

Speciallärare och specialklasslärare i Svenskfinland

– en undersökning om finlandssvenska speciallärares och
specialklasslärares arbetsbild och arbetstrivsel

Chris Lönnbäck

Magisteravhandling i specialpedagogik

Fakulteten för pedagogik och välfärd

Åbo Akademi

Vasa, 2019

Abstrakt

Författare Chris Lönnbäck	Årtal 2019
Arbetets titel Speciallärare och specialklasslärare i Svenskfinland – en undersökning om finlandssvenska speciallärares och specialklasslärares arbetsbild och arbetstrivsel	
Opublicerad avhandling i specialpedagogik för pedagogie magisterexamen Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärd	Sidantal 44
Projekt inom vilket arbetet gjorts Arbetet baserar sig på material från projektet <i>Stöd för skolgång och lärande i Svenskfinland</i> vid Åbo Akademi	
Referat Syftet med denna studie är att undersöka finlandssvenska speciallärares och specialklasslärares arbetsbild och arbetstrivsel. Sedan revideringen av lagen om den grundläggande utbildningen har speciallärares och specialklasslärares arbetsbild utvecklats och blivit mer omfattande. Speciallärares och specialklasslärares arbete kan indelas i undervisning, bakgrundsarbete och handledning. Digitalisering och nedskärning av resurser har obefogat ökat lärarnas arbetsstress och krävt att lärarna tvingats vara mer flexibla än tidigare. Trots detta visar studier på att lärarna är i jämförelse med andra yrkesgrupper mer entusiastiska över arbetet. Utgående från syftet har följande forskningsfrågor utarbetats: <ol style="list-style-type: none">1. Finlandssvenska speciallärares och specialklasslärares arbete och arbetsfördelning2. Vad anser de finlandssvenska speciallärares och specialklasslärares vara viktigt och mindre viktigt i deras arbete?3. Hur ser sambandet ut mellan den förverkligade specialpedagogiska visionen och arbetstrivsel hos finlandssvenska speciallärare och specialklasslärare? En kvantitativ forskningsansats valdes för att analysera färdig insamlat data från forskningsprojektet <i>Stöd för lärande och skolgång i Svenskfinland</i> . I studien deltog 156 speciallärare och specialklasslärare från finlandssvenska skolor runt om i landet. Resultaten i studien visar att speciallärare arbetar i medeltal 36,25 timmar per vecka, medan specialklasslärare arbetar i medeltal 39,84 timmar per vecka. Av resultatet framkom att lärarna undervisar ungefär lika många timmar trots att de har olika undervisningsskyldigheter. Sedan 2009 har andelen bakgrundsarbete ökat mycket från att ha varit 22 % till att ta 35 % respektive 42 % av speciallärares och specialklasslärares arbetstid. Resultaten i denna studie visar på att speciallärares och specialklasslärares anser att de traditionella arbetssätten så som att undervisa och föra talan för elever med stödbehov är mycket viktigt, medan det övergripande arbetet som gäller utveckling av en mer inkluderande skola inte anses vara lika viktigt. Resultatet är inte helt i linje med de internationella och nationella riktlinjerna för inkludering av elever med stödbehov. Resultaten från denna studie visar att finlandssvenska speciallärare och specialklasslärare är nöjda med arbetet och att det finns en positiv korrelation mellan hur den förverkligade specialpedagogiska visionen överensstämmer med det utförda arbetet och arbetstrivsel.	
Sökord: speciallärare, specialklasslärare, arbetsbild, arbetstrivsel special education teacher, special education class teacher, job description, job satisfaction erityisopettaja, erityisluokanopettaja, työnkuva, työviihtyvyys	

Innehåll

ABSTRAKT

1 INLEDNING	1
1.1 VAL AV FORSKNINGSOMRÅDE	1
1.2 AVHANDLINGENS UPPLÄGG	2
2 TEORETISK REFERENSRAM	3
2.1 SPECIALUNDERVISNINGEN I FINLAND	3
2.1.1 <i>Specialundervisning på deltid och heltid</i>	4
2.2 SPECIALLÄRAREN OCH SPECIALKLASSLÄRAREN I FINLAND.....	5
2.2.1 <i>Skilnaden mellan speciallärare och specialklasslärare</i>	6
2.2.2 <i>Speciallärares arbetsbild</i>	8
2.2.3 <i>(Special)lärares arbetstrivsel</i>	10
2.2.4 <i>Resurser och utmaningar i arbetet som speciallärare</i>	11
3 METOD OCH GENOMFÖRANDE	13
3.1 SYFTE OCH FORSKNINGSFRÅGOR	13
3.2 VAL AV FORSKNINGSANSATS	13
3.3 PROJEKTET STÖD FÖR SKOLGÅNG OCH LÄRANDE I SVENSKFINLAND	14
3.3.1 <i>Respondenter</i>	15
3.3.2 <i>Bortfall</i>	15
3.4 MÄTINSTRUMENT	16
3.4.1 <i>Enkät</i>	16
3.5 BEARBETNING OCH ANALYS AV DATA	17
3.5.1 <i>Analys av kvalitativa data</i>	17
3.5.2 <i>Analys av kvantitativ data</i>	18
3.6 KVALITETSKRITERIER.....	20
4 RESULTAT	23
4.1 ARBETE OCH ARBETSFÖRDELNING	23
4.2 VIKTIGT OCH MINDRE VIKTIGT I ARBETET	26
4.3 (FÖRVERKLIGANDE AV) DEN SPECIALPEDAGOGISKA VISIONEN OCH ARBETSTRIVSEL	29
5 DISKUSSION	31
5.1 RESULTATDISKUSSION.....	31
5.1.1 <i>Arbetsbild</i>	31
5.1.2 <i>Arbetstrivsel</i>	36
5.2 METODDISKUSSION.....	37
5.3 SLUTSATS OCH FÖRSLAG TILL FORTSATT FORSKNING	39
LITTERATURFÖRTECKNING	41

TABELLER

Tabell 1 Demografisk data om respondenterna.....	16
Tabell 2 Variablernas deskriptiva data.....	19
Tabell 3 Antalet undervisningstimmar för finlandssvenska speciallärare och specialklasslärare	23
Tabell 4 Antalet timmar utöver undervisning för finlandssvenska speciallärare och specialklasslärare.....	23
Tabell 5 Finlandssvenska speciallärares och specialklasslärares åsikter om vad som är viktigt och mindre viktigt i arbetet som speciallärare	27
Tabell 6 Parvis jämförelse över variablerna.....	28
Tabell 7 Skillnad mellan finlandssvenska speciallärares och specialklasslärares prioriterade arbetsuppdrag	28

FIGURER

Figur 1 Fördelningen av finlandssvenska speciallärares och specialklasslärares arbetsuppgifter utöver undervisning.....	25
Figur 2 Finlandssvenska speciallärare och specialklasslärares inställning till årsarbetstid	26
Figur 3 Förverkligande av den specialpedagogiska visionen i arbetet hos finlandssvenska speciallärare och specialklasslärare.....	29
Figur 4 Finlandssvenska speciallärares och specialklasslärares arbetstrivsel.....	30

1 Inledning

I detta kapitel presenteras forsknings- och samhällsaktuella motiv till forskningsområdet och avhandlingens tema. Därefter presenteras avhandlingens syfte. Kapitlet avslutas med avhandlingens disposition.

1.1 Val av forskningsområde

Finland har undertecknat internationella överenskommelser (t.ex. Salamanca deklARATIONEN) (UNESCO, 1994) som förbinder till att utveckla utbildningen i en inkluderande riktning. Den finländska vägen mot inkludering fick en tydligare riktning inom den grundläggande utbildningen under åren 2010–2011 i och med införandet av trestegsstödet (Sundqvist, Björk-Åman & Ström, 2019). För specialläraren har denna förändring lett till att arbetsbilden utvecklats och blivit mer omfattande (Karvinen, 2014) samtidigt som yrkesrollen fortfarande är otydlig (Lahtinen, 2015). Trots att olika faktorer lett till att lärarna i Finland känner mera arbetsstress är lärarna i jämförelse med andra yrkesgrupper mer entusiastiska över arbetet (Kinnunen, 2019).

Inklusion har blivit ett allt mer centralt begrepp inom specialpedagogiken. Begreppet *inklusion* har under de senaste decennierna vidgats från en fokusering på den enskilda eleven och elevens fysiska placering till att idag fokusera på skolornas förmåga att möta mångfald (Ainscow, 2015). Enligt Ainscow är inkludering en pågående process där barriärer och risk för utslagning ständigt måste motverkas. Enligt Sundqvist m.fl. (2019) poängteras inkludering i de finländska styrdokumenterna men undantag medges genom att bland annat elever med särskilt stöd har möjlighet att få specialundervisning på heltid. Ett sätt att främja inkludering i skolorna är att elever i första hand ska få stöd i den egna undervisningsgruppen (Utbildningsstyrelsen, 2014). För att allmänlärare framgångsrikt ska kunna undervisa elever med stödbehov i klassen ska specialläraren eller specialklassläraren handleda lärare om specialpedagogiska insatser.

Enligt en studie av Takala, Pirttimaa och Törmänen från år 2009 gick endast 12 procent av speciallärarnas arbetstid till handledning. Det finns en hel del undersökningar som visar på att lärarnas arbetsmängd ökat sedan implementeringen av trestegsstödet och att lärarnas arbetsdagar sträcker sig till kvällar och helger (t.ex. Länsikallio, Kinnunen & Ilves, 2018; Rusk, 2017b). I studien av Takala med kollegor (2009) framkom att 66 procent av arbetstiden användes till undervisning, medan mellan 22 och 40 procent av arbetstiden gick åt till andra arbetsuppgifter (Kivirauma & Wallenius, 2004; Takala m.fl., 2009).

Forskning är relativt omfattande gällande finskspråkiga speciallärares roll och arbete samt hur trestegsstödet implementerats i finskspråkiga skolor (se t.ex. Björn, Aro, Koponen, Fuchs & Fuchs, 2016; Laakkala, Uusiautti & Määttä, 2016; Pesonen, Itkonen, Jahnukainen, Kontu, Kokko, Ojala & Pirttimaa, 2015), medan forskningsbaserad kunskap om finlandssvenska speciallärares och specialklasslärares roll och arbete saknas. Till min vetskap är Ström (1993), Sundqvist (2012) och Sundqvist med kollegor (2019) de enda som forskat om finlandssvenska speciallärare. Därför syftar denna studie på att undersöka finlandssvenska speciallärares och specialklasslärares arbetsbild och hur speciallärare och specialklasslärare skiljer sig.

1.2 Avhandlingens upplägg

Avhandlingen består av fem kapitel. I det inledande kapitlet presenteras bakgrund och syfte för avhandlingen. I följande kapitel ges en teoretisk överblick av specialundervisningen i Finland och om speciallärare och specialklasslärare. Det fjärde kapitlet inleds med precisering av forskningsfrågorna. Därefter förklaras val av metod, undersökningens genomförande och bearbetning och analys av data. Resultaten från denna studie baserar sig på data insamlat i samband med projektet *Stöd för lärande och skolgång i Svenskfinland* och projektet presenteras i kapitel tre.

I kapitel fyra presenteras resultaten i undersökningen. Resultaten presenteras i enlighet med forskningsfrågorna. Det femte kapitlet inleds med resultatdiskussion där resultaten diskuteras utgående från tidigare forskning. Därefter behandlas datainsamlingen, bearbetningen av data och dataanalyserna. Efter diskussionerna presenteras studiens slutsatser som baseras på diskussionen mellan resultaten från denna studie och tidigare forskning. Avhandlingen avslutas med förslag på fortsatt forskning.

2 Teoretisk referensram

I detta kapitel presenteras avhandlingens teoretiska grund i två delar. I den första delen redogörs för hur specialundervisningen ordnas i Finland och i den andra delen presenteras forskning gällande speciallärare och specialklasslärare i Finland.

2.1 Specialundervisningen i Finland

Enligt lagen om grundläggande utbildning (1998/628) har elever som tillfälligt blivit efter i studierna eller annars behöver kortvarigt stöd för inläring rätt att få stödundervisning. Elever som däremot har svårigheter med inläring eller skolgång har rätt att få specialundervisning på deltid vid sidan av den allmänna undervisningen. Ifall specialundervisning på deltid inte är tillräckligt ska ”specialundervisning ordnas, med beaktande av elevens bästa och förutsättningarna att ordna undervisning, i samband med den övriga undervisningen eller delvis eller helt i specialklass eller på något annat lämpligt sätt” (Lag om grundläggande utbildning, 1998). Stödundervisningen ges i första hand av elevens klass- eller ämneslärare, medan specialundervisning på deltid och heltid ges av specialläraren. Specialundervisning i specialklasser ges av specialklassläraren.

Sedan revideringen av lagen om den grundläggande utbildningen (Lag om ändring av lagen om grundläggande utbildning, 642/2010) ska eleven få stöd direkt stödbehovet uppstår med hjälp av trestegsstödets nivåer. *Allmänt stöd* är det första sättet att möta en elevs behov av stöd. Stödet är tillfälligt och innefattar enstaka pedagogiska lösningar och handlednings- och stödåtgärder. (Utbildningsstyrelsen, 2014.) Syftet med det allmänna stödet, som innefattar alla elever, är att förebygga och förhindra hinder för lärande. Klass- och ämneslärare ansvarar för den allmänna stödnivån, medan speciallärarens uppgift är att handleda lärarna i hur de kan stöda eleverna. (Lahtinen, 2015.) Den allmänna stödnivån är den enda stödnivån där inga särskilda undersökningar eller beslut krävs för att inleda det specialpedagogiska stödet.

Om det allmänna stödet inte är tillräckligt ska eleven få *intensifierat stöd*. Utifrån en pedagogisk bedömning ska stödet ges i enlighet med en plan för elevens lärande. I elevens plan för lärande definieras målsättningar, undervisningsformer och stödåtgärder. Intensifierat stöd ska vara mer omfattande och långsiktigt än det allmänna stödet. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

Ifall det intensifierade stödet inte räcker till ska ett beslut om *särskilt stöd* fattas genom en pedagogisk utredning. Då beslutet godkänts ska eleven få specialundervisning i enlighet med en individuell plan för hur undervisningen ska ordnas. Den individuella planen innefattar de individuella målsättningarna, innehållet för lärandet och specifika stödåtgärder. En elev inom

denna stödnivå har möjlighet att få specialundervisning på heltid. En elev som får stöd studerar antingen enligt läroämne eller enligt verksamhetsområde och stödet ges antingen inom den allmänna läroplikten eller inom en förlängd läroplikt. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

Hösten 2017 fick betydligt fler elever i finskspråkiga skolor särskilt stöd än elever i svenskspråkiga skolor. 7,9 % av eleverna i den finskspråkiga grundutbildningen fick särskilt stöd, medan motsvarande siffra i svenskspråkiga grundskolor var 5,4 %. Elever som fick intensifierat stöd var också aningen högre i finskspråkiga skolor än i svenskspråkiga skolor (9,8 % respektive 9,3 %). I de finskspråkiga skolorna fick i genomsnitt 38 % av eleverna inom särskilt stöd undervisning helt och hållet i specialklasser eller specialskolor, medan motsvarande siffra i de svenskspråkiga skolorna var 16,3 %. (Utbildningsförvaltningens statistikjänst, 2018.) Sundqvist m.fl. (2019) konstaterar att färre elever i de svenskspråkiga skolorna erhåller särskilt stöd och stödet ordnas oftare i anslutning till den allmänna undervisningen.

