speciella yrken? – Speciallärares och specialpedagogers arbete och utbildning.....	14
Utbildningspolitiska ideal.....	16
Lärares yrkesetiska konflikter och dilemman.....	16
Lärares moraliska handlande.....	17
Yrkesetik i lärarutbildningen.....	18
Moralisk stress i lärares och andra professioners arbete.....	18
Sammanfattning.....	19
Metod.....	21
Metodologiska överväganden.....	21
Urval av respondenter.....	21
Datainsamlingsmetod.....	23

Pilotundersökning.....	23
Tillvägagångssätt.....	24
Bortfallsanalys.....	24
Forskarens inflytande.....	24
Bearbetning och analys.....	24
Etiska överväganden.....	26
Tillförlitlighet och äkthet.....	26
Resultat och analys.....	28
Etiska konflikter och dilemman i den specialpedagogiska praktiken.....	28
Utredning av elev.....	28
Utredning av elevs behov av särskilt stöd v/s organisationens förutsättningar.....	28
Utredning av elev som eventuellt har rätt att studera enligt annan skolform (anpassad grundskola).....	30
Skydda elev mot skada.....	30
Respektera elevs integritet.....	31
Skydda elev från lärare.....	31
Skydda elev från vårdnadshavare.....	32
Individ v/s grupp.....	33
Individens behov i relation till gruppens behov.....	33
Fördelning av resurser när elev ställs mot elev.....	33
Yrkesspecifika villkor och förhållanden som ger upphov till etiska konflikter och dilemman i den specialpedagogiska praktiken.....	34
Diskussion.....	36
Resultatdiskussion.....	36
Konstruktionen av den specialpedagogiska yrkesrollen.....	36
Etiska konflikter och dilemman i den specialpedagogiska praktiken.....	36
Moralisk stress.....	37
Behovet av yrkesetiska riktlinjer.....	38
Metoddiskussion.....	40
Studiens kunskapsbidrag och vidare forskning.....	41
Referenslista.....	42
Bilaga 1: Missivbrev.....	48
Bilaga 2: Frågeformulär.....	49

Inledning

Yrkesgrupper som har makt över andra människor, genom sin specifika yrkeskompetens, har ofta formulerat vilka etiska normer och principer som yrkesutövningen ska vila på (Colnerud, 1995, 2017). Lärare har sina etiska riktlinjer (Läraryrkesförbundet och Lärarnas Riksförbund, 2001) och skolledare har sina (Sveriges Skolledarförbund, 2016). I elevhälsans arbete ingår hälsofrämjande, förebyggande och åtgärdande insatser, på organisation-, grupp och individnivå för att säkerställa att alla elever får lika tillgång till utbildning och en likvärdig utbildning. I *Vägledning för elevhälsan* (2016, uppdaterad 2023) konstateras att värderingen av etiska aspekter är central för elevhälsans hälso- och sjukvård, vid val av metoder och inriktningar för verksamheten. Några yrkesetiska riktlinjer för yrkesgruppen specialpedagoger finns dock inte.

I högskoleförordningens föreskrifter, i den nu gällande examensordningen för specialpedagoger (SFS 2017:1111), anges målet att kunna "göra bedömningar med hänsyn till relevanta vetenskapliga, samhälleliga och etiska aspekter med särskilt beaktande av de mänskliga rättigheterna". Nisser (2014) understryker därtill att specialpedagogers och speciallärares främsta uppdrag är att bevaka att det som sker i skolan sker på ett etiskt och moraliskt försvarbart sätt.

Specialpedagogers och speciallärares främsta uppdrag torde vara att bevaka att det som sker i förskola och skola sker på ett etiskt och moraliskt försvarbart sätt. Det innebär, förenklat uttryckt, att handla på ett sätt som kan anses vara "rätt" och "riktigt" i situationen och *förvissa sig* om att handlingen är "rätt" och "riktig" för den eller de som berörs (Nisser, 2014, s. 249).

Den specialpedagogiska praktiken är komplex och förutsätter social, empatisk och etisk kompetens i interaktion med elever, lärare och andra medarbetare, vårdnadshavare och rektorer. Specialpedagoger ska även förhålla sig till en praktik som representeras av variation och mångfald vad gäller kunskapssyn, undervisning och bedömning i relation till elevers lärande och behov, skolsvårigheter, det systematiska kvalitetsarbetet och skolutveckling. Lärares yrkesetik har beforskats i ett flertal studier (Colnerud, 1995; 2014; 2015). Även skolledares yrkesetik har beforskats (Ehrich m.fl. 2015; Stelmach m.fl. 2021). Specialpedagogers yrkesetik har däremot ännu inte undersökts i någon större utsträckning, trots att specialpedagoger i sin yrkesroll frekvent ställs inför etiska konflikter och dilemman, något som kan leda till *moralisk stress* (jmf. Colnerud, 2015).

I likhet med lärare, rektorer och elevhälsans medicinska insats¹ har också specialpedagoger behov av en explicitgjord yrkesetik att förhålla sig till. En explicitgjord yrkesetik kan underlätta för professionen att utveckla ett gemensamt språk för att samtala om yrkesrelaterade etiska dilemman och konflikter och kan därmed ligga till grund för en större professionalism i yrkesutövandet (Colnerud, 1995; Öhman, 2022). För att specialpedagoger som yrkesgrupp i större utsträckning ska betraktas som legitim, är det också av vikt att de får en egen yrkesetik att förhålla sig till och vid behov referera till (jmf. Colnerud, 2014). Ett sätt att få kunskap om *vad* en gemensam yrkesetik för specialpedagoger behöver beakta, är att studera de etiska konflikter och dilemman som specialpedagoger möter i den dagliga praktiken. Detta ämnar föreliggande studie göra. Det innebär att studien är deskriptiv till sin karaktär och undersöker hur det är. Studien är följaktligen inte normativ, det vill säga den visar inte hur det borde vara.

Konstruktionen av den specialpedagogiska yrkesrollen beskrivs av Göransson m.fl. (2015a; 2015b; 2019) som komplex och nära förknippad med det internationella policybegreppet *inkludering* och den politiska visionen om *en skola för alla*. Flera studier påvisar dock att specialpedagoger har haft svårigheter att göra anspråk på vissa områden av specialpedagogisk verksamhet (Göransson m.fl. 2015a; 2015b; Möllås m.fl. 2017; Klang m.fl. 2017), inte minst kopplat till uppdraget att utveckla mer inkluderande praktiker. En anledning till detta är, enligt Göransson m.fl. (2015a; 2015b), att specialpedagoger och speciallärare har saknats i Skollagen (SFS 2010:800) som en lagstadgad del av

¹ Elevhälsans medicinska insats utförs av skolsköterska och skolläkare.

elevhälsan. Istället har endast föreskrivits att det i elevhälsan ska finnas tillgång till personal med sådan kompetens att elevernas behov av specialpedagogiska insatser kan tillgodoses. Genom en lagändring, som trädde i kraft den 2 juli 2023, har dock kompetenskravet för specialpedagogiska insatser höjts. Numera ska det finnas tillgång till specialpedagog eller speciallärare för elevhälsans specialpedagogiska insatser (kap. 2, §25).

I föreliggande studie undersöks den specialpedagogiska yrkesrollen ur ett yrkesetiskt perspektiv. Det innebär även att yrkesetiska aspekter av den professionella relationen mellan specialpedagog och elever, lärare och andra medarbetare, vårdnadshavare och rektorer, kommer att beaktas (jmf. Colnerud, 1995). Med *yrkesetiska aspekter* avses sådana aspekter som anses vara rätt och fel handlande gentemot framförallt elever, men även lärare och andra medarbetare, vårdnadshavare och rektorer. En *professionell relation* är en relation som präglas av de yrkesuppgifter och det yrkesansvar som yrkesrollen innefattar. Specialpedagoger har i sin yrkesroll en professionell relation till elever, lärare och andra medarbetare, vårdnadshavare och rektorer.

Syfte och frågeställning

I föreliggande studie undersöks de etiska konflikter och dilemman som specialpedagoger, verksamma i grundskolan, möter i den dagliga praktiken. Syftet med studien är att få kunskap om de yrkesspecifika villkor och förhållanden som ger upphov till etiska konflikter och dilemman i den specialpedagogiska praktiken, för att såväl beakta behovet av en explicitgjord *yrkesetik* samt undersöka fenomenet *moralisk stress*, i relation till yrkesrollens funktion och uppdrag.

Syftet preciseras genom följande forskningsfrågor:

- Vilka etiska konflikter och dilemman möter specialpedagoger i den dagliga praktiken?
- Vilka etiska principer ställs mot varandra?
- Vilka yrkesspecifika villkor och förhållanden ger upphov till etiska konflikter och dilemman i den specialpedagogiska praktiken?

Forskarens perspektiv

Den som genomför en studie positionerar sig alltid i relation till ett redan befintligt forskningsfält, något som påverkar såväl val av studieobjekt liksom studiens teoretiska utgångspunkter och de metodologiska överväganden som ligger till grund för hur studien genomförs. Att jag själv arbetar som specialpedagog bör därför problematiseras. Det är alltid en risk när den som genomför en studie positionerar sig utifrån ett inifrånperspektiv. Som specialpedagog delar jag respondenternas erfarenheter och jag kan därför relatera till deras tolkningar och definitioner av de etiska konflikter och dilemman som de erfar i den pedagogiska praktiken. Även om jag eftersträvar att distansera mig från mina egna erfarenheter, går det inte att bortse från att jag i vissa avseenden har svårt att förhålla mig objektivt. Genom att säkerställa hög grad av transparens liksom väl underbyggda slutsatser, är min förhoppning att jag trots detta genomför en studie som inte påverkas av min positionering.

Bakgrund

Under denna rubrik följer initialt en redogörelse för framväxten av den specialpedagogiska yrkesrollen. Visionen om *en skola för alla* förklaras, begreppet *inkludering* problematiseras, kategorin *elever i behov av särskilt stöd* beskrivs och olika *specialpedagogiska perspektiv* presenteras.

Framväxten av en specialpedagogisk yrkesroll

Diskussionen kring hur variationer i elevunderlaget ska hanteras, har pågått sedan den svenska folkskolan inrättades i Sverige vid mitten av 1800-talet. Under början av 1900-talet inrättades så kallade hjälpklasser, där elever med funktionsnedsättningar samt elever som på olika sätt ansågs avvikande placerades. Skolsvårigheter förklarades genom att brister identifierades hos individen. Fram till 1960-talet ökade successivt andelen elever som undervisades i särskilda undervisningsgrupper. Först 1962 infördes dock en statligt reglerad speciallärarutbildning och i samband med detta introducerades även begreppet *specialpedagogik* (Tinglev, 2014). I den första läroplanen för grundskolan, *Läroplan för grundskolan 1962* (Lgr 62), uttrycktes även att hänsyn skulle tas till den enskilda elevens förmåga.

Kritiken mot det segregerade skolsystemet ökade successivt under 1960-talet och begreppet *integrering* introducerades och användes för att beskriva hur undervisning kan organiseras (Emanuelsson, 1997). 1968 introducerades begreppen *barn med behov av särskilt stöd* och *barn med särskilda behov* i den så kallade "Barnstugeutredningen" (SOU 1972:26-27). Dessa begrepp användes för att kategorisera elever med svårigheter. I 1969 års läroplan för grundskolan (Lgr 69) föreskrevs dock att elever med skolsvårigheter i så stor utsträckning som möjligt skulle få sin undervisning inom ramen för den ordinarie undervisningen. Insatser med speciallärare skulle därför endast ske under kortare perioder (Tinglev, 2014). Skolsvårigheter betraktades dock fortfarande som något som orsakades av brister hos individen.

En skola för alla

1974 tillsattes en utredning som fick namnet "Skolans inre arbete", ofta förkortat till SIA-utredningen (SOU 1974:53). Syftet med utredningen var, enligt Tinglev (2014), att undersöka skolans arbetsmetoder och arbetsformer för att på så vis bidra med utvecklingsförslag. Resultatet blev, konstaterar Isaksson (2009), en utredning som beskrev en skola med undervisningssvårigheter snarare än elever med inlärningssvårigheter. Därmed utmanade utredningen tidigare föreställningar om vad som kan orsaka skolsvårigheter hos elever. SIA-utredningen påverkade i stor utsträckning utformningen av 1980 års läroplan, Lgr 80. För att understryka att det fanns olika orsaker till att elever hade svårigheter i skolan infördes benämningen *elever med skolsvårigheter* (Tinglev, 2014).

En skola för alla var en vision om en grundskola där undervisningen var anpassad efter elevernas individuella förutsättningar, så att alla elever fick möjlighet att nå utbildningens mål. När fokus riktades mot undervisningen och skolan som organisation, minskade behovet av speciallärare som enbart arbetade individuellt med elever. Istället skulle specialläraren, tillsammans med lärarna, förändra skolmiljön, utveckla undervisningen samt ansvara för individuella stödåtgärder för enskilda elever. 1992 ersattes därför den tidigare speciallärarutbildningen med en ny specialpedagogutbildning.

Inkludering

Redan 1990 ratificerade Sverige *FN:s konvention om barns rättigheter* (UNICEF Sverige, 2018). 1994 antog Sverige också *Salamanca-deklarationen* (UNESCO, 1994), en internationell överenskommelse som stipulerar att ett inkluderande förhållningssätt ska tillämpas i undervisningen av elever i behov av särskilt stöd. *FN:s konvention om barns rättigheter* och *Salamanca-deklarationen* får därefter stor påverkan på utformningen av den svenska skolans styrdokument. Begreppet *inkludering* etablerades genom *Salamanca-deklarationen* internationellt och begrepps användningen kring *elever med särskilda behov* eller *elever med behov av särskilt stöd* ändrades till *elever i behov av särskilt stöd*. På så vis

förtydligades att behovet av stöd kan vara tillfälligt, övergående och under olika omständigheter (Skolverket, 2005).

Begreppet *inkludering* problematiseras i flera studier (se Göransson & Nilholm, 2014; Magnússon m.fl. 2019). Göransson och Nilholm (2014, s. 268) urskiljar fyra definitioner av begreppet, som rangordnas så att efterföljande definitioner inkluderar föregående:

- A. En placeringsorienterad definition av begreppet - Elever i svårigheter/elever i behov av särskilt stöd är inkluderade om de fysiskt placeras i det ordinarie klassrummet.
- B. En individorienterad definition av begreppet - Graden av inkludering avgörs av hur väl skolan möter de individuella behoven hos elever i behov av särskilt stöd/elever med funktionsnedsättningar.
- C. En generellt orienterad definition av begreppet - Graden av inkludering avgörs av hur väl skolan möter de pedagogiska och sociala behoven hos *alla* elever. Utformningen av lärmiljöer och undervisning beaktas.
- D. En gemenskapsorienterad definition av begreppet - Inkludering innebär att alla elever får uppleva social och pedagogisk delaktighet, olikheter betraktas som en tillgång och lärmiljöerna och undervisningen utformas för att passa alla elever.

Magnússon (2019) konstaterar att de fyra definitionerna av begreppet inkludering ger olika svar på frågorna: *Vem är i fokus? Hur ska inkludering organiseras? Vilket förhållande har inkludering till specialpedagogik?* Vidare påpekar Magnússon m.fl. (2019) att som politiskt utbildningsideal konkurrerar inkluderingspolicyn med andra politiska utbildningsideal och ekonomiska idéer, som exempelvis målstyrning, effektivisering och marknadsstyrning.

Under 1990-talet decentraliserades styrningen av den svenska skolan genom en kommunaliseringprocess. Det innebar att staten också fortsättningsvis formulerade nationella mål och riktlinjer för skolan, men kommunerna övertog huvudmannaskapet för skolan och därmed ansvaret för att organisera verksamheten. I *1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* (Lpo 94) framhålls att hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov samt att skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Etableringen av det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet på 1990-talet innebar dock att det framför allt är de elever som inte utvecklas mot målen som kategoriseras som *elever i behov av särskilt stöd* (Skolverket, 2005). Successivt har också kraven på dokumentation av elevernas utveckling, i relation till de nationellt fastslagna målen, ökat (Asp-Onsjö, 2006; Isaksson, 2009). Utredningsförfarandet kring *elever i behov av särskilt stöd* regleras också i allt större utsträckning i skolans styrdokument.

2011 lanserades en ny läroplan i Sverige, *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (Lgr 11), samt en ny betygsskala A-F. Även i denna läroplan framhålls att skolan ska erbjuda eleverna en likvärdig utbildning som främjar alla elevers utveckling och lärande. Trots en vision på policynivå så har dock andelen elever som lämnar grundskolan, utan att vara behöriga att komma in på gymnasiet, varit fortsatt hög (Skolverket, 2022c). Såväl Berhanu (2014) som Allen (2021) konstaterar också att svenska elever sorteras alltmer utifrån social och etnisk bakgrund samt funktionalitet, något som torde leda till att utbildningssystemet blir allt mer segregerat. Magnússon (2020) påvisar därtill att den ökade segregationen inom det svenska utbildningssystemet också berör *elever i behov av särskilt stöd*, då elever med låg socioekonomisk status och/eller utländsk bakgrund är överrepresenterade i denna kategori.

Införandet av en specialpedagogisk yrkesroll

Konstruktionen av den specialpedagogiska yrkesrollen beskrivs av Göransson m.fl. (2015a; 2015b; 2019) som komplex och nära förknippad med det internationella policybegreppet *inkludering* och den politiska visionen om *en skola för alla*. Yrkesrollen utvecklades delvis som en reaktion på att skolans praktik under lång tid präglats av ett individorienterat perspektiv på skolsvårigheter (Göransson m.fl. 2015a; 2015b). Införandet av yrkesrollen var, enligt Möllås (2017) och Klang m.fl. (2017), ett steg i att

utveckla mer inkluderande praktiker. Genom att utgå från att orsaken till skolsvårigheter finns i lärmiljön, eller uppstår i interaktionen mellan individen och lärmiljön, kan skolans lärmiljöer utvecklas för att på så vis bättre möta individens behov.

Specialpedagogutbildningen har reviderats vid flera tillfällen. I högskoleförordningens föreskrifter, i den nu gällande examensordningen för specialpedagoger (SFS 2017:1111), specificeras vilka kunskaper och förmågor specialpedagoger förvärvat genom sin utbildning. Därmed tydliggör examensordningen yrkesrollens funktion. I den specialpedagogiska yrkesrollen ingår att leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever. Hinder och svårigheter i lärmiljön ska följaktligen undanröjas. I yrkesrollen ingår även att genomföra pedagogiska utredningar och analysera svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå samt delta i arbetet med att utforma och genomföra åtgärdsprogram. Därtill ska specialpedagogen vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för kollegor, föräldrar och andra berörda.

Flera studier påvisar dock att specialpedagoger har haft svårigheter att göra anspråk på, få *jurisdiktion* över, vissa områden av specialpedagogisk verksamhet (Göransson m.fl. 2015a; 2015b; 2017; Möllås, 2017; Klang m.fl. 2017; Magnússon & Göransson, 2019). Enligt Göransson m.fl. (2015a; 2015b) arbetar specialpedagoger t.ex. sällan med skolutveckling, trots att de är utbildade för att göra det. Istället arbetar de huvudsakligen med att genomföra och dokumentera utredningar, administrera åtgärdsprogram, handleda lärare och samverka med vårdnadshavare. 2008 återinfördes speciallärarutbildningen med flera olika inriktningar. Speciallärare ska, till skillnad från specialpedagoger, i större utsträckning arbeta *med* elever som har behov av särskilt stöd.

Specialpedagoger utbildas följaktligen för att arbeta med skolutveckling och handledning av lärare, elever och vårdnadshavare, medan speciallärare utbildas för att undervisa och arbeta med elever med specifika svårigheter, t.ex. olika former av diagnoser (Magnússon & Göransson, 2019). Trots att specialpedagoger och speciallärare utbildas för olika syften anses de dock, konstaterar Magnússon och Göransson (2019), ofta vara utbytbara i organisationen där de således ofta fyller samma funktion. Det finns, enligt Klang m.fl. (2017), fortfarande förväntningar på att också specialpedagoger huvudsakligen ska arbeta med undervisning av enskilda elever eller grupper av elever, gärna utanför det ordinarie klassrummet. När specialpedagoger främst arbetar utredande och åtgärdande har de, konstaterar Klang m.fl. (2017), inte möjlighet att också arbeta förebyggande och skolutvecklande.

2011 genomfördes en reform i Sverige, som innebar att en legitimation infördes för lärare. Baltzer (2020) understryker att legitimeringsreformen har bidragit till att stärka lärarkårens status och legitimitet. Magnússon och Göransson (2019) problematiserar att en separat legitimation inte infördes för specialpedagoger eller speciallärare i samband med reformen och understryker att avsaknaden av en yrkesspecifik legitimation är en av flera anledningar till att specialpedagoger och speciallärare har svag juridisk legitimitet i Sverige. Göransson m.fl. (2015a; 2015b) konstaterar att det specialpedagogiska uppdraget utformas på varje enskild skolenhet, varför lokala förutsättningar avgör vilka möjligheter den enskilda specialpedagogen har att förhandla kring vilka uppgifter som ska ingå i uppdraget. Möllås m.fl. (2017) påvisar att framför allt rektors kännedom om yrkesrollen och dess funktion är avgörande för hur specialpedagogens uppdrag utformas på den lokala skolenheten.

Specialpedagogiska perspektiv

Det finns olika föreställningar om vad som orsakar skolsvårigheter. Inom specialpedagogiken diskuteras ofta specialpedagogiska perspektiv. Nilholm (2006) urskiljer tre olika specialpedagogiska perspektiv. Perspektiven relateras till *var* orsaken till svårigheterna förläggs, inom individen eller i mötet mellan individen och omgivningen. Såväl i Sverige som internationellt har *det kompensatoriska perspektivet*, även kallat *det kategoriska perspektivet*, framträtt som det dominerande specialpedagogiska perspektivet. Genom att söka och identifiera brister hos individen, kan skolsvårigheter förklaras och eventuellt åtgärdas genom att individen kompenseras för sina brister.

