

2025:4

doi: 10.63310/edu.2025.4.55617

Skolans osynliga (men outhärliga?) arbetskraft – en deskriptiv studie av stöd- och resursfunktioner i svenska högstadieskolor

Per Lindqvist

Linnéuniversitetet
<https://orcid.org/0000-0003-4529-181X>
per.lindqvist@lnu.se

Helena Ackesjö

Linnéuniversitetet
<https://orcid.org/0000-0002-9523-6379>
helena.ackesjo@lnu.se

Jeffrey Casely-Hayford

Karolinska institutet
<https://orcid.org/0000-0001-6132-3274>
jeffrey.casely-hayford@ki.se

The number of educational paraprofessionals is increasing in Swedish schools. Despite their growing presence, these support roles have gone largely unnoticed in Swedish educational research. This study addresses this gap by mapping this group through examining the frequency of their deployment, the nature of their professional titles, job duties, job requirements and employment terms using survey data collected in Swedish lower secondary schools. These data were analyzed descriptively to identify potential tendencies and variations in their deployment. The results show that the use of paraprofessional support roles is relatively widespread, with an average of one paraprofessional support staff member for every five teachers. The findings also reveal a heterogeneous and fragmented professional landscape characterized by a wide range of job titles and diverse responsibilities. Moreover, the distribution and use of paraprofessionals differs between public and private lower secondary schools and across socio-economic contexts. Finally, considerations for future research are discussed, highlighting the need for research into how this growing

reliance on paraprofessional support staff affects educational outcomes, teacher roles and student support structures in lower secondary schools.

Keywords: deskriptiv analys, kartläggning, skola, stöd- och resurspersonal, paraprofessionella.

Inledning

Den svenska skolan är en av Sveriges största arbetsplatser där många olika yrkesgrupper deltar i arbetet. Förutom lagstadgad personal, som rektor, lärare, specialpedagog, speciallärare, kurator, psykolog, skolläkare, skolsköterska och studie- och yrkesvägledare finns också andra personalgrupper som kompletterar, avlastar eller stödjer de mer etablerade yrkeskategorierna i arbetet med eleverna. Här återfinns titlar som till exempel ”elevassistenter”, ”lärarassistenter”, ”resurspedagoger”, ”skolvärddar” och ”socialpedagoger”. Listan på titlar som indikerar sådana stöd- och resursfunktioner kan göras betydligt längre och nya titlar, som till exempel ”skolcoacher”, ”klassmentorer”, ”flexresurs” och ”trygghetsvård”, dyker upp alltmer frekvent (Lindqvist m.fl., 2020a). I en anglosaxisk kontext kallas sådana yrkesgrupper för ”paraprofessionals”, ett begrepp som vilar på det grekiska prefixet ”para” som signalerar att personal inom yrkeskategorin arbetar ”nära” eller ”vid sidan av” mer etablerade professioner (Stanfield, 1973; Östlund m.fl., 2021). I svensk kontext används emellertid främst begreppet ”stöd- och resurspersonal” (i den fortsatta texten förkortat till SR-personalen) som den vanligaste samlingsbenämningen på denna heterogena yrkesgrupp inom skolans värld.

Oavsett hur denna yrkesgrupp benämns, kan man konstatera att den har vuxit fram och etablerat sig som en betydande del av skolans kontext under senare år. Den tillgängliga statistiken om antalet SR-personal som finns i den svenska skolan redovisas emellertid ofta i alltför grova och otydliga kategoriseringar och är sällan uppdelad i förhållande till skolans olika stadier. Skolverkets (2024) statistik visar att det under läsåret 2023/2024 fanns 41 000 heltidstjänster i gruppen *annan pedagogisk personal*. Denna grupp inkluderar personal i skola och vuxenutbildning som inte ryms inom de etablerade yrkeskategorierna och som, enligt Skolverket, kan arbeta med pedagogiska arbetsuppgifter utan att nödvändigtvis bedriva egen undervisning. Samma statistik visar att antalet anställda inom denna kategori har ökat med cirka 18 % under de senaste fem åren, vilket kan jämföras med en ökning på 5 % för grundskollärare och 1,5 % för gymnasielärare under samma period. I Sveriges kommuner och regioners (SKR) lista över arbetsidentifikation framstår bilden av

SR-personalen som än mer otydlig (SKR, 2024a). Här återfinns, vid sidan om etiketter för etablerade yrkesgrupper, anställningsetiketter för lärarassistenter och elevassistenter, men även etiketten *Skolarbete, annat* och *Lärar- förskollärararbete, annat*. Dessa etiketter ska, enligt SKR, användas om ingen annan etikett inom området är rimlig eller om det gäller personal som arbetar som obehöriga lärare (eller förskollärare) och bidrar till otydligheten kring SR-personalen. Förutom gruppen lärarassistenter presenterar Skolverket ingen statistik över antalet anställda personer i enlighet med SKR:s etiketter, däremot finns statistik publicerad av SKR som ger en delvis annorlunda bild än Skolverket av hur många SR-personal som arbetar i svenska grundskolor. Enligt SKR:s (2024b) statistik fanns 2023:

- 30 724 faktiska årsarbetare anställda för att utföra *övrigt lärararbete*
- 11 725 faktiska årsarbetare anställda för att utföra *övrigt skol- och förskolearbete*
- 20 022 faktiska årsarbetare anställda som *elevassistenter*

Dessa siffror kan jämföras med de 81 782 faktiska årsarbetare som var anställda som lärare i kommunala grundskolor under 2023.

Sammantaget kan vi konstatera att tillgänglig statistik ger en otillräcklig, ospecificerad och närmast förvirrad bild av SR-personalen i skolan. Dock är det ingen överdrift att påstå att gruppen SR-personal är jämförelsevis stor och att antalet anställda inom personalgruppen växer betänkligt. En liknande internationell trend kan spåras i statistik från andra länder. I den engelska skolan (statligt finansierad) är till exempel personalgrupperna ”teaching assistants” och ”other support staff” lika stora som antalet lärare (Department of Education, 2022). I Australien växer gruppen ”teaching assistants” sex gånger så mycket som gruppen ”teachers”, och gruppen ”education aides” innefattar 117 000 anställda, vilket kan jämföras med gruppen ”primary school teacher” som uppgår till 155 000 anställda (Jobs and Skills Australia, 2023). I USA har antalet ”paraeducators - also referred to as teaching assistants, instructional aides, or paraprofessionals” ökat med 108 % mellan 1990 och 2018, från 396 000 till 826 000, samtidigt som antalet lärare under samma period bara ökat med 8 %, från 2.4 miljoner till 3.2 miljoner (Bisht m.fl., 2021).

Orsakerna till den närmast explosionsartade ökningen av SR-personal i skolan beror, enligt internationell forskning, på en alltmer tilltagande lärarbrist i samverkan med att elever med särskilda

behov i allt större utsträckning kommit att inkluderas i vanliga skolor och klasser (Webster & De Boer, 2021). I en svensk kontext finns ytterligare möjliga orsaker. För det första har det under senare år pågått en avgränsning av läraruppgdraget där fokus för arbetet alltmer riktas mot undervisning i klassrummet (Lindqvist, 2020). För det andra har skolans uppdrag utvidgats där krav ställs på förbättringar vad gäller bland annat ”skolans arbete med extra anpassningar och särskilt stöd, elevhälsoarbetet och tillgången till elevhälsa” (SOU 2021:11, s. 22). Det har, för det tredje, också gjorts nationella satsningar på yrkesgrupper som kan komplettera och avlasta lärare som ett sätt att möta lärarbristen. Från och med hösten 2019 har exempelvis regeringen delat ut nära 2,5 miljarder i statsbidrag till skolor som vill anställa lärarassistenter i syfte att avlasta och komplettera lärarna (SFS 2019:551). För det fjärde har elevvårdspersonalens arbete kommit att inriktas mot att ge indirekt stöd via konsultation till lärarna. På så vis har de gjort sig mindre tillgängliga för skolans elever och nu, när lärarna drar sig tillbaka in i klassrummet, uppstår ett behov av personal som kan fylla det professionella tomrum som uppstått (Backlund, 2007). Till slut kan nämnas att det även kan finnas ekonomiska incitament som understödjer utbredningen av SR-personal i skolan, eftersom de utgör en relativt billig arbetskraft som arbetsgivaren kan använda flexibelt.

Skolans SR-personal kan således sägas utgöra en betydande yrkeskategori som i allt större utsträckning deltar i arbetet med eleverna. Trots detta har de en marginell plats i det offentliga samtalet om den svenska skolan. Det är inte bara i statistiken som de är osynliga. De nämns inte heller i lagar och förordningar och deras arbete uppmärksammas sällan av nationell forskning. Flertalet av personalen befinner sig dessutom i arbetslivets marginaler. De arbetar visserligen i frontlinjen men har oftast låg utbildning och lön, otrygga anställningsförhållanden och små möjligheter att göra karriär (Gunnarsson & Gustafsson Hedenström, 2022; Lindqvist m.fl., 2011). SR-personal i skolan kan alltså beskrivas som både outhärdlig och osynlig. Trots att de numera utgör en betydande yrkeskategori är de placerade ’vid sidan av’, och vi vet förvånansvärt lite om deras arbete. Studiens övergripande syfte är därför att bidra till en initial beskrivning av fenomenet stöd- och resurspersonal i den svenska skolan. En empirisk avgränsning görs till skolans högstadium vilket, i en strikt tolkning, medför att det specifika syftet enbart kan gälla hur fenomenet framträder på högstadiet. Anledningen till att vi valt att avgränsa undersökningen till högstadiet är, förutom tillgång till en rimlig mängd data, våra erfarenheter från tidigare studier av skolans SR-personal. Vi har dels sett att variationen av sådan personal är som störst på högstadiet, dels att bruket av SR-personal på högstadiet har relevans för kringliggande stadier eftersom det till stor utsträckning är där som lägre stadiers klasslärartradition och högre stadiers ämneslärartradition

möts (Lindqvist m.fl., 2020) Även om urvalet i studien är avgränsat och således inte representerar 'svensk skola' menar vi att resultaten uppmärksammar signifikanta empiriska fenomen som kan användas som utgångspunkt för andra forskare i vidare studier inom området, oavsett stadium (Göranzon & Nilholm, 2009).

I genomförandet av studien gjordes för det första en kartläggning med särskilt fokus på tjänsternas utbredning, omfattning, benämning, arbetsuppgifter, utbildningskrav och anställningsformer. Med utgångspunkt i kartläggningen genomfördes, för det andra, en deskriptiv analys där tendenser och variationer i materialet identifierades och diskuterades. Eftersom det till stor del saknas en ackumulerad kunskapsbas om fenomenet har studien en explorativ karaktär, med ambitionen att generera en vetenskaplig grund att stå på när forskningsfrågor, hypoteser, spänningsfält eller problemställningar ska formuleras för fortsatt forskning.