2.1.1 Specialundervisning på deltid och heltid

Enligt Lahtinen (2015) innebär specialundervisning på deltid att eleven får intensivare stöd under skoldagen eller skolveckan vid sidan av den allmänna undervisningen. Den vanligaste orsaken till specialundervisning på deltid är läs- och skrivsvårigheter, matematiksvårigheter och tal- och språkstörningar. Stödet ges oftast en till två gånger i veckan. Specialundervisningen ges antingen direkt av specialläraren eller av annan skolpersonal som vid behov fått handledning av specialläraren. Specialundervisning på deltid ges i lågstadiet oftast till elever inom den allmänna eller intensifierade stödnivån, medan även elever med särskilt stöd i högstadiet får specialundervisning på deltid.

Specialundervisning på deltid kan ges individuellt, i små grupper eller i den allmänna undervisningen tillsammans med allmänlärare (klass- och ämneslärare). Individuell undervisning och smågruppsundervisning är fortfarande det vanligaste sättet att ge specialundervisning på deltid. (Lahtinen, 2015; Takala m.fl. 2009.)

Enligt Lahtinen (2015) ges specialundervisning på heltid till elever med särskilt stöd under den största delen av skoldagen och skolveckan. Undervisningen sker oftast i små homogena grupper där eleverna grupperats enligt diagnos eller egenskap. Det sätt på vilket specialläraren undervisar elever med specialundervisning på heltid har utvecklats med tiden. I många specialklasser och -skolor utvecklas varierande och flexibla samarbetsmodeller tillsammans

med lärarna i den allmänna undervisningen. Målet för elever som får specialundervisning på heltid är att de stegvis inkluderas till den allmänna undervisningen.

2.2 Specialläraren och specialklassläraren i Finland

Lärarnas behörighet regleras i förordningen om behörighetsvillkoren för personal inom undervisningsväsendet (986/1998). Enligt Finlands Svenska Lärarförbund fordras av lärare som *undervisar elever med lindriga inlärnings- eller anpassningssvårigheter* speciallärarexamen (300 studiepoäng eller 160 studieveckor) eller klasslärarbehörighet och studier för speciallärare (60 studiepoäng eller 35 studieveckor) eller högre högskoleexamen och studier för speciallärare. Av lärare som *undervisar i specialklasser* krävs lärarbehörighet som innefattar studier i olika ämnen och ämneshelheter samt speciallärarstudier (Finland Svenska Lärarförbund, 2018a).

Speciallärarnas och specialklasslärarnas arbete täcker hela grundskolan och fortsätter även på andra stadiet. I en utredning av Utbildningsstyrelsen framkommer att 84,2 % av de finlandssvenska speciallärarna och specialklasslärarna är behöriga (Kumpulainen, 2017).

I en studie av Perkiö-Mäkelä och Ervasti (2013) framkommer att lärare arbetade 35,2 timmar i medeltal per vecka. Lärarnas arbetstid baseras på undervisningsskyldigheter i undervisningsämnen och samplanering (Finlands Svenska Lärarförbund, 2018a). Undervisningsskyldigheterna regleras i lärarnas kollektivavtal (Kommunarbetsgivarna, 2017). En lärare i speciallärartjänst har 24 undervisningstimmar, medan en lärare i specialklasslärartjänst har 22 undervisningstimmar (Finlands Svenska Lärarförbund, 2018b.) Samplaneringstiden fick en ny utformning hösten 2017, vilket innebär att samplaneringstiden i grundskolan högst får vara 126 timmar per år (Rusk, 2017c). Enligt Finlands Svenska Lärarförbund (Finlands Svenska Lärarförbund, u.å.) ska samplaneringstiden användas till samarbete mellan lärarna och till arbete med skolutveckling. Samplaneringstiden kan till exempel användas till planering av undervisning tillsammans med en eller flera lärare och till pedagogiskt utvecklingsarbete.

Hösten 2018 inleddes ett försök med årsarbetstid. Målet med försöket är att garantera tillräckligt med tid till planering av undervisning och bedömning. Försöket är tänkt att ta tre år med möjlighet att avbryta under treårsperioden. De erfarenheter som insamlas under försöket ska i framtiden användas vid utveckling av arbetstidsmodeller. Ett försök med årsarbetstid innebär att Undervisningssektorns Fackorganisation (OAJ) avtalat om en modell där man fastslagit ett visst antal timmar per år, eftersom man vill kunna garantera tillräckligt med tid för planering,

undervisning och utvärdering. Lönen baserar sig på antalet arbetstimmar, vilket innefattar direkt (undervisning) och indirekt arbete (bakgrundsarbete). En övergång till årsarbetstid skulle synliggöra lärarens *alla* arbetsuppgifter. Idag följer majoriteten av lärarna systemet med undervisningsskyldigheter, vilket innebär att läraren får betalt enligt antalet undervisningstimmar. Eftersom systemet med undervisningsskyldigheter inte beaktar lärarens alla arbetsuppgifter, ökar gråzonen för det oavlönade arbete som lärare gör på egen tid. (OAJ, u.å.) Fördelen med det nuvarande systemet är att gränsen för antalet undervisningstimmar är tydligt definierat (Rusk, 2018c). Kritik har framförts mot försöket. Jokimies (2018) skriver om att det kan uppstå utmaningar ifall det till lärarna uppkommer nya arbetsuppgifter som lärarna blir tvungna att göra utanför arbetstiden och utan ersättning.

I en studie undersökte Pfeifer och Holtappels (2008) vilken effekt en årsarbetstid skulle ha i skolor i Tyskland. Av resultatet framkom att arbetsglädjen hos lärarna i försöksgrupperna ökade i jämförelse med kontrollgruppen. Lärarna i försöksgrupperna upplevde mindre stress och arbetsmängden minskade. Arbetsmängden minskade på grund av att samarbetet mellan lärarna blev effektivare. Resultaten från Finlands Svenska Lärarförbunds medlemsenkät visar på att 36 % vill slopa systemet med undervisningsskyldigheter och ta i bruk ett system som bygger på årsarbetstid (Rusk, 2017d). 35 % av respondenterna var osäkra på ifall de vill byta system, medan 29 % vill ha kvar undervisningsskyldigheterna.

2.2.1 Skillnaden mellan speciallärare och specialklasslärare

I det följande beskrivs skillnaden mellan speciallärare och specialklasslärare. Inledningsvis förklaras vad Lahtinen (2015) anser att speciallärarens kunskap också borde användas till och därefter redogörs för vad speciallärarens arbete generellt går ut på. Avslutningsvis beskrivs hur olika styrdokument lyfter fram specialklasslärarna och kort vad arbetet går ut på.

Lahtinen (2015) menar att det idag inte längre är en självklarhet att speciallärarens kärnuppgift är att undervisa elever i behov av stöd. I och med att man i de finländska skolorna eftersträvar integrering och inklusion borde speciallärarens kunskap användas så att den kommer till godo för skolsamfundet som helhet. Ifall specialläraren i framtiden hade en större inverkan på skolsamfundet anser Lahtinen att speciallärarens annars otydliga yrkesroll skulle förtydligas. För att speciallärare skulle ha en större inverkan på skolsamfundet skulle det innebära att hen måste ha en bredare kunskap om konsultering, handledning och olika utvecklingsarbeten inom skolan.

I Takala och Ahls studie konstateras att det år 2014 fanns en eller flera speciallärare på nästan varje skola i Finland. I mindre kommuner och i småskolor fanns det oftast en eller flera ambulerande speciallärare. Speciallärare arbetar i allmänhet med specialundervisning på deltid. Deltidsspecialläraren undervisar sällan tillsammans med allmänlärare trots att det visat sig ge stort stöd för elever. Enligt Tuomainen (2012) fokuserar speciallärarens undervisning ofta på elevernas färdigheter inom teoretiska ämnen såsom läsning, skrivning och matematik. Mycket tid går även åt till elevernas beteendemässiga och socioemotionella utmaningar. Tuomainen anser att det viktigaste i speciallärarens arbete är förmågan att undervisa små heterogena undervisningsgrupper så att eleverna når de individuellt upplagda målen.

Speciallärare ansvarar för att erbjuda specialundervisning (Lag om grundläggande utbildning, 1998; Utbildningsstyrelsen, 2014). Enligt Ström och Hannus-Gullmets (2015) saknas begreppet *specialklasslärare* i officiella dokument. Förordningen om grundläggande utbildning (1998/852) nämner två aningen olika kvalifikationer: för att ge intensifierat stöd fordras speciallärarbehörighet, medan undervisning i en specialklass kräver specialklasslärarbehörighet. Även kollektivavtalet nämner två typer av lärare i specialundervisning: specialklasslärare har aningen färre undervisningstimmar per vecka och specialklasslärare har aningen högre lön än speciallärare (Kommunarbetsgivarna, 2017). Ström och Hannus-Gullmets drar slutsatsen att specialklasslärarens roll tonats ner på en policynivå men inte nödvändigtvis på kommunnivå.

Enligt Lahtinen (2015) arbetar specialklassläraren med elever som får särskilt stöd största delen av skoldagen eller skolveckan. Specialklassläraren kan arbeta i specialskola, vanlig skola, förskola eller på andra stadiet. Gruppstorleken regleras beroende på tre faktorer: antalet elever som får särskilt stöd, antalet elever som har förlängd läroplikt och graden av funktionsvariation hos enskilda elever. (Undervisningssektorns Fackorganisation, 2018).

Det är svårt att förstå skillnaden mellan *speciallärare* och *specialklasslärare* då officiella riktlinjer är tvetydiga. Ström och Hannus-Gullmets (2015) konstaterar att kommuner kan ha olika lösningar på hur en specialklasslärare arbetar. I kommuner där man eftersträvar inkludering arbetar specialklassläraren tillsammans med allmänlärare, medan specialklassläraren arbetar mer eller mindre segregrande enligt Ström och Hannus-Gullmets i kommuner med starka traditioner.

2.2.2 *Speciallärares arbetsbild*

Enligt Karvinen (2014) har speciallärares arbetsbild utvecklats och blivit mer omfattande. Mångprofessionellt samarbete och förebyggande arbete betonas alltmer på olika sätt i arbetet. Arbetsbilden har utvecklats till att omfatta handledning, konsultering, skolutveckling och att fungera som specialpedagogisk expert på skolan. Förändringarna i arbetsbilden resulterar i att speciallärares professionella ställning förstärks. Arbetet styrs av lagen om den grundläggande utbildningen och läroplanen erbjuder riktlinjer för undervisningen på skolan (Takala, Wickman, Uusitalo-Malmivaara & Lundström, 2015; Tuomainen, 2012).

Takala m.fl. (2009) delar in speciallärares arbete i tre delar: undervisning, bakgrundsarbete och handledning. I det följande beskrivs vad de olika områdena innefattar och hur mycket av speciallärares tid som går åt till de olika delarna.

Enligt Takala, Pirttimaa och Törmänens studie från 2009 går majoriteten av speciallärares arbetstid (66 procent) till undervisning. Detta kallar forskarna för direkt arbete. Direkt arbete kan indelas i tre underkategorier: individuell undervisning, smågruppsundervisning och kompanjonundervisning (även kallad samundervisning). Speciallärares arbetar mest i små grupper (med två till tio elever) och med individuell undervisning (Takala m.fl., 2009; Takala m.fl., 2015), medan kompanjonundervisning fortfarande används sällan. Forskning visar dock på att kompanjonundervisning blivit ett vanligare arbetssätt hos speciallärares (Sundqvist & Ström, 2015).

I och med trestegsstödet kan speciallärares erbjuda flera olika arbetsformer åt eleverna. Enligt Lahtinen (2015) har individuell undervisning och smågruppsundervisning visat sig vara effektiva arbetsformer, men arbetsformerna strider mot de nationella riktlinjerna om inkludering. Smågruppsundervisning kan också ordnas som så kallad flexibel gruppering där eleverna i grupperna varieras, vilket gör smågruppsundervisningen till ett mer inkluderande sätt att ge stöd på (Sundqvist m.fl., 2019). Enligt Lahtinen (2015) är kompanjonundervisning mindre segregering än individuell undervisning. I kompanjonundervisning planerar och undervisar speciallärares tillsammans med allmänlärares och eleverna med stödbehov är inkluderade i den allmänna undervisningen.

Speciallärares bakgrundsarbete går under kategorin indirekt arbete. Indirekt arbete innefattar samarbete med olika parter, mötesdeltagande, administrativt arbete, fortbildning, bedömning och materialanskaffning (Takala m.fl., 2009). I studier från 2004 och 2009 framkommer att mellan 22 och 40 procent av speciallärares arbetstid går åt till bakgrundsarbete (Kivirauma &

Wallenius, 2004; Takala m.fl., 2009). Mängden indirekt arbete varierar under läsåret (Takala m.fl., 2009).

Tuomainen (2012) har undersökt speciallärarens roll i multiprofessionella nätverk. Specialläraren samarbetar med en stor mängd experter och detta samarbete är en del av organiseringen och planeringen av specialundervisningen på skolor. I multiprofessionella möten förväntas specialläraren vara expert på specialpedagogiska utmaningar, hen förväntas organisera samarbetet mellan olika parter och informera om specialundervisning. Multiprofessionellt arbete är ibland utmanande och det finns ingen garanti för att samarbetet fungerar felfritt, men samarbetet är en nyckelfaktor för att utveckla effektiva lösningar för elever med funktionsvariationer. Speciallärarnas arbete i multiprofessionella nätverk är en viktig del av speciallärarnas professionella aktivitet.

Handledning ingår i speciallärarens indirekta arbete. Enligt studien av Takala m.fl. (2009) gick endast 12 procent av arbetstiden till handledning. För att specialläraren ska lyckas optimalt med handledning behövs kunskap om specialundervisning och en bra interaktionsförmåga. Studiens resultat visar på att specialläraren handleder lärare, föräldrar, psykologer och rektorer. Istället för att använda ordet *handledning* tyckte respondenterna att de hellre skulle använda ordet *samarbete* för att minska skillnaden mellan speciallärare och andra parter.

Enligt Tuomainen (2012) innefattar handledning av allmänlärare ofta att specialläraren delar med sig av elevrelaterad information och specialpedagogisk information som inte är lättillgänglig för allmänlärare. Resultatet från Sundqvists (2012) studie visar på att det samarbetande samtalet har en utvecklingspotential vid utveckling av specialpedagogisk handledning som sker mellan jämbördiga kollegor. Sundqvist (2012) framhåller att handledning måste godkännas som en lika viktig arbetsuppgift som undervisning ifall handledningen i de finlandssvenska skolorna ska kunna utvecklas.

