

Paulina Grön

# Finlandssvenska speciallärares glädjeämnen och utmaningar i arbetet

Paulina Grön

Magisteravhandling i specialpedagogik  
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier  
Åbo Akademi  
Vasa, 2019

## Abstrakt

Författare (Tillnamn, förnamn)	Årtal
Paulina Grön	2019
Arbetets titel	
Speciallärares glädjeämnen och utmaningar i arbetet	
Opublicerad avhandling för magistersexamen i specialpedagogik	Sidantal (tot.)
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	49
Inom projektet Stöd för lärande och skolgång i Svenskfinland	
<p>Avhandlingens övergripande syfte är att undersöka vilka glädjeämnen och utmaningar som finns bland speciallärare i Svenskfinland. Efter implementeringen av trestegsstödet har speciallärares arbete omformats. Utgående från enkätfrågor inom projektet Stöd för lärande och skolgång i Svenskfinland har följande forskningsfrågor utarbetats:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Vad ger speciallärare glädje i arbetet?</li><li>2. Vilka utmaningar har speciallärare i sitt arbete?</li></ol> <p>Totalt har 149 respondenter svarat på två frågor ur en webbenkät där frågorna behandlar glädje och utmaningar som speciallärare känner i arbetet. Genom en kvalitativ innehållsanalys har två kategorier med glädjeämnen och fyra kategorier med utmaningar identifierats. Gällande glädjeämnena är speciallärare mer överens och på samma spår än vid utmaningarna, vilket innebär att utmaningarna har fler kategorier. Fyra kategorier med utmaningar har identifierats.</p> <p>Det som ger speciallärare den huvudsakliga glädjen i sitt arbete är elevkontakt och elevutveckling i skolarbetet och på ett mentalt plan. Speciallärare ser interaktion med elever som en viktig del i att finna glädje i sitt arbete. Samarbete med vårdnadshavare och kollegor bidrar även till glädje. De utmaningar speciallärare känner av är främst tidsbrist, resursbrist och en ökad arbetsmängd. Även administrativt arbete som dokumentation och möten för med sig utmaningar. När brist på samsyn uppstår mellan vårdnadshavare eller kollegor kan det medföra stora utmaningar för specialläraren. Psykisk ohälsa, skolfrånvaro och motivationsbrist bland elever är ett ökande fenomen och resulterar i utmaningar att utföra sitt arbete för speciallärarna.</p> <p>Studiens resultat överensstämmer med flera andra internationella studier, speciellt när det kommer till de stora utmaningarna i speciallärarkyrket. Tidsbrist, resursbrist och en ökad arbetsmängd är de största utmaningarna. Att se elever utvecklas och ha god kontakt till dem är de största glädjeämnena för speciallärare i Svenskfinland.</p>	
Sökord	
Speciallärare, special education teacher, glädjeämnen, job satisfaction, utmaningar, challenges, trestegsstödet, the three-tiered support system.	

# Innehållsförteckning

<b>1 Inledning .....</b>	<b>1</b>
<b>2 Bakgrund .....</b>	<b>3</b>
2.1 Speciallärarens arbete.....	3
2.1.1 Undervisning och trestegsstödet .....	4
2.1.2 Mångprofessionell samverkan .....	7
2.1.3 Bakgrundsarbete.....	9
2.2 Speciallärarens glädjeämnen och utmaningar .....	10
<b>3 Metod.....</b>	<b>14</b>
3.1 Syfte och forskningsfrågor .....	14
3.2 Datainsamling .....	15
3.3 Respondenter.....	15
3.4 Kvalitativ innehållsanalys .....	16
3.5 Tillförlitlighet, trovärdighet och generalisering .....	18
3.6 Etik .....	19
<b>4 Resultat .....</b>	<b>21</b>
4.1 Speciallärarens glädjeämnen i arbetet .....	21
4.2 Speciallärarens utmaningar i arbetet .....	24
<b>5 Diskussion .....</b>	<b>30</b>
5.1 Metoddiskussion .....	30
5.2 Resultatdiskussion.....	33
<b>Källförteckning: .....</b>	<b>38</b>

## Bilagor

1. Mail till respondenter
2. Bild av fråga 36 och 37 från enkäten

## Tabeller

<b>Tabell 1.</b> Antal utsagor .....	<b>21</b>
<b>Tabell 2.</b> Glädjeämnen i arbetet .....	<b>22</b>
<b>Tabell 3.</b> Utmaningar i arbetet .....	<b>24</b>

## Figurer

**Figur 1.** Modell av trestegsstödet ..... 4

# 1 Inledning

Speciallärarens yrkesroll i Finland är mycket komplex (Brownell, Bishop, Gersten, Klingner, Penfield, Dimino, Haager, Menon & Sindelar, 2009; Sundqvist & Lönnqvist, 2016). Speciallärarna ansvarar för hur trestegsstödet ges i skolor, men också för mångprofessionellt samarbete i skolan. Samarbete med kollegor och vårdnadshavare är viktigt för att speciallärare ska kunna ge elever i behov av stöd ett så bra specialpedagogiskt stöd som möjligt. (Takala, Pirttimaa & Törmänen, 2009.) Förutom undervisning och samarbete har specialläraren en del bakgrundsarbete som ska utföras. Takala m.fl. (2009) förklarar att det kan handla om dokumentation, att delta i möten, kartläggning och planering.

Tidigare forskning har visat att speciallärare står inför en del utmaningar i sitt arbete, samtidigt som arbetet även innehåller många glädjeämnen. De huvudsakliga utmaningarna är en stor arbetsmängd, tidsbrist, resursbrist och brist på stöd från kollegor (Mastropieri, 2001). De glädjeämnen speciallärare kan nämna är främst det direkta arbetet med elever och att se deras framsteg (Stempien & Loeb, 2002; Webb, Vulliamy, Hämäläinen, Sarja, Kimmonen och Nevalainen, 2004). Webb m.fl. (2004) menar även att elever är det som ger speciallärare energi i skolvardagen. En annan bidragande faktor till glädje är när speciallärare får stöd av kollegor och känner sig uppskattade i sitt arbete (Luukkala, 2011; Stempien & Loeb, 2002).

När möjligheten gavs att skriva en magisteravhandling inom projektet *Stöd för lärande och skolgång i Svenskfinland* tog jag tillfället i akt eftersom jag är intresserad av att undersöka hur finlandssvenska speciallärare ser på sitt arbete idag. Inom det här temat finns det väldigt lite forskning, vilket gör det intressant och viktigt att fullfölja denna studie. Sedan lagändringen 2010 och implementeringen av trestegsstödet har speciallärarens arbete utvecklats. Vad är det egentligen som ger speciallärarna glädje i sitt arbete och vilka utmaningar kan de stå inför? Som blivande speciallärare ser jag detta ämne som ytterst aktuellt. Nyutexaminerade speciallärare kan dra nytta av resultaten från undersökningen för att förbereda sig innan de beger sig ut i arbetslivet. Även de som funderar på val av yrke, speciallärarstuderande eller andra ämnesintresserade kan finna studien intressant. Studien fyller även en forskningslucka,

Paulina Grön

eftersom inga omfattande undersökningar har gjorts bland finlandssvenska speciallärare tidigare.

## 2 Bakgrund

*I bakgrunden presenteras först speciallärares arbete överlag i Finland enligt huvudgrupperna undervisning, mångprofessionell samverkan och bakgrundsarbete. Därefter presenteras speciallärares glädjeämnen och utmaningar i sitt arbete.*

### 2.1 Speciallärares arbete

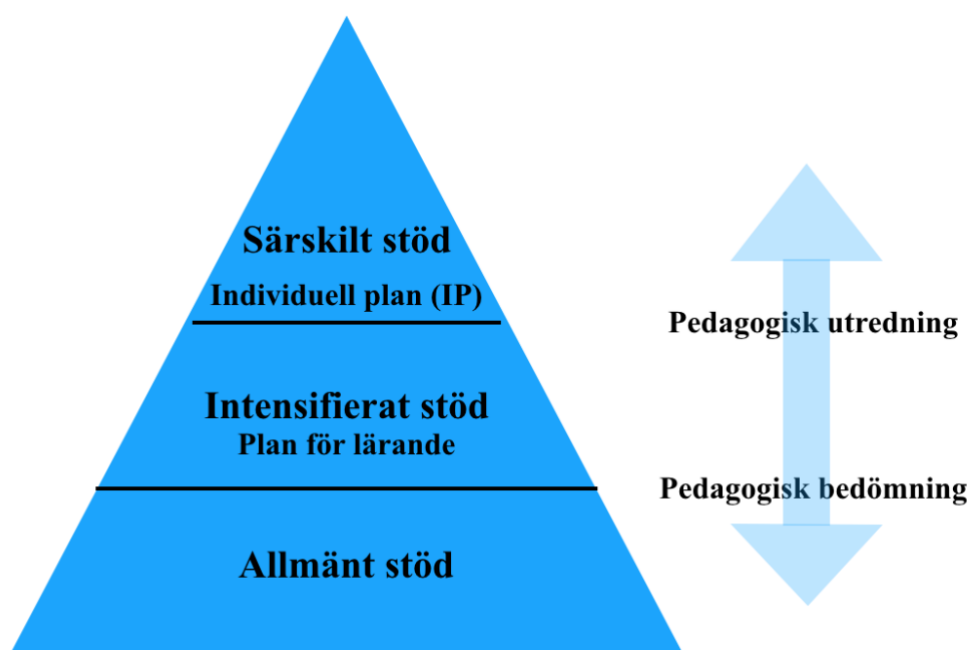
Speciallärares arbete styrs av grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen och ändringen i lagen om den grundläggande utbildningen (1998/628) som fastställdes år 2010 och togs i bruk 2011. Även internationella styrdokument har inflytande i speciallärares arbete. En speciallärare kan arbeta i årskurs F–6, 7–9 och på andra stadiets utbildningar. Speciallärarbehörigheten grundar sig på en högre högskoleexamen med specialpedagogik som huvudämne eller långt biämne. Möjlighet att ha specialpedagogik som en påbyggnadsutbildning finns också. (Förordning om behörighetsvillkoren för personal inom undervisningsväsendet 986/1998.) Speciallärarbehörigheten är en dubbelbehörighet, vilket innebär att specialläraren kan arbeta som speciallärare eller specialklasslärare (Ström & Hannus-Gullmets, 2015; Takala, Pirttimaa & Törmänen, 2009; Takala & Uusitalo- Malmivaara, 2012). För specialklasslärarbehörighet krävs en generell pedagogisk behörighet med studier inom grundskolans ämnen, alltså en klasslärarbehörighet (986/1998).

Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen och lagen om grundläggande utbildning (1998/628) är det som styr speciallärares arbete. Arbetets fokus och innehåll kan variera mellan speciallärare beroende på omgivningen och egna preferenser. Specialundervisning i Finland har hittills ökat för varje år som gått sedan lagändringen 2011. Enligt officiell statistik (FOS, 2017) hade 17,4 % av eleverna i grundskolan intensifierat eller särskilt stöd år 2017. Antalet elever med specialpedagogiska stödinsatser inom intensifierat och särskilt stöd ökade mest mellan 2011–2013 och har sedan dess hållits ganska konstant (a.a.). Den största delen av speciallärares arbete går enligt Takala m.fl. (2009) åt till undervisning (66 %), bakgrundsarbete (22 %) och mångprofessionell samverkan (12 %). Nedan presenteras huvudområdena i speciallärares arbete enligt samma princip som Takala m.fl. (2009).

### 2.1.1 Undervisning och trestegsstödet

Speciallärare ansvarar för specialundervisningen på en skola. Enligt en undersökning av Takala m.fl. (2009) består speciallärares arbete till 66 % av undervisning. Den vanligaste formen av specialundervisning i Finland är smågruppsundervisning (Sundqvist, Björk-Åman & Ström, 2019). Enligt en studie av Takala, Silfver, Karlsson & Saarinen (2018) ger speciallärare i Finland främst stöd till elever i lågstadieåldern inom matematik, läsning och skrivning samt beteendevårigheter, medan äldre forskning av Takala m.fl. (2009) visat att stöd främst givits inom matematik, läsning och skrivning samt språk.