Tidigare forskning

SR-personal i den svenska skolan är inget nytt fenomen. Redan under 1950-talet började kuratorer att anställas som ett stöd för att hantera elevers sociala problematik. Introduktionen av denna personal var bland annat på en följd av barnagans bortskaffande 1958 och den påföljande debatten i lärarkåren om vem som skulle ta hand om barns och ungas fostran i skolan (Backlund, 2007). Kuratorerna kom senare att bli en etablerad yrkeskategori i skolan. Under 1960-talet växte en annan yrkesgrupp fram, nämligen *elevassistenter*. Denna personal benämndes till en början som *personliga assistenter* vars uppgift var att underlätta för att främst elever med fysiska funktionshinder skulle ges möjlighet att gå i skolan på sin hemort i stället för att vistas på institutioner (Gadler, 2011). Under 1990-talet ökade antalet elevassistenter samtidigt som arbetsuppgifterna utvidgades. Det finns ett mindre antal studier som uppmärksammat yrkesgruppen och som bland annat visar att deras roll har blivit mer omfattande under senare år, att de ofta förväntas fungera som en flexibel och allmän resurs i skolan (Gadler, 2011; Lindqvist m.fl., 2020) samt att de får otillräckligt med stöd och samverkan för att nå framgång i arbetet (Östlund, 2021). Det senare har också uppmärksammats i nordisk forskning. Takala (2007) samt Hedegaard-Sørensen och Langager (2012) lyfter fram att samverkan mellan elevassistenter och lärare är en förutsättning för framgångsrik undervisning.

Under 2000-talet har fler personalgrupper inom SR-området tillkommit. Bland annat föreslogs i en statlig utredning 2016 att inrätta tjänster som *lärarassistenter* i svensk skola för att avlasta lärare (SOU 2016:35) och sedan 2019 har statliga medel delats ut till skolor för sådana anställningar. Den nationella forskningen har dock inte uppmärksammat ökningen av SR-personal. Ett fåtal svenska studier kan identifieras. Nehez och Schön (2021) har studerat så kallade *motivationspedagoger* i låg-, mellan- och högstadiet och hur deras arbete påverkar elevers skolnärvaro. Nordin och Pettersson-Strömbäck (2018) har undersökt *klassmentorer* på låg- och mellanstadiet samt deras påverkan på lärares arbetssituation och Castillo (2015, 2019, 2023) samt Castillo och Ljung (2017) har granskat hur införandet av *serviceassistenter* i låg-, mellan- och högstadiet påverkar arbetsdelningen gentemot lärare. I samtliga studier uppmärksammas att SR-personalens arbete upplevs avlastande av lärarna men att otydligheter kan uppstå i roller och arbetsdelning. Dessutom tenderar deras arbete efter en tid att övergå i undervisningsliknande arbete. Liknande resultat har lyfts fram i ett svenskt forskningsprojekt om läraravlastande tjänster. Projektet tar utgångspunkten i det offentliga samtalet om avlastning av lärare under det senaste decenniet (Lindqvist m.fl., 2020) samt belyser de professionella processer som initieras då läraravlastande personal, i form av *heltidsmentorer* och *skolresurser*, introduceras på högstadie- och gymnasieskolor. Resultaten visar hur andra redan etablerade yrkesgrupper (som t.ex. fritidspedagoger) kan betraktas eller användas som avlastning för lärare, samt att skolorna redan hårbärgerar stödpersoner eller resurser som till exempel ungdomscoacher, elevvärdar, extratjänster, trivas-coacher, stödpersoner eller skolresurser. Vidare beskrivs i studien hur de nya personalgrupperna riskerar att överexponeras, att personalen gör sig tillgänglig för allt och alla, att gränstvister gentemot angränsande yrkesgrupper uppstår, att arbetet för dessa grupper upplevs ”rörigare” och att skolan, i och med införandet av de nya tjänsterna, gör sig tillgänglig och tar på sig ansvar för uppgifter som skolan normalt sett inte brukar hantera (Ackesjö, 2020; Gardesten & Fonseca, 2019; Lindqvist m.fl., 2020). Andra resultat från projektet visar också, likt tidigare forskning, att en del av arbetet för de nya personalgrupperna får en alltmer undervisningsliknande karaktär över tid. De används till exempel periodvis som lärarvikarier och som pedagogiskt stöd för elevgrupper i behov av stöd (Lindqvist m.fl., 2020). Utbildnings- och kompetenskraven som ställs på dessa personalkategorier verkar variera mellan olika huvudmän (Skolverket, 2020). Även om utbildnings- och kompetenskrav skiljer sig åt verkar dock huvuddelen av kraven handla om personlig lämplighet samt pedagogisk erfarenhet (Lindqvist m.fl., 2020).

Även Skolverket (2020) och Skolinspektionen (2021) har intresserat sig för läraravlastande personal. I deras granskningar ges en delvis positiv bild av fenomenet. På skolor som anställt

avlastande personal uppger lärare att de får mer tid att fokusera på undervisningsprocessen. Men i granskningarna identifieras även utmaningar. Det finns en otydlighet i hur den avlastande personalen förhåller sig till annan personal på skolan vilket innebär att uppgifter kan falla mellan olika ansvarsområden. Skolinspektionen (2021) ser ett problem i att den läraravlastande personalen på skolans högstadium verkar vara en mycket heterogen grupp och pekar på att behovet av förtydliganden ökar i takt med att mängden och mångfalden av olika personalkategorier växer i skolan. De belyser även andra risker med införandet av avlastande personal. Det gäller framför allt att elever som är i behov av särskilt stöd riskerar att placeras hos avlastande personal som saknar erforderlig kompetens, i stället för att ges mer tid i kvalitativ undervisning av utbildade lärare.

Även om antalet internationella studier inom området är förhållandevis fler beskrivs området som tämligen outforskat (Giangreco, 2010; Warhurst m.fl., 2014). Forskare konstaterar att frånvaron av forskning är förvånande med tanke på ökningen av antalet paraprofessionella i skolan internationellt och att de alltmer kommit att bli oundgängliga i skolans arbete. Webster och De Boer (2021) menar till exempel att: "They have become the mortar in the brickwork ... holding schools together in numerous and sometimes unnoticed ways" (s. 2).

Resultat från internationella studier är inte helt enkla att överföra till en svensk kontext. Majoriteten av studierna är avgränsade till de stadier som kan jämföras med den svenska grundskolans år 1-9 (Masdeu Navarro, 2015). Floran av titlar inom området är omfattande. I England återfinns titlar som *teaching assistant*, *higher level teaching assistant*, *classroom support assistant*, *learning mentor*, *classroom learning assistant*, *non-teaching adult*, *behaviour support worker*, *cover supervisor* och *parent support adviser* (Bishop, 2022; Butt & Lance, 2009). I Australien och USA kompletteras förteckningen med titlar som *paraprofessional*, *school officer*, *teacher aide*, *school counselor* och *teacher assistant* (Giangreco, 2013; Harris & Aprile, 2015). För att kunna generalisera resultat från forskning i området har flera forskare föreslagit paraplybegrepp inom vilket floran av titlar kan inrymmas. Butt och Lance (2009) förespråkar till exempel begreppet *teaching assistant* som en lämplig generisk titel medan Bishop (2022) förordar begreppet *educational paraprofessional*.

Den internationella forskningen beskriver en kraftig variation gällande kraven på utbildning och kompetens för personalen inom området. Flera studier visar att utbildningskraven på paraprofessionell personal i skolan är låga (Blatchford m.fl., 2009; Butt & Lance, 2005). Till

EDUCARE

exempel är personliga egenskaper det vanligaste kvalifikationskravet vid anställning av *teacher assistants* i Australien (Butt, 2016). I Storbritannien finns inga fastställda utbildningskrav för *teaching assistants*. För karriärtjänsten *higher level teaching assistant* krävs emellertid anställning som *teaching assistant* samt en kortare utbildning med examen och ämneskunskaper motsvarande antagningskraven för lärarutbildning (Houssart, 2013). Även i USA har lärarassistentyrket differentierats. För anställning på särskilt krävande skolor krävs två års studier i högre utbildning eller validering av motsvarande kompetens hos licensierade prövningsinstitut (Hampden-Thompson m.fl., 2007).

Även i den internationella forskningen uppmärksammas den paraprofessionella personalens otydliga yrkes- och arbetsroller (Bach m.fl., 2006; Curby m.fl., 2012; Ferguson, 2014). Bland annat skriver Quicke (2003) att 'teaching assistants are often left in an ambiguous position with no clear boundaries' (s. 72). Arbetsuppgifterna är inte bara otydliga. Det finns också en stor variation i de uppgifter som utförs. Flera studier har gjort försök att kartlägga arbetsuppgifterna. Bland annat visar Harris och Aprile (2015) att arbetsuppgifterna för australiska *teaching assistants* kan kategoriseras i 18 olika konkreta arbetsuppgifter som därefter kan delas in i två huvudkategorier; undervisningsrelaterade arbetsuppgifter respektive arbetsuppgifter utanför undervisningen. De förstnämnda arbetsuppgifterna genomförs ofta tillsammans med enskilda elever eller i små grupper av elever och kan handla om tydliggörande av lärares instruktioner, kartläggning av elevers förmågor eller handledning av elever under lärarledda lektioner. Arbetsuppgifter utanför undervisningen kan gälla enklare medicinsk hjälp, socialt stöd, rastvakteri, biblioteksgöromål, administrativa uppgifter eller att vara funktionär vid speciella arrangemang.

I flera studier rapporteras att paraprofessionella med ökande erfarenhet tenderar att undervisa självständigt i allt högre utsträckning (Hammersley-Fletcher, 2008). Forskning visar också att arbetsuppgifterna har skiftat de senaste 20 åren från en betoning på att ge omsorg och att sköta praktiska och administrativa uppgifter till ett allt större ansvar för undervisningsliknande uppgifter (Butt, 2016; Clarke & Visser, 2019; Hammersley-Fletcher, 2008). Sådant arbete gäller primärt elever med särskilda behov och sker antingen som en-till-en undervisning eller som undervisning i mindre grupper (Butt, 2016; Giangreco, 2010). Blatchford m.fl. (2012) beskriver utvecklingen som att *teaching assistants* "have in effect become the primary educators for supported pupils" (s. 6).

De flesta studier om effekter av paraprofessionellt arbete berör antingen elevers möjligheter till inkludering i ordinarie undervisning eller skolresultat för elever som befinner sig i lärandesvårigheter (Bach m.fl., 2006; Butt and Lance, 2009; Farrell m.fl., 2010). Studier av personalens effekt på elevers skolresultat är inte entydiga. I en större studie av teaching assistants och deras påverkan på engelska elevers skolresultat påvisades, något överraskande, att frekventa kontakter med teaching assistants försämrade elevers skolresultat (Blatchford m.fl., 2012). Liknande resultat redovisas även i amerikanska studier (Giangreco m.fl., 2005). Den förklaring som ges i studierna är att elever som spenderar tid med teaching assistants förlorar tid med läraren, att teaching assistants har lägre förväntningar på elevernas akademiska förmåga (Radford m.fl., 2011; Rubie-Davies m.fl., 2010), att personalen fokuserar på görandet av uppgifter och inte på lärandet (Houssart 2013; Sharples m.fl., 2016; Webster m.fl., 2011) och att varken teaching assistants eller de skolor där de anställs är tillräckligt förberedda för att utnyttja möjligheterna effektivt (Blatchford m.fl., 2012). I kontrast fann Alborz m.fl. (2009) liksom Slavin m.fl. (2009) att teaching assistants, i de fall de var utbildade och förberedda för sina uppdrag, hade en positiv effekt på elevers skolresultat.