Det kritiska perspektivet, som även kan jämföras med det *relationella perspektivet*, riktar enligt Nilholm (2006) kritik mot det kompensatoriska perspektivet. Istället för att kategorisera individer söks orsaken till svårigheter och problem istället i miljön och omgivningen, alternativt i mötet mellan individen och omgivningen. Nilholm (2006) kritiserar såväl det kompensatoriska perspektivet som det kritiska perspektivet. Istället föreslår han ett tredje perspektiv, som han kallar för *dilemmaperspektivet* (jmf. Clark, Dyson och Millward, 1998). Utifrån detta perspektiv identifieras olika dilemman i det moderna utbildningssystemet, exempelvis att *inkluderande undervisning* är något eftersträvarsvärt samtidigt som det kan finnas elever som är i behov av att undervisningen utformas annorlunda.

Flera studier (Nilholm m.fl. 2013; Göransson m.fl. 2015a; 2015b) problematiserar att specialpedagogers syn på skolsvårigheter ofta skiljer sig från rektorers och lärares, något som kan skapa konflikter istället för samsyn. Eftersom specialpedagoger tenderar att utgå från ett relationellt perspektiv på skolsvårigheter, och därmed söker orsaken till skolsvårigheter i undervisningen och i skolans organisation, förespråkar de ofta insatser i form av handledning samt utveckling av skolans lärmiljöer för att hantera skolsvårigheter. Lärare, rektorer och resurser söker däremot ofta förklaringen till skolsvårigheter genom att identifiera brister hos individen (Nilholm m.fl., 2013; Göransson, m.fl., 2017). Brister hos individen kategoriseras inte sällan i olika diagnoser och för att komma tillrätta med skolsvårigheter förespråkas kompensatoriska åtgärder på individnivå och ibland segrerande utbildningslösningar.

Elever i behov av särskilt stöd

FN:s konvention om barnets rättigheter är sedan 2020 svensk lag. Det innebär att *ett barnperspektiv, barnets perspektiv och ett barnrättsperspektiv* alltid ska ligga till grund för alla beslut som rör barnet (Skolverket & Socialstyrelsen, 2016, reviderad 2023). 2022 lanserades åter en ny läroplan i svensk skola, *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet Lgr22*, samt nya bestämmelser för betygsättning. Skollagen (SFS 2010:800) 1 kap. 4 § fastslår alltså att utbildningen inom skolväsendet ska främja *alla* elevers utveckling och lärande. Vidare ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov och skolan ska sträva efter att uppväga skillnader i barns och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen, vilket innebär att skolan har ett kompensatoriskt uppdrag. Francia (2011) konstaterar dock att implementeringen av en neoliberal utbildningsmodell, med fokus på privatisering, decentralisering och individualism, samtidigt innebär en reducering av välfärdsstatens ansvar för att utveckla ett utbildningssystem som är tillgängligt för alla elever.

Skolverket (2022a) understryker att skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. En del elever kan t.ex. vara i behov av mer individriktat stöd, än den ledning och stimulans som de får i undervisningen. Detta stöd kan eleven få i form av *extra anpassningar* och/eller *särskilt stöd*. Extra anpassningar är stödinsatser av mindre ingripande karaktär, medan särskilt stöd är stödinsatser av mer ingripande karaktär som föregås av en utredning (Skolverket, 2022b). En utredning av elevs behov av särskilt stöd består av två delar, *en kartläggning* och *en pedagogisk bedömning*. Vid utredningsförfarandet tillämpas en modell som innebär att skolproblem identifieras på olika nivåer: Skol-, grupp- och individnivå. Enligt Nilholm (2020) är modellen en kompromiss mellan det kompensatoriska och det kritiska perspektivet. Syftet med kartläggningen är att öka förståelsen för vad skolan behöver förändra i undervisningen, lärmiljön eller organisationen, för att underlätta elevens lärande. Utifrån vad kartläggningen visat görs därefter en pedagogisk bedömning av elevens behov och vilka åtgärder som kan möta detta behov.

Ett behov kan mötas med såväl extra anpassningar som särskilt stöd och därtill kan skolan behöva utveckla undervisningens kvalitet på grupp- och skolnivå. Om utredningen visar att eleven är i behov av särskilt stöd ska ett beslut fattas om att utarbeta ett åtgärdsprogram. Det är rektor, eller den som rektor delegerat beslutsrätten till, som fattar beslutet. Det är dock fortfarande *en* elev som utreds och åtgärder beslutas på individnivå, även om utredningar även kan visa att skolan kan utveckla lärmiljöerna genom att förändra de pedagogiska metoderna, omfördela resurser eller göra förändringar i organisationen omkring eleven (Skolverket, 2022b). För att en elev ska få en stödinsats i skolan måste följaktligen

eleven först identifieras och kategoriseras som en elev i behov av särskilt stöd, eller åtminstone som en elev i behov av extra anpassningar.

I skollagen (SFS 2010:800) eller i *Kommentarer till Skolverkets allmänna råd om extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram* (Skolverket, 2022b) tydliggörs inte vilken profession som ska ansvara för utredningen, men det finns studier som visar att specialpedagoger lägger mycket av sin arbetstid på att genomföra och dokumentera utredningar (Klang m.fl. 2017). I examensordningen för specialpedagoger (SFS 2017:1111) framkommer förvisso att det i den specialpedagogiska yrkesrollen *kan* ingå att genomföra pedagogiska utredningar samt utforma och genomföra åtgärdsprogram, men detta är bara en av flera arbetsuppgifter som specificeras.

En legitimering av den specialpedagogiska yrkesrollen

Ytterligare en anledning, enligt Göransson m.fl. (2015a), till att specialpedagoger har haft svårigheter att göra anspråk på vissa områden av specialpedagogisk verksamhet är att specialpedagoger och speciallärare har saknats i Skollagen (SFS 2010:800) som en lagstadgad del av elevhälsan. Istället har endast föreskrivits att det i elevhälsan ska finnas tillgång till personal med sådan kompetens att elevernas behov av specialpedagogiska insatser kan tillgodoses. Genom en lagändring, som trädde i kraft den 2 juli 2023, har dock kompetenskravet för specialpedagogiska insatser höjts. Numera ska det finnas tillgång till specialpedagog eller speciallärare för elevhälsans specialpedagogiska insatser (kap. 2, §25). En ökad styrning med hjälp av lagar och regler kallas *juridifiering*. I skolverkets allmänna råd (Skolverket, 2022b) förtydligas även att det i den specialpedagogiska yrkesrollen kan ingå att bidra till undervisningens och lärmiljöernas utformning samt att medverka i det förebyggande arbetet med att undanröja hinder och svårigheter inom verksamheten.

Teoretiska utgångspunkter

Under denna rubrik beskrivs studiens teoretiska utgångspunkter. Inledningsvis presenteras begreppen *etik* och *moral*. Etiska teorier och principer diskuteras, betydelsen av en *yrkesetik* i relation till en specifik profession problematiseras och fenomenet *moralisk stress* introduceras. Därefter presenteras professionsteori och för studien relevanta begrepp inom detta forskningsfält: *jurisdiktion*, *auktorisering* och *autonomisering*. Studiens empiri sorteras med stöd av etiska principer och analyseras i relation till de professionsteoretiska begreppen.

Etik och moral

Förhållandet mellan *etik* och *moral* tydliggörs ofta genom att referera till ordens ursprung och betydelse. Etik kommer från de två grekiska orden *ethos*, som betyder vana eller sed, och *ethos*, som betyder ståndpunkt, inställning, sinnelag. Ordet moral kommer från det latinska ordet *mos* och betyder vana eller sed. Begreppen etik och moral kan följaktligen användas synonymt i vissa sammanhang, men begreppen kan även användas för att beteckna olika fenomen. Begreppet moral betecknar då ofta de *oreflekterade* handlingsnormerna, medan begreppet etik betecknar resultatet av *det medvetna reflekterandet* om vad som är rätt och fel i handlandet, dvs. de medvetna principer som styr våra handlingar (Colnerud & Granström, 2015). Etiken kan utifrån detta perspektiv sägas utgöra moralens teori.

Man kan säga att etik är moralens teori i den meningen att man i etiken analyserar, tolkar, kritiskt granskar och systematiserar de argument eller principer som kan anföras för och emot ett visst handlande i bestämda situationer, medan en individs eller grupp moral visar sig i handling, i vad de gör eller underlåter att göra. En allmänt omfattad etik baseras sålunda på de normer och värden som är accepterade i den kultur vi tillhör (Statens medicinsk-etiska råd 2018, s. 10).

Det finns olika *etiska teorier* som kan tillämpas vid det medvetna reflekterande handlandet. Enligt *konsekvensetiken* är det moraliska värdet hos en handling beroende av dess konsekvenser. *Pliktetiken*, som också kallas för *regeletiken*, utgår istället från att människan har ett antal plikter som måste utföras oavsett konsekvenser. Enligt *sinnelagsetiken* avgörs en handling moraliska värde av med vilket sinnelag, alltså med vilken avsikt, den utförs. *Dygdeetiken* fokuserar istället på personen som handlar, snarare än själva handlingen. Enligt dygdeetiken är en handling korrekt om den utförs av en dygdig person (Statens medicinsk-etiska råd, 2018).

Värden är ett grundläggande begrepp inom etiken och betecknar något som är gott och eftersträvänt. Det är olika värden som berättigar principerna för det moraliska handlandet. I föreliggande studie används begreppet värden för att beskriva *sociala värden*, sådana värden som i vår tid och i vår kultur anses vara av stor betydelse för individen (jmf. Colnerud, 1995). För specialpedagogen kan det vara värden som ska förverkligas *för* eleven, exempelvis inkludering genom tillgängliga lärmiljöer, eller *i förhållande till* eleven, lärare, andra medarbetare och vårdnadshavare, såsom respekt för individen. Värden ligger till grund för *normer*, de oskrivna regler som styr handlandet. *Etiska normer* vägleder således handlandet i relation till de sociala grundläggande värden som finns i en specifik kultur.

Yrkesetik

Yrkesetik är, förklarar Colnerud (1995), en tillämpning av allmän etik på det yrkesområde som en profession har åtagit sig. *Yrkesetiska normer* är de normer som styr det professionella handlandet i relation till de värden som är betydelsefulla för en specifik profession i deras yrkesutövning. Yrkesetiken formuleras och utvecklas således för att ge professionsutövare stöd i att hantera etiska konflikter och dilemman som de möter i sin yrkesroll. Såväl den allmänna etiken liksom yrkesetiken korrelerar med de värden som hålls högt i ett samhälle, men yrkesetiska principer kan också hamna i konflikt med allmänna etiska normer. Sådana tillfällen, konstaterar Colnerud (1995, s. 16), "föranleder preciseringar,

kompromisser och vägningar mellan etiska och yrkesetiska normer. Dessa preciseringar, kompromisser och vägningar kan sägas utgöra kärnan i de yrkesetiska normerna”.

Yrkesgrupper, som genom sitt yrke utövar makt över andra människor, har ofta formulerat gemensamma yrkesetiska principer. En explicitgjord yrkesetik kan leda till ökad professionalism hos yrkesutövarna som socialiseras in i en arbetsgemenskap med gemensamma värderingar (Irisdotter Aldenmyr & Hartman, 2009). På så vis utgör yrkesspecifika etiska principer också en garanti för allmänheten att yrkesgruppen står för vissa specifika värden (Colnerud & Granström, 2015). Begreppet yrkesetik kan emellertid även användas för att beskriva de icke-explicita etiska principer som en yrkesgrupp förhåller sig till i sin yrkesutövning (Irisdotter Aldenmyr & Hartman, 2009), men är de icke-explicita kan det vara mer riktigt att referera till dem som normer.

Lärares yrkesetiska principer

I juni 2001 antog Lärarnas Riksförbund och Lärarförbundet (sedan 2023 Sveriges lärare) gemensamt yrkesetiska principer för lärare. Dessförinnan hade förbundens medlemmar under flera år, genom diskussioner, seminarier och konferenser, arbetat fram ett gemensamt förslag. De etiska riktlinjerna utgår från de värderingar som lärare har och förväntas ha med förhoppningen att den explicitgjorda yrkesetiken ska bidra till tillämpningen av ett yrkesetiskt förhållningssätt i praktiken. De etiska riktlinjerna utgår från centrala delar av lärares yrkesutövning och innehåller en beskrivning av vad som är professionens högsta mål, ett antal portalparagrafer, som beskriver det som ska uppnås i samhällets tjänst. De etiska riktlinjerna innehåller även restriktioner som beskriver hur lärare inte ska agera.

I sitt arbete ska lärare alltid sätta eleverna och deras lärande i centrum. Det innebär att lärare förbinder sig till att i sin yrkesutövning ta ansvar för elevernas kunskapsutveckling. Lärare ska även bemöta alla elever med respekt för deras person och integritet samt stödja elevernas rätt till inflytande över sin utbildning. Därtill ska lärare upprätthålla förtroendefulla relationer med eleverna och deras vårdnadshavare samt hantera information om eleverna med varsamhet. Lärare ska också visa god kollegialitet, men inte på ett sådant sätt att det leder till en handling som kan skada eleverna (Lärarnas riksförbund & Lärarförbundet, 2001).

Etiska principer för elevhälsans hälso- och sjukvård

Prioriteringar inom svensk offentligt finansierad sjukvård utgår från tre principer (Prop. 1996/97:60):

- *människovärdesprincipen* - alla människor har lika värde och samma rätt till sjukvård oberoende av personliga egenskaper och funktioner i samhället
- *behovs- och solidaritetsprincipen* - resurserna bör fördelas efter behov
- *kostnadseffektivitetsprincipen* - vid val mellan olika verksamheter eller åtgärder bör en rimlig relation mellan kostnader och effekt, mätt i förbättrad hälsa och förhöjd livskvalitet, eftersträvas.

Principerna är rangordnade med människovärdesprincipen högst och kostnadseffektivitetsprincipen underordnad de två andra. Statens medicinsk-etiska råd (SMER) är tillsatt av regeringen och har till uppgift att problematisera medicinsk-etiska frågor ur ett samhällsperspektiv, i relation till forskning, diagnostik och behandling som kan påverka människovärdet och den personliga integriteten.

I *Vägledning för elevhälsan* (2016, reviderad 2023) framkommer att elevhälsans personal ska göra värderingar och prioriteringar utifrån etiska perspektiv när personalen väljer metoder och inriktning för verksamheten². SMER (2018) beskriver olika etiska principer som kan utgöra verktyg vid en sådan analys:

² “Om det inte finns organisatoriska förutsättningar eller om professionen inte har kompetens att handlägga resultatet av en insats som utförs, speciellt om inte eleven eller vårdnadshavaren bett om den (till exempel vid screening), är hälsoövervakningen inte etiskt acceptabel och kan i stället strida mot principen att göra gott” (2016, s. 18-19).

- Insatserna ska utgå från att alla människor har samma värde (människovärdesprincipen)
- Insatserna ska göra gott (göra gott-principen)
- Insatserna ska inte göra skada (icke skada-principen)
- Insatserna ska respektera människors rätt att själva bestämma över sina liv (autonomiprincipen)
- Insatserna ska främja rättvisa och göra största möjliga nytta med de resurser som finns (rättvisepincipen eller behovs- och solidaritetsprincipen)

I *Vägledning för elevhälsan* (2016) konstateras att flera aspekter av elevhälsans arbete har “etiska dimensioner som personalen behöver vara medvetna om” samt att “det finns behov av att det inom elevhälsan finns utrymme för en etisk analys då komplicerade avvägningar ibland behöver göras” (s. 18-19). Dock problematiseras inte detta i relation till de funktioner i elevhälsan som inte utgör elevhälsans medicinska insats och vid revideringen 2023 togs formuleringarna bort.

Etiska konflikter och dilemman

Etiska principer kan användas för att identifiera *etiskt problematiska situationer*, sådana situationer som kräver att handlandet föregås av ett etiskt ställningstagande. Om ett handlingsalternativ kommer i konflikt med en etisk princip föreligger en *etisk konflikt*. Olika etiska principer kan därtill komma i konflikt med varandra (SMER, 2018). Ett *etiskt dilemma* karaktäriseras av att det finns två eller flera motstridiga handlingsalternativ. Samtliga handlingsalternativ får såväl önskade som oönskade konsekvenser (Colnerud, 1995). Det finns följaktligen inga lösningar på dilemman, utan endast olika handlingsalternativ där det ofta upplevs som svårt att avgöra vilken handling som är den önskvärda. Ett dilemma behöver dock uppmärksammas och hanteras, varför ett beslut måste fattas. Nilholm (2006) påpekar att flera dilemman är inbyggda i utbildningssystemet, exempelvis ska alla elever få tillgång till en likvärdig utbildning samtidigt som undervisningen ska anpassas till elevernas olika behov.

Moralisk stress

Begreppet *moralisk stress* introducerades av Jameton (1984) i en studie av sjuksköterskors arbetsvillkor (refererad till av Morley m.fl. 2019). Moralisk stress kan, enligt Jametons definition, uppstå när en person upplever att denne vet vad som är “det rätta“ att göra, men inte kan genomföra den rätta handlingen på grund av institutionella hinder. Medan Jameton enbart undersöker vad som kan orsaka moralisk stress, har ett stort antal senare studier beforskat vad moralisk stress kan leda till (Wilkinson, 1987) och hur det kan förebyggas (Lützén m.fl. 2003). Enligt Morley m.fl. (2019) kan Jametons definition av begreppet också problematiseras, då ett stort antal studier har genomförts där begreppet har givits delvis andra definitioner. Detta har bidragit till en otydlighet vad gäller begreppets faktiska innebörd och hur det kan tillämpas.

Morley m.fl. (2019) har därför gjort en systematisk sammanställning av forskning där begreppet moralisk stress har använts och definierats. 20 olika definitioner av begreppet identifierades i de 34 artiklar som ingick i sammanställningen. Wilkinson (1987) utvidgade tidigt begreppet till att inkludera både upplevelsen av moralisk stress och konsekvenserna för den som utsätts. Lützén m.fl. (2003) lägger sedermera till ytterligare komponenter i form av en egenskap som de kallar för *moralisk sensitivitet* samt en upplevelse av avsaknad av kontroll över den specifika situationen. Moralisk sensitivitet hos en individ leder till en ökad risk att uppleva moralisk stress. Morley m.fl. (2019) föreslår att begreppet moralisk stress ska beteckna ett ångesttillstånd (*moral distress*) som är en direkt konsekvens av upplevelsen av etiska konflikter och dilemman. De specificerar dock inte vad som definierar etiska konflikter och dilemman eller hur sambandet mellan en sådan händelse och det efterföljande ångesttillståndet kan fastställas.

Colnerud (2015) påpekar att externa faktorer såsom lagar och regler, att välja mellan olika allmänna etiska normer och låg grad av kontroll är faktorer som kan hindra professionella från att agera i enlighet med sin egen moraliska övertygelse. Colnerud konstaterar därtill att moralisk sensitivitet liksom förmågan

att bemästra ansträngningar varierar mellan olika individer, varför risken att uppleva moralisk stress också varierar från individ till individ. Colnerud understryker att det sannolikt är särskilt allvarligt om en individ kontinuerligt ställs inför etiska dilemman där individen tvingas välja mellan olika allmänhetliga normer.

Etisk stress och *samvetsstress* är närliggande begrepp som kan användas för att beskriva samma fenomen. I föreliggande studie kommer dock begreppet *moralisk stress* användas. Begreppet kommer användas för att beskriva det ångesttillstånd som uppstår när en person vet vad som är rätt att göra, men upplever att det finns hinder i organisationen som försvårar eller omöjliggör detta handlande. Således används begreppet med den ursprungliga innebörden, men i analysen av studiens empiri kommer även de förutsättningar för moralisk stress som Lützén m.fl. (2003) beaktar att problematiseras.

Professionsteori

Den specialpedagogiska yrkesrollen har, med professionsteori som utgångspunkt, undersökts i flera studier (Lindqvist, 2011; Göransson m.fl. 2015a; 2015b; Möllås m.fl. 2017; Klang m.fl. 2017; Göransson m.fl. 2019; Magnússon & Göransson, 2019). Inom det forskningsfält som studerar professioner och deras roll i samhället råder dock viss oenighet om *vad* en profession är och *hur* den kan avgränsas. I föreliggande studie kommer följande definition att användas:

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

Till de klassiska professionerna räknas yrken som läkare och advokat, men i och med välfärdsstatens framväxt uppstod en lång rad nya professioner, eller semiprofessioner. Till dessa räknas exempelvis sjuksköterskor, lärare och socionomer. Evetts (2003) förklarar att nya professioner växer fram när det i samhället uppstår ett behov av en ökad specialisering inom ett yrkesområde. Vidare uppger Evetts att en ny profession kan uppstå som ett resultat av en statlig prioritering, för att åtgärda ett av staten identifierat behov. Evetts (2013) skiljer därmed på yrkesgrupper som växer fram underifrån och yrkesgrupper som tillsätts ovanifrån.

För att beskriva vad som karakteriserar en profession kan olika kriterier, eller attribut, användas (Brante, 2009). *En gemensam kunskapsbas*, erövrad genom utbildning, *samhällelig auktorisation*, ofta i form av en formell legitimation, *yrkesmässig autonomi*, vilket innebär att yrkesutövaren har såväl rättighet som skyldighet att bestämma vilka arbetsmetoder och arbetsredskap som ska användas samt en av professionen utformad *yrkesetik*, är exempel på sådana kriterier/attribut.

Jurisdiktion

Enligt Abbott (1988) utvecklas professioner i ständig konkurrens med andra närliggande professioner. Abbott använder begreppet *jurisdiktion* för att förklara hur en yrkesgrupp gör anspråk på ett specifikt kunskapsområde och de till kunskapsområdet tillhörande arbetsuppgifterna. När en profession har jurisdiktion över ett kunskapsområde har de viss kontroll över detta kunskapsområde och de kan då även sätta upp gränser mot andra professioner. En lång utbildning, med tillhörande examina, som ger behörighet till ett yrke som även innefattar en formell legitimation, är ett exempel på ett yrke som tillämpar effektiva *utestängningsstrategier*. Genom att tillämpa sådana utestängningsstrategier kan en yrkesgrupp inte bara ta kontroll över ett kunskapsområde och de till kunskapsområdet tillhörande arbetsuppgifterna. Yrkesgruppen säkerställer också att obehöriga inte har tillträde till yrket, något som ger yrket en viss status.