Sammanfattningsvis kan konstateras att speciallärarens arbete kan indelas i direkt arbete (undervisning) och indirekt arbete (bakgrundsarbete och handledning). Undervisningen ordnas vanligen på tre olika sätt: individuell undervisning, smågrupps- eller kompanjonundervisning. Det indirekta arbetets mängd varierar under läsåret med bland annat mer bedömning under höstterminen än under vårterminen. Handledning verkar ha en mindre roll i arbetet än vad professionella rekommendationer utgår från.

2.2.3 (Special)lärarnas arbetstrivsel

Arbetstrivsel, *arbetsglädje* och *välbefinnande i arbetet* är subjektiva begrepp, vilket innebär att det finns en viss otydlighet kring vad begreppen står för och vad de innebär (Liu, Aunguroch, & Yunibhand, 2016). Enligt Locke (1976) upplever man arbetstrivsel då man känner en positiv sinnesstämning som ett resultat av arbetserfarenhet. Furnham (2005) har tolkat Lockes definition på *arbetstrivsel* på en personlig nivå. Han menar att arbetstrivsel handlar om vad individen vill ha, vad hen eftersträvar och vad hen värderar högst. Ifall arbetet kan erbjuda en eller flera av dessa faktorer kan individen uppleva arbetsglädje.

Enligt Luukkala (2011) kan *arbetstrivsel* definieras av tre centrala aspekter: socialt stöd, kunnande och krav. Socialt stöd handlar om samarbete och en social gemenskap mellan anställda. För att orka i arbetet är det viktigt att få ett socialt stöd från arbetsgemenskapen. Kunnande och inflytande handlar om medbestämmande, lärande och utveckling i arbetet. De krav som ställs bör motsvara kunskaper som behövs i arbetet. Om kraven blir för höga kan det leda till utbrändhet, medan för låga krav kan leda till att man blir uttråkad.

Flera internationella studier visar på att det inte finns skillnader i klass- och speciallärarnas upplevda arbetsglädje (t.ex. Billingsley & Cross, 1992; Stempien & Loeb, 2002). År 2005 ansåg majoriteten av de finländska lärarna att arbetet är mer belönande än utmanande (Hakanen, Bakker & Snaufeli, 2005). Under de sex senaste åren har antalet lärare som är nöjda med sitt arbete sjunkit från 82 procent till 71 procent (Länsikallio, Kinnunen & Ilves, 2018). Beroende på studie hittas olika resultat gällande hur nöjda lärare är med sina arbeten. I en landsomfattande studie från 2013 framkommer att var tredje lärare kände sig mycket nöjda med sitt arbete (Perkiö-Mäkelä och Ervasti, 2013), medan 91 procent av de finlandssvenska lärarna var nöjda med sitt yrkesval i en undersökning från 2017 (Rusk, 2017a).

Lärare upplever mera arbetsstress i jämförelse med personer inom andra yrken (Pahkin, Vanhala & Lindström, 2007; Perkiö-Mäkelä & Ervasti, 2013). I flera studier har en ökning av arbetsmängden uppmärksammats (t.ex. Länsikallio m.fl., 2018; Rusk, 2017b). I en undersökning av Finlands Svenska Lärarförbund framkommer att över 80 % av lärarna att arbetsmängden ökat under de senaste åren och tre av fyra upplever brådska i arbetet (Rusk, 2017b).

Enligt Kinnunen (2019) har digitalisering och nedskärning av resurser obefogat ökat lärarnas arbetsstress och krävt att lärarna tvingast vara mer flexibla än vanligt. Trots detta är lärarna i jämförelse med andra yrkesgrupper mer entusiastiska över arbetet. I en landsomfattande studie

av Länsikallio m.fl. (2018) framlyfts fem belastande faktorer i lärarnas arbete. Den första belastningen är arbetsmängden i relationen med de resurser som finns på skolorna. Utmanande interaktion med elever, vårdnadshavare och inom skolsamfundet anses vara den andra belastningen i arbetet. Mobbning och våld är den tredje belastande faktorn. Brist på stöd från rektorn och ledningen samt de fysiska förhållanden såsom inneluften är de två sista belastande faktorerna. I samma studie konstateras att arbetveckan för lärarna har förlängts och 55 % av lärarna arbetar över helgen och 62 % av lärarna arbetar kvällstid under tre veckodagar. Kinnunen (2015) konstaterar att det i många fall inte finns tid för lärarna att återhämta sig från arbetet och det finns heller ingen balans mellan arbete och fritid. Från elevernas perspektiv menar Kinnunen (2015) att lärarens utmattning höjer elevernas stresshormoner. Enligt Kinnunen klarar en utvilad lärare bättre av att undervisa och läraren orkar vara mer sympatisk än en lärare som är överbelastad.

2.2.4 Resurser och utmaningar i arbetet som speciallärare

I en medlemsenkät av Finland Svenska Lärarförbund framkommer att 91 procent av lärarna inte ångrar sitt yrkesval och 80 procent rekommenderar yrket till andra (Rusk, 2017a).

Undervisning, arbetets mångsidighet, självständighet och påverkningsmöjligheter, samarbete, relationen med eleverna, utvecklingssamtal, stöd och feedback från rektor och kollegor har visat sig vara viktiga resurser för lärarnas arbetstrivsel (Hakanen, 2006; Nyholm, 2014; Perkiö-Mäkelä & Ervasti, 2013). Studier påvisar att mentorskap är en viktig resurs för lärare i början av sin karriär (t.ex. Smith & Ingersoll, 2004). I studien av Kivirauma och Wallenius (2004) framkommer att en bredare yrkesroll gav speciallärarna en känsla av mer inflytande och autonomi. Samtidigt som speciallärarna upplevde detta som positivt ansåg speciallärarna att de samtidigt kände sig mer upptagna och stressade.

I undersökningen av Finlands Svenska Lärarförbund (Rusk, 2017b) konstateras att en ökad arbetsmängd utmanar lärare på fältet idag. 85 procent av respondenterna i Finlands Svenska Lärarförbunds medlemsenkät anser att arbetsmängden ökat gällande dokumentering, mötesdeltagande, läroplansarbete, trestegsstödet och samarbete mellan hem och skola. Lärarens självständiga och mångsidiga arbete ses som resurser hos lärare men studier påvisar att de samtidigt är belastande faktorer (Laatikainen, 2011; Nyholm, 2014). I studien av Tuomainen från 2012 framkommer att speciallärarna kände sig ensamma och att de övriga lärarna inte såg specialläraren som en del av den informella lärargemenskapen. Författaren drar slutsatsen att orsaken kan vara speciallärarens professionella isolation, eftersom speciallärarens roll avviker

från de övriga lärarnas roll. Även Takala med kollegor (2009) har kommit fram till att lärarna känner sig ensamma. Forskarna reflekterar att orsaken till att lärarna känner sig trötta och utmattade är bland annat avsaknaden av ett regelbundet stödsystem och att arbetsbilden är för omfattande.

Andra belastande faktorer är: konstant utvecklingsarbete, utveckling av arbetsbilden, dåligt fungerande samarbete, avsaknaden av stöd och feedback, tidsbrist, utmanande och störande elever, för stor mängd administrativt arbete, minskad respekt för yrket, elevernas negativa attityder, beteendeproblem, elevernas låga motivation samt vårdnadshavarnas negativa attityder (Onnismaa, 2010; Santavirta, Aittola, Niskanen, Pasanen, Tuominen & Solovieva, 2001; Syrjäläinen, 2002).

3 Metod och genomförande

I följande kapitel redovisas avhandlingens syfte och forskningsfrågor. Därefter redogörs för forskningsprojektet Stöd för skolgång och lärande i Svenskfinland. Vidare presenteras mätinstrumenten och bearbetning och analys av data. Avslutningsvis beskrivs studiens reliabilitet, validitet och de etiska överväganden som gjorts.

3.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna studie är att undersöka finlandssvenska speciallärares och specialklasslärares arbetsbild och arbetstrivsel.

Eftersom speciallärare och specialklasslärare idag har olika undervisningsskyldigheter torde det uppkomma skillnader i bland annat arbetsmängden. I studien av Takala m.fl. (2009) framkom att varken ort eller speciallärarens ålder hade en inverkan på speciallärarens arbetsmängd. På grund av dessa faktorer syftar denna avhandling också på att analysera skillnader mellan finlandssvenska speciallärare och specialklasslärare.

För att få svar på studiens syfte har följande forskningsfrågor formulerats:

1. Finlandssvenska speciallärares och specialklasslärares arbete och arbetsfördelning
 - a) Hur många timmar undervisar finlandssvenska speciallärare och specialklasslärare?
 - b) Hur många timmar arbetar finlandssvenska speciallärare och specialklasslärare utöver undervisning?
 - c) Vilka arbetsuppgifter har finlandssvenska speciallärare och specialklasslärare utöver undervisning?
 - d) Vad anser de finlandssvenska speciallärarna och specialklasslärarna om årsarbetstid?
2. Vad anser de finlandssvenska speciallärarna och specialklasslärarna vara viktigt och mindre viktigt i deras arbete?
3. Hur ser sambandet ut mellan den förverkligade specialpedagogiska visionen och arbetstrivsel hos finlandssvenska speciallärare och specialklasslärare?

3.2 Val av forskningsansats

Innan undersökningsarbetet påbörjas måste forskaren avgöra vilken forskningsansats som lämpar sig bäst för forskningens syfte (Bell & Waters, 2016). Enligt Eliasson (2013) och Olsson och Sörensen (2011) kan varje forskningsproblem belysas kvalitativt, kvantitativt eller med

hjälp av båda ansatserna. Oavsett vilken metod som väljs är målet att relatera teori och verklighet till varandra.

Ett kvalitativt förhållningssätt lämpar då forskaren vill öppna upp för kunskaper om erfarenheter, innehåll och karaktär (Olsson & Sörensen, 2011). Observationer och intervjuer hör till de två vanligaste kvalitativa metoderna (Eliasson, 2013). Enligt Olsson och Sörensen (2011) grundas resultaten på ett litet antal individer och ett stort antal variabler.

De kvantitativa tillvägagångssätten berättar om omfattning, fördelning och jämförelse mellan grupper (Olsson & Sörensen, 2011). De vanligaste kvantitativa metoderna är enkät- och intervjuundersökningar (Eliasson, 2013). Till skillnad från den kvalitativa ansatsen menar Olsson och Sörensen (2011) att de kvalitativa resultaten grundas på ett stort antal individer och ett begränsat antal variabler. Resultaten i kvantitativa forskningar är generella och variablerna är entydiga, valida och reliabla.

Metodtriangulering innebär att forskaren i en undersökning använder flera ansatser för att samla in data till samma fenomen (Olsson & Sörensen, 2011). Fördelen med metodtriangulering är att det ger ett bredare underlag med flera olika vinklingar men den ger samtidigt en mer komplex och tidskrävande datamängd att analysera.

Utgående från avhandlingens syfte och forskningsfrågor har jag valt att använda en kvantitativ forskningsansats med några kvalitativa inslag. Eftersom syftet är att kartlägga speciallärares och specialklasslärares arbetsbild är det ändamålsenligt med metodtriangulering. Genom att jag använder mig av kvantitativ data kommer jag att se på deskriptiv statistik gällande de olika variablerna och samtidigt analysera skillnader mellan speciallärare och specialklasslärare. Kvalitativa data från undersökningen berättar om speciallärares och specialklasslärares arbetsuppgifter utöver undervisning.

3.3 Projektet Stöd för skolgång och lärande i Svenskfinland

Stöd för skolgång och lärande i Svenskfinland (SLL/SF) är ett projekt som inleddes år 2016 vid enheten för specialpedagogik inom fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier vid Åbo Akademi i Vasa. Syftet med projektet är att undersöka hur lagen om den grundläggande utbildningen (1998) genomförts, hur elevernas rätt till stöd förverkligas och hur trestegsstödet genomförs i de finlandssvenska skolorna.

Data till projektet samlades in via en webbenkät. Enkäternas tillförlitlighet testades genom en pilotstudie utförd av SLL/SF-projektets ledningsgrupp innan den egentliga undersökningen

genomfördes. Pilotundersökningen skickades till en specialklasslärare och två speciallärare: en speciallärare i årskurserna 1-6 och en i årskurserna 7-9. Pilotundersökningen medförde inga stora förändringar i enkätens utformning.

Hösten 2017 skickades den egentliga undersökningen till 395 speciallärare och specialklasslärare i finlandssvenska skolor. Efter att enkäten skickats sändes två påminnelser om deltagande till lärarna. För att förebygga bortfall i undersökningar menar Dahmström (2015) att presenter eller belöningar av olika slag alltid rekommenderats. I det sista påminnelsemailet gav forskarna deltagarna möjlighet att delta i en utlottning av ett presentkort vid besvarande av enkäten. I projektet deltog slutligen 156 speciallärare och specialklasslärare från olika orter i Svenskfinland.

3.3.1 Respondenter

Lärarna som deltog i undersökningen arbetade som speciallärare, specialklasslärare eller lärare med specialläraruppgifter i grundskolor runt om Svenskfinland. I denna studie har *lärare med specialläraruppgifter* sammanslagits med *speciallärare*. Antalet speciallärare i undersökningen är 124 och antalet specialklasslärare är 32. I tabell 1 presenteras demografisk data om respondenterna

3.3.2 Bortfall

Enligt Djurfeldt, Larsson och Stjärnhagen (2010) är det vanligt med bortfall i enkätundersökningar. Ett stort bortfall i en studie kan leda till att resultatet blir missvisade, vilket leder till att resultatet inte är generaliseringsbart. Genom en bortfallsanalys kan man kontrollera ifall bortfallet påverkar resultaten (Olsson & Sörensen, 2011). Enligt Trost och Hultåker (2016) ska svarsfrekvensen i enkätundersökningar vara mellan 50 och 75 procent för att resultatet ska vara generaliseringsbart. I denna studie är svarsandelen 40 procent.

Enligt Olsson och Sörensen (2011) kan bortfall indelas i två kategorier. *Externt bortfall* innebär att de tillfrågade personerna av olika skäl inte kan eller vill delta i undersökningar och *internt bortfall* uppstår då respondenter valt att inte svara på vissa frågor. Det externa bortfallet var 60 procent, medan det interna bortfallet var som högst tre procent.

Tabell 1 Demografisk data om respondenterna

Demografisk variabel	(n)	%
<i>Kön</i>		
Kvinna	144	91,1
Man	11	7,0
Saknas	1	1,9
<i>Ålder</i>		
Under 29	19	12,0
30–39	35	22,2
40–50	54	34,2
50–	45	28,5
Saknas	3	3,1
<i>Typ av speciallärare</i>		
Speciallärare	103	66,0
Specialklasslärare	32	20,5
Lärare med specialläraruppgifter	21	13,5
<i>Utbildning</i>		
Behörig speciallärare	143	92,0
Obehörig	11	7,0
Saknas	2	1,0

3.4 Mätinstrument

All data insamlades via en webbenkät. Enkäten är en modifierad version av Paloniemi, Kärnä, Pulkkinen och Björns (u.u.) enkät som använts i finskspråkiga skolor. Fördelen med en webbenkät är att det går snabbt att få in svar, den är en billig insamlingsmetod (Dahmström, 2005) och respondenterna får själv välja när de svarar (Olsson & Sörensen, 2011). Nackdelen med webbenkäter är att det finns en risk för ett stort bortfall (Dahmström, 2005; Olsson & Sörensen, 2011) och att enkäten inte når ut till de planerade respondenterna, till exempel på grund av fel e-postadresser (Olsson & Sörensen, 2011).