Ett fåtal studier av hur paraprofessionell personal påverkar lärares arbetssituation har genomförts. Lärare rapporterar att de upplever avlastning genom att deras helklassundervisning flyter på enklare när teaching assistants på olika vis kan förhindra avbrott i undervisningen, och att de känner mindre stress när elever kan få uppmärksamhet av ännu en vuxen i klassrummet (Alborz m.fl., 2009; Sharples m.fl., 2016). Men inte heller i det här sammanhanget är resultaten entydiga. Lärare rapporterar visserligen att den klassrelaterade arbetsbördan minskar med en teaching assistant i klassrummet men samtidigt att arbetsledningen av sådan personal kan upplevas belastande (Blatchford m.fl., 2009). Andra studier har också pekat ut vissa problematiska aspekter gällande samverkan mellan lärare och paraprofessionell personal. Det verkar till exempel vara svårt att hitta tid för gemensam planering och reflektion (Butt, 2016; Webster & Blatchford, 2015). Såväl lärare som paraprofessionella upplever att rollerna i deras samverkan är otydliga och oklara. Den paraprofessionella personalen upplever och upplevs som att de är oförberedda för det kvalificerade arbete de förväntas utföra med kort varsel (Butt, 2016; Clarke & Visser, 2019; Giangreco, 2010). Lärarna upplever dessutom att de inte är förberedda för att handleda sådana personalkategorier (Butt, 2016; Ramsey, 2013; Webster m.fl., 2011). En mycket stor del av forskningen inom området har intresserat sig för dessa problematiska aspekter och betonat vikten av att klargöra roller, att

erbjuda den paraprofessionella personalen kompetensutveckling och handledning samt möjliggöra för samverkan. På senare tid har emellertid denna forskning ifrågasatts och utmanats. Kritiker menar att forskningen har ett alltför smalt fokus, vilket hindrar från att se alternativa lösningar på problemen. Kritik har också riktats mot att det finns ett implicit antagande om att paraprofessionell personal är lösningen på skolans problem och att om skolan bara blir bättre på att tydliggöra roller samt erbjuda handledning, tid och kompetensutveckling kommer problemen att lösas (Webster & De Boer, 2021). Giangreco (2021) beskriver att sådana idéer riskerar att göra skolan alltmer överdrivet beroende av paraprofessionell personal, och att fortsatt forskning i stället behöver vila på mer utmanande frågor: "How have so many schools ended up extensively and potentially overreliant on teacher assistants? How have such practices been perpetuated? What might we do about it?" (Giangreco, 2021, s. 279).

Metod

Studien ingår i ett etikprövat forskningsprojekt (EPM Dnr 2023-00349-01), "Utvidgningen av skolans paraprofessionella territorium - En reorganisering av pedagogiska handlingar och relationer?" som finansierats av Vetenskapsrådet. Den baseras på en kvantitativ deskriptiv design med syftet att kartlägga fenomenet SR-personal i den svenska högstadieskolan, samt utifrån en deskriptiv analys beskriva fenomenet och dess tendenser och variationer (Cohen m.fl., 2018; Loeb m.fl., 2017). Data samlades in via en digital nationell enkät distribuerad till rektorer för svenska högstadieskolor. Anledningen till att vi vände oss till skolor på denna nivå beror på våra erfarenheter från tidigare studier inom området (Lindqvist m.fl., 2020); variationen av SR-tjänster verkar vara mest omfattande på högstadiet. Det är också där som lägre stadiers klasslärartradition och högre stadiers ämneslärartradition möts.

Samtliga enkätfrågor utvecklades av forskarteamet, med utgångspunkt i relevant litteratur samt tidigare genomförda studier av forskarlaget. Eftersom enkätfrågorna utvecklades för att ge utrymme för en övergripande kartläggning och beskrivning snarare än för att möjliggöra statistiska samband, tillåter resultaten endast deskriptiva analyser i form av frekvensanalyser. För att identifiera variationer inom materialet genomfördes frekvensanalyser utifrån olika skolkontexter (typ av huvudman, skolans socioekonomiska område och skolstorlek). Då studien har en explorativ ansats görs inga hypoteser om kausala samband. Syftet är istället att bidra till en översiktlig förståelse av fenomenet SR-personal i skolan, med en explicit avgränsning mot högstadiet. Studiens

resultat grundar sig därmed på frekvensanalyser för att kunna ge en översiktlig och lättolkad bild av fenomenet. Reliabiliteten i studien har framför allt säkerställts genom interbedömarreliabilitet. Tre forskare har varit inblandade i såväl enkätkonstruktionen som analysarbete. Överensstämmelsen i tolkningar har varit mycket god. Studiens externa validitet gäller frågan huruvida resultaten kan generaliseras utöver den specifika undersökningskontexten. Här har vi säkerställt att svaren från rektorerna är representativa för svenska högstadieskolor. Vad gäller den interna validiteten, huruvida en slutsats som rymmer ett kausalt förhållande är hållbar eller ej, innehåller studiens design inga sådana ambitioner eftersom syfte är deskriptivt.

Enkäten bestod inledningsvis av sex bakgrundsfrågor (flervalsfrågor) om vilken kommun som skolan är placerad i, om skolan är kommunal eller fristående, antal elever på skolan, antal elever i åk 7-9, skolans socioekonomiska område samt andel behöriga lärare i åk 7-9. Därefter ombads rektorerna svara på om skolan har anställd SR-personal samt även ange information om varje SR-funktion på skolan. I detta steg beskrev rektorerna vilka titlar man har givit personalen, antal anställda personer per titel samt, genom sex matrisfrågor, vilken omfattning och anställningsform och vilka utbildningskrav samt primära uppgifter som gällde för varje tjänst. I enkäterna efterfrågas inga personuppgifter som är att betrakta som känsliga ur ett forskningsetiskt hänseende. Dock ombads respondenterna om samtycke innan deltagande (jfr Denscombe, 2018). Enkätfrågorna provades på fem rektorer innan den slutliga enkäten färdigställdes och skickades ut till 1625 rektorer genom programmet Survey & Report. Datainsamlingen pågick i knapp två månader (8 mars-1 maj 2023) under vilka fyra påminnelser skickades ut. Av de 1625 rektorerna erhöles svar från 449, vilket innebar en svarsfrekvens på 28%. Det är en siffra som, vad gäller webbenkäter där det inte finns någon tidigare relation till mottagarna, kan ses som tillräcklig för att genomföra tillförlitliga och trovärdiga analyser (Shih & Fan, 2008; Wu m.fl., 2022). Respondenterna ombads att ange den kommun som skolan var belägen i för att vi skulle kunna säkerställa en bred geografisk representation. Flertalet kommuner har små skolor varpå närmare uppgifter än kommunens namn skulle kunna innebära att en identifiering av enskilda respondenter är möjligt. Inga resultat redovisas emellertid på kommunnivå. Kodnyckel, personuppgifter och datamaterial har lagrats på universitetets server och gjorts tillgängligt för projektets forskare genom lösenordskyddade datorer. Den digitala enkätundersökningens råmaterial lagras digitalt och lösenordskyddat i verktyget Survey & Report. Hantering av projektets forskningsdata har skett i enlighet med universitetets riktlinjer

för datahantering samt GDPR-förordningen (Europaparlamentet och Europeiska unionens råd, 2016; Linnéuniversitetet, 2021).

Den insamlade enkätdata exporterades från Survey & Report till SPSS (version 28) som användes för både dataförberedelsen och dataanalys. Första steget av dataförberedelsen bestod av en systematisk genomgång av alla angivna yrkestitlar. I enkäten ombads rektorerna att ”ange information om varje stöd- och resursfunktion ni har på er skola”. I sina svar angav rektorerna sammanlagt 152 olika titlar. Eftersom föreliggande studie är explorativ och beskrivande ville vi inledningsvis inte göra en alltför snäv definition av vilka titlar som kan kopplas till SR-tjänster. Till att börja med exkluderades titlar som kan kopplas till etablerade yrkeskategorier som enligt skollagen ska finnas på en skola. Till dessa hör rektor, lärare, specialpedagog, speciallärare, kurator, psykolog, skolläkare, skolsköterska och studie- och yrkesvägledare. (Trots att vi i mejlet till rektorerna tydligt påpekade att ”Med stöd- och resursfunktioner avses skolpersonal, som till exempel elevassistenter, lärarassistenter, heltidsmentor, skolcoach, elevresurser och klassresurser, med uppgiften att stödja, avlasta eller komplettera redan etablerade yrkesgrupper” återfanns flera av dessa etablerade yrkestitlar i rektorernas svar.) Därefter exkluderades etablerade yrkestitlar som visserligen inte stipuleras i skollagen men som sedan lång tid tillbaka varit verksamma i skolans arbete. Dessa yrkesgrupper kräver dessutom en utbildning på högskole- eller universitetsnivå. Titlar i denna kategori var exempelvis bibliotekarie, fritidspedagog, logoped, resurslärare och lärare i särskild undervisningsgrupp. Vi exkluderade även svar där rektorerna hade uppgett en titel som inkluderade flera yrkesroller i en och samma titel. Efter dessa exkluderingar identifierades totalt 104 unika yrkestitlar för SR-tjänster.

I nästa steg av databearbetningen sorterades samtliga 104 yrkestitlar i 39 olika grupper. Titlar som hörde samman men som givits olika stavningar eller böjningar (ex. skolvärd/skolvärdinna) eller som var närliggande (ex. pedagogisk resurs/resurspedagog) klustrades ihop till en och samma titel. Tabell 1 i resultatkapitlet ger en översikt av hur SR-funktionernas titlar grupperades. Efter databearbetningen gjordes en översikt av datauppsättningen för att kunna avgöra hanteringen av bortfall. Översikten av datauppsättningen pekade på slumpmässiga bortfall som hanterades genom att exkludera de saknade observationerna, en s.k. listwise deletion, i de följande dataanalyserna (Little & Rubin, 2019).

Enkätverktyget gör det möjligt att kvantitativt beskriva fenomenet eftersom många respondenter kan delta och data kan jämföras och generaliseras (Bryman, 1997). För att kunna generalisera analyser av den data som samlats in krävs att urvalet är representativt (Denscombe 2018; Loeb m.fl., 2017). Aktuella mailadresser till Sveriges samtliga 7-9-skolor hämtades därför ur Skolverkets skolenhetsregister. I registret finns mailadresser till samtliga 1727 rektorer för skolor med högstadium. De skolor som inte hade samtliga årskurser (7, 8 och 9) valdes bort. Nackdelen med att använda Skolverkets databas är att den består av egenrapporterade uppgifter. Databasen innehöll vissa felaktigheter och funktionsadresser vilket medförde att felsökningar och identifieringar av korrekta mejladresser fick göras. Till slut hade vi tillgång till fungerande mailadresser till 1625 rektorer. Svaren från rektorerna kan anses vara representativa för svenska högstadieskolor eftersom:

- Av de totalt 449 rektorer som svarade på enkäten så var det 433 som uppgav vilken kommun deras skola var belägen i, vilket gör att enkätsvaren visar på en god geografisk spridning då urvalet representerar 184 av 290 kommuner. Urvalet var jämnt fördelat i relation till kommungruppsindelningen. 32% av rektorerna arbetade på skolor i storstäder och storstadsnära kommuner, 40% av rektorerna arbetade på skolor i större städer och kommuner nära större städer och de resterande 28% arbetade på skolor i mindre städer/tätorter och landsbygdskommuner.
- Den socioekonomiska fördelningen av skolorna i urvalet var bred: 19% av rektorerna arbetade på en skola i ett område med stora socioekonomiska utmaningar; 57% av rektorerna arbetade på en skola i ett socioekonomiskt blandat område och 24% av rektorer arbetade på en skola i ett område med goda eller mycket goda socioekonomiska förutsättningar.
- I materialet finns en jämn fördelning av stora och små skolenheter. 56% av rektorerna arbetade på en skola med upp till 400 elever och resterande 44% arbetade på skolor med mer än 400 elever. Detta är i linje med hur skolor i riket fördelar sig utifrån antal elever (SKL, 2018).
- Lärarbehörigheten på skolorna som representeras i urvalet är i linje med behörighetsgraden på riksnivå, som i grundskolan ligger på 70%. 92% av rektorerna arbetade på skolor med en lärarbehörighet över 60% (Skolverket, 2023).