Auktorisation

En yrkesgrupp kan delvis professionalisera ett yrke genom att visa att de yrkesverksamma besitter sådan kunskap att de är mest lämpade att utföra de för yrket specifika arbetsuppgifterna samt att de också är mest lämpade att avgöra hur dessa arbetsuppgifter ska utföras. Yrkesgruppen måste dock även göra anspråk på och få erkännande för kunskapsområdet och de till kunskapsområdet tillhörande arbetsuppgifterna på tre olika arenor: den formella juridiska arenan, den offentliga arenan och på den informella arbetsplatsarenan, i relation till såväl andra yrkesgrupper som till klienten (Abbott, 1988).

En yrkesgrupp kan få stöd i sin professionaliseringsprocess genom att erhålla *auktorisering* i form av juridisk legitimitet. Att erhålla legitimation är ett exempel på juridisk legitimitet, liksom att omnämnas i de officiella styrdokument som reglerar en specifik verksamhet. Om yrkesgruppens kompetens också erkänns på den offentliga arenan, får yrkesgruppen stöd av samhället i sin professionaliseringsprocess, eftersom de därmed erhåller omgivningens förtroende. En explicitgjord yrkesetik kan betraktas som en garanti för hur de professionella upprätthåller omgivningens förtroende genom att tydliggöra hur de professionella förhåller sig till sitt uppdrag och hur uppdraget utövas i relation till klienten.

Att yrkesetiken är föremål för egen kontroll innebär att internt överenskomna normer finns explicit formulerade för att möjliggöra granskning av huruvida professionens medlemmar följer eller bryter mot den egna yrkesetiken. Granskningen sker inom professionen av dess egna medlemmar. Det utesluter inte att staten också har egna kontrollorgan (Colnerud, 1995, s. 33).

På arbetsplatsarenan pågår sedan ständigt förhandlingar mellan olika yrkesgrupper om vem som ska få jurisdiktion över kunskapsområdet och de till kunskapsområdet tillhörande arbetsuppgifterna. När specialpedagoger etableras i en befintlig verksamhet får det följaktligen för andra professioner i skolan (Bladini, 2004).

Autonomi

Evetts (2013) diskuterar förhållandet mellan stat och yrkesgrupp. Att inneha yrkesmässig autonomi innebär att utövare av ett yrke innehar såväl rättighet som skyldighet att självständigt avgöra med vilka metoder olika arbetsuppgifter ska utföras. Brante (2009) beskriver dock professionell autonomi som något relativt, eftersom professionens autonomi kontrolleras av verksamhetens förutsättningar, exempelvis juridisk styrningen. Specialpedagogers relativa autonomi regleras följaktligen av staten, som genom lagar och styrdokument kontrollerar specialpedagogers yrkesutövning. Colnerud (2014) påpekar att skolans professionsstyrning successivt har ersatts av förvaltningsstyrning.

I Sverige, liksom i många länder, pågår en juridifiering av skolans normer. Förvaltningsstyrning, den styrning som politiker utövar över professioners yrkesutövande, sker genom lagar och förordningar. Den skiljer sig från professionsstyrning som vilar på utbildning, vetenskap och etik (Colnerud, 2014, s. 28).

Enligt Colnerud innebär juridifieringen en förlust av yrkesmässig autonomi, vilket minskar möjligheten för en yrkesgrupp att upprätthålla eller höja sitt anseende i samhället. Juridifieringen av skolans normer, har enligt Colnerud, påverkat lärares professionaliseringsprocess negativt. Sannolikt har även andra yrkesgrupper i skolan, såsom speciallärare och specialpedagoger, påverkats i lika stor eller större utsträckning.

En professionaliseringsprocess

Det har varit svårt att etablera yrkesrollen specialpedagog i enlighet med dess tilltänkta funktion (Göransson m.fl. 207), eftersom yrkesrollen inte har erhållit jurisdiktion över yrkesrollens tilltänkta kunskapsområde och de till kunskapsområdet tillhörande arbetsuppgifterna. Specialpedagoger är utbildade inom kunskapsområdet *specialpedagogik* och ska således arbeta med arbetsuppgifter som tillhör detta kunskapsområde. Göransson m.fl. understryker dock att flera olika yrkeskategorier som arbetar i skolan, delvis har jurisdiktion över specialpedagogernas kunskapsområde, eller åtminstone över de till kunskapsområdet tillhörande arbetsuppgifterna. Då specialpedagogyrket saknar samhällelig auktorisation i form av en legitimation, utestängs inte andra yrkesgrupper från att utöva yrket. I likhet

med specialpedagoger kan såväl skolpsykologer och kuratorer arbeta med handledning, medan speciallärare och resurser ofta arbetar med elever i behov av särskilt stöd.

Magnússon och Göransson (2019) konstaterar att specialpedagoger och speciallärare inte har fått stöd i sin professionaliseringsprocess, vare sig på en formell eller på en informell arena. Specialpedagoger omfattas inte av legitimationsreformen och varken specialpedagoger eller speciallärare har innan lagändringen 2023 omnämnts i skolans styrdokument. Yrkesgrupperna har således tidigare inte erhållit juridisk legitimitet. Avsaknaden av en explicitgjord yrkesetik försvårar därtill för yrkesgruppen att erhålla omgivningens förtroende. Därmed försvåras också möjligheten att utveckla en yrkesmässig autonomi. Det innebär att det inte är en självklarhet att specialpedagoger självständigt tillåts avgöra med vilka metoder olika arbetsuppgifter ska utföras. Flera studier (Göransson m.fl. 2015a; 2015b; Möllås m.fl. 2017; Klang m.fl. 2017) visar också att specialpedagoger inte arbetar med utveckling av inkluderande praktiker, trots att professionen uppstod som ett resultat av en statlig prioritering, för att åtgärda ett av staten identifierat behov (jmf. Evetts, 2003) - behovet att utveckla mer inkluderande praktiker.

Yrket specialpedagog uppfyller därmed inte ett flertal av de kriterier/attribut som beskriver vad som karakteriserar en profession. Yrket befinner sig dock i en professionaliseringsprocess (jmf. Bladini, 2014). En gemensam kunskapsbas i specialpedagogik har utvecklats och fortsätter utvecklas genom forskning och kunskapsbasen erövrar av yrkesutövarna genom utbildning. Yrket omnämns nu också i de officiella styrdokument som reglerar skolan som verksamhet. Yrkesrollen har därmed delvis erövrat den formella juridiska arenan. Yrkesgruppen måste dock även erhålla omgivningens förtroende och därmed få sin yrkesroll erkänd på den offentliga arenan. Yrkesgruppen har således behov av en explicitgjord yrkesetik, eftersom denna tydliggör hur yrkesgruppen förhåller sig till sitt uppdrag och hur uppdraget utövas i relation till klienten (jmf. Colnerud, 1995). För att erövra den informella arbetsplatsarenan måste därtill yrkesgruppens uppdrag förtydligas. Yrkesgruppen måste erhålla jurisdiktion över yrkesrollens tilltänkta kunskapsområde och de till kunskapsområdet tillhörande arbetsuppgifterna. Yrkesgruppen måste även tillåtas utveckla en yrkesmässig autonomi, så att de självständigt tillåts avgöra med vilka metoder olika arbetsuppgifter ska utföras.

Tidigare forskning

Specialpedagogers yrkesetik har uppmärksammats i begränsad utsträckning i forskning, trots att specialpedagoger i sin yrkesroll ofta ställs inför etiska konflikter och dilemman. Flera studier visar därtill att konstruktionen av den specialpedagogiska yrkesrollen är komplex, såväl i Sverige (Göransson m.fl. 2015a; 2015b; 2019) som i andra delar av världen (Cole, 2005; Abbott, 2007; Curran, 2019). Initialt kommer därför forskning kring den specialpedagogiska yrkesrollen att presenteras. En explicitgjord yrkesetik kan vara en del av en professionaliseringsprocess (Colnerud, 1995). I nuläget saknar dock specialpedagoger en explicitgjord yrkesetik att förhålla sig till. Forskning om lärares yrkesetik samt forskning kring etiska konflikter och dilemman i skolan presenteras för att möjliggöra jämförelser med specialpedagogers erfarenheter. Avslutningsvis presenteras också forskning om moralisk stress hos lärare och andra professioner.

Den specialpedagogiska yrkesrollen

Lindqvist m.fl. (2011) har genomfört en kvantitativ enkätstudie som undersöker hur olika professioner, verksamma i skolan, förklarar orsaken till skolsvårigheter, hur de anser att skolan ska ge stöd till elever i skolsvårigheter samt vilket uppdrag specialpedagogen ska ha i relation till elever i skolsvårigheter. 938 respondenter; förskollärare, resurser, specialpedagoger, speciallärare, klasslärare och ämneslärare, besvarade enkäten. Lindqvist m.fl. konstaterar att ett bristperspektiv, ett kategoriskt perspektiv, dominerar när de tillfrågade professionerna förklarar hur skolsvårigheter uppstår. Olika professioner har också olika uppfattning om hur skolan ska organisera arbetet med elever i behov av särskilt stöd. Fler än hälften av de som deltog i studien uppgav att segregerade utbildningslösningar är att föredra. Endast de specialpedagoger som deltog i studien uppgav att deras profession ska arbeta med skolutveckling. Övriga professioner ansåg istället att specialpedagogernas huvudsakliga funktion är att ge individuellt stöd till elever i skolsvårigheter. Till skillnad från övriga professioner uppger specialpedagoger att organisatoriska faktorer och undervisningens utformning kan ligga till grund för skolsvårigheter, d.v.s. skolsvårigheter analyseras utifrån ett relationellt perspektiv.

I England och Wales har Special Educational Needs Coordinators (SENCO:s) ansvar för att utveckla mer inkluderande lärmiljöer för elever i behov av särskilt stöd. Cole (2005) har genom en kvalitativ enkätstudie undersökt vilka förutsättningar yrkesutövarna upplever att de har att realisera detta uppdrag i praktiken. Cole konstaterar att många SENCO:s huvudsakligen arbetar med administrativa arbetsuppgifter och därför inte har möjlighet att arbeta med att utveckla mer inkluderande undervisningspraktiker. Vidare har Lindqvist (2013) genomfört en studie som undersöker hur utbildningssystemet förändras när en ny yrkesgrupp (specialpedagoger), som ifrågasätter rådande föreställningar, introduceras. Ett frågeformulär skickades ut till olika yrkesgrupper, verksamma på olika nivåer i utbildningssystemet, för att kartlägga hur de uppfattar att specialpedagoger arbetar och hur de anser att specialpedagogen ska arbeta. Studien visar att yrkesrollen delvis är etablerad, men studien visar även att de tillfrågade yrkesgrupperna anser att specialpedagogen huvudsakligen ska arbeta med enskild undervisning. Lindqvist understryker därför att specialpedagoger ställs inför ett svårt dilemma när de ska etablera en yrkesroll som har som uppdrag att utveckla mer inkluderande praktiker, ett uppdrag som de varken har jurisdiktion eller legitimitet att utföra. När Abbott (2007) intervjuar SENCO:s på Nordirland framkommer att de, i likhet med de svenska specialpedagogerna, upplever svårigheter att etablera yrkesrollen i dess tilltänkta funktion.

Speciella yrken? – Speciallärares och specialpedagogers arbete och utbildning

Den specialpedagogiska yrkesrollen har vidare undersökts genom forskningsprojektet ”Speciella yrken? – Speciallärares och specialpedagogers arbete och utbildning”, ett projekt som omfattar tre delar. Projektet har resulterat i flera forskningsrapporter (Göransson m.fl. 2015a; Möllås m.fl. 2017) och ett antal internationella tidskriftsartiklar, varav flera är av stort intresse i relation till föreliggande studie.

Göransson m.fl. (2015b) har genomfört en kvalitativ enkätstudie, med syfte att undersöka examinerade specialpedagogers och speciallärares yrkesroll samt hur den utformas i praktiken och i relation till deras utbildning. Specialpedagoger och speciallärare förväntas ha specifik kunskap om hur skolsvårigheter kan förebyggas, identifieras och åtgärdas. Studien visar också att såväl specialpedagoger som speciallärare anser att de genom sin utbildning blir väl förberedda att arbeta med handledning, skolutveckling samt elever i behov av särskilt stöd. Dock, konstaterar Göransson m.fl., arbetar de sällan med skolutveckling. Vidare problematiseras Göransson m.fl. de värden som specialpedagoger representerar. Yrkesrollen utvecklades delvis som en reaktion på att skolans praktik under lång tid präglats av ett individorienterat perspektiv på skolsvårigheter. Specialpedagoger förväntas således stå för ett annat perspektiv på skolsvårigheter än det rådande. Göransson m.fl. diskuterar vilka möjligheter specialpedagoger har att åberopa expertis vad gäller förmågan att förebygga, identifiera och åtgärda skolsvårigheter och på så vis få jurisdiktion över det specialpedagogiska yrkesområdet.

Göransson m.fl. (2017) understryker att specialpedagoger och speciallärare, liksom deras internationella motsvarigheter, förväntas bidra till att skolor utvecklar mer inkluderande praktiker. Göransson m.fl. konstaterar dock att tidigare studier har visat att yrkesgrupperna fyller olika funktioner i olika länders utbildningssystem, vilket innebär att de i olika stor utsträckning får möjlighet att bidra till mer inkluderande praktiker. I en svensk kontext urskiljs tre olika yrkesgrupper som ansvarar för elever i behov av särskilt stöd; specialpedagoger, speciallärare och resurser³. Resurser är inte en homogen yrkesgrupp, utan de kan ha mycket olika utbildningsbakgrund och arbetslivserfarenheter. Syftet med Göranssons m.fl. studie är att jämföra yrkesgrupperna för att fastställa hur respektive yrkesroll bidrar till eller motverkar att skolor utvecklar mer inkluderande praktiker. Göransson m.fl. konstaterar att som en del i respektive yrkesgrupps professionaliseringsprocess tycks de ha fått jurisdiktion över delvis samma arbetsområden.

Studien visar att såväl specialpedagoger som speciallärare och resurser arbetar med elever i behov av särskilt stöd, enskilt eller i mindre grupper. Specialpedagoger och speciallärare har även andra arbetsuppgifter såsom handledning, bedömning samt dokumentation och de samverkar även i större utsträckning med andra professioner. Göransson m.fl. befarar att resurser, som yrkesgrupp, bidrar till att upprätthålla ett kategoriskt perspektiv på skolsvårigheter samt att exkluderande utbildningslösningar förespråkas, eftersom det är den arbetsuppgift som yrkesrollen företrädesvis har fått jurisdiktion över. Att ha flera olika yrkesroller, som delvis har fått jurisdiktion över samma arbetsområden, blir därmed kontraproduktivt i relation till att utveckla mer inkluderande praktiker. Det innebär även att specialpedagoger kan uppfattas som utbytbara, vilket ger en försvagad möjlighet för yrkesgruppen att förhandla om vilka arbetsuppgifter de kan förväntas utföra.

Möllås m.fl. (2017) har genom en kvalitativ fallstudie undersökt hur sex specialpedagoger, verksamma i grundskolan, identifierar och konstruerar sina yrkesroller i mötet med praktiken. Empirin till studien samlades in genom observationer, respondenternas loggboksanteckningar samt kvalitativa intervjuer med specialpedagogerna samt de lärare och rektorer de arbetade tillsammans med. Vid analysen av empirin har såväl kvantitativ som kvalitativ metod tillämpats. Utifrån observationerna kategoriseras specialpedagogernas arbetsuppgifter och därefter beräknas hur mycket tid som ägnades åt respektive arbetsuppgift. Därefter används de kvalitativa intervjuerna för att fastställa vilken funktion specialpedagoger, lärare och rektorer tillskriver yrkesrollen samt hur detta realiserar i relation till de arbetsuppgifter som specialpedagogen utför i praktiken.

Möllås m.fl. konstaterar att olika faktorer samverkar i en komplex process när specialpedagogrollen formas i korrelation med såväl den lokala skolpraktiken som det rådande mål- och resultatstyrda skolsystemet. Enligt Möllås m.fl. kan specialpedagogens engagemang i enstaka elevers

³ Resurser kallas även för resurslärare, men saknar ofta en lärarutbildning. Specialpedagoger och speciallärare behandlas i denna studie som en gemensam yrkesgrupp, men särskiljs från resurser.

kunskapsutveckling bidra till att specialpedagogen premierar detta arbete framför att arbeta med skolutveckling och därmed bidrar de inte till utvecklingen av mer inkluderande praktiker, d.v.s. specialpedagogerna bidrar inte till att utveckla ett "synsätt där alla lärare tilldelas ansvar för att tillrättalägga och utveckla sin undervisning" (Möllås, 2017, s. 50).

Utbildningspolitiska ideal

Magnússon m.fl. (2019) förklarar att olika utbildningspolitiska ideal konkurrerar med varandra, någon som påverkar vilket syfte utbildningssystemet tillskrivs, liksom synen på hur utbildningssystemet ska organiseras och synen på hur undervisningen ska utformas. *Inkludering* ska tillämpas i utformningen av undervisningen, trots att möjligheten att utveckla en inkluderande undervisning motverkas av beslut fattade på andra nivåer i utbildningssystemet (jmf Cole, 2005). Curran (2019) har genom semistrukturerade intervjuer undersökt hur SENCO:s hanterar introduktionen av en ny utbildningsreform (*The special educational needs and disabilities reform*) i Storbritannien. Curran konstaterar att SENCO:s har tagit en ledande roll när den nya reformen implementeras, något som tyder på att reformen även har bidragit till att stärka yrkesrollen.

Göransson m.fl. (2019) har, genom en kvantitativ enkätstudie, undersökt om det finns en variation i hur specialpedagoger och speciallärare förklarar orsaken till skolvårigheter och om detta korrelerar med deras anställningsform⁴. Göransson m.fl. konstaterar att det finns en sådan variation samt att synsättet på skolvårigheter korrelerar med specialpedagogens anställningsform. Göransson m.fl. problematiserar därför att specialpedagoger kan ha olika anställningsformer och understryker att detta kan vara en bidragande orsak till att yrkesrollen är svårdefinierad och att specialpedagoger ännu inte har jurisdiktion att utveckla mer inkluderande skolpraktiker. Magnússon och Göransson (2019) har genomfört en studie där 676 specialpedagoger, genom öppna frågor med fritextsvar, själva har fått beskriva sin yrkesroll samt uttrycka sina tankar om yrkesrollens legitimitet och jurisdiktion. Studien visar att specialpedagoger ofta utför arbetsuppgifter som de själva anser att de inte ska utföra, att rektorer och lärare ofta missförstår yrkesrollens funktion samt att specialpedagoger riskerar att ersättas av andra professioner. Magnússon och Göransson problematiserar även att yrkesrollen inte beskrivs närmare i styrdokumentet och att specialpedagoger inte omfattas av läraryrkets legitimeringsreform.

Lärares yrkesetiska konflikter och dilemman

När Colnerud (1995) disputerade med avhandlingen *Etik och praktik i läraryrket - En empirisk studie av lärares yrkesetiska konflikter i grundskolan* kunde hon konstatera att utöver hennes egen studie så var den empiriska forskningen kring lärares yrkesetik ytterst begränsad, såväl nationellt som internationellt. Sedan dess har ett flertal studier tillkommit som på olika sätt fokuserar på läraryrkets moraliska dimensioner. I avhandlingen undersöker Colnerud vad lärare själva upplever är etiska konflikter i läraryrket. Empiri till avhandlingen samlades in med två olika metoder, dels genom semistrukturerade intervjuer och dels genom *critical incident-teknik*. Empirin från de semistrukturerade intervjuerna analyserades och de olika värden, principer och normer för handling som framkom i lärarnas intervjuer resulterade i sex olika kategorier: *etiska normer*; *yrkesinterna normer*; *ämnesinterna normer*; *systemnormer*; *sociala normer* samt *ego-skyddande normer*. Kategorin *etiska normer* innehåller i sin tur fem underkategorier: *skydd mot skada*; *respekt för integritet och privatliv*; *rättvisprinciper*; *respekt för rätt till självbestämmande* samt *sanningsenlighet*. Colnerud sorterade sin empiri med hjälp av de etiska normer som framkom vid denna analys.

Den tillämpning av *critical incident-tekniken* som Colnerud utarbetade för att samla in empiri till sin avhandling innebär att ett antal respondenter tilldelas en fråga om etiska konflikter som de besvarar

⁴ En specialpedagog kan antingen vara anställd av rektor, som då även är lönesättande chef, eller av en central elevhälsa. Specialpedagogen kan även vara placerad på en specifik skola eller kan vara fördelad på flera skolenheter.

skriftligt. Ett antal lärare ombads följaktligen att skriftligt beskriva situationer som de upplever är svåra att hantera ur etisk/moralisk synpunkt. Colnerud analyserar därefter de kritiska händelser som lärarna beskriver och kategoriserar dem med hjälp av de sedan tidigare utarbetade kategorierna, utifrån vilka värden som står på spel och vilka olika typer av normer som kolliderar. Ibland är det allmänhetiska normer som kolliderar med varandra och ibland kolliderar allmänhetiska normer med andra normer som lärare måste ta hänsyn till. Colnerud konstaterar att:

De förhållanden som ger upphov till konflikterna är av allmänmoralisk eller yrkesspecifik karaktär. De allmänmoraliska är knutna till ett allmänmänskligt moraliskt ansvar, som väcks hos läraren genom att denne ingår i en mellanmänsklig relation till eleverna. De yrkesspecifika förhållanden som ger upphov till konflikterna, har dels att göra med strukturellt betingade villkor såsom att läraren möter eleverna i grupp och dels med läraryrkets uppdrag i förhållande till eleverna, undervisning och fostran. Vidare ger systemnormer och sociala normer upphov till etiska konflikter, genom att de avtvingar läraren lojala handlingar som ibland strider mot vad läraren anser vara rätt mot eleverna (1995, s. 139).

I Colneruds studie uttrycker flertalet lärare att de önskar ta större etisk hänsyn till enskilda elever, men att skolan som institution och/eller hänsyn till vårdnadshavare hindrar dem från att göra detta. För lärarna innebär detta att de frekvent handlar i strid med sitt eget samvete. Det mest kontroversiella resultat som framkom i Colneruds studie är att den kollegiala lojaliteten kan leda till att lärare inte ingriper trots att de bevittnar, alternativt får kännedom om, att en kollega behandlar elever på ett sätt som läraren anser är moraliskt felaktigt. Den kollegiala lojaliteten gör det följaktligen svårt för lärare att ingripa till elevernas försvar, även när det är befogat (Colnerud, 1995; 2014).