Trestegsstödet är det som idag styr speciallärares arbete ur ett juridiskt perspektiv. År 2011 trädde förändringen i lagen om stöd för lärande i skolgång i kraft. Genom förebyggande arbete försöker man i Finland hitta de svaga elever som är i riskzonen så tidigt som möjligt. För att en elev ska få stöd behövs ingen diagnos. I Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2014) kan man ta del av de tre stödnivåerna som utgör Finlands stödsystem idag. Nivåerna är allmänt stöd, intensifierat stöd och särskilt stöd. Inom dessa tre nivåer kan en elev endast få stöd på en nivå åt gången. Stödet ska anpassas efter behov, vara flexibelt och grundas på en långsiktig plan. Lakkala, Uusiautti och Määttä (2016) menar att trestegsstödet öppnar upp möjligheter att stöda på många olika plan.





*Figur 1. Modell av trestegsstödet.*

Den första stödnivån inom trestegsstödet är *allmänt stöd*. Det huvudsakliga stödet ges av klassläraren och sätts genast in när behov av stöd uppstår. Ström och Hannus-Gullmets (2015) påpekar att klassläraren även kan ta stöd av specialläraren ifall behov finns. Det krävs inga utredningar eller beslut för att en elev ska få allmänt stöd. Det allmänna stödet är tillfälligt och kan handla om enstaka pedagogiska lösningar för att stöda eleven. (Utbildningsstyrelsen, 2014.) När en elev behöver mer kontinuerligt stöd görs en pedagogisk bedömning och eleven förs över till följande stödnivå. *Intensifierat stöd* kan ges till den elev som behöver mer regelbundet stöd eller flera olika former av stöd samtidigt. En plan för elevens lärande med målsättningar, stödåtgärder och undervisningsformer definieras. Stödet ges i samband med den övriga undervisningen och genom flexibla lösningar för undervisning. Samarbete med eleven och vårdnadshavarna har stor betydelse för det intensifierade stödet. Det intensifierade stödet ges långsiktigt, genom en eller flera stödformer och elevens lärande utvärderas regelbundet. Ifall det intensifierade stödet inte är tillräckligt görs en pedagogisk utredning och eleven överförs till den tredje och sista stödnivån. Syftet med *särskilt stöd* är att ge eleven en övergripande och systematisk stödmöjlighet så att eleven kan fullgöra sin läroplikt och få en grund för fortsatt utbildning efter den grundläggande utbildningen. Det särskilda stödet ges i enlighet med en individuell plan (IP), där individuella målsättningar och stödåtgärder formuleras. Eleven har möjlighet att få specialundervisning på heltid i specialklass. Inom särskilt stöd kan eleven ha individualiserad lärokurs i ett ämne, studera enligt verksamhetsområde eller ha en förlängd läroplikt. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

Beroende på vilken stödnivå trestegsstödet ges på kan det vara fråga om specialundervisning på deltid eller mer omfattande specialundervisning. En elev som har svårigheter vid lärande och skolgång på grund av språkliga svårigheter, matematiksvårigheter eller inlärningssvårigheter etc. har rätt till specialundervisning på deltid vid sidan om den övriga undervisningen. Panula (2013) och Savolainen (2009) framhåller att specialundervisning på deltid har god effekt på elevers lärande. Det är en stödform som ordnas flexibelt genom smågruppsundervisning, individuell undervisning eller samundervisning (Utbildningsstyrelsen, 2014).

Specialundervisning kan ges i grupp, individuellt eller i form av samundervisning (Ström & Hannus- Gullmets, 2015; Laatikainen, 2011; Takala m.fl., 2009). 77 % av lärarna i Finland ger allmänt stöd i klassrummet, medan 60 % av lärarna ger intensifierat stöd och 67 % ger särskilt stöd i liten grupp utanför klassrummet (Takala m.fl. 2018). Specialläraren har möjlighet att stöda elever direkt eller indirekt via klassläraren eller ämnesläraren. Takala m.fl. (2009) lyfter fram att individuell undervisning både är effektiv och intensiv för eleven. Samtidigt som specialläraren lär känna eleven går eleven miste om det sociala klimat som uppstår i andra undervisningssammanhang (till exempel i klassrummet). Individuell undervisning kan även bli för krävande för eleven och kan kännas obekvämt om en elev tas ut ur klassrummet. Samtidigt menar Nilholm (2013) att elever ibland kan må bra av att komma ifrån klassen för att vistas i en lugnare miljö och få mer uppmärksamhet av en vuxen. Takala (2009) konstaterar att smågruppsundervisning går att göra relativt individuell, vilket ger specialläraren möjlighet att lära känna eleverna. Ifall samma tema undervisas för hela gruppen går det att använda tiden effektivt, vilket gör planeringen lättare. Elever känner trygghet av de andra eftersom alla är i behov av stöd. Elever vågar också fråga på ett annat sätt i en liten grupp än i klassrummet.

I Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2014) i Finland lyfts riktlinjer för det pedagogiska stödet fram. Stödet bygger på en inklusionstanke, vilket betyder att stödet så långt som möjligt ges i klassen. Termen samundervisning har myntats av Sundqvist (2014), men benämns i läroplansgrunderna som kompanjonundervisning. Enligt Takala (2010) innebär samundervisning ett delat ansvar mellan speciallärare och lärare inom den allmänna utbildningen när det gäller planering, genomförande och bedömning av undervisning. Både lärare och elever kan dra nytta av samundervisning (a.a.). Takala, Wickman, Uusitalo- Malmivaara och Lundström (2015) hävdar att inställningen till inklusion och antal år av arbetserfarenhet har ett positivt samband. Ju fler år av arbetserfarenhet specialläraren har, desto mer övertygad är hen om att eleven kan få det stöd som behövs i klassen. Samtidigt visar nyare forskning av Takala, Silfver, Karlsson och Saarinen (2018) att lärare inte alltid ser samundervisning i Finland som en stödform för elever. Som argument för samundervisning kan lyftas fram att speciallärare anses bidra med mera till flera elever i klassen jämfört med individuell undervisning och

smågruppsundervisning, samtidigt som lärarna har nytta av varandra i olika undervisningssituationer (Nyman & Stenlund, 2017; Takala, 2010).

I och med att trestegsstödet implementerades menar Pesonen, Itkonen, Jahnukainen, Kontu, Kokko, Ojala & Pirttimaa (2015) att samarbetet mellan speciallärare och andra lärare blivit allt vanligare. Saloviita (2018) konstaterar att 62,3 % av speciallärarna inom finska grundskolor använder samundervisning varje vecka. Samundervisning är ännu inte riktigt vanligt i de finlandssvenska skolorna, även om läroplanen rekommenderar det (Sundqvist & Lönnqvist, 2016; Saloviita & Takala, 2010; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012). För att skapa en inkluderande kultur i skolan krävs det enligt Lakkala m.fl. (2016) en god inställning till samarbete i lärarkollegiet. Samundervisning och handledning inom den allmänna undervisningen bland speciallärare och klasslärare eller ämneslärare har konstaterats främja inklusion. Överlag har idén om samundervisning välkomnats i finländska skolor (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg, 2011; Lakkala m.fl., 2016). Hur samundervisningen implementerats i skolor varierar dock mycket (Pesonen m.fl., 2015; Thuneberg, Hautamäki, Ahtiainen, Lintuvuori, Avinikainen & Hilasvuori, 2014).

En av speciallärarnas viktigaste uppgifter är även att handleda eleven under elevens lärande och skolgång. Handledningen ska gälla alla läroämnen, undervisningssituationer och respons eleven fått. Genom handledning lär sig eleven ställa upp mål och ta ansvar för sina studier. Målet med handledning är att eleven ska stärka sitt självförtroende, lära sig planera och utvärdera sina färdigheter. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

### **2.1.2 Mångprofessionell samverkan**

Utöver undervisning hör också bakgrundsarbete och samarbete till speciallärarens arbetsuppgifter. Takala m.fl. (2009) poängterar samarbete med klasslärare, ämneslärare, rektor, vårdnadshavare och elevvårdsteamet som viktiga delar av speciallärarens arbete, men även ett gott samarbete med skolans assistenter, skolgångsbiträden och terapeuter nämns. Tuomainen, Palonen och Hakkarainen (2010) konstaterar att speciallärare kan kallas experter när det gäller att skapa nätverk

och samarbeta med olika aktörer. Abbott (2007) menar i sin tur att det krävs att speciallärare förstår sig på människor och har en utmärkt organisations- och problemlösningsförmåga för att samarbetet ska fungera bra.

Till mångprofessionell samverkan räknas även specialpedagogisk handledning. Idol (2006) definierar specialpedagogisk handledning som en form av samarbete där specialläraren handleder klasslärare eller ämneslärare med syfte att indirekt stöda elever i behov av stöd. Sundqvist, von Ahlefeld, Nisser och Ström (2014) nämner att specialpedagogisk handledning inträffar när en ömsesidig dialog mellan speciallärare och klasslärare eller ämneslärare äger rum. Specialläraren delar med sig av sin specialpedagogiska kunskap för att främja en mer inkluderande undervisning. Genom specialpedagogisk handledning hävdar Laatikainen (2011) att behovet av direkt stöd till eleven minskar, vilket innebär att detta är ett effektivt sätt att använda speciallärares resurser på. Sundqvist (2012) konstaterar att specialpedagogisk handledning till stor del är informell och ges i form av snabba råd. Informell handledning kan ges under raster, under andra möten eller utanför arbetstid.

Sundqvist (2014) och Rindermann m.fl. (2007) menar att handledning, främst konsultativ handledning där specialläraren ses som den sakkunniga och använder sin specialpedagogiska expertis, kan förbättra elevens kunskapsresultat och höja nivån på undervisningen. Rindermanns m.fl. (2007) forskning har dock visat att konsultativ handledning av en speciallärare nödvändigtvis inte har lika stor betydelse när det kommer till att handleda elever. Konsultativ handledning enligt Takala och Ahl (2014) samt Pirttimaa och Hirvonen (2016) existerar utan att vara i system i finländska skolor, men kan ha goda följder ifall det ges på rätt sätt. Sundqvist (2014) lyfter även upp två andra handledningssamtal inom specialpedagogisk handledning. Dessa är reflekterande handledningssamtal och samarbetande handledningssamtal. Det förstnämnda ger den handledde utrymme att reflektera över ett dilemma och det andra där speciallärare och klasslärare byter tankar och idéer för att komma fram till en lösning. Takala m.fl. (2015) konstaterar att handledning i framtiden förväntas bli en allt viktigare del av speciallärares arbete.

Elevvårdsarbete är också en del av det mångprofessionella arbete som äger rum i skolan. I Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2014)

presenteras riktlinjer för hur elevvården ska ordnas i skolorna. Elevvården har kommit att bli en allt viktigare del av skolornas verksamhet och betonas även i läroplanen. På alla skolor ska en yrkesövergripande elevvårdgrupp vara verksam, vilket innebär att undervisningspersonal som rektor, klasslärare och speciallärare samverkar med skolhälsovårdare, skolpsykolog och kurator. Vid behov sammankallas en expertgrupp för ärenden som gäller en specifik elev. Då medverkar den speciallärare som undervisar eleven i fråga. Elevvårdsarbetet ska alltid utgå från elevernas bästa (Sabel, Saxenian, Miettinen, Kristensen & Hautamäki, 2011; Utbildningsstyrelsen, 2014).

### **2.1.3 Bakgrundsarbete**

Dokumentation, kartläggning, planering och deltagande i möten är exempel på speciallärares bakgrundsarbete (Takala m.fl., 2009). Björn, Aro, Koponen, L. Fuchs och D. Fuchs (2015) och Takala m.fl. (2009) konstaterar att speciallärares arbetstid även går ut på att hitta nytt material och tillverka eget för att kunna ge elever stöd efter bästa förmåga.

I finländska skolor används främst ett elektroniskt administrationsprogram som heter Wilma vid dokumentation (Visma, 2016). Där finns färdiga utskriftsmallar, pedagogiska utredningar, planer för lärande och individuella planer (IP) samt information om stödåtgärder. Den huvudsakliga kontakten med hemmet sker även via Wilma. Lärare kan publicera veckobrev, läxor och provinformation med mera på Wilma för att vårdnadshavarna ska kunna följa med sitt barns lärande och skolgång (Visma, 2019.)

Under de första skolveckorna kartlägger specialläraren tillsammans med klassläraren förstaklassarnas behov av stöd i modersmål. Elevernas fonologiska medvetenhet och bokstavskänedom kartläggs för att se vilka elever som kan vara i behov av stöd, endera kort- eller långsiktigt. Det är vanligt att speciallärare och klasslärare samarbetar för att kunna bedöma situationen på ett gemensamt och mångsidigt sätt. (Lahtinen & Ström, 2014.)

