



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH DIDAKTIK

Specialpedagogisk skolutveckling

En studie om roller och samarbete mellan
specialpedagoger och skolledare

Vernesa Slatina

Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Specialpedagogiska programmet
Nivå: Avancerad
Termin/år: Vt/2010
Handledare: Ingemar Gerrbo
Examinator: Inga Wernersson
Rapport nr: VT10-2611-13 Specped

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	specialpedagogiska programmet
Nivå:	Avancerad
Termin/år:	Vt/2010
Handledare:	Ingemar Gerrbo
Examinator:	Inga Wernersson
Rapport nr:	VT10-2611-13 Specped
Nyckelord:	skolutveckling, specialpedagog, rektor, organisationsteori

Syfte: Studiens syfte har varit att undersöka om och i så fall hur grundskolor, arbetar med specialpedagogiska skolutvecklingsfrågor samt vilken roll skolledare respektive specialpedagoger har i denna process. Syftet har utmynnat i följande forskningsfrågor: *Finns det någon specialpedagogisk skolutveckling på de undersökta skolorna och om, hur beskrivs den av rektorer och specialpedagoger i så fall? Hur ser specialpedagogens roll ut i den eventuella skolutvecklingen? Hur ser rektorns roll ut i skolutvecklingen? Finns det något samarbete mellan specialpedagog och rektor i skolutvecklingsprocesser och hur ser det ut i så fall?*

Teori: Uppsatsen tar utgång i rationalistisk organisationsteori som till skillnad från naturvetenskapliga teorier inte söker sig efter absoluta sanningar utan talar snarare om sannolikheter och regelbundenhet (Jacobsen & Thorsvik). För att bättre förstå skolutveckling samt specialpedagogisk skolutveckling användes Bergs (2003) frirumsmodell samt Scherps och Blossnings teori om skolutveckling för analys av resultat, dvs. beskrivning av specialpedagogisk skolutveckling, roller och samarbete.

Metod: Studien är av kvalitativ karaktär och grundas på 8 intervjuer genomförda inom samma kommun varav, fyra med rektorer och fyra med specialpedagoger. Två specialpedagoger jobbade på samma skola som den intervjuade rektorn, medan två av rektorerna var specialpedagoger i botten. Intervjuerna transkriberades och analyserades med fokus på skolutveckling, specialpedagogens samt rektors roll och deras samarbete utifrån Bergs, Scherps och Blossnings teorier och den hermeneutiska spiralen. Svaren grupperades efter olika teman som visade sig vara centrala för undersökningens syfte.

Resultat: Rektorer på de undersökta skolorna jobbar med specialpedagogisk skolutveckling. De ser på skolutvecklingen som på en process som aldrig tar slut. Specialpedagoger ser på skolutvecklingen genom specialpedagogiska termer, inkludering, integrering och en skola för alla. Skolledarnas roll är ansvar för all slags skolutveckling. De ska se till att initiera och ha kompetent personal som kan verkliggöra denna process. Specialpedagogernas roll i skolutvecklingen visades skifta; allt från att inte vara delaktig alls till att driva själva processen. Alla rektorer medger att specialpedagoger är deras högra hand och är inblandade i nästan alla utvecklingsprojekt på skolan och specialpedagoger berättar att rektorns stöd är avgörande för deras arbetsuppgifter. Samarbetet de två parter emellan förekommer i tre av fyra fall kring specialpedagogiska utvecklingen av skolan. Resultatet visar även att ett gott samarbete mellan rektor och specialpedagog gynnar den specialpedagogiska skolutvecklingen, dvs. uppbyggandet av en skola för alla som i sin tur gynnar de enskilda elever, speciellt dem i behov av särskilt stöd.

Innehållsförteckning

Abstract	1
Innehållsförteckning	1
1. Inledning	3
1.1. Uppsatsens disposition	4
1.2. Begreppsdefinition	4
1.2.1. Roll och identitet	4
1.2.2. Specialpedagogisk skolutveckling	4
2. Syfte.....	5
3. Litteraturgenomgång.....	5
3.1. Specialpedagogik	5
En skola för alla enligt styrdokument	6
3.2. Skolutveckling.....	7
3.2.1 Historisk tillbakablick.....	7
3.2.2. Skolutveckling som en komplex process.....	7
Skolförändring eller skolförbättring	8
Skolkulturer i förhållande till utvecklingsarbete	9
3.2. Specialpedagogisk skolutveckling	9
3.3.1. Historisk tillbakablick.....	9
3.3.2. Specialpedagogisk forskning	10
3.3. Rektorns roll i skolutvecklingen	11
3.4. Specialpedagogens roll i skolutvecklingen	11
3.5. Samarbete mellan rektor och specialpedagog	12
3.6. Sammanfattning av litteraturgenomgång	13
4. Teori.....	13
4.1. Organisationsteori.....	14
4.1.1. Rationalistisk organisationsteori	15
4.2. Blossings teori om skolutveckling	15
4.3. Scherps teori om skolutveckling	16
4.2. Bergs teori om skolutveckling- frirumsmodellen.....	16
4.4. Vad har Blossing, Scherp och Berg gemensamt?	18
4.5. Sammanfattning av teori	18
5. Empiri och metod.....	18
5.1. Studiens genomförande	19
5.2. Hermeneutik	19
5.3. Val av metod.....	21
5.4. Undersökningsgrupp.....	21
5.5. Genomförande av intervjuerna	22
5.6. Hermeneutiken som analys- och tolkningsmetod.....	22
5.7. Bearbetning, analys och tolkning	23
6. Etik.....	24
6.1. Etiska ställningstaganden	24
6.2. Reliabilitet och validitet	24

7. Resultat	25
7.1. Skolutveckling, vad, hur och varför?	25
7.1.1. Definition av skolutvecklingen enligt rektorerna	25
7.1.2. Definition av skolutvecklingen enligt specialpedagogerna	26
7.2. Likheter och skillnader mellan rektorers och specialpedagogers syn på skolutveckling	27
7.3. Specialpedagogisk skolutveckling.....	27
7.3.1. Specialpedagogisk skolutveckling som inkludering och integrering av sarskoleelever.....	27
7.3.2. Specialpedagogisk skolutveckling som en skola för alla.....	28
7.3.3. Specialpedagogisk skolutveckling som skolförändring.....	28
7.3.4. Likheter och skillnader	29
7.3.5. Specialpedagogisk skolutveckling sett ur rationalistisk organisationsteori.....	29
7.3.6. Möjligheter och hinder för specialpedagogisk skolutveckling	29
7.4. Specialpedagogens roll i skolutvecklingen	30
7.4.1. Specialpedagog som handledare	30
7.4.2. Specialpedagogens roll sett i ljuset av rationalistisk organisationsteori.....	31
7.5. Rektorns roll i specialpedagogisk skolutveckling	32
7.5.1. Rektorns roll sett ur ljuset av rationalistisk organisationsteori.....	32
7.6. Samarbete mellan rektor och specialpedagog	33
7.6.1. Rektor som stöd för specialpedagoger.....	33
7.6.2. Specialpedagog som rektorns högra hand	34
7.6.3. Samarbetet mellan rektor och specialpedagog sett i ljuset av rationalistisk organisationsteori.....	35
7.7. Sammanfattning av resultat	35
8. Diskussion	36
8.1. Resultatdiskussion	36
8.2. Metoddiskussion.....	38
8.3. Förslag på fortsatt forskning	39
9. Specialpedagogiska – skolledarimplikationer	40
Referenslista.....	41
Bilaga 1	45
Missivbrev	45
Bilaga 2.....	46
Intervjufrågor till rektorer.....	46
Intervjufrågor till specialpedagoger	46