Colnerud (2015) har även genomfört en uppföljande studie. När Colnerud (1995) samlade in empiri till sin avhandling fanns inga explicita yrkesetiska riktlinjer att förhålla sig till för lärare, en situation som hade ändrats då den uppföljande studien genomfördes. Colnerud (2014) problematiserar att ett av de mer frekventa etiska problemen som lärare beskriver är de situationer där de ska hantera kollegors etiska övertramp mot elever. Många lärare upplever att det är svårt att ingripa till elevernas försvar. Därtill, konstaterar Colnerud, pågår en juridifiering av skolans normer. Det innebär att förvaltningsstyrningen, den politiska styrningen genom lagar och förordningar, har intensifierats. Enligt Colnerud påverkar detta professionsstyrningen negativt. Colnerud förklarar att professionsstyrning, till skillnad från förvaltningsstyrning, utvecklas i relation till utbildning, vetenskap och etik. Colnerud anser att alltför hög grad av förvaltningsstyrning kan utgöra ett hinder för de professionella att utveckla en yrkesetik eftersom förvaltningsstyrning kan leda till lägre grad av reflektion, när de professionella ställs inför etiskt problematiska situationer. Därtill leder en ökad förvaltningsstyrning, konstaterar Colnerud, till att de professionella får minskad autonomi och minskad möjlighet att upprätthålla eller höja sin status i samhället.

Helton och Ray (2005) har genom en kvantitativ studie undersökt vilka strategier som skolpsykologer, specialpedagoger och andra relaterade professioner använder för att hantera institutionella hinder som innebär att det är omöjligt att göra "det rätta", i en etiskt problematisk situation. Respondenterna i studien redogjorde för hur de själva och andra professionella hade agerat i relation till olika etiska dilemman. Genom att analysera respondenternas svar kunde Helton och Ray visa att fyra olika strategier kunde användas för att hantera samtliga dilemman: förhindra att det uppstod ett dilemma, utbilda och/eller hota andra, involvera andra i lösningarna samt kombinera olika strategier till mer komplexa interventioner. Därtill fann Helton och Ray att de professionella även utarbetat ett antal dilemmaspecifika strategier för att motstå påtryckningar att agera oetiskt.

Lärares moraliska handlande

Colnerud (1995) kunde konstatera att lärare saknade ett gemensamt yrkesspråk för att samtala om de etiska konflikter och dilemman som de hanterade i den dagliga praktiken. När Ehrich m.fl. (2011) undersöker vilka strategier som lärare bör använda sig av för att minimera de negativa konsekvenserna av att hantera etiska dilemman, kunde de dra slutsatsen att det är nödvändigt att lärare får samtala med

andra lärare om dessa dilemman. På så vis får lärare möjlighet att sätta ord på sin yrkesetik, samtidigt som ett kollegialt lärande sker när lärare får ta del av varandras erfarenheter.

Paulsrud (2023) har undersökt hur lärare, speciallärare och specialpedagoger uppfattar och förhåller sig till olika dilemman som kan uppstå när en inkluderande undervisning ska realiseras i praktiken. Empirin till studien samlades in genom kvalitativa intervjuer. Paulsrud identifierar fyra olika typer av dilemman där de professionella prioriterar mellan olika värden, principer och mål: *segregerad eller integrerad specialundervisning, extern kontroll eller professionell frihet, styrdokumentens krav eller elevens behov* samt *individens behov eller gruppens behov*. Paulsrud konstaterar att två dilemman, *segregerad eller integrerad specialundervisning* samt *extern kontroll eller professionell frihet*, huvudsakligen hanteras på skolnivå. Medan specialpedagog/speciallärare problematiserar de konflikter mellan värden, principer och mål som uppstår i relation till dessa dilemman, diskuterar lärarna endast de redan etablerade lösningarna och vilka konsekvenser det får för den egna arbetssituationen. Därmed uppvisar lärarna i studien såväl följsamhet gentemot rådande riktlinjer liksom ett motstånd mot dem, när de upplever att den egna arbetssituationen påverkas negativt. Paulsrud påtalar behovet av att ytterligare beforska hur dilemman hanteras i praktiken, när skolans olika aktörer ska implementera inkluderande undervisning som policy.

Yrkesetik i lärarutbildningen

Bergem (1993) undersöker lärarstudenters yrkesetiska utveckling. Studien visar att lärarstudenter inte i tillräcklig utsträckning får möjlighet att utveckla en yrkesetik under utbildning. Bergem konstaterar även att de lärarutbildare som deltog i studien uppvisade en förhållandevis låg grad av yrkesetisk medvetenhet. Enligt Bergem kan läraryrket endast professionaliseras om den didaktiska rationaliteten kompletteras med en etisk. Vidare undersöker Cronqvist (2015), i avhandlingen *Yrkesetik i lärarutbildningen - en balanskonst*, vad yrkesetik innebär i mötet mellan lärare och elev. Cronqvist har samlat in empiri genom att intervjua studenter på lärarutbildningen och undersökte därmed även hur lärarstudenter utvecklar en yrkesetik under lärarutbildningen. I studien framkommer att studenternas yrkesetik utvecklas i mötet med etiskt utmanande situationer i praktiken, men att studenterna ofta lämnas ensamma med sina erfarenheter. Cronqvist drar slutsatsen att studenternas erfarenheter i större utsträckning måste utgöra underlag för ett gemensamt reflekterande under utbildningen. På så vis kan studenternas erfarenheter leda till att studenterna utvecklar den för professionen gemensamma yrkesetiken.

Lindqvist m.fl. (2021) undersöker de etiska dilemman som lärarstudenter ställs inför under den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen. Empirin till studien samlades in genom semistrukturerade intervjuer med 22 lärarstudenter. Studien visar att lärarstudenter främst ställs inför etiska dilemman i relation till elever och lärare. De etiska dilemman som erfars i relation till elever handlar främst om situationer där studenten får information om att en elev inte har det bra hemma. Studenterna uppgav även att de upplever att det är svårt att avgöra hur utåtagerande och våldsamma elever ska hanteras. De etiska dilemman som erfars i relation till lärare handlar om lärare som uttrycker sin besvikelse över yrket samt lärare som uttrycker sig negativt och nedsättande om elever i lärarrummet.

Moralisk stress i lärares och andra professioners arbete

Begreppet *moralisk stress* har använts vid ett flertal studier där sjuksköterskors arbetsvillkor har beforskats (Wilkinson, 1987; Lützén m.fl. 2003; Lützén m.fl. 2010; Morley m.fl. 2021). Wilkinson konstaterar att sjuksköterskor ofta ställs inför svåra etiska dilemman, eftersom de i sin yrkesroll ska ge omsorg och stöd till patienter i situationer där det kan handla om liv och död. Morley m.fl. problematiserar vidare att sjuksköterskor ofta förväntas utföra handlingar som någon annan har fattat beslut om. Detta innebär att de kan hindras från att agera utifrån sin egen bedömning av vad som är rätt att göra. Wilkinson förklarar att sjuksköterskor som uppmärksammar ett etiskt dilemma, och själva fattar ett beslut om vad som är rätt sak att göra, men som inte kan agera i enlighet med detta beslut, upplever

moralisk ångest (moral distress). Detta kan, menar Wilkinson, leda till att sjuksköterskans förmåga att utföra sitt uppdrag försämrats. Om sjuksköterskor inte får möjlighet att utveckla strategier för att hantera situationer som kan leda till moralisk ångest, finns dessutom risken att de väljer att lämna yrket. Därtill konstaterar Lützén m.fl. (2003) *moralisk sensitivitet* hos en individ leder till en ökad risk att erfara moralisk stress.

Studier som inkluderar andra yrkesgrupper har också genomförts (Kälvemark m.fl. 2004; Austin m.fl. 2005). Kälvemark m.fl. undersöker etisk stress hos andra yrkesgrupper som arbetar inom hälso- och sjukvård. De konstaterar att också andra professioner inom hälso- och sjukvården upplever moralisk stress i situationer där de hindras att agera i patientens intresse. Såväl resursbrist som lagar och andra regler kan utgöra hinder att agera i patientens intresse. En majoritet av respondenterna i studien uppgav dock att de var beredda att bryta mot lagar och regler om det var nödvändigt för att agera i patientens intresse. Austin m.fl. (2005), som har undersökt moralisk stress hos psykologer, konstaterar att upplevelsen av moralisk stress kan leda till att psykologer distanserar sig från arbetsgemenskapen, lämnar sin arbetsplats eller väljer att lämna yrket. Upplevelsen av moralisk stress kan således leda till hög personalomsättning inom en specifik profession.

Moralisk stress hos lärare undersöks av Colnerud (2015) medan moralisk stress hos skolledare undersöks av Stelmach m.fl. (2021). Colnerud (1995) konstaterar att när lärare ställs inför etiska konflikter och dilemman, anser lärare att de framför allt har som uppdrag att skydda elever från att komma till skada. Denna allmän-etiska norm, kommer i konflikt med andra allmän-etiska normer och även med andra normer som lärare måste ta hänsyn till i sin yrkesroll. För lärarprofessionen finns, påpekar Colnerud (2015), därtill hinder i form av styrande principer, lagar och institutionella begränsningar, som innebär att lärare inte alltid kan genomföra den handling som de upplever är "den rätta". Därför riskerar lärare, enligt Colnerud, att utsättas för moralisk stress. Stelmach m.fl. (2021) understryker att moralisk stress hos skolledare orsakas av krav från skolhuvudmän och vårdnadshavare, som skolledare inte har möjlighet att leva upp till.

Colnerud (2015) konstaterar att moralisk stress även kan uppstå i situationer när läraren inte behöver förhålla sig till externa hinder, utan enbart agerar i konflikt med sin egen moraliska övertygelse. Moralisk sensitivitet hos enskilda lärare kan, påpekar Colnerud, innebära att de i högre grad riskerar att utsättas för moralisk stress. Alla lärare har dock, enligt Colnerud, behov av att utveckla ett gemensamt yrkesspråk så att de kan samtala om de etiska dilemman som de ställs inför.

Sammanfattning

Konstruktionen av den specialpedagogiska yrkesrollen beskrivs av Göransson m.fl. (2015a; 2015b; 2019) som komplex och nära förknippad med det internationella policybegreppet *inkludering* och den politiska visionen om *en skola för alla*. Enligt Göransson m.fl. (2015a; 2015b) utvecklades yrkesrollen delvis som en reaktion på att skolans praktik under lång tid präglats av ett individorienterat perspektiv på skolsvårigheter. Införandet av yrkesrollen var, enligt Möllås m.fl. (2017) och Klang m.fl. (2017), ett steg i att utveckla mer inkluderande praktiker. Flera studier visar dock att specialpedagoger har svårt att definiera och konstruera sin yrkesroll (Göransson m.fl. 2015a; 2015b). De utför en mängd olika arbetsuppgifter (Möllås m.fl. 2017; Klang m.fl. 2017), men de har ännu inte tillägnat sig jurisdiktion eller fått legitimitet att utföra delar av sitt uppdrag (Cole, 2005; Abbott, 2007; Lindqvist m.fl. 2011; Göransson, 2017), nämligen att bidra till att skolor utvecklar mer inkluderande praktiker. Därtill representerar specialpedagoger ett annat perspektiv på skolsvårigheter än andra professioner (Göransson m.fl. 2015a; 2015b), något som leder till konflikter snarare än samsyn. Följaktligen kan yrkesgruppens professionaliseringsprocess beskrivas som problematisk.

Colneruds studier (1995; 2015) av lärares yrkesetiska konflikter i grundskolan har relevans för föreliggande studie eftersom det finns tydliga paralleller mellan lärares professionaliseringsprocess och

specialpedagogers professionaliseringsprocess. Colnerud (1995) kunde konstatera att lärare, innan de fick en explicitgjord yrkesetik, saknade ett gemensamt yrkesspråk för att samtala om de etiska konflikter och dilemman som de hanterade i den dagliga praktiken. I avsaknad av en explicitgjord yrkesetik måste specialpedagoger sannolikt utarbeta olika strategier för att hantera etiska konflikter och dilemman (jmf. Helton och Ray, 2005). Avsaknaden av en gemensam yrkesetik innebär dessutom att specialpedagoger inte har en gemensam referensram att förhålla sig till när de ska hantera etiska konflikter och dilemman i den dagliga praktiken, något som kan utgöra ett hinder för att utveckla en större professionalism i yrkesutövandet (jmf. Colnerud, 2014).

Paulsruuds (2023) studie är intressant i relation till föreliggande studie eftersom Paulsruuds studie visar att specialpedagoger/speciellärare är ensamma att problematisera de etiska konflikter och dilemman som uppstår på skolnivå. När Ehrich m.fl. (2011) undersöker vilka strategier som lärare bör använda sig av för att minimera de negativa konsekvenserna av att hantera etiska dilemman, kunde de dra slutsatsen att det är nödvändigt att lärare får samtala med andra lärare om dessa dilemman. Också specialpedagoger har behov av att samtala med andra specialpedagoger om de etiska konflikter och dilemman som de ställs inför i den dagliga praktiken. Flera studier visar därtill att de erfarenheter som lärarstudenter får under utbildningen i större utsträckning bör utgöra underlag för ett gemensamt reflekterande under utbildningen (Bergem, 1993; Cronqvist, 2015; Lindqvist m.fl. 2015). På så vis kan studenternas erfarenheter leda till att studenterna utvecklar den för professionen gemensamma yrkesetiken (Cronqvist, 2015). Specialpedagoger har sannolikt också behov av att under utbildningen i större utsträckning få reflektera över de etiska konflikter och dilemman som de erfar i praktiken.

Wilkinson (1987) förklarar att sjuksköterskor som uppmärksammar ett etiskt dilemma, själva fattar ett beslut om vad som är rätt sak att göra, men som sedan inte kan agera i enlighet med detta beslut, upplever *moralisk ångest (moral distress)*. Detta kan, menar Wilkinson, leda till att förmågan att utföra uppdraget försämrats. Att frekvent erfar moralisk stress kan också, konstaterar Austin m.fl. 2005, leda till en distansering från arbetsgemenskapen, byte av arbetsplats eller till valet att helt lämna yrket. Specialpedagoger ställs ofta inför etiska konflikter och dilemman där de tvingas kompromissa med sina egna värderingar. Specialpedagoger ska bidra till att mer inkluderande praktiker utvecklas, men ansvara ofta för segregering utbildningslösningar (Möllås m.fl. 2017; Klang m.fl. 2017). Moralisk sensitivitet hos enskilda yrkesutövare kan därtill innebära att de i högre grad erfar moralisk stress (Lützén m.fl. 2003).

Metod

I detta avsnitt beskrivs de metodologiska överväganden som varit aktuella vid genomförandet av föreliggande studie. Urval av respondenter, metodval vid datainsamling och analysmetod vid bearbetning av data problematiseras. Avslutningsvis diskuteras de forskningsetiska principer som tillämpats när studien har genomförts och tillförlitligheten i studiens kunskapsbidrag.

Metodologiska överväganden

Det finns flera skäl till varför en kvalitativ metod har valts framför en kvantitativ. Syftet med föreliggande studie är att undersöka vilka yrkesspecifika villkor och förhållanden som ger upphov till etiska dilemman och konflikter i den specialpedagogiska praktiken, för att såväl beakta behovet av en explicitgjord *yrkesetik* liksom undersöka fenomenet *moralisk stress* i relation till yrkesrollens funktion och uppdrag. Studien undersöker ett tidigare utforskat område och söker fördjupad förståelse för ett komplext fenomen. När ett fenomen ska undersökas på djupet är en kvalitativ metod lämpligare än en kvantitativ. Kvantitativa datainsamlingsmetoder såsom enkätundersökning, strukturerade intervjuer och systematiska observationer kunde därför uteslutas. Därtill valdes kvalitativa metoder såsom observationer, fokusgruppsintervjuer och kvalitativa intervjuer bort, då dessa datainsamlingsmetoder hade resulterat i att alltför få respondenter skulle kunna delta i studien.

Lärares yrkesetik har undersökts empiriskt i flera studier (Colnerud, 1995, 2014, 2015). Colnerud (1995) använde sig av datainsamlingsmetoden *critical incident-teknik* när hon samlade in empiri till sin studie, eftersom hon ansåg att det var en för forskningssyftet ändamålsenlig metod. Då föreliggande studie undersöker samma fenomen som Colnerud, etiska konflikter och dilemman i den pedagogiska praktiken, anser undertecknad att det är lämpligt att använda samma datainsamlingsmetod. *Critical incident-teknik* är en metod som är lämplig att använda för att samla in empiri kring fenomen som uppträder diskontinuerligt. Det fenomen som ska undersökas kan avgränsas genom en specifik frågeställning och ett förhållandevis stort antal respondenter kan delta i en enstaka studie. Därtill tenderar svarsfrekvensen att vara förhållandevis hög, vilket minskar risken för bortfall.

Att i föreliggande studie tillämpa samma metod som tidigare använts då lärares yrkesetik har undersökts, är eftersträfvansvärt, eftersom det möjliggör jämförelser. Lärare och specialpedagoger delar förvisso arbetsplatsarena, men de tillhör olika yrkeskategorier, har olika arbetsuppgifter och fyller olika funktioner i organisationen. Även om specialpedagoger arbetar *för* eleven, ska de utöver att möta elever och deras vårdnadshavare också handleda lärare och arbeta med skolutveckling. Specialpedagoger erfar därför sannolikt andra etiska konflikter och dilemman än lärare, vilket torde föranleda att de behöver andra yrkesetiska riktlinjer. Detta har dock inte undersökts empiriskt, varför föreliggande studie utgör ett betydelsefullt kunskapsbidrag.

Urval av respondenter

För att finna respondenter genomfördes det som Bryman (2018) kallar för ett målstyrt urval. Det innebär att respondenterna måste uppfylla specifika kriterier. Eftersom det var specialpedagogers erfarenheter av etiska konflikter och dilemman som skulle undersökas, eftersöktes utbildade specialpedagoger verksamma i grundskolan. Även specialpedagoger under utbildning inkluderades i studien, under förutsättning att de är anställda som specialpedagoger. Specialpedagoger kan vara anställda av rektor, på den enskilda skolenheten, eller av en central elevhälsa. Av bekvämlighetsskäl kontaktades verksamhetschefen för den centrala elevhälsan i två olika kommuner i Sverige. Kontaktuppgifter till 36 specialpedagoger, som uppfyllde de för studien efterfrågade kriterierna, erhöles på detta vis. Av de 36

tillfrågade specialpedagogerna valde 22 stycken att delta i studien, vilket motsvarar en svarsfrekvens på omkring 61%.

Tabell 1: Sammanställning

Respondent	Vilket kön har du?	Vilken grundutbildning har du? Om flera alternativ är aktuella ange samtliga.	Hur länge har du varit verksam som specialpedagog?	Vilken fortbildning har du läst?	Vilket stadie arbetar du huvudsakligen på?
R1	Kvinna	Grundskollärare, Gymnasielärare	1-2	Specialpedagog, Speciallärare	7-9
R2	Kvinna	Grundskollärare, Annan	5-10	Speciallärare, Under utbildning (specialpedagog)	F-3, 4-6
R3	Man	Grundskollärare	Mer än 10 år	Specialpedagog	7-9
R4	Kvinna	Grundskollärare	5-10	Specialpedagog	F-3, 4-6
R5	Kvinna	Grundskollärare	2-5	Specialpedagog	F-3, 4-6
R6	Kvinna	Grundskollärare	5-10	Speciallärare	7-9
R7	Man	Grundskollärare	2-5	Specialpedagog, Speciallärare	F-3, 4-6
R8	Kvinna	Grundskollärare	1-2	Under utbildning (specialpedagog)	F-3, 4-6
R9	Kvinna	Grundskollärare	1-2	Under utbildning (specialpedagog)	4-6
R10	Kvinna	Gymnasielärare	Mer än 10 år	Specialpedagog, Speciallärare	7-9
R11	Kvinna	Grundskollärare	Mer än 10 år	Specialpedagog	7-9
R12	Kvinna	Förskollärare, Annan	2-5	Specialpedagog, Annan	F-3, 4-6
R13	Kvinna	Förskollärare, Grundskollärare	Mer än 10 år	Specialpedagog	F-3, 4-6
R14	Kvinna	Grundskollärare	Mer än 10 år	Specialpedagog	7-9
R15	Kvinna	Grundskollärare	2-5	Specialpedagog	7-9
R16	Kvinna	Förskollärare	Mer än 10 år	Specialpedagog	7-9
R17	Kvinna	Förskollärare, Annan	1-2	Under utbildning (specialpedagog)	F-3, 4-6
R18	Kvinna	Grundskollärare	5-10	Specialpedagog	F-3, 4-6
R19	Kvinna	Grundskollärare	2-5	Specialpedagog	F-3, 4-6
R20	Kvinna	Grundskollärare	5-10	Specialpedagog, Speciallärare	F-3, 4-6
R21	Kvinna	Grundskollärare	5-10	Specialpedagog	F-3, 4-6
R22	Man	Gymnasielärare	Mer än 10 år	Specialpedagog	F-3, 4-6

Av de 22 respondenterna är 19 stycken kvinnor och tre stycken män. Fyra av respondenterna har arbetat som specialpedagog i 1-2 år, fem av respondenterna har arbetat som specialpedagog i 2-5 år, sex av respondenterna har arbetat som specialpedagog i 5-10 år och sju av respondenterna har arbetat som specialpedagog i mer än tio år. 18 av respondenterna är utbildade grundskollärare varav en även är behörig att undervisa på gymnasiet och en är behörig att undervisa på förskola, en är utbildade gymnasielärare och tre är utbildade förskollärare. 17 av respondenterna är utbildade specialpedagoger och fyra av dem är även utbildade speciallärare. Vidare är fyra av respondenterna under utbildning till

specialpedagog. En av de som vidareutbildar sig är redan utbildad speciallärare. 13 av respondenterna arbetar huvudsakligen på F-6, en respondent arbetar på 4-6 och sju respondenter arbetar på 7-9.