EDUCARE

- 68% av rektorerna företräder kommunala skolor och 32% företräder fristående skolor, vilket kan jämföras med den nationella fördelningen av huvudmän för grundskolor i riket; 82% respektive 18% (Skolverket, 2023b). Den geografiska spridningen är något större bland rektorerna som jobbar i kommunala skolor än för rektorerna i friskolor. Detta motsvarar dock nationella förhållanden eftersom fristående skolor i större utsträckning är verksamma i storstäder och kommuner som gränsar till större städer. (Friskolornas Riksförbund, 2023).

Då syftet med studien var att göra en kartläggning och deskriptiv analys av stöd- och resurspersonalens arbete i svensk skola så utgjordes dataanalysen av frekvensanalyser av data från enkäterna. Den rikliga mängd data som erhöles i enkäterna kan inte redovisas i all sin mångfald: "The descriptive researcher's job is to reduce the body of data to a format that is useful for the audience" (Loeb m.fl., 2017, s. 28).

Av den anledningen har vi valt att presentera de deskriptiva analyser som tillsammans kan beskriva de mest framträdande dragen av fenomenet. Beskrivningen består först av skolenheterna som representeras i materialet i form av deras huvudman, den kommun som skolorna är belägna i, områdets socioekonomiska förutsättningar, elevantal och andel behöriga lärare. Huvudanalysen är dock baserad på grundläggande frekvensanalyser av SR-tjänsternas spridning, omfattning, benämning, utbildningskrav, anställningsformer, arbetsuppgifter samt vilka deras arbete är riktat mot. För att kunna identifiera potentiella variationer i materialet gjordes även frekvensanalyser av de föregående variablerna som rör SR-tjänsterna och SR-personal utifrån skolornas huvudman och socioekonomiska förutsättningar. Kartläggningen av SR-tjänsterna nyanserades ytterligare genom deskriptiva analyser av utbildningskrav, anställningsformer, arbetsuppgifter samt vilka deras arbete är riktat mot utifrån angiven yrkestitelsbefattning. Då analysen av materialet består av frekvensanalyser presenteras samtliga resultat som procentsatser.

Resultat

I resultatet ges svar på hur SR-tjänsterna tituleras, hur många de är, vilka arbetsuppgifter och elevkonstellationer de ägnar mest tid åt, vilka utbildnings- och kompetenskrav som ställs vid anställning samt vilken typ av anställning som tjänsterna har. Detta presenteras i det följande.

Hur många är de och vilka titlar har de?

Av de 449 rektorer som svarade på vår enkät uppgav 426 (95%) att det finns SR-funktioner på deras skola. Enligt rektorerna arbetar 1789 personer som SR-personal på skolorna (se tabell 1), vilket innebär att det i genomsnitt finns fyra SR-personal på varje skola. Då det enligt Skolverkets skolenhetsregister finns 1 727 skolor i Sverige som har högstadiutbildning pekar vår data på att det kan finnas cirka 7 000 anställda stöd- och resurspersoner i rikets högstadieskolor. Siffran kan jämföras med antal lärare i på högstadiet, 32 530 under samma period, vilket skulle innebära att det går minst en SR-personal på var femte lärare.

Antalet SR-personal skiljer sig dock något mellan kommunala skolor och friskolor. Det finns fler anställda SR-personal på kommunala skolor (98%) än på fristående skolor (89%). Kommunala skolor har i genomsnitt 4,5 anställd SR-personal, till skillnad från fristående skolor som i genomsnitt har 3,9 anställda. Skolor som enligt rektorerna ligger i områden med stora socioekonomiska utmaningar verkar anställa fler SR-personal. De har i genomsnitt 4,9 anställda, i jämförelse med skolor i områden med goda/mycket goda socioekonomiska förutsättningar, som i genomsnitt har 3,6 anställda.

Tabell 1 illustrerar antal och andel SR-personal på skolorna i relation till den flora av titlar som rektorerna uppgav att de använder (utifrån gjord yrkestitelgruppering). Dessutom presenteras hur personalen fördelar sig mellan de olika titlarna (antal/procent av hela populationen). Tabell 1 visar att cirka 75 % av personalen inom SR-territoriet kan räknas in i de sju största grupperna: *elevassistent* (23%), *resurspedagog* (21%), *socialpedagog* (10%), *lärarassistent* (8%), *resurs* (6 %), *elevresurs* (5 %) och *elevcoach* (3 %). Cirka 25 % av personalen återfinns i de 32 resterande titlarna, varav majoriteten titlar endast samlar ett fåtal personal. Spridningen av SR-personal inom olika titlar är med andra ord stor, vilket indikerar ett rörligt fält men sannolikt också bredden i stöd- och resurspersonernas arbete. Att andelen elevassistenter är så stor stämmer väl överens med SKR:s statistik för 2022 (SKR, 2024b).

Tabell 1

Antal personer som arbetar som stöd- och resursfunktioner, samt procentsats av hela populationen, i storleksordning från mest till minst frekvent förekommande och utifrån gjord yrkestitelgruppering (procentsatser som är under 1 % redovisas ej).

Titel	Antal (Procent av hela populationen)
Elevassistent	414 (23 %)

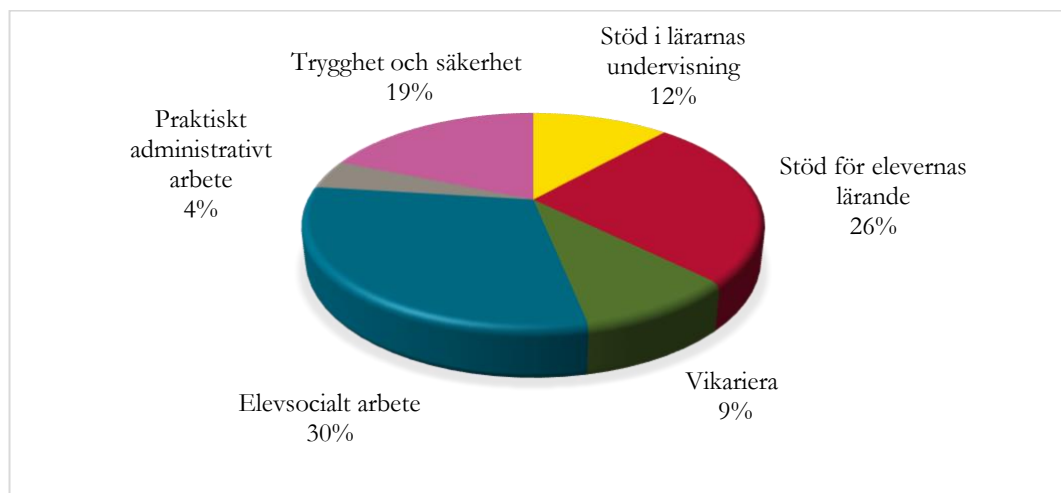
Resurspedagog	380 (21 %)
Socialpedagog	174 (9 %)
Lärarassistent	152 (8 %)
Resurs	110 (6 %)
Elevresurs	87 (5 %)
Elevcoach	62 (3 %)
Skolvärd/skolvärdinna	47 (3 %)
Elevkoordinator	43 (2 %)
Studiepedagog/Studiehandledare/Studiecoach	41 (2 %)
Heltidsmentor	32 (2 %)
Fritidsledare	28 (2 %)
Administratör	27 (2 %)
Mentor	26 (1 %)
Elevstödjare	17 (1 %)
Lagmentor	16
Stödperson/Stödpedagog	14
Flexresurs	13
IT-stöd	13
Klassmentor	12
Rastvärd/Rastvärdinna	8
Skolresurs	8
Trygghetsvärd	7
Elevvärd	7
Elevhälsocoach	7
Klassresurs	7
Socionom	5
Cafévärd	5
Studiopersonal	5
Barnskötare	4
Aktivitetspedagog	4
Beteendevetare	3
Nyckelpedagog	2
Bussvakt	2
Elevbiträde	2
Närvarokoordinator/Närvarostödjare	2
Insatskoordinator	1
Hemundervisning	1
NPF-pedagog	1

Det verkar finnas skillnader mellan olika huvudmän i hur personalen tituleras. Mentorstiteln (mentor, klassmentor, lagmentor) återfinns inte på fristående skolor, medan 54 SR-personal (4%) på kommunala skolor har sådana titlar. Det finns även en skillnad vad gäller personal med titlarna ”resurs” och ”stödperson/stödpedagog”. 68% av de fristående högstadieskolornas SR-personal har dessa titlar medan endast 4 % av SR-personalen i de kommunala högstadieskolorna tituleras på dessa sätt.

Det finns även skillnader i hur skolorna titulerar SR-tjänsterna beroende på vilket socioekonomiskt område som skolorna ligger i. Skolor som enligt rektorerna ligger i områden med stora socioekonomiska utmaningar använder i större utsträckning titlar som ”lärarassistent”, ”socialpedagog”, ”heltidsmentor” och ”fritidsledare”. 27 % av samtlig SR-personal på dessa skolor har sådana titlar, jämfört med skolor som ligger i områden med goda/mycket goda socioekonomiska förutsättningar där 20 % av samtlig SR-personal har sådana titlar. Iögonfallande är också att skolor i områden med goda/mycket goda socioekonomiska förutsättningar inte har någon SR-personal med titeln ”resurspedagog”. Denna titel innehas däremot av 84 personal (20 %) på skolor i områden med stora socioekonomiska utmaningar.

Vilka uppgifter och elevkonstellationer ägnar de sin tid åt?

I enkäten ombads rektorerna ange stöd- och resurspersonalens primära arbetsuppgifter utifrån sex olika alternativ (figur 1). Tittar vi på hela populationen uppges *Elevsocialt arbete* vara den vanligast förekommande arbetsuppgiften (30%), följt av arbetsuppgifter som innebär *Stöd för elevernas lärande* (26 %). Arbete med *Trygghet och säkerhet* anges vara den tredje största arbetsuppgiften enligt rektorerna (19%). Därefter följer arbete som *Stöd i lärarnas undervisning* (12 %), *Vikariera* (9 %) och *Praktiskt administrativt arbete* (4 %).