Specialläraren ser även till så att planer och utredningar dokumenteras för elevens stöd. Inför det intensifierade stödet görs en pedagogisk bedömning där specialläraren

medverkar och hjälper klassläraren eller ämnesläraren med planen för elevens lärande om behov finns. Planen stöder lärare när de planerar sitt arbete och underlättar samarbete mellan hemmet och skolan. Specialläraren medverkar även vid beslutet om särskilt stöd där en pedagogisk utredning görs. Specialläraren utarbetar den individuella planen (IP) för eleven. Specialläraren uppdaterar planerna med jämna mellanrum och ser till att stödet är tillräckligt. En elev kan även trappa neråt i stödmodellen igen ifall stödbehovet inte är lika stort som tidigare. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

## 2.2 Speciallärares glädjeämnen och utmaningar

De flesta lärare i Finland är nöjda med sitt yrke visar resultat från projektet Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä - Rörlighet bland pedagogisk expertis (Jokinen, Taajamo & Välijärvi, 2014.) Enligt resultat från undersökningen TAILS 2013 (Oecd, 2014), som Utbildnings- och kulturministeriet låtit göra, anser över 90 procent av lärarna från årskurs 1 och upp till andra stadiets utbildning att de tycker om sitt arbete. Endast 5 % ångrar sitt yrkesval. Kumpulainen (2017) menar att den egna uppskattningen av läraryrket spelar stor roll för huruvida lärarna ska hållas engagerade och nöjda i sitt arbete.

”Arbetsglädje” beskrivs enligt Nationalencyklopedin (NE, 2018) som den känsla av tillfredsställelse man har i en arbetssituation. Arbetsglädje kan i forskningssammanhang också benämnas arbetstillfredsställelse. Arbetsglädje handlar om det roliga i arbetet och tillfredsställelsen som lärare känner när de är involverade i ett arbete, men kan också upplevas vid vilan från arbetet (Pryor Golden, Singleton Pryor, Taneja, & Humphreys, 2010).

Vid situationer där arbetsglädje ersätts av stress menar Bredmar (2014) att lärares förmåga att fånga upp och hantera spontanitet i klassrummet krymper. Lärare måste vara flexibla för att kunna återställa ordningen i stressade situationer. Stress kan förekomma vid bland annat situationer där arbetsmängden är hög (a.a.). Webb m.fl. (2004) lyfter upp intensiva arbetsdagar, låg lön, elever med beteendevårigheter och låg respekt för lärare i samhället som de största orsakerna till att lärare byter bransch.

Många nytexaminerade lärare byter yrke inom de tre till fem första åren som lärare på grund av de tidigare nämnda orsakerna (Fantilli och McDougall, 2009).

De senaste åren har arbetsmängden för lärare ökat i Svenskfinland. Det visar en medlemsundersökning av Finlands Svenska Lärarförbund (FSL) från 2017. 80 % av lärarna ansåg att arbetsmängden ökat under de senaste åren. Det gäller främst administrativa uppgifter såsom dokumentation, möten och läroplansarbete som tar tid i lärarens arbete. (Finlands Svenska Lärarförbund, 2017). Enligt Dias-Lacy och Guirguis (2017) är det speciellt nytexaminerade lärare som känner stress när de ska arbeta med och enligt läroplanen. Det gäller även i arbetet med att hitta balans mellan arbete och fritid. Luukkala (2011) menar att det är en balansgång att hitta rätt arbetsmängd. Kraven får inte vara för låga, eftersom det finns risk för tristess, men inte heller för höga. För höga arbetskrav kan i vissa fall leda till burnout och sedan ohälsa (Hakanen, Bakker, Schaufeli, 2006). Mastropieri (2001) identifierar speciallärares främsta utmaningar som tidsbrist, resursbrist och för lite stöd av kollegor. Takala m.fl. (2009) belyser även att en oklar arbetsbild av yrket, för mycket arbete och för lite tid till samundervisning och handledning utmanar speciallärares arbete.

Speciallärare anser att arbetet med eleverna är det som främst ger dem glädje och energi i arbetet (Stempien & Loeb, 2002; Webb, m.fl., 2004). Stöd från kollegor har även visat sig vara en bidragande faktor för att lärare tycker om sitt arbete (Luukkala, 2011; Sanavirta, Aittola, Niskanen, Pasanen, Tuominen & Solovieva, 2001; Stempien & Loeb, 2002). Stempien och Loeb (2002) kunde genom sin forskning konstatera att inga (0 %) speciallärare som arbetar i specialskolor tycker om att utmanas i sitt arbete. Författarna konstaterar att det troligen beror på de dagliga utmaningarna för att få skoldagen att gå ihop som påverkar speciallärarna. Webb m.fl. (2004) och Pirttimaa och Hirvonen (2016) kan konstatera att lärare tycker om den pedagogiska frihet de har i sitt arbete. Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2014) ger lärare en stor pedagogisk frihet. Stempien och Loeb (2002) påpekar även att speciallärare finner stor glädje i att se elevernas framsteg. Takala m.fl. (2015) menar att finländska speciallärare föredrar att arbeta enskilt med eleven exkluderad från klassen, medan man i till exempel Sverige föredrar ett inkluderande arbetssätt.

Speciallärare, klasslärare och ämneslärare i Finland anser sig behöva mer kunskap i hur de ska hantera elever med emotionella svårigheter, neuropsykiatriska svårigheter och elever med beteendesvårigheter. Det är främst när en elev gör något som faller utanför normen för gott beteende som lärare ser beteendet som en utmaning. (Takala m.fl., 2018). Lärare inom den allmänna undervisningen anser elever i behov av stöd vara utmanande, eftersom den specialpedagogiska kunskapen inte är tillräcklig (Paju, Kajamaa, Pirttimaa och Kontu (2018). Laukkanen, Shemeikka, Notkola, Koivumaa-Honkanen och Nissinen (2002) hävdar att en avsaknad av framsteg i skolan hänger ihop med problem med beteende och emotioner. En ohälsosam livsstil, mobbning, mentala problem och sociala relationer har visat sig kunna leda till självskadebeteende och marginalisering bland elever (a.a.).

En del forskning är baserad på enbart nyutexaminerade lärare, både speciallärare och lärare inom den allmänna undervisningen. Nyutexaminerade lärare har ofta hög press på sig själva och förväntas prestera lika bra som sina erfarna kollegor. Aspfors (2012) konstaterar att utvecklingen till att bli en bra lärare är en långvarig process. Att från studier övergå till arbetslivet är för lärare en mer abrupt situation än i de flesta andra yrken (Lindqvist, Nordanger & Carlsson, 2014; Aspfors, 2012). Det menar Aspfors (2012) beror på det juridiska och pedagogiska ansvar lärare bär på. Crafton och Kaiser (2011) menar i sin tur att det beror på osäkerhet hos den nyutexaminerade som flyttat från en social position till en annan. Det sker också att lärare tar hem mycket arbete och gränsen mellan privat- och yrkesliv suddas ut (Aspfors, 2012). Blivande speciallärare i Finland förväntar sig kunna fungera som en spindel i nätet, handleda pedagoger och elever samt ha konsultativt arbete (Takala m.fl., 2015). Blivande speciallärare hoppas även på mer planeringstid i hopp om att skapa bättre samarbete mellan olika aktörer inom skolvärlden (a.a.).

Björn (2012) kan genom sin forskning påvisa att nyutexaminerade lärare gärna skulle använda samundervisning som undervisningsmetod, eftersom deras yrkesroll stärks genom samarbete med erfarna lärare. Nyutexaminerade lärare har också visat sig vara mer villiga att samundervisa och testa nya pedagogiska lösningar och har en mer elevinriktad inställning än erfarna lärare (Li & Wilhelm, 2008). Lakkala m.fl. (2016) konstaterar att lärare som lyckats styra upp samundervisning har skapat en bättre attityd gentemot inklusionstanken. En av de svåraste utmaningarna är att hitta en



gemensam planeringstid för speciallärare och klasslärare eller ämneslärare (Lönqvist, 2016; Takala m.fl., 2009). Ifall skolan använder sig av samundervisning kan den vara inkluderande och sprida glädje till både lärare och elever visar en ny studie av Sirkko, Takala och Wickman (2018).

Watzake (2007) menar att den skolrelaterade oron lärare har för eleverna och den personliga oron för eleverna är den främsta oron det första arbetsåret. För att nyutexaminerade lärare inte ska byta skola eller yrke har mentorskap och planering tillsammans med andra lärare visat sig vara viktigt (Melnick & Meister, 2008; Smith & Ingersoll, 2004). God handledning under studietiden är även en förutsättning för smidig övergång från studier till arbete som lärare (Blomberg & Knight, 2015). Även efter flera års arbetserfarenhet kan speciallärare utsättas för hög stress och stressens negativa sidor. Detta beror i huvudsak på speciallärare som ofta involverar sig starkt i olika sammanhang och i första hand försöker vara ”supermänniskor”. Skuld känslor uppstår när de inte lyckas leva upp till sina förväntningar. (Stempien & Loeb, 2012).

## 3 Metod

*I detta kapitel presenteras avhandlingens syfte och forskningsfrågor. Vidare beskrivs undersökningens genomförande, val av respondenter samt analys av data. Avslutningsvis presenteras trovärdighet, tillförlitlighet och generaliserbarhet samt de etiska ställningstaganden som beaktats i undersökningen.*

### 3.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att undersöka vad som ger speciallärare i Svenskfinland glädje i arbetet och vilka utmaningar som finns.

Nedan presenteras de forskningsfrågor som utarbetats utgående från avhandlingens syfte:

1. Vad ger speciallärare glädje i arbetet?
2. Vilka utmaningar har speciallärare i sitt arbete?

För att få svar på syftet och forskningsfrågorna har en kvalitativ metod valts. Rennstam och Wästerfors (2015) framhåller att kvalitativ metod sägs vara ämnad för att förstå social interaktion och vad samhällsliga fenomen betyder när de skapas. Ahrne och Svensson (2015) förklarar att kvalitativ forskning inte syftar till att mäta hur mycket eller hur många, utan till att begripa fenomen, processer, hur beslut tas och dylikt. Kvalitativ forskning innebär att forskaren beskriver verkligheten genom insamlad data som består av språkliga utsagor, menar Fejes och Thornberg (2009). Det kan handla om inspelade intervjuer, nerskrivna fältanteckningar, inspelat vardagligt prat eller liknande kvalitativt material. Tjora (2012) framhåller att internetbaserad forskning i dagsläget ska ses så naturligt som möjligt och därför ingår som en naturlig del i ny litteratur. I den här studien har respondenten med egna ord svarat på två frågor i en elektronisk webbenkät, vilket gör att jag valt att göra en kvalitativ analys av datat.

Patton (2002) förklarar att i den kvalitativa analysen arbetar forskaren med att aktivt arbeta med sitt data, organisera, bryta ner data till hanterbara enheter, koda dem, göra synteser och söka efter mönster. Författaren fortsätter att presentera utmaningen, vilket är att skapa mening ur en massiv mängd data. Konsten är att identifiera betydelsefulla

mönster och kunna urskilja det väsentliga från det ointressanta. I den föreliggande studien är det här något som tas i beaktande under hela analysprocessen.

### 3.2 Datainsamling

Materialet för den här avhandlingen kommer från forskningsprojektet *Stöd för lärande och skolgång i Svenskfinland* som påbörjades 2016 på Åbo Akademi i Vasa. Projektets syfte är att undersöka hur förändringen av lagen om den grundläggande utbildningen (1998/628) verkställts i skolorna i Svenskfinland och hur trestegsstödet genomförts och rätt till stöd beaktats. Tidigare har trestegsstödets inverkan på skolan studerats i de finskspråkiga skolorna, men inte i de svenskspråkiga (Björn m.fl., 2015; Lakkala m.fl., 2016; Pesonen m.fl., 2015; Saloviita, 2018; Takala & Head, 2017; Thuneberg m.fl., 2014). Som datainsamlingsmetod användes en elektronisk webbenkät, vilken var en modifiering av den enkät som tidigare använts i de finskspråkiga skolorna. Målet med enkäten var att den skulle nå ut till alla speciallärare och specialklasslärare i svenskspråkiga skolor i Finland. Enkäten bestod av slutna frågor, skalfrågor och öppna frågor.

Enkäten skickades ut till 395 respondenter och bestod av 51 frågor, varav tio behandlade respondentens bakgrund (ålder, behörighet och lärarerfarenhet). Nio enkätfrågor handlade om skolan. Dessa frågor gällde undervisningsstadium, elevantal, lärarantal och assistenter. Respondenterna svarade sedan på 32 frågor om trestegsstödet. De var indelade i tre följande delar: a) om arbetsbild och yrkesroll, b) om speciallärarens samarbete och c) om beslutsprocessen och genomförandet av trestegsstödet. I avhandlingen analyseras innehållet i två av de öppna frågorna (36 och 37) för att besvara forskningsfrågorna. Påståendena var *Det som ger mig största glädjen i arbetet är...* och *Det som jag upplever utmanande i arbetet är...* Frågorna är de avslutande frågorna i enkätens del om speciallärarens arbetsbild och yrkesroll.