1. Inledning

I denna uppsats, tar jag utgångspunkt i två olika, men närliggande perspektiv, det specialpedagogiska och skolledarperspektivet. Förklaringen till detta faller mig ganska naturlig. Jag strävar efter en helhetssyn på människan, skolan, lärande och de elever jag dagligen möter på min arbetsplats. Det är den enskilda eleven som till slut påverkas av all omstrukturering, omorganisationer, nedskärningar, större elevgrupper; alltså alla de beslut som fattas av staten men även av skolledningen. Man kan säga att det är barnet som är det yttersta målet och mottagare av specialpedagogisk verksamhet. Specialpedagogiken kan ses en pedagogisk lösning som gynnar alla elever och bidrar till att skapa en skola för alla, vilket också är ett av regeringens mål (Persson, 2007). Därför väcktes mitt intresse för skolledningens roll och skyldighet för utveckling av specialpedagogisk verksamhet ute på skolorna. Specialpedagogernas roll och ansvar i specialpedagogisk skolutveckling tas upp i litteraturen under utbildningens gång. Litteraturen berör även rektorns ansvar som bl.a. pedagogisk ledare.

I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) står det att en rektor har ett övergripande ansvar och att undervisningen och elevvårdsverksamheten utformas så att eleverna får det särskilda stöd och den hjälp de behöver (Lpo 94, sid 17). Det är skolledaren som har det formella ansvaret för att ge förutsättningar till alla elever att i årskurs nio kunskapsmässigt nå till nivån för godkänt. Det är något som man måste ha i åtanke under hela elevens skolgång, och inte bara det sista skolåret. För att kunna utforma verksamheten på det sättet måste man medvetet ha jobbat med och utvecklat arbete med specialpedagogik. Det är nästan en förutsättning för att kunna ha en skola där alla elevers behov är tillgodosedda. Det är då skolledarens och specialpedagogens roll kan kopplas ihop. Om en elev visar sig ha problem i tidiga skolåren, måste den erhålla den hjälp den behöver, dvs. rektor måste omprioritera för att kunna erbjuda alla en likvärdig utbildning (Malmgren, 2002). En specialpedagog ska, enligt examensförordning arbeta på individ-, grupp- och organisationsnivån samt tillsammans med skolans ledning driva skolutveckling. Specialpedagoger ska i sin yrkesroll ha bl. a skolutvecklingsuppdrag, dvs. ...”Visa förmåga att självständigt genomföra uppföljning och utvärdering samt leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever...” (Göteborgs universitet, SFS 2007:638, sid 1).

Malmgren lyfter fram i sin doktorsavhandling från 2002, att skolledningen styrs av lärarna och inte specialpedagogerna. Man kan med andra ord säga att det är lärarnas behov som styr det specialpedagogiska behovet. Samma undersökning visade brist på skolutveckling inom det specialpedagogiska området, något som staten hade tänkt sig att specialpedagoger skulle genomföra i verksamheten. De som deltog i undersökningen beskrev att det saknades ett formellt mandat och resurser för att åstadkomma den tänkta förändringen. Resultatet i denna studie visade även att specialpedagogisk verksamhet lider brist på styrning från ledning och rektors sida i skolorna (Malmgren, 2003). För att belysa samarbete mellan rektor och specialpedagog använde jag mig av en skärningspunkt som båda två parter är involverade i, den ena med sin kompetens, den andra med sitt ansvar. De två aktörerna, har nämligen en central roll när det gäller specialpedagogisk skolutveckling och borde tillsammans leda skolan i en utvecklingsriktning, mot ”en skola för alla”. I en sådan skola ska alla elever oavsett kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning eller funktionshinder få en likvärdig utbildning, så som Läroplanen och Skollagen föreskriver (Lpo, 94; Skollagen, 1985:1 100). Sammanfattningsvis kan man säga att en rektor har ett övergripande ansvar,

medan en specialpedagog har ett mera specifikt uppdrag riktat mot skolutveckling i specialpedagogisk riktning. Det i sin tur borde gynna alla elever och speciellt de i behov av särskilt stöd. Den specialpedagogiska skolutvecklingen liksom rollbegrepp kommer att definieras i avsnittet om definitioner som följer efter uppsatsens disposition.

1.1. Uppsatsens disposition

Uppsatsens disposition är utformad på följande sätt: först definieras roll- och skolutvecklingsbegrepp och därefter presenteras studiens syfte och frågeställningar. Efter det följer litteraturgenomgång samt teoridelen som avgränsar studiens teoretiska ramar. Under empiri- och metodavsnittet redogörs det för urval och intervjugenomförande samt forskarens roll, reliabilitet, validitet och studiens tillförlitlighet. Resultatet presenteras utifrån centrala teman som vuxit fram utifrån intervju svaren. Avslutningsvis diskuteras studiens resultat, genomförande samt specialpedagogiska och skolledarimplikationer vilket knyter an till studiens början och bildar en helhet.

1.2. Begreppsdefinition

1.2.1. Roll och identitet

Rollbegreppet har en central roll i socialpsykologin och används flitigt inom populärvetenskap, men även i vardagen. Rollerna kan vara formella dvs. uppgiftsorienterade som t ex. chef, lärare, elev, ordförande osv. Dessa formella roller kan delas in i strukturella roller som uttrycker en position och har en skriftlig arbetsbeskrivning vilka för med sig skyldigheter och rättigheter. Förutom formella finns det även systematiska samt informella roller (Svedberg, 2007). Varje roll inom en grupp fyller sin funktion för både gruppen och individen. Enligt Giddens (1984) skapas rollbegreppet i interaktion med andra. Den formas och omformas och kan inte separeras från identitetsbegreppet p.g.a. att en individ inte kan sättas in i en roll utan sin identitet. Begreppet identitet ses av Svedberg som ett samlingsbegrepp för ett antal personliga egenskaper och förmågor medan rollbegreppet definieras och påverkas av individens eget inflytande om hur man själv bestämmer sig för att agera (Svedberg, 2007). Som ett exempel kan det nämnas kvinnlig eller etnisk identitet medan som rollbegreppet kan nämnas

1.2.2. Specialpedagogisk skolutveckling

I denna studie kommer begreppet specialpedagogisk skolutveckling att användas i enlighet med följande definition vilket ligger närmast Bergs (2003) definition. Med det menas att det är en förändringsprocess mot ett uttalat mål, vision eller syfte. Läger man till ordet specialpedagogisk avgränsar man skolutvecklingen mot ett visst mål; i det här fallet mot en skola som ska kunna tillgodose alla elevers behov, där alla ska vara inkluderade, känna delaktighet och lust att lära.