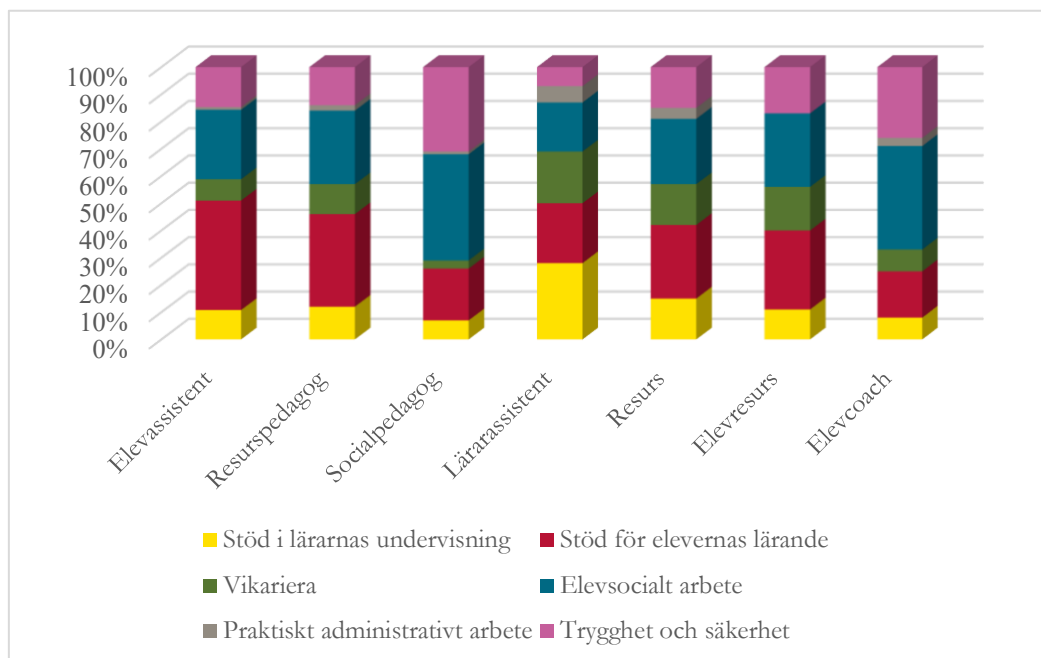
Figur 1*Fördelning av stöd- och resursfunktioners primära arbetsuppgifter*

Arbetsuppgifternas fördelning ser likadan ut oberoende på om skolan är fristående eller kommunal. Det finns heller inga skillnader beroende på vilket socioekonomiskt område som skolorna befinner sig i. I materialet kan vi däremot skönja att SR-personal på högstadieskolor med många elever ägnar mer tid åt arbetsuppgifter som har med trygghet och säkerhet att göra (21 %) jämfört med små högstadieskolor (17 %).

Bryter vi ner hela populationen och tittar på arbetsfördelningen inom de sju största angivna yrkestitlarna, det vill säga cirka 75 % av SR-personalen, framträder mer specifika resultat (figur 2):

Figur 2

Arbetsuppgifternas fördelning inom de sju största titlarna



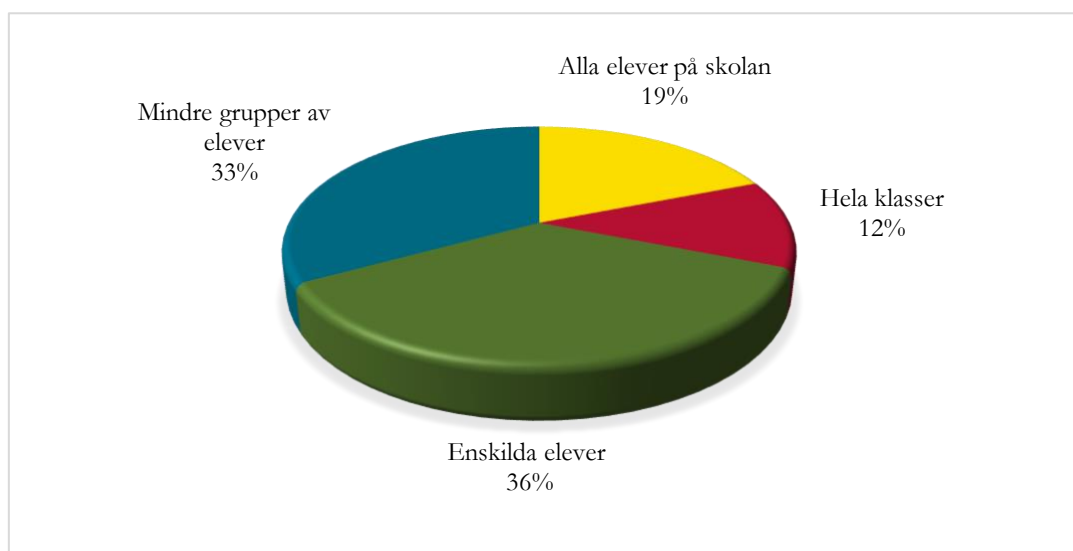
I figur 2 illustreras att alla personalgrupper hanterar samtliga arbetsuppgifter och att skillnaderna mellan de olika grupperna inte är särskilt stora. *Elevassistenter*, *Resurspedagoger*, *Resurser* och *Elevresurser* verkar i stort sett ha samma typer av arbetsuppgifter. De arbetar primärt med att stötta elevernas lärande men även med visst elevsocialt arbete samt trygghet och säkerhet. *Socialpedagogerna* och *Elevcoacherna* har ett delvis annat fokus, de arbetar primärt med elevsocialt arbete samt trygghet och säkerhet, och mindre med elevernas lärande. *Lärarassistenternas* arbetsuppgifter är tämligen jämnt fördelade över samtliga arbetsuppgifter. De arbetar emellertid i högre grad än övriga titlar med att stödja lärarna i undervisningen samt verkar också användas som vikarier i större utsträckning än personal med andra titlar.

Ytterligare en intressant fråga är vilka elevkonstellationer SR-personalen ägnar mest tid åt. Figur 3 visar fördelningen över hur de arbetar gentemot olika elevgrupper. Framför allt verkar de fokusera sitt arbete på enskilda elever (36%) eller mindre elevgrupper (33%). 19% arbetar primärt med alla elever på skolan och endast 12% arbetar med hela klasser. Inga nämnvärda skillnader finns här mellan fristående och kommunala skolor. En viss skillnad kan spåras beroende på i vilka socioekonomiska områden skolorna befinner sig i. Det verkar som att SR-personal på högstadieskolor i områden med stora socioekonomiska utmaningar arbetar primärt något mer (33

%) med stora elevgrupper (alla elever på skolan eller hela klasser) än SR-personal på högstadieskolor i områden med goda/mycket goda socioekonomiska förutsättningar (28 %).

Figur 3

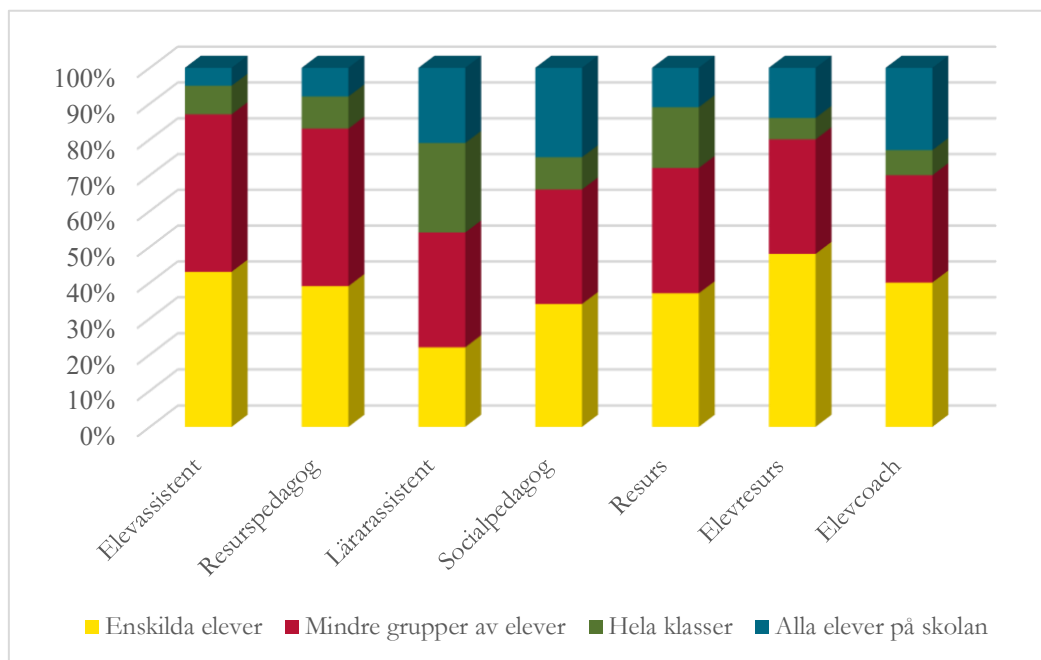
Vilka elevkonstellationer stöd- och resurspersonal ägnar mest tid åt.



Bryter vi ner hela populationen och återigen tittar särskilt på de sju vanligaste titlarna (Figur 4) så ser vi att det är vanligt förekommande att SR-personalen använder tiden åt arbete med enskilda elever eller mindre grupper av elever. *Lärarassistenterna* skiljer sig åt från övriga i och med att de tillbringar mer tid än övriga med hela klasser samt att deras tid fördelas tämligen lika mellan enskilda elever, mindre elevgrupper, hela klasser och hela skolan. *Socialpedagoger* skiljer sig åt från övriga eftersom de jämförelsevis ägnar mer tid åt alla elever på skolan än övriga grupper.

Figur 4

Fördelning av vilka elevkonstellationer de sju vanligaste stöd- och resursfunktionerna riktar sitt arbete mot

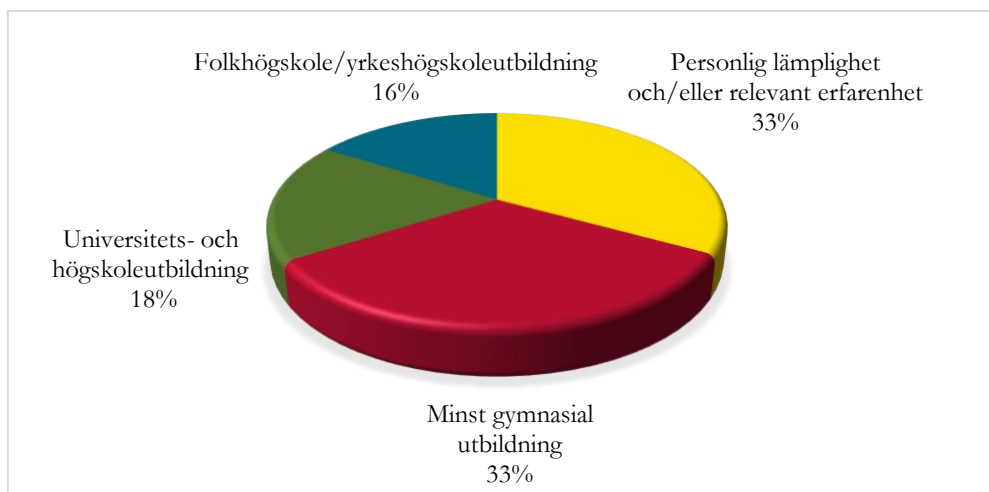


Hur fördelar sig kraven på utbildning?

I relation till stöd- och resurspersonernas arbetsuppgifter är det intressant att titta närmare på de utbildningskrav som ställs vid anställning. Tittar vi på hela populationen (Figur 5) ser vi att det ställs relativt låga krav på utbildning för två tredjedelar av SR-personalen (personlig lämplighet och/eller relevant erfarenhet alternativt gymnasial utbildning). Utbildning på folkhögskola, yrkeshögskola eller universitet/högskola krävs endast för en tredjedel av tjänsterna.