### 3.3 Respondenter

Sammanlagt har 156 speciallärare svarat på hela enkäten (ungefär 39 %). Bland respondenterna finns speciallärare verksamma i hela Svenskfinland och på olika undervisningsstadier representerade. 103 respondenter arbetade som speciallärare, 32 som specialklasslärare och 23 förklarade att de arbetade på deltid med specialläraruppgifter. På båda frågorna/påståendena har 149 respondenter svarat.

Endast nio informanter har valt att inte besvara frågorna som behandlas i den föreliggande studien.

### 3.4 Kvalitativ innehållsanalys

I föreliggande studie har innehållsanalys valts som analysmetod. En kvalitativ innehållsanalys kännetecknas enligt Schreier (2012) och Choen, Manion och Morrison (2011) av att forskaren beaktar utvalda delar av insamlat data. Forskaren beskriver enbart meningen med det som avses i syftet och forskningsfrågorna. Metoden är flexibel och systematisk vilket gör att svaren från de öppna frågorna slås samman till mindre delar. Respondenternas svar på de öppna frågorna analyseras i den här studien. Forskaren gör inga antaganden eller gissningar om något som saknas, är osagt eller bristfälligt. Hsieh och Shannon (2005) förklarar att huvudmålet är att få kännedom om och förståelse för det fenomen som undersöks, alltså i den här studien glädjeämnen och utmaningar i speciallärarkyrket.

Den kvalitativa innehållsanalysen används när forskare vill tolka olika typer av texter (Hsieh & Shannon, 2005). Studiens data består av utsagor genom enstaka ord eller längre texter. Hsieh och Shannon (2005) förenar även analysmetoden med öppna intervjufrågor, vilket passar ihop med syftet och den kvalitativa delen av datainsamlingsmetoden. Newby (2010) förklarar att man med öppna frågor avser sådana frågor där informanten tillåts berätta fritt och där svaret inte är styrt av forskaren.

Innehållsanalys består generellt av fyra olika processer. Dessa processer förklaras av Newby (2010) eller mer detaljerat av Cohen m.fl. (2011). Den första delen av processen är att förbereda data till en form som går att analysera. I föreliggande studie har svaren från de öppna frågorna exporterats från en Excel-fil till ett Word dokument, det som svarar på forskningsfråga 1 och 2 skilt för sig. Därefter identifieras kategorier eller grupperingar av innehållet i de insamlade data, vilket ska besvara forskningsfrågorna till studien. Efter att en del intervjumaterial skalats bort och material för analysen valts ut följer många omgångar av genomläsning tills materialet upplevts bekant för forskaren. Även Larsen (2018) betonar betydelsen av att forskaren skapar sig en god förståelse och uppfattning om materialet. En god helhetsbild av materialet ger forskaren förutsättningar för att skapa teman och koder för analysen. På

grund av respondenternas svar på de öppna frågorna behövde inga stora delar av intervjumaterial skalas bort, eftersom det redan var komprimerat.

När materialet är välbekant bör ett induktivt eller ett deduktivt angreppssätt väljas, påpekar Elo och Kyngäs (2008). Ett induktivt angreppssätt medför att öppna koder skapas och ger en helt ny mening till de insamlade data, medan ett deduktivt angreppssätt innebär att data jämförs med tidigare forskning och teorier. Hirsjärvi, Remes och Sajavaara (2007) framhåller den induktiva analysen inom kvalitativ forskning och därför har jag valt att använda induktiv analys i den föreliggande studien. Utsagor från respondenterna ger en grund för hur många och hurdana kategorier som varit lämpliga för att sammanfatta respondenternas erfarenheter och upplevelser.

Efter att jag valt analysmetod och organiserat data har all information som kan tänkas höra till samma kategori sammanlänkats i enlighet med de ovan beskrivna processerna av Choen m.fl. (2011) och Newby (2010). Tjora (2012) upplyser forskaren om att ta vara på de insamlade data när kategorier bestäms. I föreliggande studie har några kategorinamn uppstått med inspiration från det insamlade materialet. Enligt Choen m.fl. (2011) och Newby (2010) är det möjligt att göra om arbetsgången från början flera gånger, innan de slutgiltiga kategorierna är klara. I den här studien har alla utsagor printats ut och blivit kategoriserade genom färgkodning. Så länge kategorierna är uttömmande kan de vara av varierande omfattning liksom överordnade eller underordnade (Choen m.fl., 2011; Newby, 2010). På grund av utsagornas höga antal är det omöjligt att få en bra helhetssyn framför en datorskärm.

Innan den egentliga kodnings- och analysprocessen startar rekommenderar Schreier (2012) att ha en medbedömare. En medbedömare kan göra en kategorisering och jämföra med forskarens egna kategorisering. Eller om forskaren är ensam, låta arbetet ta längre tid. Det är viktigt att fundera om det ännu går att sammanlänka några kategorier eller om det finns behov av att skapa nya. Ifall intervjudata är omfattande rekommenderar Schreier (2012) att koda en del av materialet två gånger istället för att endast göra det en gång. I den föreliggande studien har jag valt att i samråd med tre andra personer (två med pedagogisk bakgrund och en person utan pedagogisk bakgrund) gå igenom utsagorna och kategorisera dem för att få ett så tillförlitligt resultat som möjligt.

Shreier (2012) rekommenderar att forskaren gör upp en matris över kodningen för att göra den så överskådlig som möjligt, vilket även gjorts i denna studie. Efter att kodningen är slutförd och alla huvud- och underkategorier blivit sammanställda i en tabell med antalet respondenter som uttryckt något i varje underkategori, är det dags att börja analysera resultaten. Samma författare poängterar att man inte längre kan ändra kodningsramen och kategorierna när den huvudsakliga analysfasen börjar. Den enda utvägen är i så fall att göra om kodningsprocessen. Analysprocessens sista skede handlar om att tolka data och dra slutsatser, men även i det skedet är det möjligt att omstarta sorteringsprocessen ifall den gjorda tolkningen inte kan godtas (Cohen m.fl., 2011; Newby, 2010). Eftersom den här studien är grundad på noggrant arbete från start har ingen omstart varit nödvändig.

### 3.5 Tillförlitlighet, trovärdighet och generalisering

Beroende på om det handlar om kvalitativ eller kvantitativ forskning har tillförlitlighet och trovärdighet olika betydelser. Dessa två bör tas i beaktning under hela forskningsprocessen påpekar Fejes och Thornberg (2009) samt Kvale (1997). Undersökningen måste noga avgränsas och forskaren måste utarbeta specifika forskningsfrågor och syfte för studien. Tydliga och specifika forskningsfrågor är en förutsättning för att forskaren undersöker det fenomen som önskas undersöka (Patel & Davidson, 2011). I den föreliggande studien är forskningsfrågorna direkt kopplade till enkätens frågor (fråga 36 och 37) för en så tillförlitlig och trovärdig studie som möjligt.

Kvale (1997) presenterar två tillvägagångssätt för att kontrollera analysen när det gäller tillförlitlighet och trovärdighet. Det första tillvägagångssättet är användning av flera *uttolkare (intersubjektivitet)* och är användbar vid kategorisering för att kontrollera om två personer placerar samma utsaga i kategorin som används vid analysen. Det andra tillvägagångssättet är förklaring av tillvägagångssättet under analysens gång. I den här studien har det första tillvägagångssättet använts för att få ett så tillförlitligt och trovärdigt resultat som möjligt.

Trovärdighet kan även beskrivas som giltighet och noggrannhet. Fejes & Thornberg (2009) hävdar att forskaren noga bör urskilja vad som skrivs i avhandlingen och hur de olika delarna bildar en helhet. Tjora (2012) påpekar att trovärdigheten kan styrkas ifall forskaren är öppen för forskningens utförande, genom att redogöra för val som

görs. Den viktigaste aspekten av trovärdighet är att forskningen utspelar sig inom vetenskapliga ramar och förankras med annan relevant forskning.

För att stärka studiens trovärdighet har jag beskrivit och motiverat alla delar av forskningsprocessen utförligt. Kategoriseringen av respondenternas svar har förtydligats med citat. Ledningen av projektet Stöd för lärande och skolgång i Svenskfinland har formulerat frågorna i enkäten och den föreliggande studiens forskningsfrågor är näst intill identiska för att ge ett så trovärdigt resultat som möjligt.

Generalisering innebär att studiens resultat kan appliceras på personer, händelser eller situationer som inte ingått i den egentliga studien. Generalisering ger ett svar på frågorna hur, var, när och för vilka individer forskningsresultat kan vara användbara. (Fejes & Thornberg, 2009.) Forskningsresultat från föreliggande studie kan komma till nytta för den individ som är intresserad av vad som ger speciallärare glädje i arbetet och vilka de vanligaste utmaningarna är. En analytisk generalisering görs i denna studie. Enligt Kvale (1997) handlar en analytisk generalisering om i vilken mån resultatet kan vägleda för vad som kommer att ske i en annan situation. Resultatet från föreliggande studie kan vara av särskilt intresse inom speciallärarutbildning och för nyutexaminerade lärare för att de ska få en insyn i det kommande arbetet.

### 3.6 Etik

Något som måste beaktas under hela forskningsprocessen är att undersökningen gjorts enligt etikens principer och att den utförts på ett moraliskt sätt. Denscombe (2004) menar att det är forskaren allena som är ansvarig för att forskningen uppfyller dessa principer.

Respondenterna har rätt att få information om undersökningen i ett tidigt skede, samtidigt som respondenten själv måste avgöra om hen vill delta i undersökningen (Trost, 2010). I föreliggande studie har samtliga respondenter fått information om undersökningen via mail och via det en länk till den elektroniska enkäten. Trost (2010) påminner om att alla respondenter frivilligt deltar i undersökningen, ingen ska bli tvingad att delta. Målet med undersökningen till projektet var att nå ut till alla speciallärare och specialklasslärare i svenskspråkiga skolor för att de skulle få en chans att delta i undersökningen. Kvale och Brinkmann (2009) påpekar också att en respondent kan dra sig ur projektet när som helst, trots informerat samtycke.

Respondenterna till projektet *Stöd för lärande och skolgång i Svenskfinland* har även blivit informerade om att de när som helst ha möjlighet att dra sig ur projektet.

En annan etisk aspekt som bör beaktas är anonymitet samt att insamlat data behandlas konfidentiellt. Med anonymitet menas att personuppgifter inte publiceras. Att data behandlas konfidentiellt menas att information inte förs vidare utan endast används för eget bruk (Kvale & Brinkmann, 2009; Trost, 2010.) Dock menar Trost (2012) att konfidentialitet inte kan garanteras helt när det kommer till elektroniska enkäter eftersom en viss information lagras i datorn. Att ägna sig åt signalspaning är möjligt eftersom information som skickas över internet inte har något starkt lagskydd mot sig. Däremot hör det till allmän etik och moral att inte signalspana. Inom projektet *Stöd för lärande och skolgång i Svenskfinland* har alla respondenter automatiskt varit anonyma i den bemärkelsen att namn aldrig varit ett krav. I slutet av undersökningsenkäten har respondenten fått välja att skriva sitt namn för eventuella uppföljningsstudier. När jag fick min del av materialet var det inte aktuellt att få veta vilken sorts person (ålder, verksamhetsområde, landskap) som ligger bakom vilket svar, endast tjänstebeteckning behövdes för att citera utsagorna i resultatet (kap 4).



## 4 Resultat

*I det här kapitlet redovisas studiens resultat. Forskningsfrågorna diskuteras skilt för sig. Slutligen presenteras en kort sammanfattning över studiens resultat.*

Genom respondenternas (n = 149) svar har totalt 455 utsagor, alltså svarsdelar, tagits fram. Tabell 1 anger utsagornas antal till studiens forskningsfrågor. I tabell 2 och 3 ges en överblick av utsagorna. Utsagornas antal beror på de öppna frågornas möjlighet att ge uttömmande svar. Forskningsfrågorna presenteras en i taget. Utsagorna baserar sig på frågorna från enkäten: ”Det som ger mig största glädjen i arbetet är” och ”Det som jag upplever utmanande i arbetet är”.