Datainsamlingsmetod

Metoden *critical incident-teknik* utvecklades initialt av det amerikanska flygvapnet under andra världskriget och användes vid rekrytering av piloter och andra besättningsmedlemmar. Flanagan (1954) var en av de psykologer som sedermera vidareutvecklade metoden, som huvudsakligen kom att användas för att fastställa vilka kvalifikationer som är avgörande för framgång inom olika typer av arbeten, kunskap som sedan användes vid rekrytering av nya medarbetare (Butterfield m.fl. 2005). Flanagan (1954) utarbetade tydliga riktlinjer för hur metoden ska tillämpas. Initialt klargörs de övergripande målen med den kritiska händelse som ska studeras. Därefter fastställs ett väl avgränsat syfte med studien. En "händelse" definieras som en observerbar mänsklig aktivitet, som är möjlig att analysera. För att även kunna betraktas som "kritisk" måste händelsen också inträffa i en situation där ändamålet med aktiviteten är tydliggjort för observatören och där händelsens konsekvenser är klarlagda (Flanagan, 1954).

Metoden har tillämpats i en rad olika studier och även om Flanagan föredrog att samla in data genom observationer, kan data även samlas in genom intervjuer, enskilt eller i grupp, och enkäter/frågeformulär. Flanagan ansåg inte att antalet respondenter var av avgörande betydelse för en studies trovärdighet, utan snarare antalet rapporterade incidenter. Flanagan förespråkade att en studie bör innehålla omkring 100 kritiska händelser. Det finns dock inga regler kring hur många händelser som måste samlas in, utan istället avslutas insamlingen av händelser när mättnad har uppnåtts (Butterfield m.fl. 2005). Såväl Flanagan (1954), liksom andra forskare som har erfarenhet av att använda metoden, understryker att dataanalysen är problematisk. Flanagan anger heller ingen specifik metod för hur det insamlade materialet ska analyseras, utan konstaterar endast att de insamlade händelserna delas in i kategorier och underkategorier genom en induktiv process, som enligt Flanagan kräver erfarenhet och förmågan att göra väl avvägda bedömningar. När resultatet redovisas ska även de överväganden som gjorts diskuteras.

Colnerud (1995) samlar in data genom såväl intervjuer som genom att skriftligt tillstålla respondenterna en fråga som de sedan skriftligt besvarar. Vid observationer är det observatören som avgör vilka kritiska händelser som rapporteras. Colneruds datainsamlingsmetod tillåter istället respondenterna att avgöra vilka kritiska händelser som rapporteras.

Eftersom det som efterfrågades i detta fall var exempel på situationer som lärare upplevt som svåra eller konfliktfyllda, har förhoppningsvis risken för att lärarna givit förskönande svar undvikits. De tillfrågades varken om framgångar eller misslyckanden, utan om situationer som de ansåg var särskilt svårbedömda (Colnerud 1995, s.59).

I föreliggande studie, liksom i Colneruds (1995) studie, tillställs respondenterna skriftligt en fråga som de sedan skriftligt besvarar. Respondenterna ombeds beskriva etiska konflikter och dilemman, händelser som de anser har varit svåra att hantera ur moralisk/etisk synpunkt. Metoden anses vara lämplig när en händelse undersöks som uppträder diskontinuerligt exempelvis situationer som väcker individens uppmärksamhet för att de är särskilt svåra att finna en lösning på (Colnerud 1995, 2014). *Critical incident-tekniken* genererar därmed, konstaterar Colnerud (1995), en fokuserad form av data.

Pilotundersökning

Bryman (2018, s. 332) förordar att en pilotundersökning genomförs, så att frågeformuläret utprövas innan studien genomförs. Frågor och formuleringar som inte fungerar kan därmed justeras. En pilotundersökning genomfördes därför med två respondenter. Deltagarna i pilotundersökningen valdes ut genom det som Stukát (2011) refererar till som ett bekvämlighetsurval. Det var två personer som

uppfyller de specifika kriterier som efterfrågas hos respondenterna och som fanns tillgängliga. Pilotundersökningen resulterade i att några formuleringar i såväl missivbrev som frågeformulär justerades.

Tillvägagångssätt

Respondenterna informerades muntligt om syftet med studien samt de forskningsetiska principer som tillämpades vid insamlingen av empirin och genomförandet av studien. Respondenterna fick en kort tid därefter digitalt ta del av ett missivbrev (Bilaga 1). I missivbrevet beskrivs syftet med studien och respondenterna informerades återigen om de forskningsetiska principer som tillämpades vid insamling av empirin och genomförandet av studien. Deltagandet i studien var helt frivilligt och respondenterna kunde när som helst avbryta sin medverkan. Därtill var respondenternas svar avkodade, så undertecknad sorterade empirin utan att veta vilken empiri som hade producerats av vilken respondent.

Vid genomförandet av datainsamlingen tillställdes respondenterna skriftligt en fråga som de även ombads besvara skriftligt.

Beskriv en situation eller en typ av situationer, då du tycker att det är svårt att veta vad som är rätt eller fel att göra gentemot elev, vårdnadshavare, lärare, rektor eller annan medarbetare, ur moralisk/etisk synpunkt.

Frågan är öppen och respondenterna har möjlighet att skriva så mycket eller så lite som de själva vill. Det innebär att längden på respondenternas svar varierar och att några respondenter har skrivit flera exempel på etiska konflikter och dilemman, medan andra respondenter endast har skrivit något enstaka exempel. Utöver undersökningsfrågan besvarades även ett fåtal kontrollfrågor, gällande kön, grundutbildning, fortbildning samt antal år verksam i yrket (se Bilaga 2). Vid två olika tillfällen skickades en påminnelse ut, med en uppmaning om att delta i studien.

Bortfallsanalys

Utgångspunkten för studien var att undersöka vilka etiska konflikter och dilemman som specialpedagoger ställs inför i den dagliga praktiken. Syftet med studien var således inte att undersöka hur etiska konflikter och dilemman fördelades på olika skolor eller på olika stadier. Avsikten är heller inte att generera statistik över med vilken frekvens etiska konflikter och dilemman inträffar. Det är istället *exempel* på etiska konflikter och dilemman som efterfrågas. Bortfallet torde därmed inte få så stora konsekvenser i relation till studiens syfte.

Forskarens inflytande

När information om en studies syfte förmedlas till studiens respondenter, är det alltid en avvägning hur mycket information som ska förmedlas. Informationen ska vara tillräcklig för att respondenten ska förstå vad som efterfrågas av dem, men informationen ska inte vara formulerad på ett sådant sätt att respondenternas svar påverkas. En pilotundersökning genomfördes därför för att säkerställa att respondenternas svar inte påverkades av den information som föranledde insamlingen av empirin.

Bearbetning och analys

Vid analysen av empirin har *riktad* kvalitativ innehållsanalys (*directed-qualitative content analysis*) tillämpats. Riktad kvalitativ innehållsanalys är en form av innehållsanalys som utgår från befintlig teori eller tidigare forskning (Hsieh & Shannon, 2005). Syftet är att bekräfta eller tillföra ytterligare kunskap till en teori eller ett kunskapsområde. En befintlig teori och tidigare forskning kan, konstaterar Hsieh och Shannon, påverka såväl formuleringen av forskningsfrågan, liksom föreställningar om hur olika variabler korrelerar med varandra. Det kan också påverka utformningen av det initiala kodningsschemat. Mayring (2000), refererad till i Hsieh och Shannon (2005), kallar detta för en deduktiv tillämpning av

metoden. Hsieh och Shannon konstaterar att en innehållsanalys antingen ger en motsägelsefull bild av fenomenet eller ytterligare förfinar, utvidgar och berikar teorin.

Analysen av empirin ägde rum i tre steg (jmf Magnússon & Göransson, 2019). I steg ett, *den förberedande fasen*, läste undertecknad igenom allt material. I steg två, *den initiala utforskande fasen*, identifierades de etiska konflikter och dilemman som respondenterna redogjorde för med hjälp av Smer:s etiska principer (2018):

- Insatserna ska utgå från att alla människor har samma värde (människovärdesprincipen)
- Insatserna ska göra gott (göra gott-principen)
- Insatserna ska inte göra skada (icke skada-principen)
- Insatserna ska respektera människors rätt att själva bestämma över sina liv (autonomiprincipen)
- Insatserna ska främja rättvisa och göra största möjliga nytta med de resurser som finns (rättvisprincipen eller behovs- och solidaritetsprincipen)

Enstaka formuleringar plockades bort då de bedömdes vara irrelevanta för föreliggande studie, eftersom de inte utgjordes av etiska konflikter och dilemman. Istället utgjordes de av exempel på missuppfattningar om yrkesrollen och dess funktion. Tillsammans redogjorde dock de 22 respondenterna för 27 incidenter/händelser, exempel på etiska konflikter och dilemman som de möter i den pedagogiska praktiken.

I steg tre, *den analyserande fasen*, grupperades respondenternas formuleringar efter sitt generella innehåll, varvid tre olika teman, med undergrupper, identifierades. Dessa teman utgör underrubriker för resultatredovisningen:

1. Utredning av elev

(1a) Utredning av elevs behov av särskilt stöd v/s organisationens förutsättningar

(1b) Utredning av elev som eventuellt har rätt att studera enligt annan skolform (anpassad grundskola)

2. Skydda elev mot skada

(2a) Respektera elevs integritet

(2b) Skydda elev från lärare

(2c) Skydda elev från vårdnadshavare

3. Individ v/s grupp

(3a) Individens behov i relation till gruppens behov

(3b) Fördelning av resurser - när elev ställs mot elev

De etiska konflikter och dilemman, som specialpedagoger möter i den dagliga praktiken, problematiseras därefter i relation till de yrkesspecifika villkor och förhållanden som karakteriserar den specialpedagogiska yrkesrollen. Studiens empiri analyseras följaktligen i relation till de för studien relevanta begreppen *jurisdiktion*, *auktorisering* och *autonomisering* från professionsteorin.

Etiska överväganden

Vetenskapsrådet (2017) understryker att *forskningskravet* och *individskyddskravet*, inför varje vetenskaplig studie, bör ställas mot varandra. Forskningskravet innebär att forskning ska bedrivas för att utveckla samhället, bidra med kunskap och förbättra metoder, medan individskyddskravet innebär att *alla* individer har rätt till skydd från insyn i sina livsvillkor, rätt till skydd från psykisk och fysisk skada samt skydd från förödmjukelse och kränkning. Det innebär att inför varje enskild studie måste nyttan av det som framkommer genom forskningen problematiseras i relation till de eventuella risker och/eller negativa konsekvenser som kan drabba de individer som deltar i studien.

Vetenskapsrådet bryter ner individskyddskravet till fyra olika principer: *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* samt *nyttjandekravet*. Informationskravet har uppfyllts genom att respondenterna har informerats såväl muntligt, om studiens syfte samt de forskningsetiska principer som tillämpades vid insamlingen av empirin och genomförandet av studien, som via ett missivbrev (se Bilaga 1). Det var därtill frivilligt att delta i studien och respondenterna kunde när som helst avbryta sin medverkan, vilket innebär att samtyckeskravet har uppfyllts.

Hänsyn har även tagits till konfidentialitetskravet, eftersom respondenternas svar är aidentifierade och empirin endast kommer att användas för forskningsändamål. Därtill kommer empirin att hanteras på ett säkert sätt, så att obehöriga inte får tillgång till materialet. Materialet är även avkodat, vilket innebär att uppgifter såsom kommun, skola och namnen på de intervjuade specialpedagogerna inte framkommer. Forskaren har också tystnadsplikt kring den information som har framkommit under studien, som kan kopplas till kommun, skola och respondent. Empirin har endast använts för att genomföra föreliggande studie, varför även nyttjandekravet uppfylls.

Tillförlitlighet och äkthet

Begreppen *validitet*, *reliabilitet* och *generaliserbarhet* används för att diskutera med vilken kvalitet en studie har genomförts (Kvale & Brinkmann, 2009). Begreppet validitet används för att resonera om i vilken utsträckning studien undersöker det som avses, medan begreppet reliabilitet används för att resonera om i vilken utsträckning det mätinstrument som har använts mäter det som undersöks. Begreppet generaliserbarhet används för att resonera om huruvida de resultat som framkommit kan generaliseras till en större population än den som har undersökts i den specifika studien.

Bryman (2018) påpekar dock att kvalitativt inriktade forskare diskuterar om dessa begrepp över huvud taget kan användas för att analysera kvalitativt inriktad forskning. Enligt Bryman har denna diskussion bidragit till att begreppen i samband med kvalitativ forskning delvis tillskrivas en annan betydelse, men det finns även forskare (se Guba & Lincoln, 1994, refererad till i Bryman, 2018) som föreskriver att helt andra begrepp bör användas när kvaliteten i en kvalitativ studie diskuteras, *tillförlitlighet* (trustworthiness) och *äkthet* (authenticity). Begreppet tillförlitlighet består av fyra kriterier: *trovärdighet* (credibility), *överförbarhet* (transferability), *pålitlighet* (dependability) och *en möjlighet att styrka och konfirmera* (confirmability). Begreppet äkthet består av fem kriterier: *rättvis bild*, *ontologisk autencitet*, *pedagogisk autencitet*, *katalytisk autencitet* och *taktisk autencitet*. I föreliggande studie kommer begreppen tillförlitlighet och äkthet användas för att resonera kring studiens kvalitet. Tillförlitligheten i en studie ökar om forskaren systematiskt redogör för hur empirin har samlats in och analyserats.

I föreliggande studie har empirin samlats in via ett frågeformulär, genom metoden *critical incident-teknik*. Metoden är beprövad och möjlig att replikera för att generera ytterligare empiri. Empirin har därefter analyserats genom *riktad* kvalitativ innehållsanalys. I studien framgår tydligt den process genom vilken empirin har reducerats till tre olika teman, med undergrupper. Hsieh och Shannon (2005) påpekar dock att analysmetoden har vissa begränsningar. Eftersom metoden utgår från en befintlig teori och tidigare forskning, kan såväl formuleringen av forskningsfrågan liksom föreställningar om hur olika variabler korrelerar med varandra påverkas. Risken finns att också forskaren tolkar empirin på ett sådant vis att den valda teorin bekräftas.

Kvale och Brinkmann (2014) påpekar därtill att vid en kvalitativ ansats är forskaren aldrig helt neutral, varför studiens tillförlitlighet påverkas av forskarens förmåga att vara kritisk till sin egen analys. Forskaren måste därför vara uppmärksam, så att de egna åsikterna och erfarenheterna inte påverkar vid analysen av empirin. Bryman (2018) förklarar att forskaren ska kunna styrka och konfirmera att forskaren har gjort sitt yttersta för att inte låta personliga värderingar eller teoretiska utgångspunkter påverka studiens resultat. Enligt Trost (2010) ökar därtill studiens tillförlitlighet om forskaren läser in sig på ämnesområdet innan insamlingen av data påbörjas. Inför genomförandet av föreliggande studie sammanställdes därför en forskningsöversikt.

Begreppet äkthet korrelerar med studiens syfte och problematiserar vilka konsekvenser studiens kunskapsbidrag kan få. Därtill problematiseras om empirin är tillräcklig för att undersöka det fenomen som beforskats. I föreliggande studie har endast 22 respondenter deltagit, vilket kan utgöra en begränsning. Därtill är det svårt att säkerställa om de 22 som har valt att delta i studien utgör ett representativt urval. En bortfallsanalys har därför genomförts. Bortfallsanalysen visar att urvalet av respondenter är adekvat för att besvara forskningsfrågan. Studien gör även anspråk på att bidra med kunskap som tidigare saknats, ett resultat som kan jämföras med och relateras till tidigare forskning inom området och därmed såväl bekräfta som problematisera tidigare forskningsresultat.

Resultat och analys

I följande avsnitt presenteras studiens resultat. Initialt presenteras de etiska konflikter och dilemman som specialpedagoger möter i den dagliga praktiken. Vid analysen av empirin grupperades respondenternas formuleringar efter sitt generella innehåll, varvid tre olika teman med undergrupper identifierades. Dessa teman utgör underrubriker för resultatredovisningen. Studiens resultat presenteras därtill med förklarande exempel från empirin. Avslutningsvis problematiseras de etiska konflikter och dilemman som specialpedagoger möter i den dagliga praktiken, i relation till de yrkesspecifika villkor och förhållanden som karakteriserar den specialpedagogiska yrkesrollen. Studiens empiri analyseras följaktligen i relation till de för studien relevanta begreppen *jurisdiktion*, *auktorisering* och *autonomisering* från professionsteorin.

Etiska konflikter och dilemman i den specialpedagogiska praktiken

Smer:s etiska principer (2018) har använts för att identifiera *etiskt problematiska situationer*, sådana situationer som kräver att handlandet föregås av ett etiskt ställningstagande. Många av de konflikter som respondenterna ger exempel på kan beskrivas som situationer där respondenten upplever att det finns en *etisk skyldighet* att utföra två *oförenliga* och ibland *svårförenliga handlingsalternativ* (jmf. Colnerud, 1995). Om ett handlingsalternativ kommer i konflikt med en etisk princip föreligger en *etisk konflikt*. Olika etiska principer kan därtill komma i konflikt med varandra. Ett *etiskt dilemma* karaktäriseras av att det finns två eller flera motstridiga handlingsalternativ. Samtliga handlingsalternativ kan följaktligen få såväl önskade som oönskade konsekvenser. Det finns därför inga lösningar på dilemman, utan endast olika handlingsalternativ där det ofta upplevs som svårt att avgöra vilken handling som är den önskvärda.

Utredning av elev

Studiens respondenter uppger att de ofta har ansvar för att genomföra olika typer av utredningar. Ett stort antal av de etiska konflikter och dilemman som respondenterna i studien redogör för kan också kopplas till dessa utredningar.

Utredning av elevs behov av särskilt stöd v/s organisationens förutsättningar

En utredning av elevs behov av särskilt stöd består av två delar, en kartläggning och en pedagogisk bedömning. Kartläggningen beskriver hur elevens skolsituation, med hänsyn till olika omständigheter på individ-, grupp- och skolnivå, påverkar elevens kunskapsutveckling och förutsättningarna för elevens lärande. Utifrån vad kartläggningen visat görs därefter en pedagogisk bedömning av elevens behov och vilka åtgärder som kan möta detta behov. Om utredningen visar att eleven är i behov av särskilt stöd ska ett beslut fattas om att utarbeta ett åtgärdsprogram. Det är rektor, eller den som rektor delegerat beslutsrätten till, som fattar beslutet. Flera respondenter uppger att de upplever att de ställs inför etiska konflikter och dilemman i samband med utredning av elevs behov av särskilt stöd. Flera respondenter understryker att de upplever att det är problematiskt att utreda en elevs behov, när de redan på förhand vet att elevens behov inte kommer att tillgodoses.

Ett exempel är när man blir ombedd att göra en pedagogisk utredning, och man kommer fram till att eleven är i behov av stöd av en sådan karaktär som skolan inte kan erbjuda. Varför utreda när man på förhand vet att inget stöd kommer ges?? (R16)

Respondent 16 undrar *varför* en utredning över huvud taget ska genomföras, om elevens behov av stöd ändå inte kan tillgodoses. Också respondent 7 understryker att specialpedagoger ofta får till uppgift att utreda en elevs behov av stöd, trots att de på förhand vet att eleven inte kommer få sitt stödbehov tillgodosett, oavsett vad som framkommer i utredningen.

Ofta är det så att man på förhand har en utvecklad uppfattning om var utredningen kommer landa och vilket stöd eleven ifråga kommer behöva. Man vet samtidigt att stödet inte kommer kunna erbjudas eftersom det inte finns utrymme till det i verksamheten (R7).

Flera respondenter refererar, liksom respondent 7, till organisatoriska förutsättningar och begränsningar som innebär att ett stödbehov inte kan tillgodoses, trots att utredningen fastställer vilket/vilka behov eleven har. "Jag tycker att det är svårt när organisatoriska faktorer som t.ex. schemaläggning eller behovsprioritering påverkar eller avgör om en elev får det stöd som den behöver och har rätt till" (R6). Respondent 7 hänvisar till "komptensmässiga" och "resursmässiga" skäl till varför en elev inte får det stöd eleven har behov av. Respondent 14 refererar istället till ekonomiska skäl.

Det blir så att jag i min pedagogiska utredning beskriver elevens behov, ger förslag på åtgärder som skulle kunna ge effekt, men rektorn kan inte sätta in åtgärder pga bristande ekonomi (R14).

Flera respondenter hänvisar följaktligen till institutionella hinder och organisatoriska begränsningar, som orsak till varför de inte har möjlighet att göra det som är "rätt" för eleven trots att de är väl medvetna om vilka behov eleven har. Respondent 7 understryker att det rentav kan anses oetiskt av skolan att initiera en utredning av särskilt stöd om skolan inte kan erbjuda de åtgärder som eleven är i behov av. "Att utreda särskilt stöd i ett sådant läge kan upplevas både frustrerande och oprofessionellt mot vårdnadshavare och elev och i vissa fall meningslöst och till och med kontraproduktivt" (R7). Den etiska principen *att göra gott* ställs mot den etiska principen *att icke skada*.

Respondent 22 problematiserar att utredningsförfarandet innebär att elev och vårdnadshavare får lämna ut sig själva och sina privatliv till den som utreder, något som blir oetiskt när utredningen genomförs med vetskap om att det inte finns något stöd att sätta in. Utredningsförfarandet ska resultera i att eleven får stöd i sin skolsituation, men resulterar istället i att eleven och dess vårdnadshavare utsätts för ett utredningsförfarande som kan upplevas som integritetskränkande och som därtill kategoriserar eleven som *en elev i behov av särskilt stöd*. "Medverka i denna kontext är problematisk", konstaterar respondent 22.

Respondent 14 refererar till sin utbildning, sina värderingar och till svensk skollag för att betona att en elev har rätt till stöd när elevens behov är utrett, men konstaterar att det inte är en självklarhet att eleven får det stöd som eleven är i behov av. Vidare förklarar respondent 14 att "[f]öräldrar och elev får ta del i utredningen, bekräftar svårigheter och behov men får sedan reda på att eleven, trots behov, inte kommer att få det särskilda stödet som har utretts". Respondent 14 förklarar att specialpedagogen i sin yrkesroll därför blir bärare av såväl elevens behov liksom av organisationens begränsningar att tillgodose dessa behov.