Figur 5

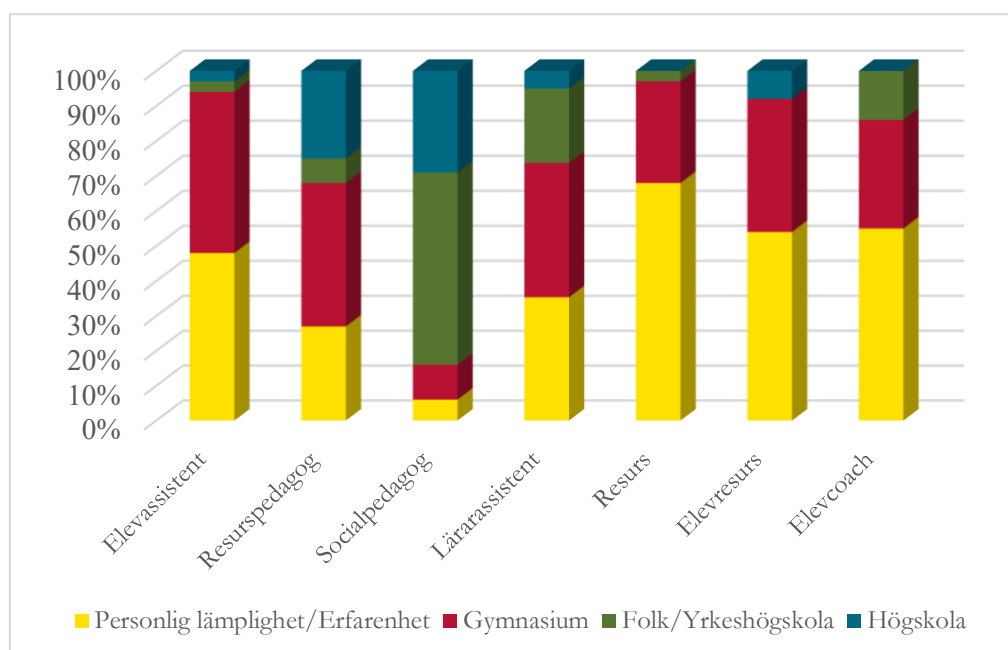
Utbildningskrav för personer som anställs som stöd- och resurspersoner.



Kraven på utbildning skiljer sig inte beroende på huvudman, skolans storlek eller vilket socioekonomiskt område som skolorna befinner sig i. Kraven skiljer sig dock åt inom populationen. Bryter vi ut de sju största titlarna fördelar sig utbildningskraven på följande vis (figur 6):

Figur 6

Utbildningskrav för de sju största titlarna



Kravet för att få bli anställd som *Elevassistent*, *Resurs*, *Elevresurs* och *Elevcoach* verkar huvudsakligen vara personlig lämplighet och/eller genomgången gymnasieutbildning. För *Resurspedagoger* och *Lärarassistenter* ställs det något högre krav på utbildning från folk/yrkeshögskola eller högskola. De vanligaste kraven för dessa grupper utgörs dock av personlig lämplighet och genomförd gymnasieutbildning. *Socialpedagogerna* skiljer sig dock nämnvärt från övriga. För nära 90 % av dessa ställs krav på folkhögskoleutbildning eller högskoleutbildning.

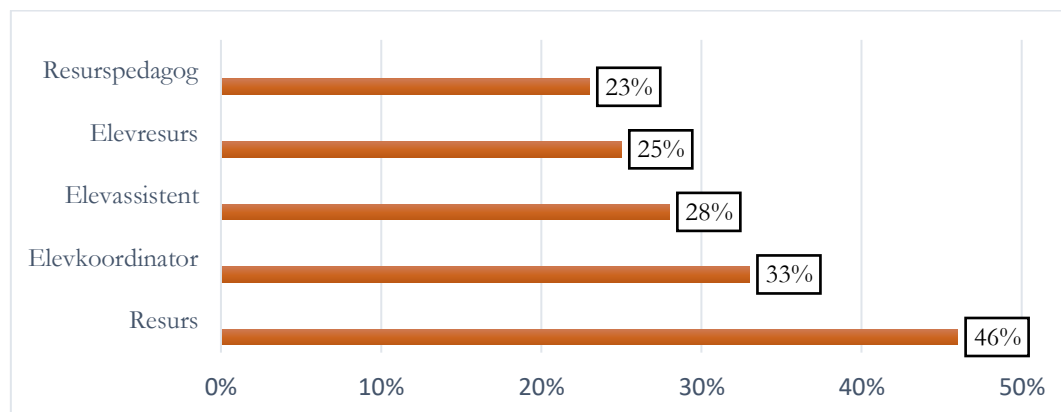
Hur fördelar sig anställningsformerna?

Enkätsvaren visar att förhållandevis många stöd- och resurspersoner, 83% av hela gruppen, har tillsvidarejänster (se figur 7). Endast 16% har visstidsanställningar och väldigt få (1%) är anställda genom arbetsmarknadsåtgärder. Dock förekommer anställningar i form av visstid och arbetsmarknadsåtgärder oftare i de fristående skolorna (30 %) jämfört med kommunala skolor (11 %). Visstidsanställningar är också mer frekventa på skolor i områden med goda/mycket goda socioekonomiska förutsättningar. I dessa områden är 19 % av SR-personalen visstidsanställd jämfört med 10 % på skolor i områden med storas socioekonomiska utmaningar.

För vissa titlar inom populationen är dock andelen visstidsanställda större. I Figur 7 redovisas de titlar som har störst andel visstidsanställda. Figuren visar att de som anställs som *Resurser* är de som har de mest osäkra anställningsförhållanden. Nära hälften av dem har visstidsanställningar. Även många av *Elevkoordinatorerna*, *Elevassistenterna*, *Elevresurserna* och *Resurspedagogerna* har tidsbegränsade anställningar. Detta skulle kunna bero på att SR-personal med dessa titlar och uppdrag anställs tidsbegränsat baserat på elevers specifika och aktuella behov.

Figur 7

De titlar som har störst andel visstidsanställda



Diskussion och konklusion

Vad kan vi då berätta om efter vår expedition i delvis okänd professionell terräng? Vad kännetecknar det yrkesfält där skolans SR-personal verkar? Vi kan, för det första, konstatera att individerna i området är relativt många. I stort sett samtliga skolor har SR-personal anställda. I genomsnitt finns fyra SR-personal anställda på varje skola. På minst var femte lärare i högstadiet går det en SR-personal. Våra siffror visar att det bör finnas cirka 7 000 SR-personal anställda på svenska högstadieskolor. Här bör dock påpekas att siffran troligtvis är högre, i och med att vi bland annat exkluderat ett flertal otydliga svar från rektorerna. Storleken på gruppen är alltså betydande och indikerar att personalen i gruppen borde ha en betydelsefull roll i skolan. Viss tillgänglig statistik indikerar också att yrkesgruppen växer, vilket vidare understryker SR-personalens tilltagande betydelse. Resultaten från studien kan kopplas till internationella studier som vittnar om hur skolans paraprofessionella yrkesgrupper har expanderat och hur de kommit att bli institutionaliserade och oundgängliga för skolan, dess övriga personal och elever. En sådan trend kan även relateras till mer övergripande förändringar i arbetslivet. Susskind & Susskind (2022) beskriver hur professionellt expertis alltmer löses upp och delegeras till andra (paraprofessionella) som förvaltar det till en lägre kostnad och med tillräcklig kvalitet. Över tid, menar de, kommer behovet av de etablerade professionerna att minska. “There is less need for the ‘sage on the stage’ and more of a job for the ‘guide on the side’- those who help students navigate through alternative sources of expertise.” (Susskind & Susskind, 2022, s. 77)

Det finns all anledning att fortsätta studera fenomenet även i den svenska kontexten, och för utbildningsvetenskaplig forskning att kritiskt bevaka en sådan utveckling. Till hjälp i sådana studier framstår professionsteori som ett fruktbart analytiskt verktyg. Vid en första anblick kan det synas

motsägelsefullt att koppla paraprofessionella yrkesgrupper till teorier om professioner och professionalism eftersom prefixet 'para' signalerar att yrkeskategorin inte kan betraktas som en profession. Deras position är 'bredvid', per definition kan de därför inte heller räknas som vare sig pre- eller semiprofessionella. De paraprofessionella innehar inte heller de väsentligaste definierade egenskaperna i en profession, som till exempel en kunskapsbas grundad i abstrakta begrepp och teorier samt i flera års högre utbildning och praktik (Evetts, 1999; Friedson, 1999). Trots detta vill vi mena att expansionen av skolans paraprofessionella territorium kan betraktas i ljuset av professionsteoretiska resonemang, framför allt med tanke på den problematik kring arbetsdelning mellan och differentiering inom yrken som uppstår. Införandet och expansionen av nya yrkesgrupper i skolan kan rubba skolorganisationens ekologi och ge upphov till förhandlingsprocesser om gränser för det arbete som skolans personal utför. Sådana förhandlingar är sällan oproblematiska och kan professionsteoretiskt beskrivas som en kamp om territorier där olika yrkesgrupper utför gränsmarkeringar för professionella revir (Boyce m.fl, 2011). Expansionen av skolans paraprofessionella territorium kan till exempel ses som ett svar på det diskursiva tryck som finns på att lärare ska ägna sig åt undervisning, åt de rena kärnuppgifterna (Lindqvist, 2020). En sådan specialisering innebär att lärararbetets sociala dimension reducerats och att paraprofessionella yrkesgrupper har kommit att ta hand om en stor del av det elevsociala arbetet. Troligen får detta konsekvenser för eleverna. Hasenfeld (1983) beskriver i sin analys av professionaliseringsprocesser inom välfärdstjänster hur professioner avgränsar sina domäner genom att delegera "smutsigt" arbete samt öka den sociala distansen till "less-desirable clients" (s. 165). Läraryrkets specialisering kan således innebära förskjutningar i synen på vilka elever som ska bemötas av lärare, hur en elev ska bemötas av lärare, vad som är problem och vem som ska lösa dem (Landahl, 2006). Vidare kan expanderingen av paraprofessionella i skolan kopplas till andra etablerade yrkesgrupper i skolan vars verksamhet berör det sociala och elevnära arbetet. Möjligen kan man i sammanhanget likna införandet av nya yrkesgrupper i svenska skolor vid att en ny (yrkes)art etableras i ett ekosystem där den nya arten konkurrerar med ursprungsarterna om samma revir, resurser och byten. Utbredningen av paraprofessionell personal kan alltså få effekter för övriga grupper utbredning. Finns det till exempel risk för att antalet skolkuratorer kommer att minska när nya SR-funktioner introduceras i svenska skolor?