Tabell 1

*Antal utsagor*

	<i>Antal utsagor</i>
<i>Glädjeämnen</i>	217
<i>Utmaningar</i>	238
<i>Totalt</i>	455

### 4.1 Speciallärares glädjeämnen i arbetet

Kategorierna i den första forskningsfrågan handlar om vilka glädjeämnen speciallärare upplever i sitt arbete. De kategorinamn som bildades var *arbetet med elever* och *samarbete och relationer*. Totalt har 217 utsagor identifierats bland respondenternas (n = 149) svar.

Tabell 2

*Speciallärares glädjeämnen i arbetet*

<i>Kategori</i>		<i>Antal utsagor</i>	<i>Andel i procent %</i>
<i>A) Arbetet med elever</i>	<i>med</i>	113	52
<i>B) Samarbete relationer</i>	<i>och</i>	104	48
<i>Totalt</i>		217	100

**Arbetet med elever**

52 % av utsagorna (n = 113) faller inom kategorin *arbetet med elever*. Arbetet med elever avser undervisning och elevernas utveckling. Hela 95 av 113 utsagor inom den här kategorin betonar elevernas utveckling. Det gäller utveckling i skolarbetet och på ett mentalt plan bland de elever speciallärarna undervisar. De resterande utsagorna handlade om undervisning.

Arbetet tillsammans med eleven och att uppmärksamma de framsteg eleven gör är mycket viktigt för speciallärare. Det är för respondenterna viktigt att speciallärare ser de framsteg eleven gör och att eleven tar till sig det stöd som erbjuds. Samtidigt betonas i flera utsagor att speciallärare behöver förstå att det arbete som görs ger eleven verktyg för att klara av framtiden.

Att få vara med och uppleva glädjen när elever äntligen gör märkbara framsteg.  
(specialklasslärare)

...veta att ens positiva inflytande i deras liv är viktigt för deras framtid.  
(speciallärare)

Att testa nya undervisningsmetoder, använda sig av nya stödformer och att undervisa elever har också ett mervärde för speciallärare i studien. Utveckling av den egna undervisningen betonades i några utsagor. Speciallärare vill utvecklas för att kunna hjälpa eleven på bästa sätt. Något som framkom i två utsagor var de positiva aspekterna av smågruppsundervisning. Elever upplevs ta mod till sig att fråga och berätta. Genom

god elevkontakt och smågruppsundervisning kan speciallärare och elever tillsammans diskutera framsteg och misslyckanden.

Att styra upp undervisningen så att alla elever får det dom behöver.  
(speciallärare)

Utveckling av den egna undervisningen för att kunna hjälpa barnen ännu bättre.  
(speciallärare)

I smågruppsundervisningen alla de situationer där eleverna är så trygga att de vågar fråga då de inte förstår, då vi kan skratta tillsammans åt lyckanden och t.o.m misslyckanden. (speciallärare)

### **Samarbete och relationer**

Nästan hälften (48 %) av utsagorna (n = 104) behandlar speciallärares glädje när det kommer till *samarbete och relationer*. Samarbete och relationer omfattar elevkontakt, kollegor och vårdnadshavare. Inom kategorin tangerar 84 av 104 utsagor kontakten mellan elev och speciallärare. De resterande utsagorna behandlar kontakten till kollegor och vårdnadshavare.

Interaktion med elever ansågs vara en av de viktigaste förutsättningarna för arbetsglädje. Att samarbeta med eleven och att de visar förtroende för specialläraren bidrar till glädje. Genom god elevkontakt kan även speciallärare lära sig något. Arbetet med elever, kontakten med dem och eleven som individ var utsagor som upprepades genom respondenternas svar.

Absolut elevkontakten, att hitta den gemensamma plattformen där jag och eleven möts och förstår varandra. (speciallärare)

Eleverna och interaktionen med dem: tankar, frågor, problem de ställer till med = utmaningar -> jag lär mig. (specialklasslärare)

Den positiva responsen från kollegor och vårdnadshavare är något som speciallärare anser vara viktig för arbetsglädjen. Uppskattningen av kollegor när speciallärare

hjälper till visar sig också bidra till arbetsglädje bland speciallärare. Även ett gott samarbete med rektorn och klasslärare överlag är viktigt.

Samarbetet med vårdnadshavarna. (speciallärare)

Jobbar mot samma mål i kollegiet, gemensam värdegrund och elevsyn.

Välfungerande samarbete på alla plan. (speciallärare)

## 4.2 Speciallärares utmaningar i arbetet

Kategorierna i den andra forskningsfrågan syftar på utmaningar speciallärare har i sitt arbete. Följande kategorier är A) Arbetets struktur, B) Arbetets innehåll, C) Elevrelaterad problematik och D) Brist på samsyn. Totalt har 238 utsagor analyserats fram bland respondenternas (n = 149) svar.

Tabell 3

### *Speciallärares utmaningar i arbetet*

<i>Kategori</i>	<i>Antal utsagor</i>	<i>Andel i procent %</i>
<i>A) Arbetets struktur</i>	125	53
<i>B) Arbetets innehåll</i>	46	19
<i>C) Brist på samsyn</i>	34	14
<i>D) Elevrelaterad problematik</i>	33	14
<i>Totalt</i>	238	100

### **Arbetets struktur**

Upp till 53 % av utsagorna (n = 125) handlade om att speciallärare i svenskspråkiga skolor i Finland menar att *arbetets struktur* är den största utmaningen i arbetet. Kategorin arbetets struktur behandlar tidsbrist, resursbrist och arbetsmängd. Speciallärarna ansåg att tidsbrist var den huvudsakliga utmaningen i arbetet. Att inte räkna till för alla ansåg respondenterna i studien som en återkommande utmaning.

Flera utsagor handlade om att speciallärare ansåg att tid till samarbete och planering inte finns. Trestegsstödet och den tid som specialläraren avsätter för dokumentation upptar mycket av speciallärarens resurser. Brist på resurser hör även till de strukturella utmaningarna.

Att konstant jobba med onödiga arbetsuppgifter som tar massvis med tid och ger inget som helst mervärde för vare sig lärare, elev eller vårdnadshavare. (specialklasslärare)

Tidsbristen i skolan. Att dokumentationen tar för mycket tid. (speciallärare)

Brist på tilläggsresurser och användningen av de egna resurserna kom tydligt fram i respondenternas utsagor. Flera utsagor tog fasta på att eleven inte får den hjälp som hen är i behov av, eftersom det inte finns tillräckligt med resurser. Elever som varken har svårigheter eller är högpresterande blir ofta utan hjälp. En utsaga tog särskilt fasta på att det känns som speciallärare ofta ersätts med skolgångsbiträden.

Ineffektiv användning av resurser och dålig organisering av specialundervisningen. (speciallärare)

Min egen resursfördelning, hitta tid för diskussion med andra lärare. (speciallärare)

För många skolgångsbiträden och för lite spec.resurs. Upplever att man numera ersätter speciallärare med skolgångsbiträden. (speciallärare)

Flera utsagor handlade om arbetsmängd och många olika uppgifter som bidragit till mera arbete för specialläraren, vilket upplevs som utmanande. Det medför att det är svårt att hitta kraft och tid till undervisning. Att vara ambulerande speciallärare eller klasslärare med specialläraruppgifter för också med sig en ökad mängd arbetsuppgifter.

Därtill är det utmanande att strukturera arbetet så att arbetsdagen skulle innehålla en lämplig mängd arbetsuppgifter och också pauser. Just nu oftast inga egentliga pauser under arbetsdagen. (speciallärare)

Ökad arbetsbörda. (speciallärare)

Känslan av otillräcklighet och oförmåga att inte kunna hjälpa alla elever var en genomgående utmaning för denna kategori. Många utsagor tog fasta på att speciallärare känner sig handfallna när de inte har tid, resurs eller möjligheter att räkna till för elever. Att se till allas behov är en stor utmaning speciallärare står inför.

Att räkna till. Jag har 19 vh (veckotimmar) i egenskap av klasslärare och 5vh som speciallärare. Det är en svår ekvation. Test ska genomföras och resultaten ska bokföras, spec.lektioner ska planeras och genomföras och utöver detta tillkommer alla undervisning och allt ansvar i klasslärarjobbet. (klasslärare med specialläraruppgifter)

Att fördela mina resurser jämt och rättvist. Svårt att utföra när ens resurser är begränsade om jag måste välja vem som får stöd. (speciallärare)

### **Arbetets innehåll**

*Arbetets innehåll* behandlade 19 % av utsagorna (n = 46). Med arbetets innehåll avses deltagande i möten, undervisning, att hitta rätt stödform och att dokumentera. Majoriteten av utsagorna i denna kategori behandlade den mekaniska delen av dokumentation. Själva dokumentationen anser speciallärare är utmanande, dels att få in det som en naturlig del av arbetet och ytterligare att förstå sig på hur dokumentationen ska utföras.

All dokumentation och administrativt arbete. (speciallärare)

Pappersarbetet är tyngst för det ger så lite. (specialklasslärare)

En annan utmaning baserad på utsagorna är att hitta rätt stödform för en elev. Stödet ska alltid individanpassas. Det krävs en mångsidig kunskap för att kunna hjälpa elever med specialpedagogiskt behov, det krävs mycket tid och erfarenhet att tillägna sig kunskapen. En utsaga tog även fasta på att det är extra utmanande att vara speciallärare för en person som inte har speciallärarbehörighet.

När man kör fast med en elev och inte hittar rätt hjälp. (speciallärare)

Att uppfylla läroplanens goda ambitioner om individuellt anpassad undervisning för varje enskild elev är mycket utmanande. (speciallärare)

Flera utsagor belyste även hur speciallärare deltar i många möten som ofta för med sig extra arbete eller anses vara onödiga. Undervisningen för även med sig utmaningar, även om ingen utsaga specificerade detta mer exakt. Utsagorna belyste inte enbart undervisningen med elever, utan även att speciallärarna förväntas ta till sig ny kunskap utan att få fortbildning och undervisning inom ämnet. Detta gäller främst digitala hjälpmedel.

### **Brist på samsyn**

*Brist på samsyn* är den kategori bland utmaningarna inom specialläraryrket som omfattar 14 % av utsagorna (n = 34). Med brist på samsyn menas att speciallärare och kollegor eller vårdnadshavare har olika syn på arbetet kring elever eller på speciallärarens arbete.

De flesta utsagorna i den här kategorin behandlar problem med att få kollegorna eller rektorn att förstå elevens behov av stöd. En utsaga beskrev utmaningen att hela tiden behöva stå och försvara elevens behov av stöd, när beslutsfattare inte förstår behovet av resurser eller tycker att det är slöseri med resurser. Rätten till stöd för lärande och skolgång behöver ofta förklaras för rektorer, som kanske ändå inte förstår. Några utsagor tog fasta på oförståelse från beslutsfattare för speciallärarens arbete. Att rektorn inte är medveten om den arbetsbörda en ambulerande speciallärare har gör att specialläraren står inför en utmaning med att få sin röst hörd. Att samarbeta med kollegor är generellt inte alltid lätt. Det märks bra om de är stressade eller har avvikande åsikt när det kommer till elevers behov av stöd.

Få rektorn att förstå vad specialpedagogik och trestegsstödet är. (speciallärare)

Att få kollegor att förstå elevers olika svårigheter och hur dessa påverkar deras skolgång. (speciallärare)

Flera utsagor behandlar även utmaningen att samarbeta med hemmet. Vårdnadshavare kan ibland kräva sådant som inte går att förverkliga. Oengagerade vårdnadshavare kan

Paulina Grön

också försvåra speciallärarens arbete. Även vårdnadshavares oförståelse för sitt barns diagnoser kan utmana både elev och lärare.

Föräldrarnas curlande och oförmåga att vara fostrande vuxna som sätter gränser och står på lärarnas sida. (speciallärare)

... elever med svår ADHD som föräldrar vägrar medicin till. (speciallärare)

### **Elevrelaterad problematik**

Till den fjärde kategorin *Elevrelaterad problematik* identifierades 14 % av utsagorna (n = 33). Till kategorin hör psykisk ohälsa, beteendeproblem, hög skolfrånvaro eller motivationsbrist både vad gäller lärande och skolgång.

Speciallärare kan se en ökad trend när det kommer till psykiskt illamående bland elever. Det är en utmaning att hjälpa elever, speciellt vid psykisk ohälsa och beteendeproblematik. Flera utsagor betonar omotiverade elever med beteendeproblematik och hög frånvaro som utmanande. Även elever som inte har ork eller lust att ta till sig information är en utmaning för lärare.