2. Syfte

Studiens syfte är att undersöka specialpedagogens och rektorns roll i den specialpedagogiska skolutvecklingen samt hur de samarbetar kring den. Syftet har utmynnat i följande forskningsfrågor: *Finns det någon specialpedagogisk skolutveckling på de undersökta skolorna och om, hur definieras den av rektorer och specialpedagoger? Hur ser specialpedagogens roll ut i den eventuella skolutvecklingen? Hur ser rektorns roll ut i skolutvecklingen? Finns det något samarbete mellan specialpedagog och rektor i skolutvecklingsprocesser och hur uttalar de sig om det i så fall?*

3. Litteraturgenomgång

Avsnittet om litteraturgenomgång behandlar tidigare specialpedagogiska och utbildningsledarskapsforskning och börjar därför med mer generella forskningsområden som t.ex. specialpedagogik och skolutveckling för att stegvis smalas av och komma in på mera specifika områden så som rektorns roll, specialpedagogens roll och samarbete dem emellan.

3.1. Specialpedagogik

För att kunna bemöta och arbeta med elever i behov av särskilt stöd måste man ha en teori och kunskaper att stödja sig på (Atterström och Persson 2000). En rad forskare där bl. a Börjeson (1997) samt Clark, Dyson och Millward (1998) har forskat inom fältet specialpedagogik och kommit fram till att denna disciplin inte är statiskt utan det förändras hela tiden. Specialpedagogiken har genom tiderna utvecklats ett eget ämnesområde. Trots detta tar kunskapsfältet hjälp i en rad andra vetenskapliga discipliner. Pga. sin komplexitet kan det också betraktas från ett flertal olika perspektiv. Det kan ses som ideologi å ena sidan och praktisk verksamhet å andra. Forskare vid Göteborgs universitet definierar specialpedagogik som samspelet mellan individ och miljö, samt inkluderings- och exkluderingsprocesser på individ-, grupp-, organisations- och samhällsnivå. Den specialpedagogiska diskussionen tar även utgångspunkt i likvärdighet, jämställdhet och uttrycket "en skola för alla" (<http://www.ipd.gu.se/utbildning/kurser/amnesvis/specialpedagogik/>).

I olika länder används begreppet specialpedagogik och specialpedagogiskundervisning på olika sett. I Storbritannien t.ex. växer det ett motstånd mot själva uttrycket specialpedagogik som där står mera för att man ska "serva" barnen istället för att erbjuda en specialpedagogisk miljö med adekvata lärare och specialpedagogiska metoder. Dyson, mfl, (1998) och Persson (2000) ställer sig frågande inför behov av två olika pedagogiska verksamheter, när det specialpedagogiska synsättet bör gynna alla elever, menar de. Även Haug (1998) har en kritisk ståndpunkt mot specialpedagogiken och menar att det kompensatoriska tänkandet motverkar den inkludering som skolan ska verka för. Specialpedagogiska lösningar kan ses som effekter av den vanliga skolans misslyckanden och bör enligt detta synsätt inte hänga på en verksamhet utan ingå som en naturlig del i den "vanliga" pedagogiken så att gränserna delvis suddas ut med följden att inkluderingen ökar. De olika förutsättningar och egenskaper som elever är bärare av är enligt Haug (1998) en viktig förutsättning för en demokratisk skola.

En lärare måste alltid vara uppmärksam på att det finns dilemman på flera olika nivåer inom skolsystemet när skolsystemet ska problematiseras, ifrågasättas och studeras. Problematiserar man inte, utan man håller sig endast till teorier och beskrivningar finns risken att den specialpedagogiska praktiken stannar på beskrivningsnivån istället för att gå framåt och

utvecklas (Nilholm, 2007). Det är med andra ord viktigt att ifrågasätta, problematisera och reflektera för att komma vidare med utveckling av specialpedagogiken. Ett sätt att kringgå detta dilemma kan vara att organisera och beskriva det specialpedagogiska kunskapsområdet i termer av olika kunskapsobjekt som kunde vidareutvecklas separat med specialpedagogisk utveckling som effekt. Termer som kan driva den specialpedagogiska utvecklingen framåt är bl.a. inkluderings- och exkluderingsprocesser, delaktighet, identitetsskapande, samverkan, förändringsarbete samt styrning och ledning på olika nivåer (Nilholm, 2007 sid 77). Följande begrepp: en skola för alla, förändring, styrning och samarbete som har betydelse för studiens förståelse kommer att tas upp i följande avsnitt.

3.1.1. En skola för alla enligt styrdokument

Dagens skola influeras av samhället vi lever i och de politiska besluten utövar inflytande på skolans värld, ekonomiskt, organisatoriskt och i form av olika dokument som skolor är mer eller mindre skyldiga att följa beroende på om, det handlar om en deklaration, konvention eller rekommendation. Salamancadeklarationen är ett exempel på en deklaration vilket framför åsikter och uppfattningar i fråga om integreringsprincipen för barn och ungdomar i behov av särskilt stöd. Där kan man bl. a läsa följande:

- Att varje barn har en grundläggande rätt till undervisning och måste få en möjlighet att uppnå och bibehålla en acceptabel skolningsnivå
- Att varje barn har unika egenskaper, intressen, fallenheter och inlärningsbehov
- Att utbildningssystemen skall utformas och utbildningsprogrammen genomföras på ett sådant sätt att den breda mångfalden av dessa egenskaper och behov tillvaratas
- Att elever i behov av särskilt stöd ska ha tillgång till ordinarie skolor som ska tillgodose dem inom en pedagogik som sätter barnet i centrum och som kan tillgodose dess behov
- Att ordinarie skolor med denna integrationsinriktning är det effektivaste sättet att bekämpa diskriminerande attityder, att skapa en välkommande närmiljö, att bygga upp ett integrerat samhälle och att åstadkomma skolundervisning för alla; dessutom ger det flertalet barn en funktionsduglig utbildning och förbättrad kostnadseffektiviteten och slutligen förbättrar hela utbildningssystemet (Salamancadeklarationen 2/2006 sid. 11).

I FN:s barnkonvention som är det starkaste internationella instrumentet och blir lag i de länder som undertecknar den står det att utbildningen inom varje skolform ska vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet. I utbildningen ska hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd. I enlighet med de nationella dokumenten kan man i skollagen läsa att verksamheten i skolan ska utformas i överensstämmelse med grundläggande värderingar. Var och en som verkar inom skolan ska främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö (Socialdepartementet, 2008). I Läroplanen Lpo 94 (1998) som vilar på skollagen och skolförordningar kan man läsa att ”Alla som arbetar i skolan skall uppmärksamma och hjälpa elever i behov av särskilt stöd och samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande” (sid.14). Enligt Carlbecks kommittés rapport kan begreppet en skola för alla tolkas som en skola där de bakomliggande värderingarna är tydliga, höga krav ställs på undervisning, organisation, resurser, ledarskap och personalens kompetens. I en skola för alla har undervisning av elever med funktionshinder hög kvalitet, alla elever en individuell utvecklingsplan och det finns en allmän kunskap om anpassningar och hjälpmedel (SOU 2004:98). Forskare inom denna disciplin har definierat begreppet på liknande sett och ser att uppgiften för *en skola för alla* är att skapa förutsättningar, för att alla elever ska känna samvaro och deltagande, kunna samarbeta och få utbyte av att vara i skolan

samt att ta skolan ska ta vara på varje individens kvalitéer i ett demokratiskt sammanhang Persson (2001), Emanuelsson, m fl. (2001).