I studiens resultat illustreras hur heterogent och brokigt fenomenet SR-personal i den svenska skolan är. Mångfalden av titlar är stor. Innan svaren kategoriserades fanns sammanlagt 104 olika

titlar i vårt material. Kreativiteten verkar flöda vad gäller hur skolledare väljer att benämna SR-personalen, vilket också illustrerar avsaknaden av tydliga anställningskoder/etiketter för dessa typer av tjänster. Vi ser också i vår vidare kommunikation med skolor hur nya titlar tillkommer. Den bild som framkommer i internationell forskning (se t.ex. Bishop, 2022) av ett paraprofessionellt territorium i skolan som präglas av mångfald och som kan beskrivas som otydligt, för att inte säga rött, framkommer även i vår studie. Till en sådan beskrivning kan tillföras de kopplingar som finns mellan titlar och arbetsuppgifter. Den generella bild av yrkesfältet som träder fram i våra data är att 'alla gör allt' (jfr Lidström, 2024). Visserligen skiljer sig *Socialpedagoger* och *Lärarassistenter* något från mängden då den tidigare gruppen ägnar mer tid till elevsocialt arbete och de senare nyttjar tiden mer till stöd i lärarnas undervisning än övriga, men över lag kan sägas att den titel som ges till en SR-personal sällan har någon tydlig koppling till en särskild arbetsuppgift. Det framstår som viktigt för fortsatt forskning inom området att söka förklaringar till detta 'röriga' tillstånd. Är det till exempel en frukt av att skolledare vill ha en mer flexibel arbetskraft, eller finns ekonomiska incitament för arbetsgivare att anställa personal med 'nya' titlar? Även i detta sammanhang kan det finnas poänger för vidare forskning att ta hänsyn till om skolor har olika huvudmän eller till vilket socioekonomiskt område en skola hör. Vad ligger till exempel bakom att det i föreliggande studie visar sig att friskolor inte anställer *Mentorer* samt att det inte finns några *Resurspedagoger* i skolor med goda/mycket goda socioekonomiska förutsättningar?

Men även konsekvenserna av 'rörigheten' pockar på uppmärksamhet av forskningen. Det första, och mest uppenbara, som resultat från föreliggande studie signalerar är att studier av SR-personalens arbetssituation behöver initieras. Studiens resultat förstärker resultat från tidigare studier och indikerar att arbetssituationen för dessa personalgrupper kan vara mycket påfrestande (Quicke, 2003). Att hantera en flexibel arbetsvardag och att tvingas arbeta med allt och alla, inte sällan under osäkra arbetsvillkor, framstår inte som hållbart i längden. Vad som dock är av större vikt för den utbildningsvetenskapliga forskningen är att det initieras studier som kritiskt granskar konsekvenserna av hur SR-personalen används på skolorna. Vi ser till exempel att nära hälften av personalens tid används i anslutning till undervisningsliknande arbete (vikariat, stöd till lärarnas undervisning och stöd till elevernas lärande). Vilka följder får det för elevernas lärande? I studien ser vi till exempel att huvuddelen av SR-personalens tid ägnas åt arbete med enskilda elever eller mindre grupper av elever. En berättigad fråga att följa upp och problematisera är vilka elever det handlar om och, ifall arbetet är undervisningsliknande, vilken SR-personal som hanterar dessa elever. Våra resultat indikerar vissa till synes oroande tendenser i sammanhanget. Det verkar för

det första som att arbetsgivaren ställer relativt låga krav på utbildning vid anställning av SR-personal. Två tredjedelar av tjänsterna har till exempel endast krav på personlig lämplighet eller/och genomförd gymnasieutbildning. Vid en närmare titt verkar det, för det andra, som att personal som anställts med låga krav på utbildning (ex. *Elevassistenter* och *Elevresurser*) också till stor del arbetar närmast enskilda elever eller mindre grupper av elever och dessutom har som primär arbetsuppgift att stötta elevernas lärande (och till viss del även vikariera för lärare). Utöver detta indikerar resultaten att personalgrupper med låg utbildning som arbetar nära eleven med undervisningsliknande arbete också ofta har osäkra anställningsförhållanden i form av visstidsanställningar (ex. *Resurser*, *Elevassistenter* och *Elevresurser*).

Sådana indikationer kan speglas mot tidigare forskning som visat att arbetet för paraprofessionella yrkesgrupper i skolan över tid får en alltmer undervisningsliknande karaktär och att personalen i allt högre utsträckning riktar sina undervisningsinsatser mot elever som är i behov av särskilt stöd (Blatchford m.fl., 2012). En tillspetsad men ändå berättigad fråga att ställa i sammanhanget är om det håller på att skapas en situation i skolan där den mest marginaliserade personalen sätts att undervisa de mest marginaliserade eleverna. Det finns anledning för forskningen inom området att kritiskt bevaka huruvida en sådan utveckling äger rum även i svensk kontext samt, i så fall, vilka konsekvenser det får för elevernas lärande. Kanske finns det fog för Skolinspektionens varning om att elever som är i behov av särskilt stöd riskerar att placeras hos avlastande personal som saknar erforderlig kompetens istället för att ges mer tid i kvalitativ undervisning av utbildade lärare (Skolinspektionen, 2021).

Forskning om den svenska skolans SR-personal har hittills lyst med sin frånvaro. Den utbildningsvetenskapliga forskningen har bara i enstaka studier uppmärksammat området och det saknas en ackumulerad nationell kunskapsbas i fältet. Ambitionen med föreliggande studie är att ge en övergripande inblick i fenomenet SR-personal i den svenska skolan och inspirera till problemformuleringar för kommande studier inom området. Fler kartläggningar och beskrivningar av området behövs, men vi ser också ett stort behov av studier som problematiserar fenomenet. Huvuddelen av den internationella forskningen i området har hittills haft ett övervägande smalt fokus där resultat kretsar kring hur den paraprofessionella personalen ska ges förutsättningar att kunna utföra ett framgångsrikt arbete (Webster & De Boer, 2021). Vi inser såklart att dagens svenska skola till stora delar har brist på utbildade lärare, specialpedagoger och andra etablerade

yrkeskategorier, och att skolan också står inför nya och stora utmaningar. I ett sådant läge finns självfallet ett behov av SR-funktioner i skolan. Vi vill dock samtidigt hävda att fortsatta studier fordras som förmår utmana det implicita antagandet att SR-personal är lösningen på alla problem, och som kan problematisera rådande förhållanden och peka ut alternativa lösningar. Vi menar att det finns all anledning att uppmärksamma Giangrecos (2021) påpekande att skolan löper risk att bli överdrivet beroende av paraprofessionell personal och ansluter oss till hans uppmaning att fortsatt forskning inom området måste vila på mer utmanade frågor. Vår förhoppning är att föreliggande studie kan inspirera till sådana typer av frågor.

Referenser

- Ackesjö, H. (2020). Markeringar av lärararbetets gränser - territorium i omförhandling via införandet av lärarassistenter. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(1), 35-53. doi: 10.15626/pfs25.01.02
- Alborz, A., Pearson, D., Farrell, P., & Howes, A. (2009). *The impact of adult support staff on pupils and mainstream schools*. University of Manchester, Institute of Education.
- Bach, S., Kessler, I., & Heron, P. (2006). Changing job boundaries and workforce reform: the case of teaching assistants. *Industrial Relations Journal*, 37(1), 2-21. doi: 10.1111/j.1468-2338.2006.00387.x
- Backlund, Å. (2007). *Elevvård i grundskolan – resurser, organisering och praktik* (Rapport i socialt arbete nr. 121). Stockholms universitet, Institutionen för socialt arbete.
- Bishop, J. (2022). *Propping up the performative school: a critical examination of the English educational paraprofessional*. Emerald Publishing Limited.
- Bisht, B., LeClair, Z., Loeb, S. & Sun, M. (2021). Paraeducators: growth, diversity and a dearth of professional supports (EdWorkingPaper No 21-490). Annenberg Institute at Brown University: <https://doi.org/10.26300/nk1z-c164>
- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., Russell, A., & Webster, R. (2009). *Deployment and impact of support staff project* (Research Report No DCSF-RR 148). Institute of Education, University of London. <https://dera.ioe.ac.uk/10818/>

- Blatchford, P., Webster, R., & Russell, A. (2012). *Challenging the role and deployment of teaching assistants in mainstream schools: The impact on schools* (Final report on findings from the Effective Deployment of Teaching Assistants (EDTA) project). Dept. of Psychology and Human Development Institute of Education, University of London.
<https://www.ucl.ac.uk/ioe/>
- Boyce, R.A., Borthwick, A., Moran, M., & Nancarrow, S. (2011). Health workforce reform: dynamic shifts in the division of labour and the implications for intrapersonal education and practice. In S. Kitto & J. Chesters (Eds.), *Sociology of Interprofessional Health* (s.186-205). Nova Science Publishers.
- Bryman, A. (1997). *Kvantitet och kvalitet i samhällsvetenskaplig forskning*. Studentlitteratur.
- Burgess, H., & Mayes, A. S. (2009). An exploration of higher level teaching assistants' perceptions of their training and development in the context of school workforce reform. *Support for Learning*, 24(1), 19-25. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2009.01393.x>
- Butt, G., & Lance, A. (2005). Modernizing the roles of support staff in primary schools: changing focus, changing function. *Educational Review*, 57(2), 139-149.
- Butt, R. (2016). Employment procedures and practices challenge teacher assistants in mainstream schools. *School Leadership & Management*, 36(1), 63-79. doi: 10.1080/13632434.2016.1160211
- Butt, G., & Lance, A. (2009). 'I am not the teacher!': some effects of remodelling the roles of teaching assistants in English primary schools. *Education 3-13*, 37(3), 219-231.
- Castillo, D. (2015). *Dela på jobben. En studie av "kompletterande arbetsmarknad" som arbetsmarknadsmodell* (Förvaltningsakademiens rapportserie, nr 4). Södertörns högskola.
<https://sh.diva-portal.org/smash/get/diva2:852435/FULLTEXT01.pdf>.
- Castillo, D. & Ljung, M. (2017). *Arbetsdelning i praktiken. Satsning på nya avlastande tjänster i Skövde kommun* (Förvaltningsakademiens rapportserie, nr 13). Södertörns högskola. <https://sh.diva-portal.org/smash/get/diva2:1144906/FULLTEXT01.pdf>

- Castillo, D. (2019). Arbetsdelningens återkomst i kommunala välfärdsorganisationer. *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, Årg 25, 67-88. doi: 10.1080/13632434.2016.1160211
- Castillo, D. (2023). Reinventing the division of labour? How organisational and micro-level factors influence work in local public welfare organisations. *Journal of Organizational Sociology*, 1(2), 199-221. doi: 10.1515/joso-2022-0004
- Clarke, E., & Visser, J. (2019). Is a good Teaching Assistant one who 'knows their place'? *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(4), 1-15. doi: 10.1080/13632752.2019.1625207
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8e uppl.). Routledge.
- Curby, T. W., Boyer, C., Edwards, T., & Chavez, C. (2012). Assistant teachers in Head Start classrooms: Comparing to and working with lead teachers. *Early Education & Development*, 23(5), 640-653.
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Studentlitteratur.
- Department for Education. (2022). *School workforce in England*. Government UK. <https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/school-workforce-in-england>, (Hämtad 2024-03-24)
- Evetts, J. (1999). Professions. Changes and continuities. *International Review of Sociology*, March 1.
- Europaparlamentet och Europeiska unionens råd. (2016). *Förordning (EU) 2016/679 av Europaparlamentet och av rådet av den 27 april 2016 om skydd för fysiska personer med avseende på behandling av personuppgifter och om det fria flödet av sådana uppgifter (allmän dataskyddsförordning)*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SV/TXT/?uri=CELEX%3A32016R0679> [Hämtad: 12 juni 2025].
- Farrell, P., Alborz, A., Howes, A., & Pearson, D. (2010). The impact of teaching assistants on improving pupils' academic achievement in mainstream schools: A review of the literature. *Educational Review*, 62(4), 435-448. doi: 10.1080/00131911.2010.486476
- Ferguson, M. (2014). Teacher aides: The fine art of balance. *Kairaranga*, 15(2), 56-63. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1240582.pdf>