Mängden ökande elever som mår psykiskt dåligt och har en stor skolfrånvaro. (speciallärare)

Att undervisa barn och ungdomar som inte har ett intresse av att orka lära sig. (specialklasslärare)

Tre utsagor platsade inte i någon kategori och exkluderades från resultatredovisningen på grund av att de inte svarade på den andra forskningsfrågan. Utsagorna var: *mycket ljud i skolan, inget och olika krav som ställs från samhällets sida.*

### **Sammanfattning**

Resultatet tyder på att respondenterna i hög grad hade liknande uppfattningar, både vad gäller glädjeämnen och utmaningar i arbetet. Kontakten till elever och att få följa elevers utveckling är det som ger speciallärare den största glädjen i arbetet. Den största utmaningen faller inom arbetets struktur, det vill säga tidsbrist, resursbrist och en ökad



Paulina Grön

arbetsmängd. Speciallärare ser även olika arbetsuppgifter som dokumentation och att hitta rätt stödform som en utmaning. Elevers ökade psykiska ohälsa, skolfrånvaro och motivationsbrist är även stora utmaningar för speciallärare. Samarbete med kollegor och vårdnadshavare visade sig vara positivt när det fungerar och en utmaning när det råder brist på samsyn.

## 5 Diskussion

*I det här kapitlet diskuteras studiens metod och resultat i jämförelse med tidigare forskning. Studiens metodval och genomförande/tillvägagångssätt diskuteras först. Resultatdiskussionen sker temavis för att ge läsaren en bättre överblick av speciallärares glädje och utmaningar samt hur de korrelerar med varandra.*

### 5.1 Metoddiskussion

Fejes & Thornberg (2009) menar att man genom läsning, datainsamling, analys, skrivande, diskussioner, omläsning och omformulering är på en upptäcktsfärd. Det är svårt att från början veta var man hamnar, men i slutet har man lärt sig något nytt. I början visste jag inte med säkerhet vad speciallärares glädjeämnen i och utmaningar med deras arbete var. Jag visste inte heller vilken analysmetod inom kvalitativ forskning som var den bästa för att ta reda på det. Genom processens gång har jag lärt mig mycket och kan i efterhand konstatera betydelsen av den här studien. Den ger kunskap om hur en nytexaminerad speciallärare kan förbereda sig för arbetslivet.

Syftet med studien var att ta reda på vilka glädjeämnen och utmaningar som finns i speciallärares arbete när arbetet med trestegsstödet kommit igång på allvar. Projektet *Stöd för lärande och skolgång i Svenskfinland* har varit utgångspunkten för all datainsamling. En webbenkät användes som datainsamlingsmetod vilket har varit mest relevant för det här projektet. Ejlertsson (2014) påpekar att man enkelt och effektivt kan nå ett stort antal respondenter på ett stort geografiskt område med en webbenkät.

Patton (2002) menar att utmaningen inom kvalitativ forskning är att identifiera det väsentliga ur en stor mängd data. I den här studien har respondenterna varit många (n = 149) och många av svaren mycket uttömmande. Lyckligtvis har övergripande kategorier identifierats och majoriteten av allt insamlat data har kunnat kategoriseras. Genom den kvalitativa innehållsanalysen har jag som forskare alltid haft syfte och forskningsfrågorna i bakhuvudet.

Den kvalitativa innehållsanalysen som valdes för den här studien ger ett tydligt svar på forskningsfrågorna och syftet. Respondenterna (n = 149) har svarat på båda enkätfrågorna. Samtliga respondenter har svarat på det som enkätfrågorna varit ute

efter, vilket tyder på att enkätfrågorna varit välformulerade. Forskningsfrågorna till avhandlingen formades även från enkätfrågorna, för att ge en så tydlig bild av speciallärares glädje och utmaningar i arbetet som möjligt. Hirsjärvi m.fl. (2007) rekommenderar ett induktivt angreppssätt, vilket även använts i den föreliggande studien.

Newby (2010) förklarade fyra generella processer vid en innehållsanalys. Processerna förklaras närmare i kapitel 3.4. All data kopierades från en Excel-fil till ett Word dokument och printades ut. Forskaren var noggrann med att få med alla utsagor både från fasta Finland och Åland. Kategorierna till den första forskningsfrågan om glädje i arbetet identifierades lätt och ger en helhetsbild av vad som är viktigt för speciallärare i Svenskfinland. Utmaningen bland glädjejämnena var att hitta en övergripande rubrik som inkluderar både undervisning och elevutveckling av olika slag. Efter en hel del funderande uppstod kategori A) arbetet med elever. Till frågan om utmaningar inom arbetet var kategorierna mer klara, men flera till antalet. Även de ger en tydlig bild av de främsta utmaningarna speciallärare står inför. Efter många omgångar av genomläsning var materialet bekant för forskaren. Ifall forskaren inte varit så insatt i materialet skulle kategoriseringen troligen blivit svårare och eventuellt bristfällig.

Inte enbart en, utan tre, medbedömare användes vid analysen och kodningen innan den slutgiltiga analysen gjordes. Schreier (2012) rekommenderar att endera ta hjälp av en medbedömare eller låta arbetet ta mera tid för att få ett mera tillförlitligt och trovärdigt resultat. Jag valde att inkludera medbedömare varav en person saknar pedagogisk bakgrund och två är pedagogie magistrar. Personerna med pedagogisk bakgrund förstod min intention med kategoriseringen av utsagorna, medan den tredje personen behövde min förklaring till att vissa utsagor kategoriserades som de gjordes. Det var mycket givande för mig som forskare att behöva förklara och tänka till en extra gång gällande vilken kategori utsagorna hörde. Även vid kodningen av data har medbedömarna varit med, vilket också Schreier (2012) förespråkar. Jag har även låtit kodningen ta mycket tid för att öka resultatets trovärdighet och få så övergripande kategorier som möjligt.

I enlighet med Schreier (2012) har en matris över kategorierna gjorts för att forskaren ska få en bättre överblick. Matrisen har gjorts för hand på papper som forskaren haft

bredvid sig vid analys av resultaten. I resultatet har tabeller av forskningsfrågorna presenterats skilt för sig. Flera forskare framhäver möjligheten att omstarta kodnings- eller sorteringsprocessen innan analysfasen börjar (Shreier, 2012; Cohen m.fl., 2011; Newby, 2010). I min studie har kodnings- och sorteringsprocessen tagit en god stund och genomgångarna med medbedömarna har beaktats innan den slutgiltiga resultatanalysen gjorts.

Genom att noggrant granska och redogöra för de val som gjorts i studien kan trovärdigheten styrkas (Tjora, 2012). Tjora (2012) menar att studiens trovärdighet kan höjas genom att infoga citat. Därför har flera citat med kodning av tjänstebeteckning infogats i resultatdelen. Studien är rak och tydlig vad gäller den empiriska delen. Det som utmanar studien är urvalet av relevant litteratur och forskning kring speciallärares arbete i Finland. Vetenskaplig forskning från andra länder och empiriska studier med andra lärare än speciallärare har inkluderats för att kunna fullfölja studien. I teoridelen som behandlar glädjeämnen och utmaningar i speciallärares arbete har flera studier om nyutexaminerade speciallärare inkluderats. År av arbetserfarenhet bland respondenterna i den föreliggande studien har ej beaktats i resultatredovisningen.

Ahrne och Svensson (2015) menar att vikten av kvalitativ forskning är förståelsen för bland annat fenomen och processer. Studiens resultat visar en klar och tydlig bild av speciallärares glädjeämnen och utmaningar i arbetet i dagsläget. Det har varit knepigt att hitta bra och övergripande kategorinamn som för läsaren är lättförståeliga. Många timmar har gått åt till kategorisering av utsagorna och kategorinamn för att få ett så trovärdigt resultat som möjligt.

Vid eventuella oklarheter har möjligheten att fråga respondenten vad som menas inte varit möjligt i den här studien. Det beror på att datainsamlingsmetoden varit elektronisk webbenkät. Det finns en risk att forskaren missförstått något och vid en vanlig intervju hade möjligheten att fråga upp oklarheter funnits. Även Ejlertsson (2014) lyfter upp problemet med att inte kunna be respondenten att förtydliga sina svar när det gäller webbenkäter. I den föreliggande studien har alla svar varit lättförståeliga. Vid svar med ett eller enstaka ord hade det behövts ett förtydligande för att jag skulle vara säker på till vilken kategori utsagan hör.

De utsagor som exkluderades från resultatdelen var inte fler än tre stycken. De svarade inte på studiens syfte eller den andra forskningsfrågan om utmaningar. Den första utsagan som inte platsade i någon kategori var *mycket ljud i skolan*. Utsagan kunde ses som en utmaning i sig, men det preciserar inte vem som har ljud eller platsar i någon kategori. Den andra utsagan som ej togs med var *inget*. Respondenten anser att det inte finns någon utmaning i arbetet som speciallärare. Den tredje utsagan som exkluderades var *olika krav som ställs från samhällets sida*. Respondenten känner förmodligen att samhället ställer orimliga krav på speciallärare. Forskaren anser att den inte platsar i någon kategori på grund av att utsagan inte behandlar arbetet i sig utan mera ur ett samhällsperspektiv.

## 5.2 Resultatdiskussion

Syftet med studien var att undersöka vad som ger speciallärare glädje i sitt arbete och vilka utmaningar som finns. Studiens resultat ger en ganska tydlig bild av speciallärares glädjeämnen och utmaningar i arbetet. Speciallärare var mer eniga och kortfattade när det kom till glädjeämnena, medan utmaningarna var flera och behandlade många olika teman. Teorin och resultatet i studien kan till stor del konstateras stämma överens med varandra.

En av de stora positiva aspekter som framkom i studien var speciallärares kontakt till elever. Äldre forskning av Stempien och Loeb (2002) visar att speciallärare finner en mycket stor glädje i interaktion med elever. Att få vara närvarande och kontaktbar som speciallärare visade sig vara viktigt för respondenterna i den här studien. Webb m.fl. (2004) betonar lärarens viktiga relation till elever, vilket även kan konstateras vara en av de viktiga aspekterna i den föreliggande studiens resultat. Att se eleverna utvecklas var också en av de stora glädjespridarna i speciallärares arbete. I utsagorna framkom att speciallärare anser elevutveckling både mentalt och i skolarbetet som givande. Elevernas utveckling betonas även i Stempien och Loeb (2002) studie som ett viktigt glädjeämne.

En av de stora utmaningarna när det kommer till de strukturella aspekterna av speciallärares arbete är tidsbrist. Speciallärare känner en stor tidsbrist att hinna se alla elever och ge dem det stöd de behöver. Många speciallärare känner att tidsbrist överlag

är utmanande. I många utsagor nämndes resursbrist som en bidragande faktor till att alla elever inte får det stöd de behöver. Speciellt en utsaga tog fasta på känslan av att speciallärare ersätts med skolgångsbiträden. Färsk forskning av Sundqvist m.fl. (2019) visar att speciallärare tar ett stort pedagogiskt och juridiskt ansvar för specialutbildningen. I endast 2 % av fallen sätts ett helhetsansvar för specialundervisningen på skolgångsbiträden eller assistenter inom intensifierat och särskilt stöd. Detta kan ha något att göra med brist på resurser inom skolorna.

Mastropieri (2001) och studiens resultat stämmer bra överens vid identifieringen av några av speciallärares främsta utmaningar. Mastropieri (2001) presenterade tidsbrist, resursbrist och för lite stöd av kollegor som utmaningar. Den här studiens resultat lyfter bland annat fram samma utmaningar i kategorierna *Arbetets struktur* och *Brist på samsyn* som Mastropieri (2001) nämnt i sin forskning.

En ökad arbetsmängd kan inte undvikas bland respondenternas utsagor. En studie av FSL (2017) visar att 80 % av finlandssvenska lärare anser att arbetsbördan ökat de senaste åren. Liksom i FSL:s studie påpekar även respondenterna i min studie att dokumentation och möten är tidskrävande. Flera speciallärare känner att mängden arbete ökar hela tiden, speciellt de speciallärare som har flera skolor att undervisa i. De känner att arbetsbördan är ännu större, eftersom de förväntas göra samma mängd arbete på flera skolor som en speciallärare gör på en skola. Även brist på resurser leder till att tiden inte räcker till. På grund av hur arbetet är strukturerat i svenskspråkiga skolor i Finland känner speciallärare att det finns för få specialpedagogiska resurser. Normalpresterande elever har ingen möjlighet till stöd eftersom resurser går åt till de andra.