3.4.1 Enkät

Enkäten som användes i SSL/SF-projektet innehåller slutna frågor, skalfrågor och öppna frågor. I slutna frågor styr forskaren respondenten genom att på förhand ange vissa svarsalternativ (Eliasson, 2013). Enligt Olsson och Sörensen (2011) avser skalfrågor att beskriva och mäta attityder. Skalfrågorna består av ett antal påståenden som respondenten ska instämna eller ta avstånd ifrån, helt eller delvis. Enligt Eliasson (2013) tillåter öppna frågor respondenten att

själv formulera sitt svar och ta upp det som anses vara viktigt för frågan. Med öppna frågor får man fram mer kvalitativt data. Att analysera kvalitativt data är tidskrävande och det finns risk för att det sker misstolkningar i analysprocessen.

Enkäten som användes i projektet innehöll 51 frågor varav tio behandlade lärarnas bakgrundsinformation och nio om information om skolan. De kvarstående frågorna (n = 41) kan indelas i tre kategorier: *speciallärarens arbetsuppgifter och roll*, *speciallärarens samarbete* och *trestegsstödet*. För att få svar på studiens forskningsfrågor har valda delar av frågorna som gäller speciallärarens arbetsuppgifter och roll valts ut och analyserats vidare.

De tre första frågorna är öppna frågor och behandlar lärarnas arbetstid och vad tiden utanför undervisningen går till. Den fjärde frågan är en sluten fråga där lärarna svarar ifall de anser att det skulle vara bättre att speciallärare skulle arbeta utgående från årsarbetstid. Svartalternativen var *ja*, *nej*, *eventuellt* eller *kan ej svara*. I den femte frågan har respondenterna tagit ställning till hur deras specialpedagogiska vision ser ut. Likertskalan har fem svartalternativ där 1 står för *oviktigt för mig* och 5 för *mycket viktigt för mig*. I denna avhandling har frågan tolkats till att beskriva vad lärarna anser vara viktigt och mindre viktigt i arbetet som speciallärare och specialklasslärare. Den sjätte frågan behandlar hur väl visionen motsvarar lärarnas arbete. Skalan har fem svartalternativ *mycket bra*, *bra*, *ganska bra*, *inte så bra* och *inte alls*. Den sista frågan berör hur nöjda lärarna är med det arbete de utför. Svartalternativen är följande: *mycket nöjd*, *nöjd*, *varken nöjd eller missnöjd*, *missnöjd* och *mycket missnöjd*.

3.5 Bearbetning och analys av data

Kvalitativa data analyseras bäst med hjälp av statistikprogram (Olsson & Sörensen, 2011). Största delen av det insamlade datamaterialet från SLL/SF-projektet har strukturerats, kodats och analyserats i statistikprogrammet *IBM SPSS Statistics 21*. De kvalitativa data har undersökts genom en innehållsanalys. Vidare beskrivs hur data har bearbetats och vilka analysmetoder som använts för att presentera svaren på respektive forskningsfråga.

3.5.1 Analys av kvalitativa data

För att besvara den tredje frågeställningen i den första forskningsfrågan har en kvalitativ innehållsanalys utförts. Innehållsanalysen är ”ett forskningsverktyg med vars hjälp man analyserar frekvens och användning av ord eller begrepp i ett dokument med målet att bedöma innebörden och betydelsen av en källa.” (Bell & Waters, 2016, s. 145). Enligt Bell och Waters (2016) kan innehållsanalysen gå ut på kodning i stunden eller kodning i förväg. Kodning i stunden innebär att kategorierna formuleras under genomgången av källorna, medan kodning i

förväg handlar om att kategorierna grundas på tidigare inläsning av materialet och forumuleringar av teoretiska ideér.

I denna studie gick analysen ut på kodning i stunden. Det kvalitativa data lästes igenom och utsagorna (N = 492) kategoriserades i sammanlagt 12 kategorier (se kapitel 4.1). Studiens första forskningsfråga är uppdelad och det kvalitativa data svarar på delen som berör speciallärares övriga arbetsuppgifter. Denna del är den enda där speciallärares och specialklasslärares inte analyserats skilt.

3.5.2 Analys av kvantitativ data

För att analysera de kvantitativa data har variablerna inledningsvis kontrollerats för normalfördelning. Normalfördelningen styr i många fall valet av statistiska test. Normalfördelning är enligt Djurfeldt m.fl. (2003) en speciell symmetrisk fördelning av central- och spridningsmått. Detta innebär att det finns lika många observationer på båda sidorna av medelvärdet som blir färre ju längre bort från medelvärdet man kommer. Eftersom en perfekt, symmetrisk normalfördelningskurva sällan förekommer i verkligheten anser de flesta forskare att en kurva är proximalt normalfördelat då värdet för toppigheten och skevheten är mellan -1 och 1. Enligt George och Mallery (2010) är det dock acceptabelt med högre värden så länge man framför variablernas och resultatens riktiga värden. I tabell 2 presenteras variablernas deskriptiva data.

Tabell 2 Variablernas deskriptiva data

Variabel	N (antal)	SD (standard- avvikelse)	Skevhet	Toppighet
Timmar undervisning	156	3,21	-2,19	9,08
Timmar utöver	148	6,43	0,57	1,19
Helhetsarbetsbild	156	1,01	-0,01	-1,09
Organisera resurser	155	0,62	-1,87	3,01
Hjälpa lärare, elever & föräldrar	154	0,78	-1,33	1,97
Undervisa elever med stödbehov	154	0,53	-1,97	3,01
Följa upp alla elevers skolgång	155	1,21	-0,41	-0,71
Föra talan & driva ärenden för elever	155	0,73	-1,23	0,71
Stöda kollegor med dokumentation	155	0,96	-0,40	-0,43
Utveckla en inkluderande skola	155	0,95	-0,74	0,16
Utveckla skolan för alla elever	154	0,89	-0,67	-0,38
Förmedla spec.ped. information	154	0,80	-0,84	0,18
Utveckla undervisningsmetoder	155	0,60	-1,25	1,45
Förverkliga vision	153	0,81	-0,02	0,46
Arbestrivsel	156	0,63	1,38	3,37

Oberoende t-test används för att analysera skillnader i medelvärden mellan två normalfördelade grupper (Djurfeldt m.fl., 2010). Ett p -värde på 0,05 eller under visar på att det finns ett statistiskt signifikant samband (Huck, 2012). Ett statistisk signifikant resultat innebär att data avfärdar nollhypotesen (Eliasson, 2013) och ett p -värde på 0,05 innebär att man med 95 % säkerhet kan säga att det finns en statistiskt signifikant skillnad mellan grupperna (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Den genomsnittliga skillnaden anger skillnaden mellan gruppernas medelvärden (Eliasson, 2013). Mann-Whitney (U) är motsvarigheten till oberoende t-test för data som inte är normalfördelat och den vanligaste signifikansnivån är $p < 0,05$ (Cohen m.fl., 2011). För att besvara delar av den första och den andra forskningsfrågan användes parametriska och nonparametriska oberoende t-test.

För att besvara den andra forskningsfrågan angående vad lärarna anser vara viktigt och mindre viktigt i arbetet utfördes upprepade mätningar ANOVA (repeated measures ANOVA). I upprepade mätningar ANOVA kan man avläsa i vilka variabler det finns signifikanta skillnader gällande medelvärden (Rissanen, 2013). Ett multivarianstest (MANOVA) genomfördes för att få svar på om speciallärarna och specialklasslärarna skiljer sig i vad de anser vara viktigt och mindre viktigt i arbetet. MANOVA används för att förstå ifall det finns en interaktion mellan två oberoende variabler i två eller flera beroende variabler (Cohen m.fl., 2011). Ett statistiskt

signifikant skillnad ($p < 0,05$) i MANOVA berättar att man med 95 % säkerhet kan säga att det finns en skillnad mellan grupperna, medan effektstorleken (η_p^2) berättar hur stor skillnaden är (Huck, 2012). Om effektstorleken är 0,01 är effekten svag, medan en effektstorlek på 0,14 talar för en stark effekt. En moderat effekt innebär att effektstorleken är 0,06 (Huck, 2012).

För att få svar på den tredje forskningsfrågan har en korrelationsanalys genomförts. Spearmans rangkorrelation används om en eller båda variablerna inte är normalfördelade (Cohen m.fl., 2011). De värden som fås ur ett korrelationstest är r (korrelationsvärde) och p (signifikansnivå) (Djurfeldt m.fl., 2010). Korrelationskoefficienten kan anta ett värde mellan -1 och 1 (Rissanen, 2013). Sambandet kan antingen vara positivt eller negativt. Ett positivt samband innebär att höga värden på en variabel leder till höga värden på den andra variabeln, medan ett negativt samband betyder att höga värden på ena variabeln leder till låga värden på andra variabeln. (Olsson & Sörensen, 2011.) Ramarna för korrelationens styrka är följande: $> 0 +/- 1$ svag, $> 0 +/- 5$ moderat, $> 0 +/- 8$ stark (Cohen m.fl., 2011).

3.6 Kvalitetskriterier

I det följande kommer reliabilitet, validitet och forskningsetiska principer behandlas. Avslutningsvis presenteras hur de olika forskningsetiska principerna tagits i beaktan i projektet *Stöd för skolgång och lärande i Svenskfinland*.

För att man ska kunna göra korrekta utvärderingar i en studie är det viktigt att känna till mätinstrumentets validitet och reliabilitet (Olsson & Sörensen, 2011). Reliabilitet handlar om undersökningens tillförlitlighet, medan validitet handlar om dess giltighet (Dahmström, 2005). Reliabiliteten och validiteten i en studie kan höjas genom förebyggande arbete (Djurfeldt m.fl., 2010). Enligt Djurfeldt m.fl. (2010) har kvalitativa undersökningar generellt sett högre validitet än kvantitativa undersökningar på grund av flexibiliteten i intervjusituationer. Reliabiliteten tenderar däremot att vara högre i kvantitativa undersökningar där forskaren tillförlitar sig på standardiserade frågeformulär. Hög validitet förutsätter en hög reliabilitet, medan en hög reliabilitet inte är en garanti för att en studie ska ha en hög validitet (Dahmström, 2005; Djurfeldt m.fl., 2010; Eliasson, 2013).

Med reliabilitet syftar man på replikerbarhet, vilket innebär att man får samma resultat om man utför två undersökningar på samma sätt (Djurfeldt m.fl., 2010). Ju mer man kan upprepa en studie med samma mätinstrument desto högre är studiens reliabilitet (Dahmström, 2005; Eliasson, 2013; Olsson & Sörensen, 2011). En hög reliabilitet indikerar frånvaro av slumpmässiga fel (Djurfeldt m.fl., 2010). Om en studie har låg reliabilitet kan undersökningens

vetenskapliga trovärdighet och slutsatser ifrågasätts (Eliasson, 2013). En låg reliabilitet kan till exempel bero på att mätinstrumentet är svagt (otydligt formulerade frågor eller oklara svarsalternativ) eller på en intervjuares beteende (Djurfeldt m.fl., 2010). Enligt Eliasson (2013) är det viktigt att inte missförstå respondenten vid kvalitativa undersökningar, vilket innebär att alla skulle tolka uppgifterna på samma sätt om man upprepade undersökningen.

Validitet handlar om mätinstrumentets förmåga att mäta det som man avsett mäta (Dahmström, 2005; Djurfeldt m.fl., 2010; Eliasson, 2013; Olsson & Sörensen, 2011). En hög validitet indikerar frånvaro av systematiska fel. Operationalisering innebär att man omvandlar studiens övergripande frågeställningar och begrepp till konkret mätbara frågor. En lyckad operationalisering ger studien en hög validitet. Operationaliseringen är det svåraste momentet i alla undersökningar och misslyckas man med det kommer studien präglas av systematiska fel. (Djurfeldt m.fl., 2010.) Enligt Dahmström (2005) är det svårt att få en god validitet då man avser mäta attityder och värderingar. Enligt Djurfeldt m.fl. (2010) är genomförande av pilotundersökningar ett vanligt sätt att höja validiteten i en studie.

Enligt Olsson och Sörensen (2011) har forskare ett etiskt ansvar för att forskningen ska erhålla en god kvalitet. Dahmström (2005) refererar till humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet som fastslagit fyra etiska regler eller huvudkrav för forskning inom humaniora och samhällsvetenskap. Dessa är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Dessa specificeras vidare i ett antal regler och rekommendationer.

Informationskravet innebär att alla respondenter ska informeras om alla inslag i undersökningen som kan påverka deras vilja att delta. Studiens syfte och uppbyggnad ska redovisas för deltagarna. (Dahmström, 2005.) Samtyckeskravet innebär att alla respondenter som vill delta i studien inlämnar sitt samtycke för medverkan. Respondenterna ska även när som helst under studiens gång kunna avbryta sin medverkan utan att beslutet efterföljs av negativa konsekvenser. (Olsson & Sörensen, 2011.) Konfidentialitetskravet innebär att respondenternas personuppgifter behandlas konfidentiellt och att alla inom forskningsprojektet har tystnadsplikt. Vidare innebär nyttjandekravet att insamlade personuppgifter inte får användas för andra ändamål än forskningsprojektet och myndigheter får heller inte använda uppgifterna för åtgärder mot respondenten. (Dahmström, 2005.)

De ovannämnda forskningsetiska principerna har beaktats vid datainsamlingstillfällena inom SSL/SF-projektet. Det krävdes inget särskilt forskningstillstånd gällande enkäten, eftersom det i enkäten varken efterfrågades om elevuppgifter eller om andra känsliga uppgifter. Projektets

finansiär Högskolestiftelsen i Österbotten bedömde att projektet uppfyllde kraven på god vetenskaplig praxis och forskningsetik.

4 Resultat

Resultaten redovisas i enlighet med forskningsfrågorna. Först presenteras resultaten gällande speciallärares och specialklasslärares arbete och arbetsfördelning. Därefter rapporteras vad speciallärares och specialklasslärares anser vara viktigt och mindre viktigt i arbetet. Avslutningsvis redovisas hur nöjda speciallärares och specialklasslärares är med det utförda arbetet och hurudant samband det har med lärarnas arbetstrivsel.

4.1 Arbete och arbetsfördelning

Av resultatet framkommer att speciallärare arbetar 36,25 timmar per vecka och specialklasslärare arbetar 39,84 timmar per vecka. Antalet undervisningstimmar för finlandssvenska speciallärare och specialklasslärare illustreras i tabell 3. Tabellen visar att speciallärare undervisar i medeltal 23,40 timmar i veckan, medan specialklasslärare undervisar 23,22 timmar. I oberoende t-test framkommer inga signifikanta skillnader mellan speciallärares och specialklasslärares undervisningstimmar $t(154)=0,289, p = 0,773$.