Alla barn har enligt dessa överrenskommelser rätt till en likvärdig utbildning. Alla barn ska tas emot och bli accepterade oavsett sina språkliga, sociala, fysiska eller andra olikheter. Barn och ungdoms olikheter ska ses som tillgångar inte som brister, som fördelar snarare än nackdelar. När dessa olikheter möts under en kompetent pedagogisk ledning kommer vi fram till begreppet en skola för alla vilket i detta sammanhang ses som en rättighet samtidigt som man kommer till insikt om vikten av den pedagogiska ledningen på skolan. Dock, har dessa alla deklARATIONER politisk snarare än rättslig betydelse. D.v.s. man kan se på det som fina formuleringar och vackra ord och det är inte lätt att dessa blir till verklighet. Det beror delvis på att skolansvariga inte alltid har de resurser som krävs. Varken ekonomiska eller tidsmässiga. Man talar väldigt lite inom litteraturen om alla barn verkligen mår bra av inkludering, för det finns en risk att man trots begreppet inte blir accepterad. Då talar man om segregering inkludering.

3.2. Skolutveckling

3.2.1 Historisk tillbakablick

Skolutvecklingsforskning har sina rötter i 1940-talets USA. Skolutvecklingsfältet kan studeras med fokus mot innehållet i skolarbetet t.ex. pedagogisk utveckling, eller med fokus på det skoladministrativa fältet t.ex. kollektiva arbetsprocesser (Hargreaves, Lieberman, Fulan och Hopkins, 2005). Under 1990-talet lades Skolöverstyrelsen (SÖ) ner och ersattes av statens skolverk. Under perioden 2003- 2008 fanns; Myndigheter för skolutveckling som en statlig förvaltningsmyndighet. (Andersson & Carlström, 2005). Den sistnämnda myndigheten vars uppdrag var att se till att varje barn får utvecklas efter sina förutsättningar och att varje skola och förskola blir en stimulerande miljö för lärande och utveckling avvecklades i oktober 2008. För närvarande är det Skolverket som bär ansvaret för skolutvecklingsfrågor på den nationella nivån. Några av dess mål är följande: att genomföra generella utvecklingsinsatser inom nationellt prioriterade områden, att stödja lokal kvalitetsutveckling och utveckling av goda läromiljöer, att främja kompetensutveckling av personal i förskola och skola, att svara för den statliga rektorsutbildningen (2010).

3.2.2. Skolutveckling som en komplex process

Skolan är en komplex organisation och institution och därmed blir själva utvecklingsprocessen också komplex. I en rapport framtagen för arbetslivsinstitutet forskningsprogram, (Blossing, 1998) kan man läsa att pedagogisk verksamhet är en social och samhällelig företeelse och därför komplex sådan. En förklaring till detta kan vara att människor inom denna verksamhet möts på olika nivåer; lärare, ledare, elever och föräldrar – alla bildar sina egna grupper, men även nätverk sinsemellan. Dessa nätverk erbjuder möjligheter i form av självdrivande mekanismer, men även farhågor som dessa mekanismer bär med sig (Blossing, 1998). T.ex. kan föräldrar organiseras i föräldraråd och driva egna frågor, lärare kan organisera sig inom olika grupper och på det sättet påverka utvecklingen. Även om det kan vara komplext, kan de olika nätverken vara en verkningsmekanism som underlättar att skapa nya utvecklingsvägar. (Blossing, 1998).

Skolutveckling förknippas ofta med idéer och metoder samt forskning som kommer från ett politiskt sammanhang och ska överföras och tillämpas i det praktiska arbetet på skolan (Olin, 2009). Skolutveckling måste i grund och botten syfta till elevens bästa och skolutvecklingens slutliga resultat blir en bättre skola. Skolutvecklingens liksom forskningens roll blir i enlighet

med detta att förse lärarna med de metoder som behövs för att göra undervisningen tillgänglig för alla elever.

Här dyker det upp ett dilemma: nämligen hur kan det vara möjligt att följa de statligt uppsatta målen, när alla elever är enskilda individer med egna förutsättningar. Det är omöjligt att göra alla barn likadana som kunskapsmänniskor och som personer, och omöjligt för alla att uppnå samma mål (Isaksson 2005). Det som kan vara centralt i begreppet skolutveckling är skolpersonalens försök att lösa de problem som uppkommer inom skolans olika verksamhetsfält. Skolutvecklingens syfte kan vara att ge resultat för båda, elevers och personalens bästa dvs. lärarna ska få möjlighet att förbereda, kartlägga, granska och reflektera kring verksamheten (Andersson och Carlström, 2005).

En skolutveckling kan uppstå från en social turbulens eller rentav kris på skolan; då man blir tvungen att hantera situationen på ett genomtänkt och systematiskt sätt. Utvecklingsprocesser startar inte sällan till följd av en kombination mellan planerad utveckling och oplanerad förändring. Skolutveckling är en ständigt pågående process och enligt Andersson och Carlström (2005) bör den vara integrerad i skolans vardagliga arbete. Som exempel på planerade förändringar anger Berg (2003) förändringar på nationell nivå: läroplaner, betygssystem eller olika försöksverksamheter, på kommunalnivå: en ny ledningsorganisation, ändrade budget ramar, nya redovisningsrutiner etc. På skolnivån kan det handla om ändrad tjänstefördelning, pedagogisk ledning eller nya samarbetsmetoder. De oplanerade förändringarna kan t.ex. vara plötsliga inflyttningar av ett stort antal flyktingbarn, kriser mellan personal och rektor, skolsaneringar, gängbråk etc. Skolutveckling kan ha en start, dock inget slutdatum och integreras i skolans vardag. Den ska utmana och förankras i den enskilda skolans behov och problem. Det borde involvera all personal från lärare till ledare och beröra alla delar i verksamheten, skriver Berg (2005). Man kan aldrig "sätta punkt på" varken skolutveckling eller skolforskning och själva skolan som organisation och institution kan aldrig hitta "en perfekt form" (Isaksson, 2005).

3.2.3 Skolförändring eller skolförbättring

Under andra hälften av 1900- talet växte det fram "educational change" eller utbildningsförändring, som man ofta hör på svenska, vilken fångar många forskares intressen. Utveckling kan innebära en förändring mot uttalat mål, vision eller syfte menar Berg (2003). Förändringsarbete nämns även i Fullan (1991), Blossing (2000) och sker då i olika faser: initiering, implementering, continuation och outcome. Förändringsprocessen går igenom dessa faser och det brukar ske på olika nivåer: lokalt, regionalt och nationellt (Olin, 2009). Utvecklingens innehåll kan vara någon form av arbetet som går att förankra i den egna praktiken och gärna med stöd från universitet genom t.ex. handledning. Några exempelområden där skolutveckling har pågått eller pågår inom svenska skolan är: bedömning och betyg, demokrati och värdegrund, hållbar utveckling, hälsoarbete i skolan och arbetsliv, olika ämnen som naturvetenskap och teknik, språk och modersmål, matematik och läs- och skrivmiljöer (Olin, 2009).