Några utsagor tog fasta på smågruppsundervisningen som en möjlighet att se alla elever. Speciallärare känner även att interaktionen till eleverna blir bättre. Sundqvist m.fl. (2019) kan konstatera att speciallärare ofta väljer att exkludera eleven från klassen, trots att de undervisar i olika former (smågruppsundervisning, individuell undervisning och samundervisning). Speciallärare har en större möjlighet att se varje individ i en liten grupp, vilket inte finns i klassrumssammanhang där elevgrupperna är stora. Möjligheten att se alla elever i liten grupp överensstämmer med Takala m.fl. (2018) och den här studiens resultat. Speciallärare i den föreliggande studien upplever

även att elever i smågruppsundervisning vågar fråga och berätta i större utsträckning. Ingen av utsagorna tog fasta på samundervisning. Detta kan bero på synen på samundervisning eller på frågor om temat kommer längre fram i webbenkäten. Studiens resultat tyder även på att speciallärare anser att de inte har tid till planering tillsammans med klassläraren. Lönnqvist (2016) och Takala m.fl. (2009) konstaterar att problematiken ser likadan ut när det kommer till samundervisning, tid till planering finns inte.

Kumpulainen (2017) hävdar att lärare behöver känna uppskattning för att hålla upp arbetsglädjen i sitt yrke. Speciallärare i den här studien var positivt inställda till ett gott samarbete med kollegor och vårdnadshavare. Samtidigt visar resultatet att utmaningar kan förekomma när det råder brist på samsyn mellan nämnda aktörer. Kollegor eller vårdnadshavare som inte förstår eller ställer orealistiska krav på speciallärare hör till en av utmaningarna som framkom i studien. Luukkula (2011), Webb m.fl. (2004) och Sanavirta (2001) menar att stöd från kollegor bidrar till arbetsglädje bland speciallärare. Ifall skolan och samhället ställer för höga krav på speciallärare kan det leda till utmattningssyndrom och ohälsa (Hakanen m.fl., 2006). I den föreliggande studiens analyskede kunde konstateras att några respondenter känner en mycket stor press i sitt yrke. I respondenternas svar kunde många utsagor identifieras. Ifall respondenterna ser samma utmaningar under en längre tid kan det i värsta fall leda till långvariga sjukskrivningar.

Speciallärare i den här studien kan se en ökning av elever som mår psykiskt dåligt. Självskadebeteende är vanligt bland tonåringar och är ett tecken på att hen inte mår bra (Laukkanen, Rissanen, Honkalampi, Kylmä, Tolmunen & Hintikka, 2009). Studiens utsagor om elevernas dåliga beteende och psykiska mående kan hänga ihop med psykisk ohälsa. År 2017 var självmordsstatistiken bland unga i åldern 0–17 år högre än den varit på många år. Senast år 1999 har siffrorna varit lika höga. (Sotkanet. Institutet för välfärd och hälsa, 2018). Psykisk ohälsa är något som studiens respondenter upplever ökar och vet inte hur de ska hantera situationen. Pylkkänen (2013) konstaterar att ovårdad psykisk ohälsa kan leda till problem i vuxenlivet. Känslan av att arbeta som psykolog istället för speciallärare känns övermäktig. Studiens resultat tyder på motivationsbrist och skolfrånvaro bland eleverna. Många utsagor i studien uppmärksammade även utmaningen i att försöka få elever på rätt spår

och lära sig hantera elevens psykiska ohälsa. Några speciallärare funderade på om dåliga hemförhållanden ofta gör att elever inte får gjort något i skolan.

Resultatet tyder även på att speciallärare förväntas kunna mycket och vara experter utan att få utbildning inom området. Flera av respondenterna belyste speciellt utmaningen att klara av nya digitala hjälpmedel som lärarna förväntas behärska och använda. Samtidigt lyfter respondenterna upp glädjen i att pröva på nya stödformer och undervisningsmetoder. Undervisning överlag var uppskattat bland respondenterna i den här studien, troligen för att det är då som interaktion till elever sker.

Majoriteten av utsagorna i resultatdelen har besvarats av speciallärare, men även några av specialklasslärare. I enkäten hade speciallärarna också möjlighet att välja annan tjänstebeteckning som timlärare, resurslärare eller annat. Vinsten av att slå samman dessa tjänstebeteckningar med speciallärare är att läsaren får en bättre överblick, eftersom det är högst troligt att resurslärare arbetar med specialläraruppgifter. Forskaren fick även en tydligare uppdelning av speciallärare och specialklasslärare. Någon grupp av klasslärare med specialläraruppgifter fanns ej, men har ändå fått egen kodning i en utsaga i studiens resultat. Forskaren kunde genom respondentens utsaga och val av tjänstebeteckning (annan) dra slutsatsen av att det handlade om en klasslärare med specialläraruppgifter.

### **Studiens slutsatser och förslag till fortsatt forskning**

Finlandssvenska speciallärare trivs överlag bra med sitt arbete. Arbetet med elever ses som meningsfullt, vilket kan tyda på att speciallärare tycker om att undervisa och vara i kontakt med eleverna under arbetsdagen. De föredrar direktkontakt till eleverna framom andra typer av uppgifter. Speciallärarna är även medvetna om de utmaningar som finns i yrket. Tidsbrist och resursbrist verkar ligga som grund för de andra utmaningarna. Trestegsstödet upplevs föra med sig mycket dokumentation, vilket speciallärarna främst anser ta tid från undervisning och kontakten till eleverna.

Det vore intressant att jämföra studiens resultat med respondenternas ålder för att se om åldern påverkar hur de förhåller sig till glädjeämnen och utmaningar. Att se hur respondenternas svar skiljer sig beroende på landskap hade även varit intressant att undersöka. Till den här studien har det varit utmanande att hitta vetenskaplig forskning



Paulina Grön

som handlar om speciallärares arbete i Finland. Flera internationella studier har tagits med för att läsaren ska få en bättre inblick i ämnet. Mer forskning överlag inom trestegsstödet och speciallärares arbete i svenskspråkiga skolor i Finland vore nödvändigt.

## Källförteckning:

- 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
- Ahrne, G. & Svensson, P. (2015). red. *Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen*. (I Handbok i kvalitativa metoder. 2:a uppl.) Stockholm: Liber AB.
- Ahlberg, A. (2013). *Att bygga broar. Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik*. Stockholm: Liber.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. (2011). *Samanaikaisopetus on Mahdollisuus. Tutkimus Helsingin Pilottikoulujen Uudistuvasta*. Helsinki: The City of Helsinki, School Authority. Hämtad 24 januari 2019 från [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38474227/Samanaikaisopetus\\_on\\_mahdollisuus\\_Tutkimus\\_Helsingin\\_pilottikoulujen\\_uudistuvasta\\_opetuksesta\\_2011.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1548319727&Signature=0oZg13ZQuWcf1FErGXE5pAcg1Cs%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DSamanaikaisopetus\\_on\\_mahdollisuus\\_Tutkim.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38474227/Samanaikaisopetus_on_mahdollisuus_Tutkimus_Helsingin_pilottikoulujen_uudistuvasta_opetuksesta_2011.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1548319727&Signature=0oZg13ZQuWcf1FErGXE5pAcg1Cs%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DSamanaikaisopetus_on_mahdollisuus_Tutkim.pdf)
- Aspfors, J. (2012). *Induction practices*. Vasa: Åbo Akademi University.
- Björn, P. (2012). Erityisopettajan työnkuva tulevaisuudessa. Ur *Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa*. Jahnukainen, M. (Red.), Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Björn, P., Aro, M., Koponen, T., Fuchs, L. & Fuchs D. (2015). "The Many Faces of Special Education Within RTI Frameworks in the United States and Finland". *Hammill Institute on Disabilities*, 39(1), 58–66.
- Blomberg, S. & Knight, B.A. (2015). Investigating novice teacher experiences of the teaching dynamics operating in selected school communities in Finland. *Improving schools*, 18(2), 157–170.
- Bredmar, A-C. (2014). *Lärares arbetsglädje*. Hämtad 2 oktober 2018 från: [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/35247/1/gupea\\_2077\\_35247\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/35247/1/gupea_2077_35247_1.pdf)
- Brownell, M., Bishop, A., Gersten, R., Klingner, J., Penfield, R., Dimino, J., Haager, D., Menon, S. & Sindelar, P. (2009). The Role of Domain Expertise in Beginning Special Education Teacher Quality. *Council for Exceptional Children*, 75(4), 391–411.
- Choen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Crafton, L. & Kaiser, E. (2011). The language of collaboration: Dialogue and identity in teacher professional development. *Improving Schools*, 14, 104–116.

- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken- för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dias-Lacy, S. L. & Guirguis, R. V. (2017). Challenges for New Teachers and Ways of Coping with Them. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 265–272.
- Ejlertsson, G. (2014) *Enkäten i praktiken. En handbok i enkätmetodik*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115.
- Fantilli, R. & McDougall. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25, 814–825.
- Fejes, A. & Thornberg, R. red. (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Finlands officiella statistik (FOS). (2017) *Specialundervisning*. Helsinki: Statistikcentralen. Hämtat 1 oktober 2018 från: [http://www.stat.fi/til/erop/2017/erop\\_2017\\_2018-06-11\\_tie\\_001\\_sv.html](http://www.stat.fi/til/erop/2017/erop_2017_2018-06-11_tie_001_sv.html)
- Finlands Svenska Lärarförbund. (2017). *Arbetsmängd och -uppgifter*. Hämtad 24 januari 2019 från: <https://www.fsl.fi/component/edocman/arbetsmangd-och-uppgifter?Itemid=>
- Förordning om behörighetsvillkoren för personal inom undervisningsväsendet (1998/986). Hämtad 24 januari 2019 från: <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980986>
- Hakanen, J.J., Bakker, A.B. & Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43. 495–513.
- Hausstätter, R Sarromaa & Takala, M. (2010). Can special education make a difference? : Exploring the differences of special educational systems between Finland and Norway in relation to the PISA results. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 13(4).
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.
- Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education – A Program Evaluation of Eight Schools. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77–94.
- Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. (2014). *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa -huomisen haasteita*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.

Paulina Grön

- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kumpulainen, T. (2017). *Lärarna och rektorerna i Finland 2016*. Utbildningsstyrelsen.
- Laatikainen, P. (2011). *Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Lag om grundläggande utbildning (1998/628). Hämtad 18 januari 2019 från <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Lakkala, S., Uusiautti, S. & Määttä, K. (2016). How to make the neighbourhood school a school for all? Finnish teachers' perceptions of educational reform aiming towards inclusion. *Journal of Research in Special Education Needs*, 16(1), 46–56.
- Larsen, A. K. (2018). *Metod helt enkelt. En introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Laukkanen, E., Rissanen, M-L., Honkalampi, K., Kylmä, J., Tolmunen, T. & Hintikka, J. (2009). The prevalence of self-cutting and other self-harm among 13- to 18-year-old Finnish adolescents. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*, 44, 23–28.
- Laukkanen, E., Shemeikka, S., Notkola, I-L., Koivumaa-Honkanen, H. & Nissinen, A. (2002). Externalizing and internalizing problems at school as signs of health-damaging behavior and incipient marginalization. *Health promotion international*, 17(2), 139–146.
- Li, H. & Wilhelm, K. H. (2008). Exploring Pedagogical Reasoning: Reading Strategy Instruction from Two Teachers' Perspectives. *Reading Matrix*, 8(1), 96–110.
- Lindqvist, P., Nordanger, U. & Carlsson, R. (2014). Teacher attrition the first five years – A multifaceted image. *Teaching and Teacher Education*, 40, 94–103.
- Luukkala, J. 2011. *Jaksaa, jaksaa, jaksaa; työhyvinvointitaitojen kirja*. Helsinki: Tammi.
- Lönnqvist, E. (2016). *Samundervisning som pedagogiskt arbetssätt: aktionsforskning om undervisningssamarbetet mellan en klasslärare och en speciallärare i årskurs 1- 2*. Opublicerad avhandling för pedagogie magisterexamen. Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi, Vasa.
- Mastropieri, M.A. (2001). Is the Glass Half Full or Half Empty? Challenges Encountered by First-Year Special Education Teachers. *The Journal of Special Education*, 35(2), 66–74.
- Melnick, S.A. & Meister, D.G. (2008) A Comparison of Beginning and Experienced Teachers' Concerns. *Educational Research Quarterly*, 31(3), 40–56.