- Freidson, E. (1999). Theory of professionalism: method and substance. *International Review of Sociology*, March 1.
- Friskolornas riksförbund. (2023). Fakta om friskolor 2023. Friskolornas riksförbund. <https://www.friskola.se/wp-content/uploads/2023/08/Fakta-om-friskolor-2023.pdf>, (Hämtad 2024-06-27)
- Gadler, U. (2011). *En skola för alla – gäller det alla?* [Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet].
- Gardesten, J., & Fonseca, L. (2019). Att hantera lärarbristen - Erfarenheter från skolor som anställt heltidsmentorer. *Educare*, 3, 34-48. doi: 10.24834/educare.2019.3.3
- Giangreco, M. F. (2010). Utilization of teacher assistants in inclusive schools: Is it the kind of help that helping is all about?. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 341-345. doi: 10.1080/08856257.2010.513537
- Giangreco, M.F. (2013). Teacher assistant supports in inclusive schools: Research, practices and alternatives. *Australasian Journal of Special Education*, 37(2), 93-106. doi: 10.1017/jse.2013.1
- Giangreco, M.F. (2021). Maslow's Hammer: teacher assistant research and inclusive practices at a crossroads. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 278-293. doi: 10.1080/08856257.2021.1901377
- Giangreco, M. F., Yuan, S., McKenzie, B., Cameron, P., & Fialka, J. (2005). "Be careful what you wish for...": Five reasons to be concerned about the assignment of individual paraprofessionals. *Teaching Exceptional Children*, 37(5), 28-34. doi: 10.1177/004005990503700504
- Gunnarsson, H., & Gustafsson Hedenström, M (2022). *De kallar oss resurs*. Kommunalarbetaren. <https://ka.se/2022/11/15/resurs/>, (Hämtad 2023-11-09).
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2009). Om smygrepresentativitet i pedagogiska avhandlingar. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 14(2), 136-142.

- Hammersley-Fletcher, L. (2008). The impact of workforce remodeling on change management and working practices in English primary schools. *School Leadership and Management*, 28(5), 489-503. doi: 10.1080/13632430802499937
- Hampden-Thompson, G., Diehl, J., & Kinukawa, A. (2007). *Description and employment criteria of instructional paraprofessionals* (Issue Brief. NCES 2007-008). National Center for Education Statistics. <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2007008>
- Harris, L. R., & Aprile, K. T. (2015). 'I can sort of slot into many different roles': examining teacher aide roles and their implications for practice. *School Leadership & Management*, 35(2), 140-162. doi: 10.1080/13632434.2014.992774
- Hasenfeld, Y. (1983). *Human Service Organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hedegaard-Sørensen, L., & Langager, S. (2012). *Samarbetskunst, Arbejdsfælleskaber Og Samarbejdsrelationer På Specialskoler*. Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Houssart, J. (2013). 'Give me a lesson and I'll deliver it': Teaching Assistants' experiences of leading primary mathematics lessons in England. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 1-16. doi: 10.1080/0305764X.2012.733348
- Jobs and Skills Australia. (2023). *Labormarket insights, education aides*. Government Australia. <https://labourmarketinsights.gov.au/occupation-profile/education-aides?occupationCode=4221>, (Hämtad 2024-03-24)
- Landahl, J. (2006). *Auktoritet och ansvar. Lärares fostrans- och omsorgsarbete i historisk belysning*. Arbetsliv i omvandling 2006:2. Arbetslivsinstitutet.
- Lidström, T. (2024). Teacher assistants' values in a discursive space: emerging change and re-negotiation of teacher professionalism in Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1-14. doi: 10.1080/20020317.2024.2370989
- Lindqvist, P. (2020). "Låt lärarna vara lärare" – idéer om lärararbete i det offentliga samtalet om lärarassistenter. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(4), 7-29.

- Lindqvist, G., Nilholm, C., Almqvist, L., & Wetso, G.M. (2011). Different agendas? The views of different occupational groups on special needs education. *European Journal of Special Needs Education*, 26, 143-157. <https://eric.ed.gov/?id=EJ924965>
- Lindqvist, P., Ackesjö, H., Fonseca, L., Gardesten, J., Nordänger, U.K., Herrlin, K., Klope, E., & Johansson M. (2020). *(Lärar)avlastande yrkesgrupper – Var går gränserna? En studie om nya fördelningar av och förhandlingar om arbete i skolan*. Forum för professionsforskning, 2020:1. Linnéuniversitetet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1385055/FULLTEXT01.pdf>
- Lindqvist, H., Östergren, R., & Holme, L. (2020). Elevassistenter i skolan – en forskningsöversikt. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 24(2-3), 114-137.
- Linnéuniversitetet. (2021). Policy för hantering av forskningsdata vid Linnéuniversitetet, Dnr: 2021/964-1.1.1
- Little, R. J., & Rubin, D. B. (2019). *Statistical Analysis with Missing Data*. John Wiley & Sons.
- Loeb, S., Dynarski, S., McFarland, D., Morris, P., Reardon, S., & Reber, S. (2017). *Descriptive analysis in education: A guide for researchers*. (NCEE 2017-4023). Washington DC:US. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573325.pdf>
- Masdeu Navarro, F. (2015). *Learning support staff: A literature review*, OECD Education Working Papers 125. OECD Publishing.
- Nehez, J., & Schön, S. (2021). Initiering av nya professioner och ny kompetens i skolan för närvarofrämjande arbete. *Forskning & Förändring*, 4(1), 98-120. <https://forskningogforandring.dk/index.php/fof/article/download/2672/5431?inline=1>
- Nordin, M., & Pettersson-Strömbäck, A. (2018). *Projekt Norräng 2.0: Arbetsmiljö i skolan efter införande av klassmentorer. Delrapport I: Resultat från baslinjemätning, ettårsuppföljning och fokusgruppsintervjuer*. Institutionen för psykologi, Umeå universitet. <https://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1318866/FULLTEXT01.pdf>

- Quicke, J. (2003). Teaching assistants: students or servants? *Forum*, 45(2), 71-74. doi: 10.2304/forum.2003.45.2.10
- Radford, J., Blatchford, P., & Webster, R. (2011). Opening up and closing down: How teachers and TAs manage turn-taking, topic and repair in mathematics lessons. *Learning and Instruction*, 21(5), 625-635. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10006754/1/Radford2011Opening625.pdf>
- Ramsey, M. J. (2013). *A Case study analysis of paraprofessional work, training, and supervision in inclusive elementary schools*. [Dissertation, University of Kansas]. <https://hdl.handle.net/1808/15111>
- Rubie-Davies, C. M., Blatchford, P., Webster, R., Koutsoubou, M., & Bassett, P. (2010). Enhancing learning? A comparison of teacher and teaching assistant interactions with pupils. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(4), 429-449. doi: 10.1080/09243453.2010.512800
- SFS 2019:551. *Förordning om statsbidrag för anställning av lärarassistenter*. Utbildningsdepartementet.
- Sharples, J., Blatchford, P., & Webster, R. (2016). *Making Best Use of Teaching Assistants*. Education Endowment Foundation.
- Shih, T., & Fan, X. (2008). Comparing response rates from web and mail surveys: A meta-analysis. *Field Methods*, 20(3), 249-271. doi: 10.1177/1525822X08317085
- Sveriges kommuner och landsting. (2018). Om sambandet mellan skolstorlek och utbildningsresultat. Sveriges kommuner och landsting. <https://sker.se/download/18.45167e4317e2b341b24ad0f7/1642681373687/7585-632-2.pdf>, (Hämtad 2024-06-27)
- Skolinspektionen. (2021). *Läraravlastande tjänster. Fokus på grundskolans årskurs 7-9*. Dnr. SI 2020:2212.
- Skolverket. (2020). *Redovisning av uppdrag om att ta fram stödmaterial för hur lärarassistenter, socionomer och andra yrkesgrupper ska kunna avlasta lärare*. U2019/02106/GV. Dnr 7.5.2-2019:1285.

- Skolverket, (2021). *Pedagogisk personal i skola och vuxenutbildning läsåret 2020/21*. Beskrivande statistik, Dnr 5.1.1–2021:433. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/beskrivande-statistik/2021/pedagogisk-personal-i-skola-och-vuxenutbildning-lasaret-2020-21>
- Skolverket. (2024). *Pedagogisk personal i skola och vuxenutbildning läsåret 2023/24*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/beskrivande-statistik/2023/pedagogisk-personal-i-skola-och-vuxenutbildning--lasaret-2023-24>
- Skolverket. (2023). *Elever och skolenheter i grundskolan läsåret 2022/2023*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/download/18.77dcd21f1870108223468d/1679903647728/pdf11307.pdf>, (Hämtad 2024-06-27)
- Sveriges kommuner och regioner. (2024a). Arbetsidentifikation, AID. Sveriges kommuner och regioner. <https://sker.se/skr/arbetsgivarekollektivavtal/lonebildning/arbetsidentifikationaid.157.html>, (Hämtad 2024-04-09)
- Sveriges kommuner och regioner. (2024b). *Personalstatistik, anställda i kommuner och regioner*. Sveriges kommuner och regioner. <https://sker.se/skr/arbetsgivarekollektivavtal/uppfoljninganalys/personalstatistik/personalenisiffror/tabellerkommunalpersonal2022.62991.html>, (Hämtad 2024-04-03)
- SOU 2016:35. *Vägen in till det svenska skolväsendet*. Utbildningsdepartementet. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2016/04/sou-201635/>
- SOU 2021:11. *Bättre möjligheter för elever att nå kunskapskraven*. Utbildningsdepartementet. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2021/02/sou-202111/>
- Stanfield, R.E. (1973). *The Uses of Paraprofessionals in the Delivery of Manpower and Social-Services Through Public Service Employment: The Vermont Experience*. Final Report.
- Susskind, R., & Susskind, A. (2022). *The future of the professions. How technology will transform the work of human experts*. Oxford University Press.
- Takala, M. (2007). The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education*, 34(1), 50–57.

- Warhurst, C., Nickson, D., Commander, J., & Gilbert, K. (2014). 'Role stretch': Assessing the blurring of teaching and non-teaching in the classroom assistant role in Scotland. *British Educational Research Journal*, 40(1), 170-186. doi: 10.1002/berj.3036
- Webster, R., Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., & Russell, A. (2011). The wider pedagogical role of teaching assistants. *School Leadership and Management*, 31(1), 3-20. doi: 10.1080/13632434.2010.540562
- Webster, R., & Blatchford, P. (2015). Worlds apart? The nature and quality of the educational experiences of pupils with a statement for special educational needs in mainstream primary schools. *British Educational Research Journal*, 41(2), 324-342. doi: 10.1080/13632434.2010.540562
- Webster, R., & De Boer, A. (2021). Where next for research on teaching assistants: the case for an international response. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 294-305. doi: 10.1080/08856257.2021.1901368
- WU, J., Zhao, K., & Fils-Aime, F. (2022). Response rates of online surveys in published research: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior Reports*, 7, 1-11. doi: 10.1016/j.chbr.2022.100206
- Östlund, D., Barow, T., Dahlberg, K., & Johansson, A. (2021). In between special needs teachers and students: paraprofessionals work in self-contained classrooms for students with intellectual disabilities in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 168-182. doi: 10.1080/08856257.2021.1901370