Ekholm (1986) har gjort en reflektion utifrån en undersökning av 14 nordiska skolor och markerat några "hållplatser" under skolutvecklingsprocessen. För Ekholm är skolutveckling likt ett socialt växelspel där det hela tiden uppstår en massa förändringar. Ekholm menar att skolutvecklingen inte passar in i de teknologiska, rationella tankemodellerna. Genom att många händelseförlopp sker samtidigt i ett socialt växelspel uppstår också hela "buntar" av förändringar på en gång. Dessa förändringar har ibland stark samhörighet och leder

utvecklingsprocesserna vidare. Ibland motverkar förändringarna varandra och utvecklingsprocesserna stannar av eller hindras (Ekholm, 1986).

3.2.4. Skolkulturer i förhållande till utvecklingsarbete

Sarason (1980) var först ute i England, medan det i Sverige var Berg (1999, 2003) som utvecklade begreppet skolkultur. För Sarason är skolkultur en samhällsavspegling och utgör en del av ett större samhälle. Den är långt ifrån statisk och dess egenskaper har sin speciella historia. Vidare säger Sarason att lärarnas arbete måste utvecklas om man vill åstadkomma en förändring inom skolan. Berg däremot (1999) menar att skolkulturer är en av nyckelfaktorerna i en skolutvecklingsprocess. Skolkulturer är abstrakta fenomen som kan avläsas genom tjänstefördelningen, schema, klasskonferenser, formella och informella lärarsamtal, etc. Olika skolor har olika kulturer, och även en och samma skola kan ha olika kulturer. Skolkultur är, enligt Berg, ett osynligt regelsystem som informellt styr den pedagogiska och administrativa verksamheten på den enskilda skolan (Berg, 1999). Man kan använda arbetslagskulturen för att t.ex. stärka lärarnas sammanhållning kring det individualistiska synsättet vilket bromsar förbättringsarbete mot en skola för alla. Skolkulturen är inte resultat av en grundläggande kunskapssyn utan någonting som skapas i situationen av yrkets faktiska villkor. Lärarna inom arbetslaget samarbetar om sådant som inte hindrar deras egen självbestämmande när det gäller deras egen undervisning (Berg, 1999).

3.3. Specialpedagogisk skolutveckling

3.3.1. Historisk tillbakablick

Specialpedagogiken har en relativt kort historia i vårt land. När folkskolan infördes (beslut 1842) grupperade man för första gången de elever som man ansåg vara avvikande från ”det normala”, eller svagt begåvade under 1842. Eleverna i dessa grupper arbetade man inte med på något speciellt sätt, utan de skulle sitta av sin tid, hållas kvar ett extra år eller sluta tidigare. Under 1900-talet blev det grupperingar i form av specialklasser, sedan hjälpskola och hjälpklasser (Nilholm & Björk-Åkesson, 2007). Enligt Groth (2007) var detta början till det specialpedagogiska dilemmat med fokus på inkluderande respektive segregering insatser. Det var då, den segregering och differentierande synen tog uttryck för första gången. Hjälpklasserna infördes i Sverige 1879 i Norrköping och några år efteråt i Lund för första gången (a.a.). Han återger i sin avhandling att de första specialpedagogiska uppgifterna handlade om att ge tid åt dessa elever för att hämta kunskap, och man skulle arbeta med enkla, konkreta medel och olika slags av intelligensprov tillämpades.

Det segregering arbetssättet möttes av kritik redan från början, med förklaring att de isolerade barnen förlorar mycket av den stimulans de annars skulle ha fått om de stannade kvar inom sina ordinarie klasser. Barn som placerades inom dessa grupperingar betraktades av samhället som förlorare (Groth 2007). Forskarna var överrens om att det var undervisningen som skulle förändras men att även kunskaper inom andra vetenskapsområde såsom psykologi och medicin måste tillföras. År 1940 grupperade man alla dessa kunskaper inom ett vetenskapligt fack; nämligen specialpedagogik och sex år senare tillsatte man en statlig utredning att undersöka om en särskild utbildning för personalen som jobbade med funktionshindrade barn behövdes (a.a.).

Generellt, kan man säga att fram till 60-talet hade man ett medicinskt och differentialpsykologiskt synsätt på elever i behov av särskilt stöd. Sedan, insåg man att det inte handlade bara om att de eleverna ska placeras inom en särskild grupp utan att man också behöver hämta in en viss kunskap för att kunna bemöta deras särskilda behov, med vilka man

i första hand ansåg elever med grava funktionshinder (Emanuelssons m fl, 2001). Dock, inte förrän år 1962 när regeringen för första gången la grunden för den statliga specialläraryrket togs det första steget i att se på specialpedagogik som på en enskild kunskapsgrän. När den första läroplanen år 1962 kom ut, formades en ny form av specialpedagogiska arbets sättet, nämligen specialundervisning, där eleverna gick till de så kallade kliniklärarna. Det visade sig ha mycket negativa konsekvenser för de segregerade eleverna och ett krav på en mera integrerad verksamhet ställdes. Man anade att problematiken låg i inlärningssättet, så man ändrade det specialpedagogiska arbets sättet till att ha eleven som ”individ i centrum”, och målet blev att behålla eleven inom ramen för den ordinarie undervisningen så länge det gick.

Under 70-talet skulle eleven tillbaka till de ordinarie klasserna igen. Den här gången kallades det integrering. Det som var viktigt för det arbets sättet är lärarsynen, och elevens självuppfattning vilken stärks eller försvagas beroende på i vilken miljö eleven i behov av särskilt stöd befinner sig (Groth, 2007). Under 1980-talet ersattes benämningen speciallärare med specialpedagog. Det var inte bara benämningen som skulle förändras den här gången, utan även själva arbets sättet skulle framläggas som ett mera handledande och uteslutningsförebyggande arbete (Emanuelsson m fl., 2001).

3.3.2. Specialpedagogisk forskning

Enligt Ahlberg (1999) betyder inkludering att se ett behov av individualisering, att se varje barns förmågor som tillgång. Att individualisera innebär att anpassa arbetsstoff, arbetsform och miljö och även arbetstakt efter varje individs behov. Hon kallar det för pedagogisk differentiering vilket är nödvändigt för en god lärandemiljö. Men det här arbets sättet är mycket beroende av samarbetet, samverkan och den specialpedagogiska kompetensen. Ahlberg betonar att det är specialpedagogen som är ansvarig för att utveckling inom detta område sker. Om en elev inte lyckas klara av de av samhället uppsatta målen brukar de ses som någon som har brister, d.v.s. problemet uppstår när de samhälleliga idealen blir motsäggande individens sätt att fungera och utvecklas (Atterström & Persson, 2000).