Tabell 3 Antalet undervisningstimmar för finlandssvenska speciallärare och specialklasslärare

	N	Medelvärde	Standardavvikelse
Speciallärare	124	23,40	3,33
Specialklasslärare	32	23,22	2,69

Antalet timmar utöver undervisning för finlandssvenska speciallärare och specialklasslärare illustreras i tabell 4. Av resultatet framkommer att speciallärare arbetar i medeltal 12,85 timmar i veckan med övriga arbetsuppgifter, medan specialklasslärare arbetar 16,62 timmar. Specialklasslärare arbetar i genomsnitt mera med övriga arbetsuppgifter än speciallärare $t(146)= -2,90, p < 0,005, d = 0,057$

Tabell 4 Antalet timmar utöver undervisning för finlandssvenska speciallärare och specialklasslärare

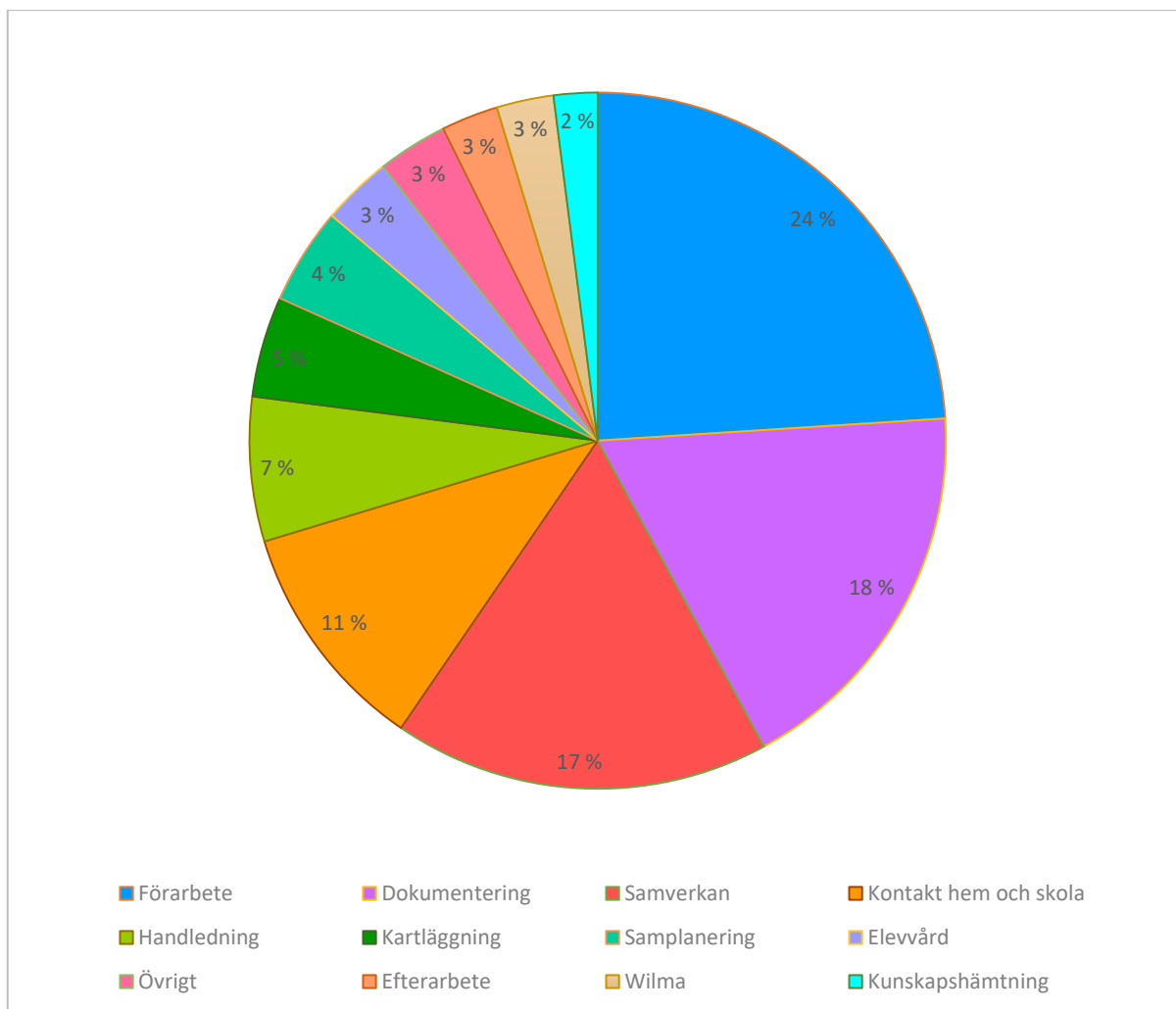
	N	Medelvärde	Standardavvikelse
Speciallärare	119	12,85	6,06
Specialklasslärare	29	16,62	7,12

Baserat på den kvalitativa innehållsanalysen kunde 12 kategorier identifieras gällande speciallärares och specialklasslärares arbetsuppgifter utöver undervisning. Kategoriseringen baseras på min tolkning av utsagorna (N = 492). I denna fråga har speciallärares och specialklasslärares inte analyserats skilt.

I figur 1 illustreras fördelningen av speciallärarna och specialklasslärarnas arbetsuppgifter utöver undervisning. Ungefär en fjärdedel (24 %) av tiden utöver undervisning går åt till *förarbete*. Förarbete innehåller planering, materialtillverkning, -anskaffning och -sökning samt förberedelse. Ungefär en femtedel av arbetstiden utöver undervisning går åt till *dokumentering* (18 %) och *samverkan* (17 %). Dokumentering innehåller uppgörande och uppdatering av planer, ifyllande av olika dokument och blanketter, medan samverkan innehåller möten, samtal och samarbete. 11 % av speciallärarnas och specialklasslärarnas arbetstid används till kontakt med vårdnadshavare och 7 % av tiden går åt till handledning.

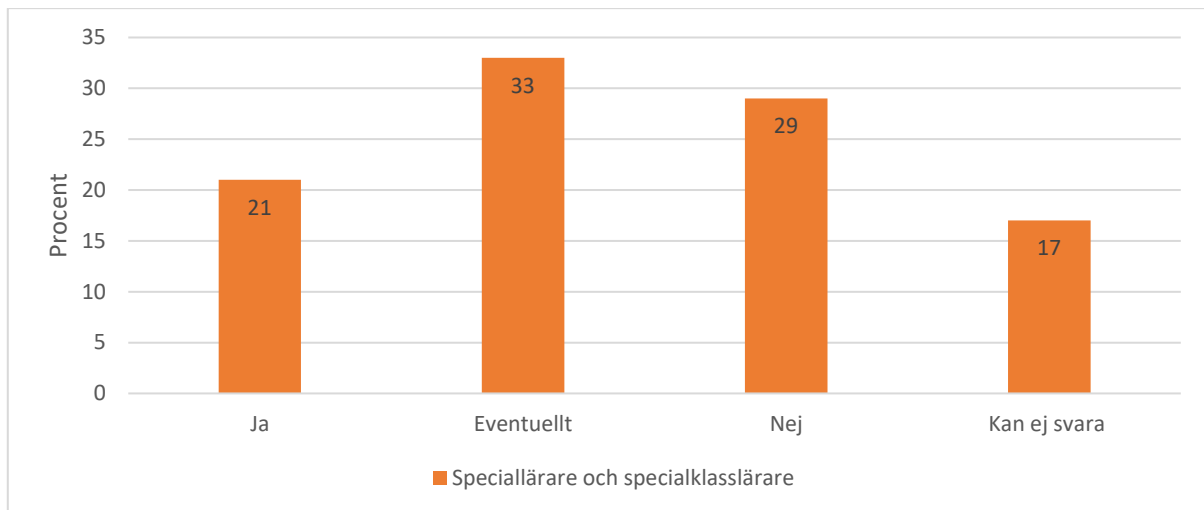
Wilma är en webbaserad tjänst som ger dess användare en uppsjö av information. I Wilma kan lärare till exempel registrera bedömningar och frånvaro samt fylla i elektroniska blanketter såsom elevers individuella planer. Wilma kan också fungera som ett verktyg för kontakten mellan hem och skola. (Visma, u.å.) I denna studie kunde de utsagor som uttalat *Wilma* placeras i kategorierna *Kontakt mellan hem och skola* och *Dokumentering*. Av den orsaken valde jag att framställa *Wilma* som en egen kategori.

Efterarbete (3 %) innefattar provrättning, bedömning av prov och elevarbeten samt annat efterarbete. *Kunskapshämtning* (2 %) innehåller fortbildning och eget initiativ till inläring. Kategorin *Övrigt* (3 %) innefattar bland annat kontakt via e-post, bokföring, konfliktutredning och skrivande av intyg och utlåtanden samt övrigt ersatta arbetsuppgifter såsom huvudförtroendeman och arbetarskyddfullmäktig och uppdatering av skolans tekniska verktyg.



Figur 1 Fördelningen av finlandssvenska speciallärares och specialklasslärares arbetsuppgifter utöver undervisning

Figur 2 illustrerar speciallärares och specialklasslärares åsikter om årsarbetstid. Av dataanalysen framkommer att lärarna eventuellt kan tänka sig att arbeta enligt modellen årsarbetstid ($M = 2,46$, $SD = 1,012$). Det finns inga signifikanta skillnader mellan speciallärares ($n = 124$, $M = 2,51$, $SD = 1,02$) och specialklasslärares ($n = 32$, $M = 2,28$, $SD = 0,958$) angående åsikten om årsarbetstid $t(154) = 1,131$, $p = 0,260$.



Figur 2 Finlandssvenska speciallärare och specialklasslärares inställning till årsarbetstid

4.2 Viktigt och mindre viktigt i arbetet

I tabell 5 redovisas en överblick över vad speciallärarna och specialklasslärarna anser vara viktigt och mindre viktigt i arbetet.

Speciallärarna och specialklasslärarna anser att det är mycket viktigt att *undervisa elever med stödbehov, organisera resurser som finns på skolan så att alla elever får det stöd de behöver, känna till och utveckla undervisningsmetoder för elever som behöver stöd samt att föra talan och driva ärenden för elever som behöver stöd.*

Speciallärarna och specialklasslärarna anser att det är ganska viktigt att *hjälpa klasslärare samt de elever som behöver stöd och deras föräldrar att hantera svårigheter, förmedla information om inlärningssvårigheter och de utmaningar de kan medföra i undervisningen, utveckla skolans verksamhet tillsammans med andra lärare för att alla elever ska uppmärksammas, utveckla en inkluderande skola genom nära samarbete och samundervisning samt att stöda kollegor med att göra upp pedagogiska planer och dokument.*

Speciallärarna och specialklasslärarna anser att *uppföljande av alla skolans elever* varken är viktigt eller oviktigt.

Tabell 5 Finlandssvenska speciallärares och specialklasslärares åsikter om vad som är viktigt och mindre viktigt i arbetet som speciallärare

	N	Medelvärde	Standard- avvikelse	Median
Likertskala 1-5				
Undervisa elever med stödbehov	154	4,74	,53	5
Speciallärare	123	4,74	,54	
Specialklasslärare	31	4,74	,51	
Organisera resurser	155	4,67	,62	5
Speciallärare	124	4,70	,60	
Specialklasslärare	31	4,55	,68	
Utveckla undervisningsmetoder	155	4,57	,60	5
Speciallärare	123	4,59	,60	
Specialklasslärare	32	4,50	,62	
Föra talan och driva ärenden för elev	155	4,48	,73	5
Speciallärare	124	4,52	,69	
Specialklasslärare	31	4,32	,87	
Hjälpa klasslärare, elever och föräldrar	154	4,40	,78	5
Speciallärare	123	4,42	,76	
Specialklasslärare	31	4,29	,86	
Förmedla specialpedagogiskt information	154	4,23	,80	5
Speciallärare	123	4,31	,78	
Specialklasslärare	31	3,94	,81	
Utveckla en skola för alla	154	4,08	,89	5
Speciallärare	123	4,15	,86	
Specialklasslärare	31	3,84	1,00	
Utv. en inkl. skola genom samarb. & komp.	155	3,93	,95	4
Speciallärare	124	3,99	,89	
Specialklasslärare.	31	3,68	1,14	
Stöda lärare att dokumentera	155	3,85	,96	3
Speciallärare	124	3,97	,89	
Specialklasslärare	31	3,35	1,08	
Följa upp lärande för alla skolans elever	155	3,44	1,22	4
Speciallärare	124	3,59	1,10	
Specialklasslärare	31	2,84	1,49	

I tabell 6 framkommer i vilka variabler det finns signifikanta skillnader i medelvärden gällande vad lärarna anser vara viktigt och mindre viktigt. Av resultatet i MANOVA framkommer att det finns en stark signifikant skillnad mellan vad speciallärarna och specialklasslärarna anser vara mer och mindre viktigt i arbetet (Wilks Lambda $p < 0,05$, $\eta_p^2 = 0,144$). Det finns en moderat signifikant skillnad mellan speciallärare och specialklasslärare i påståenden *följa upp hela skolans elever* $F(6,85, 1\ 013,04) = 49,81$, $p = 0,004$, $\eta_p^2 = 0,057$ och *stöda kollegor med pedagogiska planer och dokumentation* $F(6,85, 1\ 013,04) = 49,81$, $p < 0,05$, $\eta_p^2 = 0,078$. En

svag skillnad mellan speciallärare och specialklasslärare finns i påståendet *förmedla information om inlärningssvårigheter och utmaningar som de kan medföra i undervisningen* $F(6,85, 1013,04) = 49,81, p < 0,05, \eta_p^2 = 0,037$). I alla tre påståenden angav speciallärare högre värden på den femgradiga skalan än specialklasslärare (se tabell 7).

Tabell 6 Parvis jämförelse över variablerna gällande lärarnas prioriterade arbetsområden

	RO	HLEF	UE	FAES	FTDÄ	SLD	UIS	USA	FSI	UUM
RO		,002*	1	,000*	,250	,000*	,000*	,000*	,000*	,000*
HLEF			,000*	,000*	1	,000*	,000*	,028*	1	,359
UE				,000*	,002*	,000*	,000*	,000*	,000*	,175
FAES					,000*	,027*	,002*	,000*	,000*	,000*
FTDÄ						,000*	,000*	,000*	,151	1
SLD							1	,192	,000*	,000*
UIS								1	,010*	,000*
USA									1	,000*
FSI										,000*

* = $p < 0,05$. Den parvisa jämförelsen är utförd med testet upprepade mätningar ANOVA.