Respondent 19 förklarar att specialpedagogen även kan ställas inför en etisk konflikt då specialpedagogen i sin utredning har kommit fram till att eleven har behov av olika stödåtgärder, vilka *kan* tillgodoses exempelvis på organisationsnivå, men där specialpedagogen inte har rektor med sig. Respondent 19 problematiserar således att hen inte har mandat att förändra skolan på organisationsnivå. Vidare problematiserar respondent 19 att specialpedagogen i sin yrkesroll har ansvar för att utreda elever i behov av särskilt stöd, men inte har rätt att fatta beslut om *hur* elevens behov ska tillgodoses. Även respondent 22 resonerar kring det dilemma som specialpedagogen ställs inför då specialpedagogen åläggs att genomföra en utredning, trots att ingen kommer att ta ansvar för det som framkommer i utredningen.

När man får uppdrag att utreda en frågeställning (ex. särskilt stöd) och man på förhand förstår att ingen kommer vilja eller kunna ta ansvar för "svaret" utredningen sannolikt kommer visa. Utredningen kommer visa behov som skolan inte har förutsättningar att tillgodose. Rektor som begärt utredningen har blivit informerad om skyldigheten man har att upprätta ÅP

om behovet visar detta. Trots att rektor förstår att åtgärder inte kommer sättas in väljer hen att gå vidare med en frågeställning om särskilt stöd och avser inte ta ansvar för svaren (R22).

Respondent 22 efterfrågar yrkesetiska principer för specialpedagoger, liknande de som Statens medicinsk-etiska råd (SMER) har tagit fram till medicinsk personal i sjukvården och elevhälsans medicinska insats. "Då skulle vi ha rätt att /.../ kunna neka till att utreda elevers behov när ingen tar ansvar för bedömningen" (R22). Respondent 22 refererar till formuleringen i *Vägledning för elevhälsan* (2016, s. 18-19) som föreskriver att "[o]m det inte finns organisatoriska förutsättningar eller om professionen inte har kompetens att handlägga resultatet av en insats som utförs, speciellt om inte eleven eller vårdnadshavaren bitt om den (till exempel vid screening), är hälsoövervakningen inte etiskt acceptabel och kan i stället strida mot principen att göra gott"⁵.

Utredning av elev som eventuellt har rätt att studera enligt annan skolform (anpassad grundskola)

De skolformer som finns för elever mellan 6 och 16 år är förskoleklass, grundskola, anpassad grundskola, sameskola och specialskola. I anpassad grundskola går elever som har intellektuell funktionsnedsättning och som bedöms inte kunna uppfylla grundskolans kriterier för bedömning av kunskaper och betygskriterier. Innan en elev kan börja i anpassade grundskolan måste dock hemkommunen göra en noggrann utredning för att kunna bedöma om eleven hör till anpassade grundskolans målgrupp (Skolverket, 2018). En utredning består av fyra olika bedömningar; en pedagogisk, en social, en psykologisk och en medicinsk. Ofta ansvarar en specialpedagog för den pedagogiska bedömningen. Flera respondenter problematiserar den utredning som ligger till grund för den pedagogiska bedömningen.

IF-utredningar. Har gjort ett antal sådana ca. 10 stycken, varav jag har haft uppfattningen att de inte är IF. Upplever att minst tre av dem inte var IF innan utredningens början och fick det sedan bekräftat av psykologutredningen (R4).

Respondent 4 beskriver en situation där en skolformsutredning initieras, trots att specialpedagogen redan innan utredningen påbörjas har uppfattningen att eleven inte tillhör målgruppen. Specialpedagogen problematiserar att eleven och elevens vårdnadshavare utsätts för ett omfattande utredningsförfarande, som inte kommer att leda fram till någonting. Den etiska principen *att göra gott* ställs återigen mot den etiska principen *att icke skada*.

Respondent 21 upplever därtill att en skolformsutredning kan initieras, trots att alla andra former av stöd ännu inte är uttömda. "Jag upplever då och då att skolformsutredning tas upp väldigt tidigt, medan min uppfattning är att vi noggrant måste pröva *allt* innan vi tar det initiativet /.../ När man börjar prata i termer om skolformsutredning så får också eleven en stämpel" (R21). Respondent 21 problematiserar att specialpedagogen i sin yrkesroll skall representera ett relationellt synsätt på skolvårigheter, men trots detta skall specialpedagogen utreda elever och därmed bidrar till att kategorisera eleverna som *elever i behov av särskilt stöd* och elever som tillhör målgruppen för anpassad grundskola.

Skydda elev mot skada

Flera respondenter lyfter de etiska konflikter och dilemman som uppstår i de situationer där de eftersträvar att skydda elev mot skada. Behovet att respektera en elevs integritet kan exempelvis ställas mot behovet att vara sanningsenlig när information om eleven ska förmedlas. Därtill uppstår etiska konflikter och dilemman i de situationer då respondenterna upplever att en elev behöver skyddas från sina vårdnadshavare eller när en elev behöver skyddas från en lärare.

⁵ Formuleringen är borttagen i den reviderade upplagan av *Vägledning för elevhälsan* (2023).

Respektera elevs integritet

Flera respondenter uttrycker att det är problematiskt när en elevs integritet ska respekteras samtidigt som de ska avgöra hur mycket information som ska förmedlas om eleven till undervisande lärare eller vid exempelvis stadiövergångar. Respondenterna ställs inför en situation där insatsen ska göra gott (*göra gott-principen*), dvs. den information som kommuniceras om eleven ska leda till en ökad förståelse för elevens behov. Insatsen ska däremot inte göra skada (*icke skada-principen*), dvs. den information som förmedlas om eleven ska inte leda till att eleven kategoriseras eller att de som möter eleven inte längre har höga förväntningar på elevens förmåga att lyckas.

Generellt är det att ge lagom mycket information som är mitt vanligaste etiska dilemma. Jag vill ge så mycket information om en elev och dess förehavande så att den får de bästa förutsättningarna (R1).

Respondent 1 förklarar vidare hur hen utelämnar eller förstärker information om hen tror att det gynnar eleven.

Det gäller oftast information till undervisande lärare, men gäller även vid överlämningar till gymnasiet och lärarna där. Jag tror på Pygmalion-effekten och väljer ofta medvetet att utelämna information eller förstärka vissa delar av informationen. Hur mycket jag kan utelämna eller förstärka är ett etiskt dilemma (R1).

Även om respondent 1 anser att det är ett etiskt dilemma att avgöra hur mycket information som ska utelämnas eller förstärkas, så uttrycker inte respondenten att det är ett etiskt problem att inte vara sanningsenlig. När hen ställs inför dilemmat att vara sanningsenlig eller göra gott för eleven alternativt skydda eleven mot skada, väljer hen att inte vara sanningsenlig.

Skydda elev från lärare

Respondent 5 problematiserar de etiska konflikter och dilemman som realiserar när läraren vill informera vårdnadshavare om att eleven inte får tillräckligt mycket stöd i skolan, trots att det vid observation av undervisningen framkommer att det är undervisningen som inte fungerar. Detsamma gäller i de situationer där eleven inte tar emot stödet eller där stödet används felaktigt.

Ibland kan man märka att lärare vill trycka på att skolan har för lite stöd att ge eleven utifrån de behov som finns att tillgå, fast de har resurs i klass som används felaktigt eller så kan det vara så att resursen är icke fungerande, vilket försvårar så att eleven får relevant stöd, vilket blir ett etiskt dilemma vad som sägs till vårdnadshavare (R5).

Respondent 5 problematiserar att behovet av att vara sanningsenlig kan hamna i konflikt med behovet att skydda eleven mot skada, men också med behovet att skydda undervisande lärare. Respondenten upplever att det är problematiskt att hen i sin yrkesroll ska vara lojal mot såväl elev som undervisande lärare och de resurser som har till uppdrag att arbeta med eleven. Enligt respondent 5 är detta främst ett problem i kommunikationen med vårdnadshavare.

Respondent 9 anser att etiska konflikter och dilemman framför allt uppstår i de situationer där elevens behov i undervisningssituationen inte uppfylls.

I de situationer där jag märker att den pedagogiska miljön inte möter elevens behov. Det blir då svårt att "försvara skolans agerande" (lärare som arbetar med eleven) mot vh och elev då jag tycker att lärare inte möter det behov som finns. Oftast beror det på okunskap från personalens sida men det är svårt att möta vh när vi är överens om elevens behov och vad den behöver för att lyckas i skolan när skolan sedan inte lyckas genomföra det på ett bra sätt (R9).

Respondent 9 uppger att det kan vara problematiskt att vara sanningsenlig mot vårdnadshavare, när eleven inte får det stöd eleven har behov av i undervisningen. Respondent 9 antyder, i likhet med respondent 5, att det i yrkesrollen förvisso ingår att skydda eleven mot skada, men att det även ingår att vara lojal mot den enskilda läraren liksom mot skolan som organisation. "Det är svårt att veta vem man ska vara lojal mot i dessa lägen och hur långt ifrån skolans personal jag kan ställa mig i mina bedömningar av skolsituationen för att inte tappa förtroende och samarbetsvilja" (R9). Respondentens resonemang är problematiskt då den kollegiala lojaliteten hindrar respondenten från att vara ärlig mot eleven och dess vårdnadshavare.

Vidare understryker respondent 10 att det kan uppstå etiska konflikter och dilemman i kollegiala samtal om elever, såväl vid återgivning av det som framkommit i en utredning liksom vid överlämningar. Respondent 10 förklarar att elever i sådana samtal ofta kategoriseras och tilldelas en roll som cementeras. Det gäller att "vara aktsam om elevs integritet, och även i mer spontana samtal med kollegor, tänka ett varv till kring *hur* vi pratar om våra elever, som ju inte ÄR någonting utan GÖR olika saker i den vilsna tonårstiden" (R10). Respondent 10 problematiserar *hur* skolans personal talar om eleven. Det relationella perspektivet ställs följaktligen mot det kategoriska perspektivet i synen på eleverna i samtalet om eleverna och de svårigheter som de kan uppvisa i mötet med skolans lärmiljöer.

Skydda elev från vårdnadshavare

Flera respondenter beskriver etiska konflikter och dilemman som handlar om att elever behöver skyddas från sina vårdnadshavare. Trots att respondenterna är medvetna om att ett nära samarbete med hemmet är en framgångsfaktor, hamnar de ofta i situationer där de undviker att vara sanningsenliga vid kommunikationen med elevens vårdnadshavare.

I de fall vi vet att elever inte har en helt bra hemsituation är det svårt att veta hur mycket information jag ska delge VH. Eleven blir inte slagen men det blir oproportionerligt hårda konsekvenser och eleven far illa om VH får information om elevens förhållanden (R1).

Respondenten uttrycker en oro för att hen, genom den information som hen delger vårdnadshavare, bidrar till att eleven tar skada av den behandling eller den uppfostran som eleven sedan får av sina vårdnadshavare. Respondenten uttrycker att *omsorgsbehovet* om eleven väger tyngre än behovet att vara sanningsenlig mot elevens vårdnadshavare. Respondent 11 resonerar på ett liknande sätt: "Om jag har en elev där jag inte vet hur den har det hemmet så är det svårt att hitta rätt nivå. Är det VH som utsätter barnet för mycket stress eller är de medsjuka i att curla elevens beteende. Att *tycka* innan man känner eleven och dess VH är därför ett lotteri". Respondenten problematiserar att en elevs vårdnadshavare kan bidra till elevens stress genom alltför höga krav, men att en elevs vårdnadshavare även kan sanktionera ett beteende hos eleven som innebär att skolan inte kan ha rimliga krav och förväntningar på eleven.

Respondent 5 uttrycker att det också kan vara problematiskt att förmedla till vårdnadshavare att en elev erbjuds stöd, men vägrar att ta emot det. Detta då vårdnadshavare kan bli upprörda på elevens lärare eller annan skolpersonal, men också då vårdnadshavare kan rikta sin frustration mot eleven. Samtidigt kan det, i de fall då respondenten undviker att förklara att eleven inte vill ta del av det stöd som eleven erbjuds, vara problematiskt att förklara *varför* eleven inte utvecklas i riktning mot utbildningens mål. Också i en sådan situation kan elevens vårdnadshavare rikta sin frustration mot skolan som organisation, mot elevens lärare, eventuella resurser eller mot skolans specialpedagog.

Gemensamt för respondenterna är att de, vid etiska konflikter och dilemman där elever behöver skyddas från sina vårdnadshavare, väljer att inte vara sanningsenliga när de förmedlar information om eleven till dess vårdnadshavare, om det finns en oro att eleven kan fara illa av den information som förmedlas. Därtill undviker respondenterna att helt samtala om vissa saker, exempelvis sådant som kan vara hedersrelaterat: "Kanske finns det en rädsla för att det ska bli värre för eleven om ämnet tas upp" (R15).

Individ v/s grupp

I skolan som organisation uppstår ofta konflikter då insatser dels ska göra gott (*göra gott-principen*), naturligtvis inte ska göra skada (*icke skada-principen*) samtidigt som insatserna ska utgå från att alla människor har samma värde (*människovärdesprincipen*) samt främja rättvisa och göra största möjliga nytta med de resurser som finns (*rättvisprincipen eller behovs- och solidaritetsprincipen*).

Individens behov i relation till gruppens behov

Respondent 8 upplever att de svåraste situationerna är de då hen ska ta hänsyn till vad som är rätt eller fel i relation till en enskild elev och dennes vårdnadshavare samtidigt som hen ska ta hänsyn till vad som är rätt eller fel för elever och vårdnadshavare i gruppen där eleven ingår.

Det kan vara att en elev är utåtagerande och kränker andra elever och där andra elever i gruppen blir utsatta och mår dåligt. Det är svårt då eleven i fråga har svårigheter och trots anpassningar och stöd agerar ut men samtidigt inte vill någonting hellre än att vara i sin klass och få det att fungera (R8).

Att skydda elev mot skada hamnar i konflikt med att skydda en annan elev, eller grupp av elever, mot skada. Respondenten upplever att det finns en *etisk skyldighet* att utföra två *oförenliga* och ibland *svårförenliga handlingsalternativ* “[D]et känns fel mot de andra eleverna att de ska behöva bli utsatta” (R8). Individens behov och gruppens behov kan dels vara oförenliga, men en enskild elev kan även utgöra en fara för andra elevers välbefinnande. I sådana situationer kan det vara svårt att tillgodose den enskilda elevens behov av att inkluderas, särskilt om det inte finns organisatoriska förutsättningar. Det innebär att specialpedagogen, som i sin yrkesroll ska representera visionen om *en skola för alla* och ett inkluderande förhållningssätt, för att skydda andra elever tvingas utarbeta segregerade utbildningslösningar.

Fördelning av resurser när elev ställs mot elev

Rättvisprincipen eller behovs- och solidaritetsprincipen aktualiseras även vid fördelning av resurser. I sin yrkesroll ska specialpedagogen utreda elevers behov av stöd, trots att det inte finns organisatoriska möjligheter att tillgodose de behov som framkommer.

Vi lägger mycket resurser på de elever som aldrig kommer att nå några kunskapsmål hur mycket hjälp de än får. De får hjälp och stöd för att alls kunna arbeta i skolan, inte för att de ska utvecklas och nå kunskapsmål (R21).

Flera respondenter problematiserar att det är många elever som är i behov av stöd och att det är svårt att prioritera bland elever när behov ställs mot behov. Trots att insatserna ska utgå från att alla människor har samma värde (*människovärdesprincipen*) kan det vara problematiskt att säkerställa att insatserna också främjar rättvisa och att de resurser som finns gör största möjliga nytta (*rättvisprincipen eller behovs- och solidaritetsprincipen*).

Problemet är att dessa resurser skulle vi kunna lägga på elever som har vissa svårigheter med inlärning men ändå potential att nå kunskapsmål. Dessa elever får inte det extra stöd som de skulle behöva utan istället får de klara sig så bra det går i den ordinarie undervisningen (R21).

Att som specialpedagog, vid såväl utredning av elevs behov av särskilt stöd som vid fördelning av resurser, ta hänsyn till flera individer samtidigt ligger således till grund för flera av de etiska konflikter och dilemman som rapporteras av studiens respondenter. Flera respondenter uttrycker att de önskar ta större etisk hänsyn till enskilda elever, men att skolan som institution hindrar dem från att göra detta. Flera respondenter efterfrågar tydligare riktlinjer kring hur de tillgängliga resurserna ska fördelas. Ska resurserna fördelas så att de elever som anses ha möjlighet får det stöd de behöver för att utvecklas mot

utbildningens mål, eller ska de elever som har störst behov prioriteras, trots att dessa elever sannolikt inte kommer att utvecklas mot utbildningens mål trots stöd?

Yrkesspecifika villkor och förhållanden som ger upphov till etiska konflikter och dilemman i den specialpedagogiska praktiken

Studiens empiri analyseras även i relation till de för studien relevanta begreppen *jurisdiktion*, *auktorisering* och *autonomisering* från professionsteorin. De etiska konflikter och dilemman som specialpedagoger möter i den dagliga praktiken, problematiseras därmed i relation till de yrkesspecifika villkor och förhållanden som karakteriserar den specialpedagogiska yrkesrollen.

Abbott (1988) använder begreppet *jurisdiktion* för att förklara hur en yrkesgrupp gör anspråk på ett specifikt kunskapsområde och de till kunskapsområdet tillhörande arbetsuppgifterna. Att utreda *elevers behov av särskilt stöd* är en av flera arbetsuppgifter som är förknippad med kunskapsområdet specialpedagogik. Flera respondenter uppger att de ställs inför etiska konflikter och dilemman i samband med att de genomför utredningar. Ofta initieras en utredning trots att respondenterna redan på förhand vet att elevens behov inte kommer att tillgodoses. Flera respondenter refererar dock till organisatoriska förutsättningar och institutionella hinder som innebär att ett stödbehov *inte* kan tillgodoses trots att utredningen fastställer vilket/vilka behov eleven har. Det innebär att specialpedagogen i sin yrkesroll blir bärare av såväl elevens behov liksom av organisationens begränsningar att tillgodose dessa behov. För respondenterna innebär detta också att de frekvent handlar i strid med sitt samvete.

Att inneha yrkesmässig *autonomi* innebär att utövare av ett yrke innehar såväl rättighet som skyldighet att självständigt avgöra med vilka metoder olika arbetsuppgifter ska utföras. I sin yrkesroll har specialpedagogen ansvar för att utreda elever i behov av särskilt stöd, men de har inte rätt att fatta beslut om *hur* elevens behov ska tillgodoses. Studiens respondenter upplever därmed att de ofta, i sin yrkesroll, utför en arbetsuppgift som är etiskt problematisk. Flera av studiens respondenter problematiserar även uppdraget att utreda en elev som eventuellt har rätt att studera enligt annan skolform (anpassad grundskola). Utredningar initieras ofta trots att specialpedagogen uppger att hen redan innan utredningen påbörjas har uppfattningen att eleven inte tillhör målgruppen. När en utredning om målgruppstillhörighet initieras ska alla former av stöd vara uttömda (Skolverket, 2018). Studiens respondenter problematiserar dock huruvida eleven har fått tillräckligt mycket stöd innan en skolformsutredning initieras.

I sin yrkesroll skall specialpedagogen därtill representera ett relationellt synsätt på skolsvårigheter, men när specialpedagogen utreder en elev bidrar specialpedagogen till att kategorisera elever som *elever i behov av särskilt stöd* och elever som tillhör målgruppen för anpassad grundskola. Utredningsförfarandet innebär också att elev och vårdnadshavare får lämna ut sig själva och sina privatliv till den som utreder, något som blir särskilt oetiskt om utredningen genomförs trots att det inte finns något stöd att sätta in, oavsett vad utredningen visar. Utredningsförfarandet ska resultera i att eleven får stöd i sin skolsituation, men resulterar istället i att eleven och dess vårdnadshavare utsätts för ett utredningsförfarande som kan upplevas som integritetskränkande. Principen *att göra gott* ställs mot principen *att icke skada*.

Flera respondenter uttrycker att det kan vara problematiskt att respektera en elevs integritet, samtidigt som de i sin yrkesroll ska avgöra hur mycket information som ska förmedlas *om* eleven, till undervisande lärare, till vårdnadshavare eller vid stadiövergångar. Respondenterna ställs inför en situation där insatsen ska göra gott (*göra gott-principen*), dvs. den information som kommuniceras om eleven ska leda till en ökad förståelse för elevens behov. Insatsen ska däremot inte göra skada (*icke skada-principen*), dvs. den information som förmedlas om eleven ska inte leda till att eleven kategoriseras eller att de som möter eleven inte längre har höga förväntningar på elevens förmåga att lyckas. Flera

respondenter uppger att de väljer att inte vara sanningsenliga, när de bedömer att detta kan vara till skada för eleven. Också vid etiska konflikter och dilemman där elever behöver skyddas från sina vårdnadshavare, väljer respondenterna att inte vara sanningsenliga för att på så vis skydda eleverna. Därtill undviker respondenterna att helt samtala om vissa saker, exempelvis sådant som kan vara hedersrelaterat. Detta är problematiskt då det i skolans uppdrag ingår att förebygga och bemöta hedersrelaterat våld och förtryck med kunskap och aktiva insatser (Skolverket, 2022a).

Flera respondenter problematiserar också att det i yrkesrollen förvisso ingår att skydda eleven mot skada, men att det även ingår att vara lojal mot den enskilda läraren liksom mot skolan som organisation. Etiska konflikter och dilemman uppstår därför inte sällan när specialpedagogen i sin yrkesroll ställs inför motstridiga förväntningar på arbetsplatsen. Specialpedagogen förväntas vara lojal mot såväl den enskilda läraren liksom rektor och skolan som institution, men förväntas även bidra till inkluderande utbildningslösningar för elever som, i mötet med skolans lärmiljöer, inte utvecklas i riktning mot skolans kunskapsmål. Studiens resultat visar således att det finns ett tydligt samband mellan de etiska konflikter och dilemman som specialpedagoger erfar i praktiken och de yrkesspecifika villkor och förhållanden som karakteriserar den specialpedagogiska yrkesrollen. *Yrkesetiska riktlinjer* kan bistå med vägledning kring hur specialpedagogen i sin yrkesroll ska bemöta sådana förväntningar, inte minst i situationer där det relationella/kritiska perspektivet ställs mot det kategoriska/kompensatoriska perspektivet, i synen på eleverna och de svårigheter som de kan uppvisa i mötet med skolans lärmiljöer. En explicitgjord yrkesetik kan förtydliga hur yrkesgruppen ska förhålla sig till sitt uppdrag och hur uppdraget utövas i relation till eleven.