Det specialpedagogiska forskningsfältet har karakteriserats av flera olika perspektiv på arbetet med elever i behov av särskilt stöd på sistone. Olika perspektiv, teorier, men även annorlunda synsätt har vuxit fram. Som motreaktion på medicinskt och psykologiskt synsätt vilket sätter individen i fokus, utvecklades det specialpedagogiska synsättet som fokuserar på samspelet mellan individen och miljön (Ahlberg, 2009).

I utredningen SOU 1978:86 framhålls det att en pedagogisk inriktning av specialpedagogiken är att försöka påverka och förändra de miljöer eleven tillhör i positiv riktning. Det kan handla om olika hjälpmedel som används i syfte att kompensera eventuella brister (SOU 1978:86 s. 248). Specialpedagogik ska vara en vidare utveckling av den vanliga pedagogiken, men utifrån ett mer individinriktat perspektiv. Den viktigaste uppgiften är att utbilda och handleda personalen så att de kan möta alla elever och deras olika behov (SOU 1999:63 s. 201). En förutsättning för att specialpedagoger ska kunna arbeta på det beskrivna handledande sättet behöver är att de får mandat från ledningen Malmgren (2002) fann i sin undersökning av tretton specialpedagogers yrkessituation en avsaknad av styrning för specialpedagogisk utveckling. Uppdraget ansågs vara för stort och specialpedagoger som skulle vara utvecklade inom detta fält kunde inte själva bära ansvaret.

3.4. Rektorns roll i skolutvecklingen

Rapporter från Skolverket, Statens offentliga utredningar och forskningsrapporter från Ekholm (2000) samt Scherp (2005) pekar på en och samma sak, nämligen att leda och ansvara för att genomföra skolförändringar ställer krav på skolledarna. I ett föränderligt samhälle måste skolledare klara av att förmedla de lokala förändringarna och förutsättningarna. Skolledares uppdrag är bl.a. att utveckla skolan utifrån ett skolledarperspektiv; d.v.s. planera, effektivisera, kvalitetssäkra och utvärdera samt utveckla verksamheten, både pedagogiskt och ekonomiskt (Skolverket, 2008:179, SOU 1999:63 s.228, Ekholm, 2000 och Scherp, 2005).

Vad gäller lärares och skolledarnas kunskaper om att driva skolförbättringsarbete skriver Blossing (2000) att dessa kunskaper inte är tillräckligt utvecklade vilket visats i hans forskning i 14 nordiska skolor. Rapporten från SOU (1999:63) visar att rektorerna i Sverige inte helt klarar sitt pedagogiska ledningsansvar. I utredningen SOU 1997:108 står det bl. a att ansvaret för att förverkliga en skola som alla ska lämna med rak rygg involverar all skolans personal; d.v.s. pedagoger och skolledare. Skolledare ska se till att resurser i form av lektionstimmar och kompetens finns medan de två övriga parter ska se till att elever i behov av särskilt stöd prioriteras (SOU 1997:108 s. 51). I Ekholms forskningsöversikt tar man upp begreppet utvecklande ledarskap med vilket menas att rektors ledarskap fokuserar mera på att alla parter ska samlas kring och jobba mot de uppsatta mål samt hitta adekvata metoder att uppnå dessa. I skolor med utvecklande ledarskap fokuserar man mindre på arbetsplaner, läroplaner och lärarnas insatser. Här har rektor utan tvekan en nyckelposition.

Forskning har visat att kvaliteten gynnas bäst i de fallen där rektor ger arbetslagen mandat att förfoga över resurser på sådant sätt att man kan utnyttja kompetensen där den bäst behövs. Detta kräver att arbetslagen förmår analysera de komplexa orsakssambanden bakom elevers svårigheter och att specialpedagogens kompetens också finns att tillgå (Ekholm, 2000). Den internationella forskningen som har drivits i västvärlden under de sista trettio åren har påvisat ett samband mellan ledningens insatser och engagemang och elevernas resultat. Dock, skilde sig forskningsförhållandena för mycket från svenska verklighetsförhållanden för att de enkelt skulle kunna appliceras här.

I vårt land har forskning om rektorernas betydelse inom skolutvecklingsprocesser expanderat under de senaste decennierna, hävdar Ekholm (2000), men för få forskningar har gjorts, i alla fall fram till år 2000, som skulle kunna visa på ett samband mellan ett bra ledarskap och elevers resultat. Forskningar om ledarskapet berör sällan verkningsmekanismer som tros ligga bakom en lyckad förändringsprocess utan dessa handlar snarare om vilket typ av ledarskap som ligger bakom dessa lyckade försök. Samma forskningsöversikt visar på två förhållningssätt hos framgångsrika rektorer; nämligen ett ödmjukt och avvaktande samt ett aktivt och utmanande. Det aktiva förhållningssättet relateras till skolutvecklingen, alltså en rektor ska vara engagerad i utvecklingsprocesser, ha en aktiv och initierande roll med fokus på undervisning och lärande (Ekholm, 2000).

3.5. Specialpedagogens roll i skolutvecklingen

Specialpedagogen ska enligt SOU 1999:63 vara drivkraften och ansvara för pedagogisk utveckling på skolan, för att skolan lättare ska tillvarata elevers naturliga variation av olikheter i undervisningen (SOU 1999:63). I specialpedagogens utvecklingsuppdrag ingår skolutveckling, forskning, kompetensutveckling och att kunna ge ett centralt stöd för skolans ledning (www.edu.mah.se/LAPFS/).

Specialpedagogens roll i skolutvecklingen kan bl. a vara som handledare.Handledningsuppdrag står definierad i (SOU 1999:63) dvs. att specialpedagogen ska vara en kvalificerad samtalspartner/ rådgivare i pedagogiska frågor för kollegor, elever och föräldrar. Uppdraget som handledare har skiftat i SOU:s dokument från att vara handledare till att bli kvalificerad samtalspartner utan att precisera själva handledningsbegreppet. Därmed blir det fritt för specialpedagoger att definiera och utföra sitt handledaruppdrag ute på skolorna efter egen tolkning och förståelse. I detta arbete ses utveckling som en process och därmed blir handledningen det naturliga verktyget till utveckling. Skolans syn på lärande och kunskap blir tydlig om man väljer handledning då utveckling ses som en process som därmed kräver tid. Regelbunden tid för handledningssamtal behöver då schemaläggas för pedagogerna (Tideman, m.fl., 2004).

Persson (2007) menar att det är specialpedagogen som ska vara en garant för att verksamheten verkligen är till för alla. I den specialpedagogiska skyldigheten ligger även att arbeta för att utveckla kvaliteten i det inre arbetet så att en god lärandemiljö kan erbjudas alla barn och unga. Specialpedagogen skall, menar Persson vidare vara med och skapa en undervisningsmiljö anpassad efter alla elevers villkor (Persson, 2007).