RO = resursorganisering, HKEF = hjälpa lärare, elever, föräldrar, UE = undervisa elever med stödbehov, FAES = Följa upp alla elevers skolgång, FTDÄ = Föra talan och driva ärenden för elever, SLD = Stöda lärare i dokumentation, UIS = Utveckla en inkluderande skola, USA = Utveckla en skola för alla, FSI = Förmedla specialpedagogisk information, UUM = Utveckla undervisningsmetoder

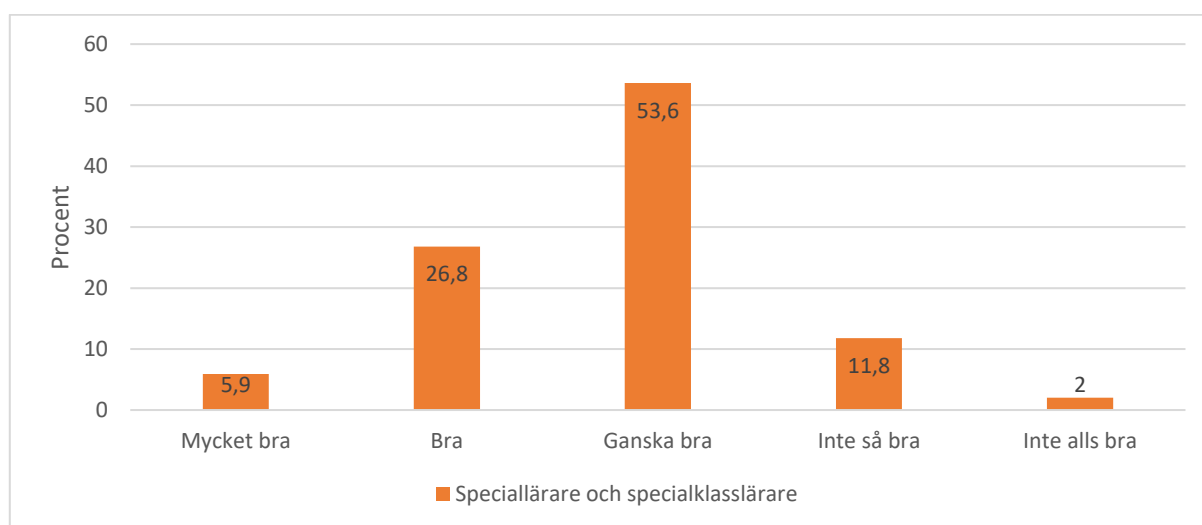
Tabell 7 Skillnad mellan finlandssvenska speciallärares och specialklasslärares prioriterade arbetsuppsdrag

	F	df	p	Effektstorlek
Organisera resurser	1,936	1	,166	,013
Hjälpa klasslärare, elever och föräldrar	,818	1	,367	,006
Undervisa elever med stödbehov	,018	1	,894	,000
Följa upp lärande för alla skolans elever	8,804	1	,004*	,057
Föra talan och driva ärenden för elev	,999	1	,178	,012
Stöda lärare att dokumentera	10,64	1	,001*	,078
Utv. en inkl. skola genom samarb. & komp.	3,161	1	,077	,021
Utveckla en skola för alla	2,276	1	,134	,015
Förmedla specialpedagogisk info	5,721	1	,018*	,037
Utveckla undervisningsmetoder	,959	1	,329	,006

* = $p < 0,05$. Skillnaden mellan grupperna analyserades genom multivarianstest.

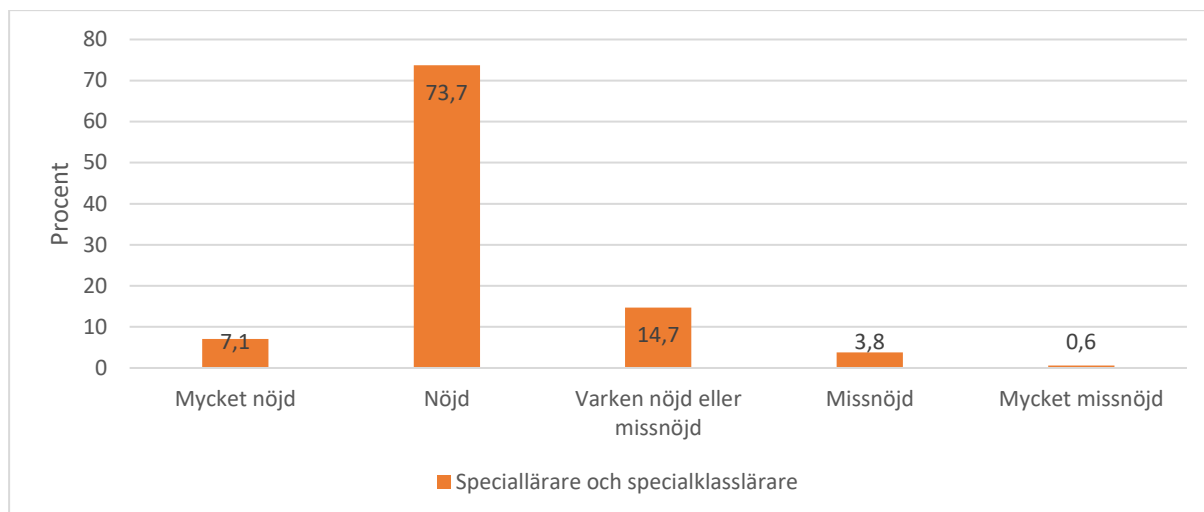
4.3 (Förverkligande av) den specialpedagogiska visionen och arbetstrivsel

Figur 3 illustrerar hur väl lärarnas specialpedagogiska vision förverkligas i arbetet. Lärarna anser att deras vision över yrket instämmer ganska bra med det arbete som utförs ($N = 153$, $M = 2,77$, $SD = 0,807$). Resultatet från dataanalysen visar på att det inte finns signifikanta skillnader ($t(151)=1,225$, $p = 0,303$) mellan speciallärare ($n = 122$, $M = 2,81$, $SD = 0,068$) och specialklasslärare ($n = 31$, $M = 2,61$, $SD = 0,178$) i hur väl den specialpedagogiska visionen överensstämmer med det utförda arbetet.



Figur 3 Förverkligande av den specialpedagogiska visionen i arbetet hos finlandssvenska speciallärare och specialklasslärare

I figur 4 illustreras speciallärarnas och specialklasslärarnas arbetstrivsel ($N = 156$, $M = 2,17$, $SD = 0,634$, $Mdn = 2$). 81 % ($n = 126$) av lärarna är nöjda med sitt arbete och 4 % ($n = 7$) anser sig vara missnöjda med arbetet. Resterande lärare ($n = 23$) är varken nöjda eller missnöjda med sina arbeten. Resultat från dataanalysen visar på att det inte finns en signifikant skillnad mellan speciallärare ($n = 124$, $M = 2,16$, $SD = 0,642$) och specialklasslärare ($n = 32$, $M = 2,22$, $SD = 0,108$) gällande arbetstrivsel $U = 1\ 847,50$, $N1 = 124$, $N2 = 32$, $p = 0,438$.



Figur 4 Finlandssvenska speciallärares och specialklasslärares arbetstrivsel

Den tredje forskningsfrågan avser även att utforska hurudant samband det finns mellan den förverkligade specialpedagogiska visionen och arbetstrivsel hos speciallärare och specialklasslärare. Korrelationen visar på ett signifikant positivt samband med ringa korrelation $r(153) = 0,34$, $p < 0,05$, vilket innebär att höga värden på ena variabeln leder till höga värden på den andra variabeln.

5 Diskussion

Syftet med denna studie var att undersöka de finlandssvenska speciallärares och specialklasslärares arbetsbild. Detta kapitel är indelat i tre delar. I den första delen diskuteras avhandlingens resultat i relation till annan forskning och litteratur som presenterats i avhandlingens teoretiska referensram. Därefter behandlas datainsamlingen, bearbetningen av data och dataanalyserna. I den sista delen presenteras studiens slutsatser som baseras på diskussionen mellan resultatet från denna studie och tidigare forskning. Kapitlet avslutas med förslag på fortsatt forskning.

5.1 Resultatdiskussion

5.1.1 Arbetsbild

Resultatet från denna studie visar att finlandssvenska speciallärare arbetar i medeltal 36,25 timmar per vecka, medan finlandssvenska specialklasslärare arbetar i medeltal 39,84 timmar per vecka. I jämförelse med studien av Perkiö-Mäkelä och Ervasti från 2013 har antalet timmar per vecka ökat från att lärare i medeltal arbetade 35,2 timmar per vecka. I det följande diskuteras speciallärares och specialklasslärares arbetstid och hur de skiljer sig från varandra.

I denna studie framkommer att 65 % respektive 58 % av de finlandssvenska speciallärares och specialklasslärares arbetstid går åt till undervisning. I studien av Takala m.fl. (2009) gick 66 % av arbetstiden till undervisning och resultatet från denna studie tyder på att antalet undervisningstimmar för speciallärare och specialklasslärare har sjunkit en aning. Karvinen (2014) påstår att speciallärares arbetsbild utvecklats och blivit mer omfattande och resultatet i denna studie kan vara en följd av detta. Av resultatet framkom inga signifikanta skillnader mellan speciallärares och specialklasslärares men i jämförelse med studien av Takala m.fl. (2009) har speciellt specialklasslärares antal undervisningstimmar minskat. Enligt lärares kollektivavtal (Kommunarbetstidgivarna, 2017) har specialklasslärares lägre undervisningsskyldighet än speciallärare och detta kunde förklara varför undervisningen är en mindre del av specialklasslärares arbete, men resultatet från denna studie visar att speciallärares och specialklasslärares undervisar ungefär lika många timmar (23 timmar).

Resultatet från denna studie visar att 35 % respektive 42 % av finlandssvenska speciallärares och specialklasslärares arbetstid går till bakgrundsarbete. Det som bör lyftas fram är att standardavvikelsen gällande denna fråga var stor bland speciallärares och specialklasslärares (6,06 respektive 7,12). I studien av Takala med kollegor (2009) gick endast 22 % av arbetstiden

till bakgrundsarbete och av resultatet i denna studie kan man konstatera att andelen bakgrundsarbete ökat markant sedan 2009.

I följande avsnitt diskuteras speciallärares och specialklasslärares arbetsuppgifter utöver undervisning. I denna fråga analyserades inte speciallärares och specialklasslärares skilt och då begreppet *speciallärare* används syftar jag på speciallärares och specialklasslärares tillsammans.

Tidigare studier som undersöker speciallärares arbetsuppgifter utöver undervisning saknas i Svenskfinland och därmed går resultatet inte att jämföras med tidigare forskning. Resultatet i denna studie visar på att förarbete, dokumentering, samverkan och kontakt mellan hem och skola är det som speciallärares arbetar mest med utöver undervisning. Resultatet överensstämmer med tidigare studier från finskspråkiga grundskolor (t.ex. Karvinen, 2014; Takala m.fl., 2015).

I Pfeifer och Holtappels (2008) studie framkom att då lärarna började arbeta efter en årsarbetstidsmodell blev samarbetet mellan speciallärares och klasslärares mer effektivt, vilket resulterade i att arbetsmängden minskade. Nästan en fjärdedel av finlandssvenska speciallärares arbetstid utöver undervisning går i denna studie till förarbete av undervisning, medan endast 4 % av tiden går till samplanering med allmänlärare. Ifall mängden kompanjonundervisning och samplanering på fältet skulle öka antar jag att mängden individuell planering skulle minska, vilket skulle leda till att det lämnar tid över till annat. Vidare om kompanjonundervisning från speciallärares synvinkel i Svenskfinland kan läsas i doktorsavhandlingen av Sundqvist (2012), artikeln av Sundqvist m.fl. (2019) och i magistersavhandlingen av Grönholm (2019).

En stor del av arbetet utöver undervisning går åt till dokumentering. Rusk (2017b) hänvisar till andra undersökningar som visar på att lärarnas arbetsmängd ökat. I undersökningen av Finlands Svenska Lärarförbund (Rusk, 2017b) framkommer att dokumentation är en stor orsak till den ökade arbetsmängden. I denna studie går 17 % av speciallärares arbete utöver undervisning till dokumentering. En av orsakerna till att dokumenteringen tar mera tid är att kraven på dokumentering ökat sedan revideringen av lagen om den grundläggande utbildningen (Lag om ändring av lagen om grundläggande utbildning, 2010).

Av resultatet i denna studie framkommer att specialklasslärare lägger mera tid på arbete utöver undervisning än speciallärare. Effektstorleken är liten, vilket innebär att det inte går att dra slutsatser om att speciallärare arbetar mindre med uppgifter utöver undervisning än

specialklasslärare. Till näst diskuteras möjliga orsaker till skillnaden mellan speciallärarna och specialklasslärarna i fråga om bakgrundsarbete.

Enligt Lahtinen (2015) arbetar specialklassläraren till största delen med elever som får särskilt stöd. Endast 7,7 % av eleverna i Finland får särskilt stöd (Statistikcentralen, 2018), vilket tyder på att stödbehovet för dessa elever är stort. Min tolkning av att specialklasslärare lägger mera tid på bakgrundsarbete än speciallärare kan sammanfattas av tre områden. Det första området gäller dokumentering. Resultatet i denna studie visar att speciallärare och specialklasslärare lägger 18 % av arbetstiden utöver undervisning på dokumentering. Orsaken till att jag tolkar att specialklassläraren lägger mera tid på dokumentering än speciallärare är elevunderlaget, eftersom specialklasslärare oftast arbetar med elever inom särskilt stöd (Lahtinen, 2015). Alla elever inom särskilt stöd har en individuell plan som enligt Utbildningsstyrelsen (2014) alltid ska ses över ifall elevens stödbehov eller målen för undervisningen förändras men den individuella planen ska ses över minst en gång per läsår.

Det andra området handlar om samverkan mellan specialklassläraren och andra parter. Från resultatet i denna studie framkommer att speciallärarna och specialklasslärarna lägger 17 % av tiden utöver undervisning på möten och samarbete med kollegor och andra professionella. Ett ökat stödbehov innebär att flera olika parter inom och utanför skolan är inblandade i elevens skolgång (Utbildningsstyrelsen, 2014) och med tanke på att specialklasslärarna oftast arbetar med elever som får särskilt stöd, kan det tänkas att specialklasslärarna i högre grad deltar i möten och samarbetar inom och utanför skolan än speciallärarna.

Det tredje området gäller kontakten mellan specialklassläraren och vårdnadshavarna. Enligt Utbildningsstyrelsen (2014) ökar betydelsen av samarbetet mellan hem och skola då elevens stödbehov ökar. Samarbetet med vårdnadshavarna är viktigt både för att utredningen av behovet, planeringen och genomförandet av stödet ska lyckas. I denna studie framkom att speciallärarna och specialklasslärarna lägger 11 % av arbetstiden utöver undervisning på kontakt mellan hem och skola. Eftersom specialklasslärarna främst arbetar med elever som får särskilt stöd är kontakten med vårdnadshavarna viktigt för eleven, vårdnadshavarna och läraren. Därmed tolkar jag att specialklasslärarna lägger mera tid på kontakt mellan hem och skola än speciallärarna.

I det följande kommer inledningsvis resultaten om vad speciallärarna och specialklasslärarna anser vara viktigt och mindre viktigt diskuteras i relation till tidigare forskning och därefter diskuteras hur speciallärarna och specialklasslärarna skiljer sig i denna fråga.