Abbott (1988) konstaterar att en yrkesgrupp måste göra anspråk på och få erkännande för ett kunskapsområde och de till kunskapsområdet tillhörande arbetsuppgifterna på tre olika arenor: den formella juridiska arenan, den offentliga arenan och på den informella arbetsplatsarenan. Yrket specialpedagog omnämns nu i de officiella styrdokument som reglerar skolan som verksamhet. Yrkesrollen har därmed delvis erövrat den formella juridiska arenan, även om yrkesrollen ännu inte har erhållit auktorisation i form av en legitimation. Yrkesgruppen måste dock även erhålla omgivningens förtroende och därmed få sin yrkesroll erkänd på den offentliga arenan. En explicitgjord yrkesetik hade kunnat bidra till en sådan utveckling. För att yrkesrollen ska erövrat den informella arbetsplatsarenan måste också yrkesgruppens uppdrag förtydligas ytterligare. Specialpedagoger ställs ofta inför motstridiga uppdrag och förväntningar. På den informella arbetsplatsarenan konkurrerar specialpedagoger med andra yrkesgrupper om de till kunskapsområdet tillhörande arbetsuppgifterna och de förväntas bidra till segregerade utbildningslösningar trots att de representerar en utbildningspolitisk vision om *en skola för alla*.

Att som specialpedagog, vid såväl utredning av elevs behov av särskilt stöd liksom vid fördelning av resurser, ta hänsyn till flera individer samtidigt ligger också till grund för flera av de etiska konflikter och dilemman som rapporteras av studiens respondenter. Att vid fördelning av resurser utgå från att alla människor har samma värde (*människovärdesprincipen*) samt främja rättvisa och göra största möjliga nytta med de resurser som finns (*rättvisprincipen eller behovs- och solidaritetsprincipen*) är problematiskt då elev ställs mot elev och de organisatoriska förutsättningarna erbjuder en begränsad tillgång till de resurser som kan fördelas. Respondenterna uttrycker att de önskar ta en större etisk hänsyn till enskilda individer, men att skolan som institution hindrar dem från att göra det.

Diskussion

Initialt diskuteras de resultat som har framkommit i föreliggande studie, i relation till professionsteori och tidigare forskning kring den specialpedagogiska yrkesrollen, forskning om moralisk stress och behovet av en för specialpedagoger explicitgjord yrkesetik. Därefter problematiseras studiens val av metod. Avslutningsvis diskuteras studiens kunskapsbidrag och förslag till vidare forskning.

Resultatdiskussion

Konstruktionen av den specialpedagogiska yrkesrollen

Konstruktionen av den specialpedagogiska yrkesrollen beskrivs av Göransson m.fl. (2015a; 2015b; 2019) som komplex och nära förknippad med det internationella policybegreppet *inkludering* och den politiska visionen om *en skola för alla*. Enligt Göransson m.fl. (2015a; 2015b) utvecklades yrkesrollen delvis som en reaktion på att skolans praktik under lång tid präglats av ett individorienterat perspektiv på skolsvårigheter. Införandet av yrkesrollen var, enligt Möllås m.fl. (2017) och Klang m.fl. (2017), ett steg i att utveckla mer inkluderande praktiker. Abbott (1988) använder begreppet *jurisdiktion* för att förklara hur en yrkesgrupp gör anspråk på ett specifikt kunskapsområde och de till kunskapsområdet tillhörande arbetsuppgifterna. Specialpedagoger är utbildade inom kunskapsområdet *specialpedagogik* och ska således arbeta med arbetsuppgifter som tillhör detta kunskapsområde.

Specialpedagoger har dock haft svårt att definiera och konstruera sin yrkesroll. De utför en mängd olika arbetsuppgifter (Möllås m.fl. 2017; Klang, 2017), men de har ännu inte gjort anspråk på eller fått legitimitet att utföra delar av sitt uppdrag (Cole, 2005; Abbott, 2007; Lindqvist m.fl. 2011; Lindqvist 2013; Göransson, 2017), nämligen att bidra till att skolor utvecklar mer inkluderande praktiker. Studiens respondenter uppger att de huvudsakligen har ansvar för att genomföra olika typer av utredningar, exempelvis *utredning av elevs behov av särskilt stöd*. Flera respondenter uppger också att de upplever att de ställs inför etiska konflikter och dilemman i samband med utredningsförfarandet. Respondenterna understryker att det är problematiskt att utreda en elevs behov av stöd, när de redan på förhand vet att elevens behov inte kommer att tillgodoses oavsett vad som framkommer i utredningen. Utredningsförfarandet innebär dessutom att såväl elev som vårdnadshavare får lämna ut sig själva och sina privatliv till den som utreder, något som kan upplevas som integritetskränkande. Utredningen resulterar därtill ofta i att eleven kategoriseras som *en elev i behov av särskilt stöd*.

Studiens respondenter refererar således huvudsakligen till det utredande uppdraget samt till den etiska principen *att icke skada*, när de beskriver de etiska konflikter och dilemman som de erfar i den pedagogiska praktiken. Ingen av respondenterna refererar till det handledande uppdraget och endast ett fåtal respondenter refererar till uppdraget att utveckla skolans lärmiljöer, när de diskuterar etiskt problematiska situationer. Flera respondenter hänvisar dock till de organisatoriska begränsningar och institutionella hinder som de erfar när de ska säkerställa att en elevs behov av särskilt stöd realiserar i praktiken. Studiens resultat visar därmed att det finns ett tydligt samband mellan de etiska konflikter och dilemman som specialpedagoger erfar i praktiken och de yrkesspecifika villkor och förhållanden som karakteriserar den specialpedagogiska yrkesrollen.

Etiska konflikter och dilemman i den specialpedagogiska praktiken

Göransson m.fl. (2017) understryker att flera olika yrkeskategorier som arbetar i skolan, delvis har jurisdiktion över specialpedagogernas kunskapsområde, eller åtminstone över de till kunskapsområdet tillhörande arbetsuppgifterna. Då specialpedagogyrket saknar samhällslig auktorisation i form av en legitimation, utestängs inte andra yrkesgrupper från att utöva yrket. Därmed försvåras också möjligheten för yrkesgruppen att utveckla en yrkesmässig autonomi. Att inneha yrkesmässig *autonomi* innebär att utövare av ett yrke innehar såväl rättighet som skyldighet att självständigt avgöra med vilka metoder olika arbetsuppgifter ska utföras (Evetts, 2013). Specialpedagogers relativa autonomi regleras av staten,

som genom lagar och styrdokument kontrollerar specialpedagogers yrkesutövning. Studiens respondenter uppger dock att de inte har yrkesmässig autonomi att självständigt avgöra med vilka metoder olika arbetsuppgifter ska utföras, utan ofta påverkar rektor *vilka* arbetsuppgifter specialpedagogen utför och ibland också *hur* dessa arbetsuppgifter ska utföras. En respondent konstaterar exempelvis att en utredning av en elev som eventuellt har rätt att studera enligt annan skolform (anpassad grundskola) kan initieras trots att specialpedagogen, redan innan utredningen påbörjas, har uppfattningen att eleven inte tillhör målgruppen. Specialpedagogen måste ändå genomföra utredningen, trots att utredningsförfarandet kan upplevas som integritetskränkande och bidrar till en kategorisering av eleven.

Flera respondenter lyfter också de etiska konflikter och dilemman som uppstår i andra situationer där de eftersträvar att *skydda elev mot skada*. Behovet att *respektera en elevs integritet* kan exempelvis ställas mot *behovet att vara sanningsenlig*, inte minst när information om eleven ska förmedlas till vårdnadshavare, undervisande lärare och rektor. Detta kan även vara problematiskt vid stadiövergångar. Det upplevs av studiens respondenter som ”svårt” att avgöra hur mycket information om eleven som ska utlämnas eller förstärkas. Respondenterna uppger dock att de vid etiska konflikter och dilemman, där elever behöver skyddas, väljer att inte vara sanningsenliga när de förmedlar information om eleven, trots att detta innebär att de bryter mot de riktlinjer som finns. I likhet med en majoritet av respondenterna i Kälvemark m.fl. (2004) studie är respondenterna i föreliggande studie således beredda att bryta mot lagar och regler om det är nödvändigt för att agera i elevens intresse.

Flera respondenter upplever även att de ställs inför etiska konflikter och dilemman då de ska ta hänsyn till vad som är rätt eller fel i relation till en enskild elev och dennes vårdnadshavare, samtidigt som de ska ta hänsyn till vad som är rätt eller fel för elever och vårdnadshavare i gruppen där eleven ingår. Att vid fördelning av resurser utgå från att alla människor har samma värde (*människovärdesprincipen*) samt främja rättvisa och göra största möjliga nytta med de resurser som finns (*rättvisprincipen eller behovs- och solidaritetsprincipen*) är också problematiskt, då elev ställs mot elev när de organisatoriska förutsättningarna erbjuder en begränsad tillgång till de resurser som kan fördelas. Flera respondenter uttrycker också att de önskar ta en större etisk hänsyn till enskilda individer, men att skolan som institution hindrar dem från att göra det, ett resultat som överensstämmer med det resultat som framkom i Colneruds (1995) studie.

I sin yrkesroll är specialpedagogen bärare av såväl elevens behov av stöd, liksom av organisationens begränsningar att tillgodose dessa behov. Specialpedagogen är därtill, i sin yrkesroll, bärare av uppdraget att realisera mer inkluderande lärmiljöer, trots att specialpedagogen ofta istället bidrar till segregerade utbildningslösningar. *Inkludering* ska tillämpas i utformningen av undervisningen, trots att möjligheten att utveckla en inkluderande undervisning motverkas av beslut fattade på andra nivåer i utbildningssystemet (Magnússon m.fl. 2019). Paulsrud (2023) konstaterar därtill att specialpedagoger/speciellärare är ensamma att problematisera de etiska konflikter och dilemman som uppstår på organisationsnivå, när de ska prioritera mellan olika värden, principer och mål. Flera studier (Göransson m.fl. 2015a; 2015b; Möllås m.fl. 2017; Klang m.fl. 2017) visar också att specialpedagoger *inte* arbetar med skolutveckling, trots att professionen uppstod som ett resultat av en statlig prioritering, för att åtgärda ett av staten identifierat behov - behovet att utveckla mer inkluderande praktiker.

Moralisk stress

Moralisk stress kan, enligt Jametons (1984) definition, uppstå när en person upplever att denne vet vad som är “det rätta” att göra, men inte kan genomföra den rätta handlingen på grund av institutionella hinder. Begreppet har använts vid ett flertal studier där sjuksköterskors arbetsvillkor har beforskats (Wilkinson, 1987; Lützén m.fl. 2003; Lützén m.fl. 2010; Morley m.fl. 2021). Lützén m.fl. (2003) använder även begreppet *moralisk sensitivitet*, för att tydliggöra att det finns en ökad risk för moralisk stress på individnivå. Kälvemark m.fl. (2004) konstaterar att professioner inom hälso- och sjukvården upplever moralisk stress i situationer där de hindras från att agera i patientens intresse. Wilkinson (1987)

förklarar att sjuksköterskor som uppmärksammar ett etiskt dilemma och själva fattar ett beslut om vad som är rätt sak att göra, men som inte kan agera i enlighet med detta beslut, upplever *moralisk ångest* (*moral distress*). Detta kan, menar Wilkinson (1987), leda till att sjuksköterskans förmåga att utföra sitt uppdrag försämras.

Moralisk stress hos lärare undersöks av Colnerud (2015) medan moralisk stress hos skolledare undersöks av Stelmach m.fl. (2021). Colnerud (1995) konstaterar att när lärare ställs inför etiska konflikter och dilemman, anser lärare, i likhet med specialpedagoger, att de framför allt har som uppdrag att skydda elever från att komma till skada. För lärarprofessionen finns, påpekar Colnerud (2015), hinder i form av styrande principer, lagar och institutionella begränsningar, som innebär att lärare inte alltid kan genomföra den handling som de upplever är "den rätta". Därför riskerar lärare, enligt Colnerud, att utsättas för moralisk stress. Stelmach m.fl. (2021) understryker att moralisk stress hos skolledare främst orsakas av krav från skolhuvudmän och vårdnadshavare, som skolledare inte har möjlighet att leva upp till.

Flera respondenter i föreliggande studie uppger att de ofta hamnar i etiskt problematiska situationer där de inte har möjlighet att göra det som är rätt för eleven. Respondenterna i studien hänvisar frekvent till organisatoriska begränsningar och institutionella hinder som begränsar det professionella handlingsutrymmet. Att som specialpedagog utreda en elevs behov av särskilt stöd, med vetskap om att ett stödbehov inte kan tillgodoses, torde därför per definition leda till moralisk stress. Respondenterna uttrycker att de själva fattar ett beslut om vad som är rätt sak att göra, men att de inte kan agera i enlighet med detta beslut, något som kan leda till att de upplever moralisk ångest (jmf. Wilkinson, 1987). Respondenterna uttrycker även att de upplever en låg grad av kontroll över de faktorer som hindrar dem från att agera i enlighet med deras egen moraliska övertygelse.

Morley m.fl. (2021) problematiserar att sjuksköterskor ofta förväntas utföra handlingar som någon annan har fattat beslut om. De hindras därmed från att agera utifrån sin egen bedömning av vad som är rätt att göra. Detta kan jämföras med att rektor ofta såväl fördelar uppdrag så som utredningar, liksom fattar beslut kring särskilt stöd, trots att det är specialpedagogen som utreder och fastställer elevens behov i mötet med olika lärmiljöer. Att utreda elevens behov och fatta beslut kring vad som är det "rätta" att göra, för att därefter inte kunna realisera detta i praktiken, kan således föranleda moralisk stress hos respondenterna. Wilkinson (1987) understryker att om sjuksköterskor inte får möjlighet att utveckla strategier för att hantera moralisk stress, så finns risken att de lämnar yrket. Detsamma torde gälla för specialpedagoger.

Colnerud (2015) understryker att det sannolikt är särskilt allvarligt om en individ kontinuerligt ställs inför etiska dilemman där individen tvingas välja mellan olika allmänetiska normer. Respondenterna beskriver situationer där de upplever att det finns en *etisk skyldighet* att utföra två *oförenliga* och ibland *svårförenliga handlingsalternativ*, exempelvis i situationer då elev ställs mot elev eller i situationer där respondenterna upplever att de måste vara lojala mot flera olika aktörer samtidigt. För studiens respondenter innebär detta att de frekvent handlar i strid med sitt samvete. Flera respondenter upplever därtill att de hamnar i situationer där de inte har möjlighet att *göra gott* för eleven och ibland t.o.m. upplever att de åsamkar eleven skada. Specialpedagoger ställs således ofta inför etiska konflikter och dilemman där de tvingas kompromissa med sina egna värderingar. Specialpedagoger *ska* bidra till att mer inkluderande praktiker utvecklas, men ansvara istället ofta för segregerade utbildningslösningar.

Behovet av yrkesetiska riktlinjer

En yrkesgrupp kan delvis professionalisera ett yrke genom att visa att de yrkesverksamma besitter sådan kunskap att de är mest lämpade att utföra de för yrket specifika arbetsuppgifterna samt att de också är mest lämpade att avgöra hur dessa arbetsuppgifter ska utföras. Yrkesgruppen måste dock även göra anspråk på och få erkännande på tre olika arenor: den formella juridiska arenan, den offentliga arenan och på den informella arbetsplatsarenan, i relation till såväl andra yrkesgrupper som till klienten (Abbott, 1988). En yrkesgrupp kan följaktligen få stöd i sin professionaliseringsprocess genom att erhålla juridisk

legitimitet. Att erhålla *auktorisering* i form av legitimation är ett exempel på juridisk legitimitet, liksom att omnämnas i de officiella styrdokument som reglerar en specifik verksamhet. Göransson och Magnússon (2019) konstaterar att specialpedagoger och speciallärare ännu inte har fått stöd i sin professionaliseringsprocess, vare sig på den formella eller på den informella arenan. Specialpedagoger omfattas inte av läraryrkets legitimeringsreform och varken specialpedagoger eller speciallärare har tidigare omnämnts i skolans styrdokument.

Såväl yrkesrollen specialpedagog liksom yrkesrollen speciallärare omnämns emellertid sedan den 2 juli 2023 i skollagen (SFS 2010:800, kap. 2, §25), det officiella styrdokument som reglerar skolan som verksamhet. Yrkesgrupperna har således delvis erövat den formella juridiska arenan. Enligt Bladini (2014) befinner sig yrkesrollen specialpedagog också i en professionaliseringsprocess. En gemensam kunskapsbas i specialpedagogik har utvecklats och fortsätter att utvecklas genom forskning och kunskapsbasen erövas av yrkesutövarna genom en formell utbildning. Om yrkesgruppens kompetens också erkänns på den offentliga arenan, får yrkesgruppen stöd av samhället i sin professionaliseringsprocess. En explicitgjord *yrkesetik* kan underlätta för professionen att utveckla ett gemensamt språk för att samtala om yrkesrelaterade etiska dilemman och konflikter och kan därmed ligga till grund för en större professionalism i yrkesutövandet (Colnerud, 1995). En explicitgjord yrkesetik kan också betraktas som en garanti för hur de professionella kan upprätthålla omgivningens förtroende genom att tydliggöra hur de förhåller sig till sitt uppdrag och hur uppdraget utövas i relation till elever, vårdnadshavare, lärare, rektor och huvudmän.

Colneruds studier (1995; 2015) om lärares yrkesetiska konflikter i grundskolan har relevans för föreliggande studie eftersom det finns tydliga paralleller mellan lärares professionaliseringsprocess och specialpedagogers professionaliseringsprocess. Colnerud (1995) kunde konstatera att lärare, innan de fick en explicitgjord yrkesetik, saknade ett gemensamt yrkesspråk för att samtala om de etiska konflikter och dilemman som de hanterade i den dagliga praktiken. Colnerud (2014) problematiserar även att en av de mer frekventa etiskt problematiska situationer som lärare beskriver, är de situationer där de ska hantera kollegors etiska övertramp mot elever. Många lärare upplever att det är svårt att ingripa till elevernas försvar, även när det är befogat. Också studiens specialpedagoger upplever att de ställs inför situationer där de inte är sanningsenliga gentemot elev och vårdnadshavare, trots att de har kännedom om att lärare och/eller resurser inte säkerställer att eleven får det stöd som eleven har behov av.

För att specialpedagoger ska få en större möjlighet att eröva den informella arbetsplatsarenan måste också yrkesgruppens uppdrag förtydligas (jmf. Curran, 2019). I högskoleförordningens föreskrifter, i den nu gällande examensordningen för specialpedagoger (SFS 2017:1111), anges målet att kunna "göra bedömningar med hänsyn till relevanta vetenskapliga, samhällsliga och etiska aspekter med särskilt beaktande av de mänskliga rättigheterna". Etiska konflikter och dilemman uppstår frekvent när specialpedagogen i sin yrkesroll ställs inför motstridiga förväntningar. Yrkesetiska riktlinjer skulle bistå med vägledning kring hur specialpedagogen i sin yrkesroll ska bemöta sådana förväntningar, inte minst i situationer där *det relationella/kritiska perspektivet* ställs mot *det kategoriska/kompensatoriska perspektivet*, i synen på eleverna och de svårigheter som de kan uppvisa i mötet med skolans lärmiljöer. En explicitgjord yrkesetik förtydligar hur yrkesgruppen ska förhålla sig till sitt uppdrag och hur uppdraget utövas i relation till eleven (Colnerud, 1995; Irisdotter Aldenmyr & Hartman, 2009), något som kan få betydande implikationer på såväl den enskilda skolenheten som på samhällsnivå.

Jackson, Hansen och Boostrom (1993) visar att lärare stundtals inte uppmärksammar att de ställs inför etiskt problematiska situationer, sannolikt en konsekvens av att de inte i tillräcklig utsträckning får möjlighet att samtala om sådana situationer. Specialpedagoger är ofta ensamma i sin yrkesroll på skolenheten och har därför inte tillgång till någon annan specialpedagog att samtala med. I avsaknad av en explicitgjord yrkesetik måste specialpedagoger därtill använda sig av andra strategier för att hantera etiskt problematiska situationer (jmf. Helton och Ray, 2005). När Ehrich m.fl. (2011) undersöker vilka strategier som lärare kan använda för att minimera de negativa konsekvenserna av att hantera etiska dilemman, kunde de konstatera att det är nödvändigt att lärare får samtala med andra lärare om dessa

dilemman. Specialpedagoger har sannolikt också behov av att samtala med andra specialpedagoger om de etiska konflikter och dilemman som de ställs inför i den dagliga praktiken. Flera studier visar också att de erfarenheter som lärarstudenter får under utbildningen i större utsträckning måste utgöra underlag för ett gemensamt reflekterande under utbildningen (Bergem, 1993; Cronqvist, 2015; Lindqvist m.fl. 2021). På så vis kan studenternas erfarenheter leda till att studenterna utvecklar den för professionen gemensamma yrkesetiken (Cronqvist, 2015). Specialpedagoger har sannolikt också behov av att under utbildningen i större utsträckning få reflektera över de etiska konflikter och dilemman som de erfar i praktiken.

Metoddiskussion

Syftet med föreliggande studie är att undersöka vilka yrkesspecifika villkor och förhållanden som ger upphov till etiska konflikter och dilemman i den specialpedagogiska praktiken, för att såväl beakta behovet av en explicitgjord *yrkesetik* liksom undersöka fenomenet *moralisk stress* i relation till yrkesrollens funktion och uppdrag. Studien undersöker därmed ett tidigare utforskat område och söker fördjupad förståelse för ett komplext fenomen. En kvalitativ metod ansågs därför lämplig. Lärares yrkesetik har undersökts empiriskt (Colnerud, 1995; 2014), men forskning har saknats som specifikt undersöker specialpedagogers yrkesetik. Att i föreliggande studien använda samma metod, *critical incident-teknik*, som tidigare använts då lärares yrkesetik har undersökts var ändamålsenligt eftersom det möjliggör jämförelser.