3.6. Samarbete mellan rektor och specialpedagog

En undersökning av 30 rektorers syn på specialpedagogisk professionalitet visade att rektorerna har en god uppfattning om vad man kan förvänta sig av en specialpedagog, men att ekonomiska förutsättningar gör att akuta insatser stjälar resurser från långsiktigt förändringsarbete (Berglund m. fl. 2007). Nyttan och idén med de ”nya” icke-undervisande ingredienser, som examensordningen för den specialpedagogiska utbildningen beskriver i form av handledning, utvärdering och skolutvecklingsarbete som skall föras ut i skolans vardag som naturliga inslag i verksamheten, är emellertid inte förankrad i praktiken hos alla rektorer. En del av dem undrar vem som skall undervisa elever i svårigheter när specialpedagogerna skall ges så många andra uppgifter (Berglund m. fl. 2007). Vid samma undersökning konstaterades att fortfarande mycket av specialpedagogernas uppgift är att undervisa och diagnostisera elever på bekostnad av skolutvecklande och problemlösande uppgifter. Centrala inslag i deras arbete rör värdegrundsfrågor och arbetet för en skola för alla. De inkluderande tankar som ryms i detta och behovet av att undersöka vägar till ett bättre förhållningssätt till elever i allmänhet men särskilt de som är i svårigheter, kan ses i uttalandena. Samtidigt kan man notera en viss skepsis inför de möjligheter man har i en skola som kräver specialpedagogiska insatser av mera akut karaktär. Resurserna tycks inte alltid räcka till för ett långsiktigt handlande som skulle kunna gynna elevhälsan och lärandemiljön (Berglund m.fl. 2007).

Specialpedagog och skolledare framstår i Malmgrens (2002) avhandling som två ”nyckelpersoner” för specialpedagogisk skolutveckling. Specialpedagoger har sina visioner kring specialpedagogisk skolutveckling men känner att de saknar stöd från skolledningen, trots skolledningens ansvar för specialpedagogens roll. Specialpedagogerna som deltog i studien upplevde att det var skolledningen som bestämde deras roll och mandat samt vilket förändringsarbete som de skulle vara involverade i, hur de skulle utöva sitt arbete, fördela sin arbetstid, o.s.v. Trots detta kände specialpedagogerna behov av ett uttalat stöd från skolledarna just inom området skolutveckling. Öppenhet och lyhördhet från skolledarnas sida fanns men det räckte inte hela vägen för implementeringen, menade pedagogerna.

De specialpedagoger som deltog i undersökningen uttryckte att de hade ett tätt och nära samarbete med rektorer som ofta delegerade arbetsuppgifter till dem. En av de tretton specialpedagogerna kände att rektorn använde henne som informell biträdande rektor. Samme specialpedagog upplevde att rektorn hade ett stort förtroende för henne och att hon själv hade stort ansvar för arbetsfördelningen (Malmgren, m fl., 2002, s. 125). I samma avhandling uttrycker specialpedagoger att de skulle uppskatta ledningens stöd för sina idéer kring specialpedagogisk skolutveckling och även Bladini (2008), menar att stödet borde förstärkas. Sammanfattningsvis känner specialpedagoger stöd från rektorer i sitt vardagsarbete, men saknar stödet i den specialpedagogiska skolutvecklingen.

Svårigheten i att genomföra en skolutveckling enligt Hansen (2002) kan ligga i resursbrist, tidsbrist samt en outtalad policy kring skolutveckling. Det fanns nämligen ingen uttalad policy på de undersökta skolorna om vad specialpedagoger kan göra inom den resurs som finns till förfogande (a.a.). I sin avhandling lyfter även Olin (2009) vikten av samverkan och stödet för det pedagogiska arbetet. Genom samarbetet skapas nya professioner lokalt på skolan i syfte att stödja rektorns pedagogiska arbete. Man får inte glömma att specialpedagoger kom till skolan som ett resultat av detta samarbete med grundidén att handleda och utreda pedagogiska frågor ute på skolor (Olin, 2009).

3.7. Sammanfattning av litteraturgenomgång

Skolledares och specialpedagogens ansvar definieras i bl.a. skolans styrdokument, examensförordning och specialpedagogisk samt skolledarforskning. I den specialpedagogiska forskningen poängteras också vikten av inkluderingsperspektivet och utvecklingen av synsättet ”en skola för alla”. Begreppen inkludering, exkludering och en skola för alla är lika mycket kunskapsstermer som definierar specialpedagogisk forskning enligt Nilholm & Björck Åkeson (2007) som politiska begrepp som garanterar en likvärdig skolgång. Skolutveckling kan ses som en komplex, problemlösningsprocess som ska syfta till elevens bästa. (Berg, 1999; Sarason, 1980).

Specialpedagogisk skolutveckling går hand i hand med specialpedagogisk forskning som sker på universiteten. Syftet med att utveckla en skola inom specialpedagogisk fält är bl.a. att underlätta för både lärare och elever i deras vardagsarbete. Specialpedagoger har en viktig roll i det arbetet. De är drivkraft och som handledare i utvecklingsarbete på skolan underlättar de att man tillvaratar elevers naturliga variation av olikheter i undervisningen. Rektorns roll blir enligt Ekholm (2000) att avsätta nödvändiga resurser i form av kompetens och resurstimmar samt samla alla parter kring och jobba mot de uppsatta målen. Samarbetet mellan rektor och specialpedagog kan vara nyckel till skolans specialpedagogiska utveckling. Specialpedagoger behöver rektorns mandat för att kunna driva skolutvecklingsprocess och rektorer behöver den specialpedagogiska kompetensen för att bl.a. verkställa den politiska idén en skola för alla.

4. Teori

En teori är en välutvecklad modell, enligt Maltén (2000). Han syftar på samhälls- eller humanvetenskaplig teori när han skriver vidare att man kan bygga upp en modell med utgångspunkten i verkligheten, tillföra värderingar och omdömen och få en teori. Teorin fungerar som ett förhållningssätt eller en utgångspunkt utifrån vilken man närmar sig verkligheten. Med en teori lägger man ett slags filter på verkligheten för att lättare strukturera intryck. Olika organisationsteorier ser olika på styrning, kontroll, medbestämmande,

medansvar och ledarskap. För att lättare kunna förklara utvecklingsprocessen tar jag utgångspunkten i organisationsteorin som enligt Maltén inkluderar människo- och samhällssyn.

4.1. Organisationsteori

Alla verksamheter kan i grund och botten betraktas som organisationer, menar Jacobsen och Thorsvik (2008). En organisation är enligt deras definition alla de system där människor agerar tillsammans för att nå mål och lösa uppgifter. De har en formell struktur, en kultur och vissa informella maktförhållanden samtidigt som de ingår i ett omvärldskomplex (a.a.). Organisationsteorier, allmänt sett har en dubbel uppgift och dessa är: att beskriva, förklara och förstå, samt att förbättra organisationen genom införandet av nya strukturer, processer och föreskrifter för den praktiska tillämpningen, det är s.k. normativt/föreskrivande. Det är det som alla organisationer har gemensamt, men det är klart att de skiljer sig åt. Den största skillnaden ligger i att näringslivets organisationer är vinstgivande. Nästa kategori är offentliga myndigheter för service som hittills inte är marknadskopplade. Tredje kategorin utgör ideella organisationer där föreningar, folkrörelser, trossamfund och politiska partier hör hemma. Vi har även tvångsorganisationer som t.ex. olika student- och fackföreningar där man blir medlem utan att kunna välja. Sedan har vi professionella organisationer som t.ex. universitet, högskolor och forskningsinstitutioner och finansbolag och Ad-hoc - organisationer som är mer eller mindre tillfälliga organisationer som träder i kraft vid naturkatastrofer eller i krissituationer (Maltén, 2000).