Av resultaten i denna studie framkommer att finlandssvenska speciallärare och specialklasslärare anser att det är mycket viktigt att undervisa, föra talan för elever och att stöda alla elever med stödbehov. Av resultatet kan man konstatera att de traditionella arbetsätten såsom undervisning och stöttande av elever med stödbehov är viktiga för speciallärare och specialklasslärare. Att känna till och utveckla undervisningsmetoder anser lärarna vara lika viktigt. I läroplanen står det att pedagogisk sakkunskap är viktigt för att stödbehovet ska upptäckas och stödet genomföras (Utbildningsstyrelsen, 2014).

I läroplanen står det också att ”samarbete mellan lärarna och yrkesövergripande samarbete inom elevvården är viktigt för att behovet av stöd ska upptäckas, när man bedömer behovet av stöd samt när stödet planeras och genomförs.” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 62) Lärarna i denna studie anser att samarbete mellan lärarna är ganska viktigt. Av resultatet kan man tolka att det övergripande arbetet inte är lika viktigt som det traditionella arbetet för de finlandssvenska speciallärarna och specialklasslärarna.

I resultaten från denna studie framkommer tre signifikanta skillnader mellan speciallärare och specialklasslärare i vad de anser vara viktigt och mindre viktigt i arbetet. Speciallärare följer i högre grad upp lärandet hos hela skolans elever och stöder kollegor med att göra upp pedagogiska planer och dokument än specialklasslärare. Dessa kan förklaras genom att majoriteten av specialklasslärarna arbetar med elever inom särskilt stöd (Lahtinen, 2015), medan speciallärarna arbetar med specialundervisning på deltid (Takala & Ahl, 2014). Specialklassläraren följer en mindre grupp elever och ansvarar därmed inte över lärandet av alla skolans elever. Eftersom majoriteten av eleverna inom den svenskspråkiga utbildningen med särskilt stöd får undervisning delvis eller helt i specialklasser (Statistikcentralen, 2018) kan det tänkas att det finns ett mindre behov av att handleda allmänlärare i dokumentering. Resultatet kan tolkas till att uppföljning av lärandet hos hela skolans elever och handledning gällande dokumentering hör mer till speciallärarens arbetsuppgifter än vad de hör till specialklasslärarens.

Speciallärare förmedlar information om inlärningssvårigheter och utmaningar de kan medföra i undervisningen till allmänlärare i högre grad än specialklasslärare. Eftersom majoriteten av eleverna med särskilt stöd får undervisning helt eller delvis i specialklasser kan det därför tänkas att specialklasslärare i mindre grad handleder allmänlärare gällande inlärningssvårigheter och utmaningar de kan medföra. Utbildningsstyrelsen (2014) rekommenderar att eleverna med stödbehov i första hand ska få stöd i allmän undervisning i och med att man i de finländska

skolorna eftersträvar inklusion. Enligt Lahtinen (2015) är även målet för de elever som får specialundervisning på heltid att de stegvis inkluderas till den allmänna undervisningen. Skillnaden mellan speciallärarna och specialklasslärarna i denna fråga är svag och därför går det inte att dra slutsatsen att specialklasslärare arbetar mot inkludering genom att inte handleda allmänlärare gällande inläringssvårigheter.

I det följande diskuteras hur inkluderingen i de finlandssvenska skolorna ska få en ännu tydligare riktning. Därefter avslutas den första delen av resultatdiskussionen med diskussion om årsarbetstid.

Resultaten från denna studie strider mot de nationella riktlinjerna för inkludering av elever med stödbehov. De traditionella arbetssätten som de finlandssvenska speciallärarna och specialklasslärarna anser vara mycket viktiga främjar inte inklusion. Det övergripande arbetet främjar däremot tanken om inklusion. För att utveckla inkluderingen i de svenskspråkiga grundskolorna i Finland borde speciallärarnas och specialklasslärarnas arbetsbild verkar ha behov av att vidgas för att ge större utrymme för tanken om inklusion.

Samplanering och handledning är arbetsuppgifter som hör till det övergripande arbetet. Samplanering är ett sätt att utveckla en inkluderande skola. Speciallärarna föredrar idag i hög grad smågruppsundervisning (Sundqvist, 2012; Sundqvist m.fl., 2019), vilket strider mot de nationella riktlinjerna för inklusion (Takala m.fl., 2009). Även Utbildningsstyrelsen (2014) nämner att elever med stödbehov i första hand ska ges stöd i sin egen undervisningsgrupp. För att en elev med stödbehov ska kunna inkluderas till allmän undervisning behövs samplanering mellan speciallärare och allmänlärare, kompanjonundervisning och handledning av allmänlärare. Sundqvist (2012) konstaterar att en stor orsak till att speciallärare sällan handleder är bristen på gemensam planerings- och handledningstid och jag antar att det samma gäller samplanering. En ökad arbetsmängd kan också vara en av orsakerna till varför speciallärarna sällan samplanerar.

Av resultatet i denna studie framkommer att specialklasslärarna handleder allmänlärarna i mindre grad än speciallärarna. För att utveckla inkluderingen i de finlandssvenska skolorna borde specialklasslärarna handleda allmänlärarna mera för att följa de nationella riktlinjerna. Om specialklasslärarna handledde allmänlärarna mera kunde fler elever med stödbehov eventuellt inkluderas till den allmänna undervisningen. Det är dock viktigt att komma ihåg att det finns ett antal elever som på grund av olika skäl inte klarar av att delta i den allmänna undervisningen. Enligt Sundqvist (2012) är tanken på att utveckla det reflekterande

handledningssamtalet orealistiskt och främmande i det nuvarande läget på grund av strukturella faktorer som hindrar lärarna från att utveckla det handledande mötet. I Sundqvists (2012) doktorsavhandling föreslog en del lärare arbete enligt årsarbetstid, vilket skulle frigöra tid för gemensamma handledningsmöten.

Resultaten i denna studie visar att 21 % (N = 156) av de finlandssvenska respondenterna kan tänka sig att arbeta utgående från en årsarbetstidsmodell. Sammanställer man de som kunde tänka sig byta till årsarbetstid med dem som eventuellt kan tänka sig blir antalet 54 %. I detta fall blir andelen som kan tänka sig arbeta enligt modellen årsarbetstid större än de som inte vill slopa systemet med undervisningsskyldigheter (29 %). Resultatet liknar resultaten från undersökningen som genomfördes för två år sedan av Finlands Svenska Lärarförbund (Rusk 2017d).

Nästa år (2020) kommer försöket med årsarbetstid att avslutas och endast framtiden kan visa hur utvecklingen av arbetstidsmodellen fortsätter. Orsaken till att många lärare på fältet känner sig osäkra kan tänkas vara att det inte finns tydliga riktlinjer på hur arbetstidsmodellen skulle genomföras i praktiken. Pfeifer och Holtappels (2008) undersökning som jag referat till i denna avhandling har lovande resultat men resultaten går inte att tillämpa till den finländska skolkontexten i och med att studien utfördes i Tyskland. Målet med försöket med årsarbetstid är att garantera tillräckligt med tid till bakgrundsarbete (OAJ, u.å.), vilket kunde leda till att speciallärarna och specialklasslärarna hade mera tid till att samplanera och handleda.

5.1.2 Arbetstrivsel

Enligt Länsikallio med kollegor (2018) har antalet lärare som är nöjda med sitt arbete sjunkit under de senaste åren men av resultatet i denna studie kan det konstateras att 81 % av de finlandssvenska speciallärarna och specialklasslärarna är nöjda med sitt arbete. I Perkiö-Mäkelä och Ervastis (2013) landsomfattande studie var 34 % av lärarna mycket nöjda med sitt arbete. Respondenterna i Perkiö-Mäkelä och Ervastis studie var sammanlagt 12 500 och de var från flera olika yrkesgrupper och därför går resultatet inte direkt att sammankopplas till hur nöjda de finlandssvenska speciallärarna och specialklasslärarna är. I denna studie var andelen mycket nöjda speciallärare och specialklasslärare 7 %. Tidigare studier som specifikt undersöker finlandssvenska speciallärare och specialklasslärares arbetstrivsel saknas och därför är det inte möjligt att se ifall arbetstrivseln sjunkit eller ökat hos de finlandssvenska speciallärarna och specialklasslärarna.

Enligt Furnham (2005) handlar arbetstrivsel om vad individen vill ha, vad hen eftersträvar och vad hen värderar högst. Arbetstrivsel uppnås då arbetet kan erbjuda en eller flera av dessa faktorer. Enligt Furnhams definition är det därför rimligt att det finns en positiv korrelation mellan att den specialpedagogiska visionen överensstämmer med det utförda arbetet och hur nöjda speciallärarna och specialklasslärarna är med arbetet.

Baserat på resultaten i denna studie verkar olika belastande faktorer i arbetet inte ha en inverkan på speciallärarnas och specialklasslärarnas arbetstrivsel. De belastande faktorerna verkar vägas upp av andra delar i arbetet. Vidare om detta kan läsas i avhandlingen av Grön (2019) där hon undersökt glädjeämnen och utmaningar i finlandssvenska speciallärarnas arbete.

Av resultatet i denna studie kan man konstatera att de finlandssvenska speciallärarna och specialklasslärarna är nöjda med arbetet och de traditionella arbetssätten. Frågan är hur mycket ett system utvecklas ifall man är nöjd? Av resultaten som diskuterats tidigare kan det konstateras att speciallärarnas och specialklasslärarnas arbetsbild måste vidgas för att rymma tanken om inklusion.

Till skillnad från Furnham (2005) definierar Luukkala (2011) arbetstrivsel genom socialt stöd, kunskap och krav. Ifall kraven på speciallärarna och specialklasslärarna skulle ändra till att fokusera på det övergripande arbetet skulle även kunskapskraven ändras. Detta skulle innebära att utbildningen av speciallärare och specialklasslärare borde utvecklas till att ge studeranden verktyg till det övergripande arbetet och att lärare på fältet borde fortbildas och ges samma verktyg. Ifall kraven och kunskapsområden ändras blir det sociala stödet från kollegor och ledningen mycket viktigt.

Utgångspunkten för inklusion är skolornas förmåga att möta mångfald och därför borde skolan som verksamhetsområde konstant se över arbetssätten och anpassningen. Det är viktigt att komma ihåg att inklusion är en pågående process där barriärer och risk för utslagning ständigt motverkas (Ainscow, 2015).

5.2 Metoddiskussion

Enligt Trost (2016) ska svarsfrekvensen i studier vara mellan 50 och 75 procent för att resultatet ska vara generaliseringsbart. I denna studie är svarsfrekvensen endast 40 %. Det är vanligt med bortfall i enkätundersökningar men ett stort bortfall kan leda till att resultaten blir missvisande (Djurfeldt m.fl., 2010). Av den orsaken går det inte att dra allmänna slutsatser av resultaten i denna studie utan resultaten kan istället ses som riktgivande. En orsak till den låga svarsfrekvensen kan vara enkätens längd med många detaljfrågor i början av enkäten. Forskarna

inom SLL/SF-projektet ansåg att det var nödvändigt med frågor från flera olika aspekter i och med att liknande studier inte genomförts tidigare i Svenskfinland.

En annan svaghet i denna studie är att 79,5 % av respondenterna arbetade som speciallärare medan 20,5 % arbetade som specialklasslärare. Eftersom syftet med denna studie är att undersöka skillnader mellan speciallärare och specialklasslärare hade det varit ändamålsenligt med en jämnare fördelning av speciallärare och specialklasslärare. I denna studie verkar det även som att speciallärarnas och specialklasslärarnas arbetsbild inte avviker från varandra. Resultatet kan vara en följd av att lärarna svarade på samma frågor i enkäten.

För att få svar på hur speciallärare och specialklasslärare skiljer sig i vad de anser vara viktigt och mindre viktigt genomfördes ett multivarianstest (MANOVA). MANOVA kan genomföras ifall variablerna faller inom ramarna för normalfördelning. Två av variablerna som gäller denna fråga har en toppighet på 3, vilket enligt Djurfeldt m.fl. (2010) räknas som nonparametriskt data. Enligt George och Mallery (2010) är det dock acceptabelt med högre värden så länge variablernas och resultatens riktiga värden framförs. Resultaten från testet visar på att det inte finns signifikanta skillnader mellan grupperna i de två variablerna och de nonparametriska variablerna torde inte ha en inverkan på resultatet.

Kategorierna som utformades gällande speciallärarna och speciallärarnas arbetsuppgifter utöver undervisning (kapitel 4.1) baseras på mina tolkningar av respondenternas svar. Enligt Eliasson (2013) är det viktigt att forskaren inte missförstår respondenten vid kvalitativa undersökningar. I kvalitativa undersökningar är det enligt Eliasson (2013) önskvärt att man tolkade uppgifterna på samma sätt om man upprepade undersökningen. Eftersom kategoriseringen baseras på mina tolkningar kan jag inte säkerställa att andra skulle komma till exakt samma kategorier.

En sak jag vill lyfta fram gällande arbetsuppgifter utöver undervisning är andelen handledning. Kategorin *handledning* innefattar enbart de respondenter som uttalat *handledning*. I studien av Takala m.fl. (2009) framkommer att respondenterna istället för att använda ordet *handledning* hellre skulle använda ordet *samarbete*. I denna studie har *samarbete* inräknats i kategorin *samverkan*. De lärare som hade uttalat *samtal* har också inräknats i kategorin *samverkan*, medan *samtal* också enligt min tolkning kan vara handledning. Denna tolkning baserar jag på respondenterna från studien av Takala m.fl. (2009) som sade att ordet *samarbete* skulle minska skillnaden mellan speciallärare och andra parter. Ifall *samarbete* och *samtal* skulle sammanställas till kategorin *handledning* skulle andelen handledning bli 12 % som också

Takala m.fl. (2009) kommit fram till. I detta fall skulle handledning bli den tredje största kategorin efter *förarbete* och *dokumentation* och *samarbete* skulle vara en lika stor kategori som *kontakt mellan hem och skola*.

I denna studie tolkade jag frågan *tänk på din vision som speciallärare. Hur viktigt är följande områden för dig på en skala från 1–5?* till att svara på vad speciallärarna och specialklasslärarna anser vara viktigt och mindre viktigt i arbetet. Ifall respondenterna själv hade fått möjlighet att formulera svar på vad de anser vara viktigt och mindre viktigt i arbetet hade andra svar möjligen utvecklats.

I den första forskningsfrågan avses speciallärarnas och specialklasslärarnas åsikt om årsarbetstid utredas. Respondenterna svarade på frågan *Skulle det vara bättre att speciallärare arbetar utgående från en helhetsarbetstid?* genom svarsalternativen *ja, nej, eventuellt* och *kan ej svara*. Svarsalternativen i sig berättar lite om vad lärarna anser om årsarbetstid och därför hade det varit ändamålsenligt att ge lärarna möjlighet att motivera sina svar för att få en bredare förståelse om vad lärarna tänker om årsarbetstidsmodellen.