Paulina Grön

- Nationalencyklopedin, NE. (2018). *Arbetsglädje*. [Elektronisk]. Stockholm. Tillgänglig: <https://www.ne.se/uppslagsverk/ordbok/svensk/arbetsglädje>
- Newby, P. (2010). *Research Methods for Education*. London: Pearson.
- Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik: Vilka är de grundläggande perspektiven?. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10(2), 124–138.
- Oecd. (2014). *TALIS 2013 Results: An international perspective on teaching and learning*. Oecd Publishing. Hämtad 14 mars 2019, från: <http://static.publico.pt/DOCS/sociedade/TALIS.pdf>
- Paju, B., Pajamaa, A., Pirttimaa, R. & Kontu, E. (2018). Contradictions as Drivers for Improving Inclusion in Teaching Pupils with Special Education Needs. *Journal of Education and Learning*, 7(3), 11–22.
- Panula, A-M. (2014). ”Reading Difficulties and Part Time Special Education a Follow up from Preschool to the End of 9<sup>th</sup> Grade.” Doktorsavhandling. Helsinki: Helsingfors universitet.
- Patel, R & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studienlitteratur.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3:e uppl.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pesonen, H., Itkonen, T., Jahnukainen, M., Kontu, E., Kokko, T., Ojala, T. & Pirttimaa, R. (2015). The implementation of new special education legislation in Finland. *Educational Policy*, 29(1), 162–178.
- Pirttimaa, R. & Hirvonen, M. (2016). From special tasks to extensive roles: the changing face of special needs teachers in Finnish vocational further education. *Journal of research in Special Educational Needs*, 16(4), 234–242.
- Pryor Golden, M., Singleton Pryor, L., Taneja, S. & Humphreys, J. H. (2010). Workplace Fun and its Correlates: A Conceptual Inquiry. *International Journal of Management*, 27(2), 249–302.
- Pylkkänen, K. (2013). *Nuorisopsykiatriens avohoidon laatusuositus. NALLE-projektin loppuraportti*. Suomen Nuorisopsykiatrinen yhdistys 2013.
- Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2015). *Från stoff till studie – om analysarbete i kvalitativ forskning*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Rindermann, H., Kohler, J. & Meisenberg, G. (2007). Quality of Instruction Improved by Evaluation and Consultation of Instructors. *International Journal for Academic Development*, 12(2), 73–85.
- Sabel, C., Saxenian, A., Miettinen, R., Kristensen, P. H. & Hautamäki, J. 2011. *Individual- ized service provision in the new welfare state: Lessons from special*

- education in Finland*. Sitra Studies 62. Helsinki: Sitra. Hämtad 17 januari 2019 från:  
[https://www.researchgate.net/profile/Jarkko\\_Hautamaeki/publication/260403483\\_Individualized\\_Service\\_Provision\\_in\\_the\\_New\\_Welfare\\_State\\_Lessons\\_from\\_Special\\_Education\\_in\\_Finland/links/547480c00cf245eb436de1b0.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jarkko_Hautamaeki/publication/260403483_Individualized_Service_Provision_in_the_New_Welfare_State_Lessons_from_Special_Education_in_Finland/links/547480c00cf245eb436de1b0.pdf)
- Saloviita, T. (2018). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 560–575.
- Saloviita, T. & Takala, M. (2010). Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 389–396.
- Savolainen, H. (2009). Responding to diversity and striving for excellence: The case of Finland. 39, 281–292. Hämtad 14 februari 2019 från:  
<http://users.jyu.fi/~makaku/Article2.pdf>
- Santavirta, N., Aittola, E., Niskanen, P., Pasanen, I., Tuominen, K. & Solovieva, S. (2001). Nyt riittää. Raportti peruskoulun ja lukion opettajien työ- ympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta. Helsinki: Yliopistopaino.
- Scheirer, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Sirkko, R., Takala, M. & Wickman, K. (2018). Co-Teaching in Northern Rural Finnish Schools. *Education in the North*, 25(1-2), 217–237.
- Skolverket (2016). *Attityder till skolan 2015*. [Elektronisk]. Stockholm. Hämtad 2 oktober 2018 från:  
[https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12\\_5dfee44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf3654.pdf?k=3654](https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfee44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf3654.pdf?k=3654)
- Smith, T. M. & Ingersoll, R. M. (2004). What Are the Effects of Induction and Mentoring in Beginning Teacher Turnover? *American Educational Research Journal*, 44(3), 681–714.
- Sotkanet. Institutet för välfärd och hälsa. Hämtad 12 februari 2019 från:  
[https://sotkanet.fi/sotkanet/sv/taulukko/?indicator=s\\_atAgA=&region=s07MBA=&year=sy6rtC7W0zUEAA==&gender=t&abs=f&color=f&buildVersion=3.0-SNAPSHOT&buildTimestamp=201802280718](https://sotkanet.fi/sotkanet/sv/taulukko/?indicator=s_atAgA=&region=s07MBA=&year=sy6rtC7W0zUEAA==&gender=t&abs=f&color=f&buildVersion=3.0-SNAPSHOT&buildTimestamp=201802280718)
- Stenlund, E. & Nyman, A. (2017). Två lärare i klassen – bättre stöd för elevers lärande?: En studie om samundervisning ur ett elev-och lärarperspektiv. Opublicerad avhandling för pedagogie magisterexamen. Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi, Vasa.
- Ström, K. & Hannus-Gullmets, B. (2015). From special (class) teacher to special educator – the Finnish case. I Cameron, D. L. & Thygesen, R. (red.) *Transitions in the field of special education. Theoretical perspectives and implications for practice*. Münster: Waxman. Hämtad 17 januari 2019 från:

[https://www.fduv.fi/Site/Data/2594/Files/skola%20och%20utbildning/From%20special%20\(class\)%20teacher%20to%20special%20educator%20-%20the%20Finnish%20case\\_Kristina%20Stroem%20och%20Britta%20Hannus-Gullmets.pdf](https://www.fduv.fi/Site/Data/2594/Files/skola%20och%20utbildning/From%20special%20(class)%20teacher%20to%20special%20educator%20-%20the%20Finnish%20case_Kristina%20Stroem%20och%20Britta%20Hannus-Gullmets.pdf)

Ström, K. & Lahtinen, U. (2014). De tidiga insatsernas betydelse för högstadiet i Finland. I S. Fischbein (Red.), *Ungdomar läser och skriver: specialpedagogiska perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Sundqvist, C. (2014). *Den samarbetande läraren*. Lund: Studentlitteratur AB.

Sundqvist, C. (2012). *Perspektivmöten i skola och handledning – Lärares tankar om specialpedagogisk handledning*. Åbo: Åbo Akademis förlag. Hämtad 14 mars 2019 från: [https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/84814/sundqvist\\_christel.pdf?seq](https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/84814/sundqvist_christel.pdf?seq)

Sundqvist, C., Björk-Åman, C. & Ström, K. (2019). The three-tiered support system and the special education teachers' role in Swedish-speaking schools in Finland. *European Journal of Special Needs Education*. Doi: 10.1080/08856257.2019.1572094.

Sundqvist, C. & Lönnqvist, E. (2016). Samundervisning som inkluderande arbetssätt i skolan – Fördelar och nackdelar för elever. *Nordic Studies in Education*, 2016(1), 38–56.

Sundqvist, C., Ahlefeldt Nisser, D., von. & Ström, K. (2014). Consultation in special needs education in Sweden and Finland: a comparative approach. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 297–312.

Taajamo, M., Puhakka, E. & Välijärvi, J. (2015). *Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2013*. Tarkastelun kohteena alakoulun ja toisen asteen oppilaitosten opettajat ja rehtorit. Undervisnings- och kulturministeriet.

Takala, M. (2010). *Erytyisopetus ja kouluikä*. Helsingfors: Palmenia.

Takala, M., Silfver, E., Karlsson, Y. & Saarinen, M. (2018). Supporting Pupils in Finnish and Swedish Schools- Teachers' Views. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–20. Hämtad 14 februari 2019 från: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00313831.2018.1541820?needAccess=true>

Takala, M. & Head, G. (2017). Inclusion and practice: The perspective of two countries. I M. T. Hughes & E. Talbot (Red.), *The handbook of diversity in special education*. 115–128.

Takala, M., Wickman, K. Uusitalo-Malmiivara, L. & Lundström, A. (2015). *Becoming a special educator – Finnish and Swedish students' views on their future professions*. *Education Inquiry*, 6 (1), 25–51.

Paulina Grön

- Takala, M. & Ahl, A. (2014). Special Education in Swedish and Finnish schools - Seeing the Forest or the Trees? *British Journal of Special Education*, 41(1), 59–81.
- Takala, M. & Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education*, 27(3), 373–390.
- Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), 162–172.
- Thuneberg, H. Hautamäki, J., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Vainikainen, M.-P. & Hilasvuori, T. (2014). Conceptual change in adopting the nationwide special education strategy in Finland. *Journal of Educational Change*, 15(1), 37–56.
- Tjora, A. (2012). *Från nyfikenhet till systematisk kunskap. Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2012). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Tuomainen, J., Palonen, T. & Hakkarainen, K. (2010). A special education teacher's networks: a Finnish case. *International Journal of Special Education*, 25(1), 46–58.
- Utbildningsstyrelsen. (2017). Hämtad 4 oktober 2018, från: [https://www.oph.fi/lagesoversikt/den\\_grundläggande\\_utbildningen/elevernas\\_valbefinnande/stod\\_for\\_larande\\_och\\_skolgang](https://www.oph.fi/lagesoversikt/den_grundläggande_utbildningen/elevernas_valbefinnande/stod_for_larande_och_skolgang)
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Tuen Portilla*. Tammerfors: Juvenes Print- Suomen Yliopistopaino Oy.
- Utbildningsstyrelsen. (2014) Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen. Hämtad 15 oktober 2018 från: <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/sv/perusopetus/419550/tekstikappale/430064>
- Visma. (2019). *Stöd för lärande och skolgång*. Hämtad 14 februari 2019 från: <https://help.starsoft.fi/?q=sv/node/9706>
- Visma. (2016). *Wilma-systemet för skolor förnyas*. Hämtad 14 februari 2019 från: <https://media.visma.fi/pressreleases/wilma-systemet-foer-skolor-foernyas-1628441>
- Watzke, J. (2007). Longitudinal research on beginning teacher development: Complexity as a challenge to concerns-based stage theory. *Teaching and Teacher Education*, 23 (2007), 106–122.



Paulina Grön

Webb, R., Vulliamy, G., Hämäläinen, S., Sarja, A., Kimmonen, E. & Nevalainen, R. (2004) Pressures, rewards and teacher retention: a comparative study of primary teaching in England and Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(2), 169–188.

## Bilagor

### 1. Mail till speciallärare

#### **Första mailet:**

#### **Bästa speciallärare/specialklasslärare**

I höst är det sex år sedan de finländska skolorna började arbeta enligt det så kallade trestegstödet. Åbo Akademi, specialpedagogik genomför därför en enkätundersökning bland alla speciallärare och specialklasslärare i F-9 i svenskspråkiga skolor i Finland.

Nedan har du länken till denna enkät. Vi hoppas att just du tar dig tid att svara eftersom just ditt bidrag är viktigt för att vi ska få en rättvis bild av situationen ute i skolorna.

**KORT INFO FÖRE DU BÖRJAR:**

Tidsåtgång: cirka 20-30 minuter

Antal frågor: 51 frågor med varierande längd.

Kolla på förhand: Vi frågar bland annat efter din skolas elevantal (elevantalet i den största ifall du arbetar i flera), hur många elever som får intensifierat stöd och särskilt stöd samt antal skolgångsbiträden/assistenter.

Pausa enkäten och fortsätta sen: Går tyvärr inte om du behöver stänga ner sidan. Blir du avbruten och måste logga ut från datorn kan du börja från början vid annat tillfälle eller välja att skicka in den halvfärdiga enkäten (gå då till sista sidan för att skicka in).

Min speciallärarkollega har inte fått enkäten: E-postadresser kan bli fel, lärare byter arbetsplats... Har du en kollega som arbetar som speciallärare/specialklasslärare som inte fått detta mail, hör gärna av dig till [cbjork@abo.fi](mailto:cbjork@abo.fi)

Jag har en fråga: Maila till [cbjork@abo.fi](mailto:cbjork@abo.fi)

**ETT STORT TACK FÖR DITT BIDRAG!**

God fortsättning på hösten och varma hälsningar från Vasa

Camilla Björk-Åman PeD, Christel Sundqvist PeD och Kristina Ström professor

<https://survey.abo.fi/lomakkeet/9064/lomake.html>

2. Bild av fråga 36 och 37 från enkäten

---

**36. Det som ger mig största glädjen i arbetet är:**

**37. Det som jag upplever utmanande i arbetet är:**