Critical incident-teknik är en metod som är lämplig att använda för att samla in empiri kring fenomen som uppträder diskontinuerligt. Det fenomen som ska undersökas kan avgränsas genom en specifik frågeställning och ett förhållandevis stort antal respondenter kan delta i en enstaka studie. Därtill tenderar svarsfrekvensen att vara förhållandevis hög, vilket innebär att risken för bortfall minskar. En pilotundersökning genomfördes också, för att utpröva frågeformuläret innan studien genomfördes. Vid två olika tillfällen skickades en påminnelse ut, med en uppmaning om att delta i studien. Av de 36 tillfrågade respondenterna valde 22 att delta, vilket motsvarar en svarsfrekvens på omkring 61%. Efter datainsamlingen genomfördes därför en bortfallsanalys, för att säkerställa att bortfallet inte påverkade resultatet.

Vid analysen av empirin har *riktad* kvalitativ innehållsanalys (*directed-qualitative content analysis*) tillämpats (se Hsieh & Shannon, 2005). En befintlig teori, *professionsteori*, samt tidigare forskning om lärares yrkesetik samt forskning om *moralisk stress* har delvis påverkat formuleringen av forskningsfrågorna, liksom föreställningar om hur olika variabler korrelerar med varandra. Analysen av empirin ägde rum i tre steg (jmf Magnússon & Göransson, 2019). I steg ett, *den förberedande fasen*, läste undertecknad igenom allt material. I steg två, *den initiala utforskande fasen*, identifierades de etiska konflikter och dilemman som respondenterna redogjorde för med hjälp av Smer:s etiska principer (2018) och i steg tre, *den analyserande fasen*, grupperades respondenternas formuleringar efter sitt generella innehåll, varvid tre olika teman med undergrupper identifierades. Ytterligare empiri skulle kunna bidra till att denna tematisering kan förfinas ytterligare.

Det resultat som har framkommit genom att tillämpa en kvalitativ metod kan ligga till grund för att fenomenet senare beforskas med stöd av en kvantitativ metod. En större enkätundersökning hade genererat mer empiri och därmed hade det även varit möjligt att i större utsträckning generalisera eventuella slutsatser. Göransson m.fl. (2019) har exempelvis, genom en kvantitativ enkätstudie, undersökt om det finns en variation i hur specialpedagoger och speciallärare förklarar orsaken till skolsvårigheter och om detta korrelerar med deras anställningsform. Göransson m.fl. konstaterar att det finns en sådan variation samt att synsättet på skolsvårigheter korrelerar med specialpedagogens anställningsform. Göransson m.fl. problematiserar därför att specialpedagoger kan ha olika anställningsformer och understryker att detta kan vara en bidragande orsak till att yrkesrollen är svårdefinierad och att specialpedagoger ännu inte har jurisdiktion att utveckla mer inkluderande

skolpraktiker. I föreliggande studie är samtliga respondenter anställda vid en central elevhälsa och således kan inte denna aspekt problematiseras i relation till studiens empiri.

Studiens kunskapsbidrag och vidare forskning

Lärare och specialpedagoger tillhör olika yrkeskategorier, de har olika arbetsuppgifter och fyller olika funktioner i organisationen. Utöver att utreda elevers behov av särskilt stöd ska specialpedagoger också handleda lärare samt arbeta med att utveckla skolans lärmiljöer. Föreliggande studie visar att specialpedagoger delvis erfar andra etiska konflikter och dilemman än lärare, vilket torde föranleda att specialpedagoger behöver andra yrkesetiska riktlinjer att förhålla sig till. Avsaknaden av en gemensam yrkesetik för specialpedagoger innebär att specialpedagoger inte har en gemensam referensram att förhålla sig till när de ska hantera etiska konflikter och dilemman i den dagliga praktiken, något som kan utgöra ett hinder för att utveckla en större professionalism i yrkesutövandet (jmf. Colnerud, 2014). I likhet med lärare och skolledare har således även specialpedagoger behov av en explicitgjord yrkesetik. För att fastställa *vad* en yrkesetik för specialpedagoger behöver beakta, måste dock de etiska konflikter och dilemman som specialpedagoger erfar i sitt dagliga arbete först undersökas och kategoriseras. Föreliggande studie har bidragit till att initiera ett sådant arbete, men ytterligare empiri måste samlas in och analyseras innan mer generella slutsatser kan formuleras.

Inkludering ska tillämpas i utformningen av undervisningen, trots att möjligheten att utveckla en inkluderande undervisning motverkas av beslut fattade på andra nivåer i utbildningssystemet (Göransson m.fl., 2019). I sin yrkesroll är specialpedagogen bärare av såväl elevens behov av stöd, liksom av organisationens begränsningar att tillgodose dessa behov. Specialpedagogen är därtill, i sin yrkesroll, bärare av uppdraget att realisera mer inkluderande lärmiljöer, trots att specialpedagogen är verksam i en samtid då segregerade utbildningslösningar i allt större utsträckning lyfts fram som den åtgärd som ska lösa problemet med den svenska skolan. Paulsrud (2023) påtalar behovet av att ytterligare beforska hur dilemman hanteras i praktiken, när skolans olika aktörer ska implementera inkluderande undervisning som policy (jmf. Curran, 2019). Det är också av vikt att ytterligare beforska *hur* specialpedagoger hanterar etiska konflikter och dilemman i den specialpedagogiska praktiken samt specialpedagogers upplevelse av moralisk stress. Därtill finns behov av att beforska i vilken omfattning etiska aspekter av den specialpedagogiska praktiken problematiseras under utbildningen till specialpedagog.

Referenslista

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. University of Chicago Press
- Abbott, L. (2007). Northern Ireland Special Educational Needs Coordinators creating inclusive environments: An epic struggle. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 391-407. DOI: 10.1080/08856250701650003
- Allan, J. (2021). Inclusive education, democracy and COVID-19. A time to rethink? *Utbildning och demokrati*, 2021, Vol.30 (1). DOI: 10.48059/uod.v30i1.1549.
- Austin, W., Rankel, M., Kagan, L., Bergum, V., & Lernermeier, G. (2005). To Stay or To Go, To Speak or Stay Silent, To Act or Not To Act: Moral Distress as Experienced by Psychologists. *Ethics & Behavior*, 15(3), 197-212. DOI:10.1207/s15327019eb1503_1
- Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram - dokument eller verktyg?: En fallstudie i en kommun* (Göteborg studies in educational sciences, 248). [Doktorsavhandling, Göteborgs Universitet]. Hämtad 2023-08-30 från: <http://hdl.handle.net/2077/16941>
- Baltzer, C. (2020). *Lärolegitimation som facklig professionsstrategi. En analys av den svenska legitimationsreformen som argument för lärarens (re)professionalisering*. Åbo Akademi förlag - Åbo Akademi University Press. Hämtad 2023-08-30 från: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-765-964-2>
- Bergem, T. (1993). Examining Aspects of Professional Morality. *Journal of Moral Education*, 22(3), 297-312. DOI: 10.1080/0305724930220308
- Berhanu, G. (2014). Special education today in Sweden. *I Special Education International Perspectives: Practices Across The Globe Volume 28*, 209-241. DOI: 10.1108/S0270-401320140000028014
- Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion: En studie av specialpedagogers handledningssamtal* (Karlstad University studies, 2004:64)
- Brante, T. (2009). Vad är en profession? Teoretiska ansatser och definitioner. I L. Maria (Red.), *Vetenskap för profession* (s. 15-34). Högskolan i Borås
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (Tredje upplagan ed.). Liber
- Butterfield, L., Borgen, W., Amundson, N., & Maglio, A. (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond. *Qualitative Research : QR*, 5(4), 475-497. DOI: 10.1177/1468794105056924
- Cole, B. (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. DOI: 10.1080/08856250500156020
- Colnerud, G. (1995). *Etik och praktik i läraryrket : En empirisk studie av lärares yrkesetiska konflikter i grundskolan* (Linköping studies in education and psychology ; 44)

- Colnerud, G. (2014). Lärares yrkesetiska dilemman och den ökande juridifieringen i Sverige. *Etikk i Praksis*, (2), 22-30
- Colnerud, G. (2015). Moral stress in teaching practice. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 21(3), 346-360. DOI: 10.1080/13540602.2014.953820
- Colnerud, G., & Granström, K. (2015). *Respekt för lärarprofessionen: Om lärares yrkesspråk och yrkesetik* (4., rev. och uppdaterade uppl. ed.). Liber
- Cronqvist, M. (2015). *Yrkesetik i lärarutbildning - en balanskonst* (Göteborg studies in educational sciences, 369). Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis
- Curran, H. (2019). 'The has given me clout': A phenomenological study illustrating how SENCOs managed the introduction of the SEND reforms. *British Journal of Special Education*, 46(1), 76-93. DOI: 10.1111/1467-8578.12253
- Ehrich, L., Kimber, M., Millwater, J., & Cranston, N. (2011). Ethical dilemmas: A model to understand teacher practice. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 17(2), 173-185. DOI: 10.1080/13540602.2011.539794
- Ehrich, L., Harris, J., Klenowski, V., Smeed, J., & Spina, N. (2015). The centrality of ethical leadership. *Journal of Educational Administration*, 53(2), 197-214. DOI: 10.1108/JEA-10-2013-0110
- Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (1998). *Theorising Special Education*. Routledge
- Emanuelsson, I. (1997). Special-education Research in Sweden 1956-1996. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 41(3-4), 459-474. DOI:10.1080/0031383970410317
- Evetts, J. (2003). The Sociological Analysis of Professionalism. *International Sociology*, 18(2), 395-415. DOI: 10.1177/0268580903018002005
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current Sociology*, 61(5-6), 778-796. DOI: 10.1177/0011392113479316
- Flanagan, J. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358. DOI: 10.1037/h0061470
- Francia, G. (2011). Children's right to equitable education: A welfare state's goal in times of Neoliberalism. *Education Inquiry*, 2(3), 401-419. DOI: 10.3402/edui.v2i3.21991 DOI: 10.3402/edui.v2i3.21991
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280. DOI: 10.1080/08856257.2014.933545
- Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., & Magnússon, G. (2015a). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning: En enkätstudie*. Karlstads universitet, Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap (from 2013), Institutionen för pedagogiska studier

- Göransson, K., Lindqvist, G., & Nilholm, C. (2015b). Voices of special educators in Sweden: A total-population study. *Educational Research (Windsor)*, 57(3), 287-304. DOI:10.1080/00131881.2015.1056642
- Göransson, K., Lindqvist, G., Möllås, G., Almqvist, L., & Nilholm, C. (2017). Ideas about occupational roles and inclusive practices among special needs educators and support teachers in Sweden. *Educational Review (Birmingham)*, 69(4), 490-505. DOI:10.1080/00131911.2016.1237477
- Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnússon, G., & Almqvist, L. (2019). Professionalism, governance and inclusive education - A total population study of Swedish special needs educators. *International Journal of Inclusive Education*, 23(6), 559-574. DOI: 10.1080/13603116.2018.1441339
- Hsieh, H., & Shannon, S. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. DOI: 10.1177/1049732305276687
- Hartman, S., & Irisdotter Aldenmyr, S. (2009). Yrkesetik för lärare och behovet av professionsförankring. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 14(3), 212-229.
- Helton, G., & Ray, B. (2005). Strategies School Practitioners Report They Would Use to Resist Pressures to Practice Unethically. *Journal of Applied School Psychology*, 22(1), 43-65. DOI: 10.1300/J370v22n01_03
- Isaksson, J. (2009). *Spänningen mellan normalitet och avvikelse om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd* (Studier i socialt arbete vid Umeå universitet: avhandlings- och skriftserie, 64).
- Klang, N., Gustafson, K., Möllås, G., Nilholm, C., & Göransson, K. (2017). Enacting the role of special needs educator - six Swedish case studies. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 391-405. DOI: 10.1080/08856257.2016.1240343
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (Tredje [reviderade] upplagan ed.). Studentlitteratur
- Kälvemark, S., Höglund, A., Hansson, M., Westerholm, P., & Arnetz, B. (2004). Living with conflicts-ethical dilemmas and moral distress in the health care system. *Social Science & Medicine* (1982), 58(6), 1075-1084. DOI: 10.1016/S0277-9536(03)00279-X
- Lindqvist, G., Nilholm, C., Almqvist, L., & Wetso, G. (2011). Different agendas? The views of different occupational groups on special needs education. *European Journal of Special Needs Education*, 26(2), 143-157. DOI: 10.1080/08856257.2011.563604
- Lindqvist, G. (2013). SENCOS: Vanguard or in vain? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(3), 198-207. DOI: 10.1111/j.1471-3802.2012.01249.x
- Lindqvist, H., Thornberg, R., & Colnerud, G. (2021). Ethical dilemmas at work placements in teacher education. *Teaching Education (Columbia, S.C.)*, 32(4), 403-419. DOI: 10.1080/10476210.2020.1779210
- Lützén, K., Cronqvist, A., Magnússon, A., & Andersson, L. (2003). Moral Stress: Synthesis of a concept. *Nursing Ethics*, 10(3), 312-322. DOI: 10.1191/0969733003ne608oa

- Lützén, K., Blom, T., Ewalds-Kvist, B., & Winch, S. (2010). Moral stress, moral climate and moral sensitivity among psychiatric professionals. *Nursing Ethics*, 17(2), 213-224. DOI: 10.1177/0969733009351951
- Läraryrket och Lärarnas Riksförbund (2001). *Lärares yrkesetik*. Hämtad 2023-08-30 från [Lärares yrkesetik \(lararesyrkesetik.se\)](http://lararesyrkesetik.se)
- Läroplan för grundskolan 1962*. (1962) Skolöverstyrelsen.
- Läroplan för grundskolan. Lgr 69* (1969) Skolöverstyrelsen.
- Läroplan för grundskolan. Lgr 80*. (1980) Skolöverstyrelsen.
- Magnússon, G., Göransson, K., & Lindqvist, G. (2019). Contextualizing inclusive education in educational policy: The case of Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5(2), 67-77. DOI: 10.1080/20020317.2019.1586512
- Magnússon, G., & Göransson, K. (2019). Perimeters of, and challenges to, the jurisdiction of Swedish special educators: An exploration of free text responses. *European Journal of Special Needs Education*, 34(3), 257-271. DOI: 10.1080/08856257.2018.1458473
- Magnússon, G. (2020). Inclusive education and school choice lessons from Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 25-39. DOI: 10.1080/08856257.2019.1603601
- Morley, G., Ives, J., Bradbury-Jones, C., & Irvine, F. (2019). What is 'moral distress'? A narrative Synthesis of the literature. *Nursing Ethics*, 26(3), 646-662. DOI: 10.1177/0969733017724354
- Morley, G., Bradbury-Jones, C., & Ives, J. (2021). Reasons to redefine moral distress: A feminist empirical bioethics analysis. *Bioethics*, 35(1), 61-71. DOI: 10.1111/bioe.12783
- Möllås, G., Gustafson, K., Klang, N., Göransson, K. (2017). *Specialpedagogers/speciallärares arbete i den dagliga skolpraktiken: En analys av sex fallstudier* (Karlstad University Studies, 2017:27)
- Nilholm, C. (2006). Special education, inclusion and democracy. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 431-445. DOI: 10.1080/08856250600957905
- Nilholm, C., Almqvist, L., Göransson, K., & Lindqvist, G. (2013). Is it possible to get away from disability based classifications in education? An empirical investigation of the Swedish system. *Scandinavian Journal of Disability Research : SJDR*, 15(4), 379-391. DOI: 10.1080/15017419.2012.735201
- Nilholm, C. (2020). *Perspektiv på specialpedagogik*. Studentlitteratur
- 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. DOI: 10.18261/ISSN1891-5949-2014-04-03
- Paulsrud, D. (2023). Resolving dilemmas: Swedish special educators and subject teachers' perspectives on their enactment of inclusive education. *Journal of Education Policy, Ahead-of-print(Ahead-of-print., 1-18*. DOI: 10.1080/02680939.2023.2210102

- Proposition 1996/97:60. *Prioriteringar inom hälso- och sjukvården*. Hämtad 2023-08-30 från: [Prioriteringar inom hälso- och sjukvården \(Proposition 1996/97:60\) | Sveriges riksdag \(riksdagen.se\)](https://riksdagen.se)
- SFS 2017:1111 *Förordningen om ändringar i högskoleförordningen (1993:100)*. Hämtad 2023-08-30 Från: [1111.fm \(gov.se\)](https://www.gov.se)
- 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad 2023-08-30 från: https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag2010800_sfs-2010-800
- Skolverket. (1994, rev. 2006.) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Lpo94*. Skolverket
- Skolverket. (2005). *Handikapp i skolan - Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskola till nutid*. Hämtad 2022-11-18 från: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=1530>
- Skolverket (2018). *Mottagande i grundsärskola och gymnasiesärskola samt urval till gymnasiesärskolans nationella program*. Hämtad 2023-09-23 från: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=4027>
- Skolverket. (2011, rev. 2019) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Skolverket. Hämtad 2023-08-30 från: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=4206>
- Skolverket. (2022a) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet Lgr22*. Skolverket. Hämtad 2023-08-30 från: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=9718>
- Skolverket. (2022b). *Kommentarer till allmänna råd för arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Hämtad 2023-17-18 från: <https://www.skolverket.se/getFile?file=10>
- Socialstyrelsen & Skolverket. (2016). *Vägledning för elevhälsan*. (3. uppl.] ed.).
- SOU 1972:26-27. *Barnstugeutredningen*. Utbildningsdepartementet. Hämtad 2023-08-30 från: <https://lagen.nu/sou/1972:26>
- SOU 1974:53. *Utredningen om skolans inre arbete*. Utbildningsdepartementet. Hämtad 2023-08-30 från: <https://lagen.nu/sou/1974:53>
- SOU 2021:11. *Bättre möjligheter för elever att nå kunskapskraven*. Utbildningsdepartementet. Hämtad 2023-08-30 från: <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentligautredningar/2021/02/sou-202111/>
- Statens medicinsk-etiska råd (1989, omarbetad 2018). *Etik – en introduktion, 1989*. 4:e uppl. Hämtat 2023-08-03 från <https://smer.se/2018/06/08/etik-en-introduktion-1989-omarb-uppl-2018/>
- Stelmach, B., Smith, L., & O'Connor, B. (2021). Moral distress among school leaders: An Alberta, Canada study with global implications. *International Journal of Leadership in Education*, 1-23. DOI:10.1080/13603124.2021.1926545
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2. uppl. ed.). Studentlitteratur

Svenska Unescorådet (2006). *Salamanca-deklarationen och Salamanca +10*. Hämtad 2023-08-30
Från: <http://www.unesco.se>

Tinglev, I. (2014). *En specialpedagogisk överblick*. Skolverket

UNICEF Sverige. (2018). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Hämtad 2023-08-30 från: <https://unicef.se/rapporter-och-publikationer/barnkonventionen>

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Hämtad 2023-08-30 från:
<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>

Wilkinson, J. (1987). Moral Distress in Nursing Practice: Experience and Effect. *Nursing Forum (Hillsdale)*, 23(1), 16-29. DOI: 10.1111/j.1744-6198.1987.tb00794.x

Öhman, A. (red.) (2022). *Etiska perspektiv på specialpedagogers yrkesroll och värdepedagogiska praktik* (Upplaga 1 ed.). Studentlitteratur



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Bilaga 1: Missivbrev

Hej!

Jag skriver en masteruppsats i specialpedagogik vid Göteborgs universitet. Studien undersöker de etiska konflikter och dilemman som är en del av specialpedagogers vardag. Den specialpedagogiska praktiken är komplex och förutsätter social, empatisk och etisk kompetens i interaktion med elever, lärare och andra medarbetare, vårdnadshavare och rektorer. Specialpedagoger ska därtill förhålla sig till en praktik som representeras av en stor variation vad gäller kunskapssyn, undervisning och bedömning i relation till elevers lärande och behov, skolsvårigheter, det systematiska kvalitetsarbetet och skolutveckling.

Jag har fördjupat mig i forskning och litteratur i ämnet och har för avsikt att ta hjälp av specialpedagoger verksamma i grundskolan för att få empiri till min studie. Studien kommer genomföras med hjälp av *critical incident-teknik*, vilket innebär att du ombeds beskriva etiska konflikter och dilemman, händelser som du anser har varit svåra att hantera ur moralisk/etisk synpunkt. *Critical incident-teknik* är en metod som är lämplig när händelser som uppträder diskontinuerligt ska studeras, exempelvis situationer som väcker individens uppmärksamhet för att de är särskilt svåra att finna en lösning på. Datainsamlingen kommer att genomföras genom att du skriftligt blir tillställd en fråga som du sedan besvarar skriftligt.

Jag följer de forskningsetiska principerna från Vetenskapsrådet (2017). Det innebär bland annat att deltagandet är frivilligt och kan avbrytas om du så önskar. Formuläret är avidentifierat, empirin kommer att behandlas konfidentiellt och resultatet kommer endast att användas för forskningsändamål. Om du har några frågor är du välkommen att ta kontakt med mig eller min handledare för mer information.

Med hopp om att du deltar!

Hanna Karlgren
hanna.h.karlgren@edu.boras.se/guskarlgh@student.gu.se
Tfn: 0732-484985

Handledare: Girma Berhanu
girma.berhanu@ped.gu.se



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Bilaga 2: Frågeformulär

Vilket kön har du?

- Kvinna
- Man
- Icke binär
- Annat
- Vill inte svara

Vilken grundutbildning har du? Om flera alternativ är aktuella anges samtliga.

- Förskollärare
- Grundskollärare
- Gymnasielärare
- Annan
- Vill inte ange

Hur länge har du varit verksam som specialpedagog?

- 1-2 år
- 2-5 år
- 5-10 år
- Mer än 10 år

Vilken fortbildning har du läst? Om flera alternativ är aktuella anges samtliga.

- Specialpedagog
- Speciallärare
- Under utbildning (Specialpedagog)
- Under utbildning (Speciallärare)
- Annan

Vilket stadie arbetar du huvudsakligen på?

- F-3
- 4-6
- 7-9



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Beskriv en situation eller en typ av situationer, då du tycker att det är svårt att veta vad som är rätt eller fel att göra gentemot elev, vårdnadshavare, lärare, rektor eller annan medarbetare, ur moralisk/etisk synpunkt.

(Frågan är öppen så du kan skriva så mycket du vill. Ditt svar sparas dock inte automatiskt innan formuläret har skickats. Om du vill kan du skriva i ett annat dokument och sedan klistra in din text här).