5.3 Slutsats och förslag till fortsatt forskning

Resultaten i denna studie visar att finlandssvenska speciallärare och specialklasslärare undervisar lika mycket trots att lärarna har olika undervisningsskyldigheter (Kommunarbetsgivarna, 2017). I resultatet framkom det inte heller större signifikanta skillnader mellan speciallärarna och specialklasslärarna i vad de anser vara viktigt och mindre viktigt i arbetet. Frågan är varför vi idag har både speciallärare och specialklasslärare ifall arbetet går ut på detsamma?

Resultaten från denna studie indikerar att speciallärarna och specialklasslärarna högt värderar de traditionella arbetssätten, medan det övergripande arbetet inte anses vara lika viktigt. Det övergripande arbetet handlar om att utveckla undervisningen och skolan i Finland mot en mer inkluderande riktning, genom bland annat mera samarbete mellan kollegorna och mera kompanjonundervisning. Nationella och internationella styrdokument är tydliga med att betona inkludering (Lag om grundläggande utbildning 1998; UNESCO, 1994; Utbildningsstyrelsen, 2014). För att inkluderingen i de finlandssvenska skolorna ska få en ännu tydligare riktning borde speciallärarna och specialklasslärarna ges mera tid till handledning och gemensam planering tillsammans med allmänlärarna. Om speciallärarna och specialklasslärarna skulle ges denna tid skulle förhoppningsvis *utvecklingen av en skola tillsammans med andra lärare* och *utvecklingen av en inkluderande skola genom nära samarbete och samundervisning* bli högre

prioriterat hos speciallärarna och specialklasslärarna. Sundqvist (2012) framhåller även att handledningen måste godkännas som en lika viktig arbetsuppgift som undervisning ifall handledningen och därmed även inkluderingen i de finlandssvenska skolorna ska kunna utvecklas.

I studien av Sundqvist (2012) konstaterade några respondenter att en övergång till att arbeta enligt modellen årsarbetstid skulle leda till att speciallärarna hade mera tid till handledning. Majoriteten av respondenterna i denna studie kunde tänka sig att arbeta enligt en årsarbetstidsmodell men resultatet ger signaler om en osäkerhet om hur arbetet i praktiken skulle förändras vid en övergång till en ny arbetstidsmodell. Samtidigt visar resultaten i denna studie på att de finlandssvenska speciallärarna och specialklasslärarna är nöjda med arbetet så som det är nu, så varför ändra på ett fungerande system? Av resultaten från denna studie och andra studier kan man dock konstatera att förändringar av något slag måste ske för att skolorna i Finland ska bli mer inkluderande.

Studien visar på behov av mer forskning. En av orsakerna till den låga svarsandelen i denna studie är enkätens längd. För att få resultat som är generaliseringsbara borde en kvantitativ undersökning genomföras som syftar till att endast undersöka speciallärarnas och specialklasslärarnas arbetsbild och arbetstrivsel. Denna studie kunde kompletteras med kvalitativa studier i form av intervjuer, vilket skulle ge en fördjupad förståelse för finlandssvenska speciallärarnas och specialklasslärarnas arbetsbild. I studien framkom att speciallärarna och specialklasslärarna undervisar ungefär lika mycket trots att de har olika undervisningsskyldigheter. Dessutom visar resultaten på att speciallärarnas och specialklasslärarnas arbetsbild inte avviker från varandra. Detta är ett område för vidare forskning och studier som specifikt undersöker specialklasslärarnas arbetsbild borde vidareundersökas för att öka förståelsen till varför det finns både speciallärare och specialklasslärare i skolorna. I resultatet framkom det att speciallärarna och specialklasslärarna värderar de traditionella arbetssätten och det övergripande arbetet prioriteras inte lika högt. Detta område kunde undersökas mera i form av kvalitativa undersökningar – vad är de bakomliggande orsakerna till resultaten i denna studie?

Litteratur

- Ainscow, M. (2015). *Struggles for equity in education - the selected works of Mel Ainscow*. London: Routledge
- Bell, J. & Waters, S. (2016). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur
- Billingsley, B. & Cross, L. (1992). Predictors of Commitment, Job Satisfaction and Intent to Stay in Teaching: A Comparison of General and Special Educators. *The Journal of Special Education*, 25(4) 453–471. doi: 10.1177/002246699202500404.
- Björn, P. M., Aro, M. P., Koponen, K. T., Fuchs, L. S. & Fuchs, D. H. (2016). The Many Faces of Special Education Within RTI Frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly*, 39(1) 58–66. doi: 10.1177/0731948715594787.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. New York: Routledge
- Dahmström, K. (2005). *Från datainsamling till rapport. Att göra en statistik undersökning*. Lund: Studentlitteratur
- Djurfeldt, G., Larsson, R. & Stjärnhagen, O. (2010). *Statistisk verktygslåda 1. Samhällsvetenskaplig orsaksanalys med kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur
- Eliasson, A. (2013). *Kvantitativ metod från början*. Lund: Studentlitteratur
- Finlands Svenska Lärarförbund. (2018a). *Behörighet*. Hämtad 23 januari 2019, <http://www.fsl.fi>
- Finlands Svenska Lärarförbund. (2018b). *Arbetstid*. Hämtad 23 januari 2019 från, <http://www.fsl.fi>
- Finlands Svenska Lärarförbund. (u.å.). Vad är samplanering? Hämtad 8 april 2019, från <http://www.fsl.fi>
- Förordning om behörighetsvillkoren för personal inom undervisningsväsendet 986/1998*. Hämtad 23 januari 2019, från <http://www.finlex.fi>
- Förordning om grundläggande utbildning 852/1998*. Hämtad 23 januari 2019, från <http://www.finlex.fi>
- Furnham, A. (2005). *The psychology of behaviour at work*. East Sussex: Psychology Press.
- George, D. & Mallery M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*. Boston: Pearson
- Grön, P. (2019). *Finlandssvenska speciallärares glädjeämnen och utmaningar i arbetet*. Opublicerad avhandling för pedagogie magistersexamen. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi, Vasa.
- Grönholm, H. (2019). *Finlandssvenska speciallärares samarbetsformer*. Opublicerad avhandling för pedagogie magistersexamen. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi, Vasa.
- Hakanen, J. (2005). *Työuupumuksen työn imuun. Työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla*. Hämtad 23 januari 2019, från http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136585/Hakanen_Työuupumuksesta_ty%C3%B6n_imuun.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Snaufeli, W. B. (2006). Burnout and Work Engagement Among Teachers. *Journal of School Psychology, 43*(6), 495–513. doi: 10.1016/j.jsp.2005.11.001.
- Huck, S. W. (2012). *Reading Statistics and Research*. Boston: Pearson
- Jokimies, S. (2018). *Open työaika murroksessa*. Hämtad 4 mars 2019 från, <https://www.sool.fi/soolibooli/artikkelit/open-tyoaika-murroksessa/>
- Karvinen, M. (2014). *7–9 luokkia opettavien erityisopettajien työssään kokemia haasteita ja ratkaisuja haasteisiin*. Opublicerad avhandling för pedagogie magistersexamen. Filosofiska fakultetet, Itä-Suomen yliopisto
- Kinnunen, S. (2019). *Mikä on opettajan työhyvinvoinnin tärkein tekijä?* Hämtad 11 april 2019, från <http://www.zeneraattorit.fi/opettajan-tyohyvinvointi/>
- Kivirauma, J. & Wallenius, L. (2004). Turkulainen erityisopettaja. I J. Kivirauma, R. Rinne , K. Klemelä (red.), *Erityisopetus laajenevana koulutienä: Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana* (s. 51–89). Åbo: Turun yliopisto
- Kommunarbetsgivarna. (2017). *UKTA*. Hämtad 9 januari 2019, från <http://www.kt.fi>
- Kumpulainen, T. (2014). *Opettajat Suomessa 2013. Lärarna i Finland 2013*. Hämtad 13 februari 2019, från https://www.oph.fi/download/156282_opettajat_suomessa_2013.pdf
- Kumpulainen, T. (2017). *Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016. Lärarna och rektorerna i Finland 2016*. Hämtad 13 februari 2019, från https://www.oph.fi/download/185376_opettajat_ja_rehtorit_Suomessa_2016.pdf
- Laakkala, S., Uusiautti, S. & Määttä, K. (2016). How to make the neighbourhood schools for all? Finnish teachers' perception of educational reformaiming towards inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs, 16*(1), 45–56. doi: 10.1111/1471-3802.12055.
- Laatikainen, P. (2011). *Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla*. Vanda: PS Kustannus
- Lag om grundläggande utbildning 628/1998*. Hämtad 14 januari 2019, från <http://www.finlex.fi>
- Lag om ändring av lagen om grundläggande utbildning 642/2010*. Hämtad 14 januari 2019, från <http://www.finlex.com>
- Lahtinen, U. (2015). Erityiskasvatus ammattialana. I S. Moberg (Red.), *Erityispedagogiikan perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus
- Länsikallio, R., Kinnunen, K. & Ilves, V. (2018). Työtyytyväisyys vähenee vauhdilla. i R. Länsikallio, K. Kinnunen, & V. Ilves, *Opetusalan työolobarometri 2017, 5*(2018) 26. Hämtad 11 februari 2019, från https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2018/tyoolobarometri_final_0905_sivut.pdf
- Liu, Y., Aunguroch, Y. & Yunibhand, J. (2016). Job satisfaction in nursing: a concept analysis study. *International Nursing Review, 63*(1), 84–91. doi: 10.1111/inr.12215.
- Locke, E. A. (1976). The Nature and Causes of Job Satisfaction. *Handbook of Industrial and Organizational Psychology, 1*, 1297–1343.

- Luukkala, J. (2011). *Jaksaa, jaksaa, jaksaa... Työhyvinvointitaitojen kirja*. Helsingfors: Tammi.
- OAJ. (u.å). *Perusopetuksen vuosityöaikakokeilu*. Hämtad 17 januari 2019, från <http://www.oaj.fi>
- Olsson, H. & Sörensen, S. (2011). *Forskningsprocessen. Kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: Liber
- Onnismaa, J. (2010). *Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009*. Hämtad 9 februari 2016, från http://www.oph.fi/download/124603_opettajien_tyohyvinvointi.pdf
- Pahkin, K., Vanhala, A. & Lindström, K. (2007). *Opettajien työssä jaksaminen ja jatkaminen – QPS Nordic-ADW - Monitoring Age Diverse Workforce*. Helsingfors: Työterveyslaitos
- Paloniemi, A., Kärnä, E., Pulkkinen, J & Björn, P. (u.u.). The Work of Special Needs Teachers in the Tiered Support System - The Finnish Case. *Learning Disability Quarterly* 1–9. doi: 10.1177/0731948715594787.
- Perkiö-Mäkelä, M. & Ervasti, J. (2013). Koulutus. i T. Kauppinen, P. Mattila-Holappa, M. Perkiö-Mäkelä, A. Saalo, J. Toikkanen ... S. Virtanen, *Työ ja terveys Suomessa 2012. Seurantatietoa työoloista ja työhyvinvoinnista* (s. 197–201). Hämtad 11 april 2019, från <https://www.ttl.fi/wp-content/uploads/2016/11/tyo-ja-terveys-suomessa-2012>.
- 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. doi: 10.1177/0895904814556754.
- Pfeifer, M. & Holtappels, H. (2008). Improving Learning in All-Day Schools: results of a new teaching time model. *European Educational Research Journal*, 7(2), 232–242. doi: 10.2304/eeerj.2008.7.2.232.
- Rissanen, R. (2013). *SPSS Manual*. Hämtad 18 mars 2019, från <http://www.studentportalen.uu.se>
- Rusk, C.-E. (4 maj 2017a). FSL-enkät: Få ångrar yrkesvalet. *Läraren*, s. 6.
- Rusk, C.-E. (8 juni 2017b). Orken tryter för många. *Läraren*, s.11.
- Rusk, C.-E. (6 april 2017c). Samplanering får nya ramar. *Läraren*, 7, s. 4.
- Rusk, C.-E. (18 maj 2017d). Årsarbetstiden lockar var tredje. *Läraren*, s. 12.
- Rusk, C.-E. (27 september 2018). På lärarnas villkor. *Läraren*, s. 2.
- Santavirta, A., Aittola, E., Niskanen, P., Pasanen, I., Tuominen, K. & Solovieva, S. (2001). *Nyt riittää. Raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta*. Helsingfors: Helsingin yliopisto, kasvatustieteen laitos
- Smith, T. & Ingersoll, R. (2004). What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681–714.
- Statistikcentralen. (2018). *Specialundervisning*. Hämtad 22 januari 2019, från <http://www.stat.fi>

- Stempien, L. & Loeb, R. (2002). Differences in Job Satisfaction Between General Education and Special Education Teachers. *Remedial and Special Education*, 23(5), 258–267. doi: 10.1177/07419325020230050101.
- Ström, K. (1993). *Speciallärarnas arbete på högstadiet*. Vasa: Åbo Akademi
- Ström, K. & Hannus-Gullmets, B. (2015). From special (class) teacher to special educator – the Finnish case. i D. Cameron & R. Thygesen *Transition in the field of special education. Theoretical perspectives and implications for practices* (s. 115–136). Munster: Waxmann
- Sundqvist, C. (2012). *Perspektivmöten i skola och handledning: lärares tankar om specialpedagogisk handledning*. Åbo: Åbo Akademi
- Sundqvist, C. & Ström, K. (2015). Special Education Teachers as Consultants: Perspectives of Finnish Teachers. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 25(4), 314–338. doi:10.1080/10474412.2014.948683.
- 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*, (s. 1–16). doi: 10.1080/08856257.2019.1572094.
- Sundqvist, C., von Ahlefeld Nisser, D. & Ström, K. (2014). Consultation in special needs education in Sweden and Finland: a comparative approach. *European Journal of Special Needs Education*, 3(29), 297–312. doi:10.1080/08856257.2014.908022.
- Syrjäläinen, E. (2002). *Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus*. Tammerfors: Tampereen yliopistopaino
- Takala, M. & Ahl Astrid. (2014). Special education in Swedish and Finnish schools; seeing the forest or the trees? *British Journal of Special Education*, 41(1), 59–81. doi:10.1111/1467-8578.12049.
- Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: the role of the special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), 162–172. Hämtad 7 januari 2019, från <http://users.jyu.fi/~makaku/Article3.pdf>
- Takala, M., Wickman, K., Uusitalo-Malmivaara, L. & Lundström, A. (2015). Becoming a special educator – Finnish and Swedish student's views on their future professions. *Education Inquiry*, 6(1). doi:10.3402/edui.v6.24329.
- Trost, J. & Hultåker, O. (2016). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Undervisningssektorns Fackorganisation. (2018). *Ryhmäkoon määrittely perusopetuksessa*. Hämtad 14 februari 2018, från <https://www.oaj.fi>
- UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Hämtad 24 februari 2019. Salamanca: UNESCO, Ministry of Education and Science. Hämtad från http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsförvaltningens statistiktjänst. (2018). *Elever som omfattas av särskilt stöd*. Hämtad 13 mars 2019, från <http://www.vipunen.fi>
- Visma. (u.å.). Wilma. Hämtad från <http://www.visma.fi>