Rousseau (i Jacobsen & Thorsvik, 2008) pratar om ett evidensbaserat sätt att närma sig verkligheten där grundprincipen är att teori utvecklas på grundval av ständigt konfrontation med empiri. Men organisationsteorier söker inte som naturvetenskapliga teorier efter absoluta sanningar om hur människor handlar och varför de gör det. Här talar man om sannolikheten och regelbundenhet i stället för om lagar. Det betyder att en viss kontext ökar sannolikheten för ett visst beteende, men detta gäller inte för alla och alltid. (Jacobsen & Thorsvik, 2008) Organisation (grekiska) innebär verktyg eller instrument för att få ett arbete genomfört. För att förstå en organisation borde denna betraktas i sitt sammanhang, alltså den omvärld den aktuella organisationen verkar inom (Berg, 2003). Även Maltén (2000) delar Bergs åsikt. Han utvecklar sina tankar vidare och skriver att *organisationen erbjuder olika strukturer för samarbete mellan människor eller ett regelverk för hur produktionen styrs, informationen hanteras, beslutsfattande sker samt hur arbetsledning, makt och inflytande fördelas* (Maltén, 2000 sid. 90).

Den Tayloristiska s.k. scientific management-teorin, eller ordagrant översatt vetenskaplig företagsledning kan betraktas som organisationsteorins vagga. Upphovsmannen är F.W. Taylor, vars idéer grundades på industrigolvet och omvandlades till ett antal teser om hur arbetet borde styras. Enligt taylorismen ses människan som en kugge i företagsmaskineriet och för att effektivisera produktiviteten använde sig Taylor av teknologisk rationalisering. Med det försökte man åstadkomma tids- och arbetsstudier, dvs. man matchade människan och maskinen, mätte den exakta tiden till varje arbetsmoment vilket ledde till arbetets uppstickning och arbetarnas utbytbarhet. Varje arbetare specialiserades på en viss arbetsuppgift och upprepade den gång efter gång för att åstadkomma en perfektion. Även en arbetsledare var specialiserad och gav order direkt till arbetarna. Ett exempel på denna sorts organisation som lever än idag är arbetsfördelning på McDonalds eller linjearbete på Volvo. Även om skolans styrdokument är linjära och rationella i sitt sätt och själva människan strävar efter ett linjärt tänkande förblir det i dagens Sverige mest ett sätt för politiker att tänka på.

Man kan i högsta grad säga att den tayloristiska organisationsteorin inte alls representerar dagens skola som är mål- och resultatorienterad (Maltén, 2000).

4.1.1. Rationalistisk organisationsteori

Det finns flera olika organisationsteorier men med tanke på uppsatsens två perspektiv, ledarskap och specialpedagogik, kommer den rationalistiska organisationsteorin att beskrivas här i korta drag. Utgångspunkten i den rationalistiska organisationsteorin är att olika individer har olika funktioner, behov och förväntningar att fylla. Blir det svårt för en individ att göra allt själv behöver man en förlängd arm (Abrahamsson & Andersson, 2000). En förutsättning för att kunna tillämpa den rationalistiska organisationsteorin i praktiken är att det är huvudmannen som bestämmer organisationens mål och dess förändring över tiden. Den rationalistiska ansatsen har två kännetecken. Den första är att aktiviteter ses som en funktion av mål uppsatta av en individ eller grupp (a.a.). Översatt till skolans kontext kan det vara de statliga, men lika mycket kommunala mål. Det andra är att den eller de personer som skall omsätta målen i praktisk handling har förutsättningar att bedöma de olika organisatoriska alternativen (a.a.). I denna kontext kan det vara rektorer men även specialpedagoger som ska ha förutsättningar för målluppfyllelsen alltså känna till de olika organisatoriska alternativen.

4.2. Blossings teori om skolutveckling

Blossings (2000) skolanalys liknar Ekholms beskrivning av skolans infrastruktur vilken delas upp i följande: grupperingssystem, målhanteringssystem, kommunikationssystem, beslutsystem, makt- och ansvarssystem, normsystem, belönings- samt kvalitetssäkringssystem. Nedan följer beskrivningen av de för studien relevanta systemen. I dagens skola är eleverna men även lärarna indelade i olika grupper. Inte sällan knyts vissa elevgrupper till vissa arbetslag. Arbetslag kan vara vertikalt eller horisontellt konstruerade och kompletteras med olika ämnesgrupper, tvärgrupper eller tillfälligt konstruerade grupper. Målsystem enligt detta perspektiv är samtalsorienterade, dvs. man bestämmer sig för ett mål som man kommer fram till genom samtal och jobbar mot detta. Kommunikationen på en skola är av stor vikt för hur man förankrar skolans visioner och mål samt olika slags beslut. Kvalitetssäkringssystemet är en beskrivning av hur skolans utvecklingshistoria hålls vid liv. Utvecklingsprojekt tas inte vara på, oftast pga. personalbyte eller bristfällig dokumentation. För att ta vara på den genomgångna skolutvecklingen och komma vidare är en skolförbättringsmodell ett bra sätt att tillämpa.

Enligt Blossings modell börjar man med att utvärdera det tidigare utvecklingsarbetet och planerar för nästa utifrån de behov som visats vid utvärderingen. Denna fas kallas för initieringsfas. I nästa fas gäller det att implementera dvs. praktiskt sätta igång det man har planerat. Sista fasen är institutionaliseringsfasen och beskriver att den förändring som skett har blivit till en rutin och användes av alla på skolan. Om man vill se på förbättringsarbete utifrån ett holistiskt perspektiv måste man ligga ett steg före, alltså man måste planera för slutskedet redan under implementeringsfasen, med andra ord under genomförandet. På det sättet har man alltid en helhet att relatera till under alla tre faserna och bildar en helhet. Tyvärr visade Blossings (2000) forskning att det inte alltid är eleven som står i centrum när ett förändringsarbete sker på skolan. Självförbättringsskolornas arbete som Blossing ger som ett exempel på lyckade skolutvecklingar baserades mestadels på administrativt och organisatoriskt samarbete och i väldigt liten grad på ett pedagogisk-didaktiskt samarbete där

eleven skulle stå i centrum. De utvecklingsuppgifter som utfördes på de undersökta skolorna var sällan av ett praktiskt uppfinnande, utan mera av visionära och målhävdande insatser. De pedagogiska insatserna var åsidosatta (Blossing, 2000).

4.3. Scherps teori om skolutveckling

För Scherp (2003) grundas skolutveckling i skolans vardag och är en förståelseorienterad och problembaserad process. Man ska inte bara sträva efter att förstå vilka arbetsätt som är mer gynnsamma än andra, utan man ska gå ett steg vidare och försöka se varför vissa arbetsätt är mer framgångsrika än andra. De lärprocesser som Scherp upptäckte var framgångsrika, bottnade i ömsesidighet, lyhördhet, samt medvetenhet om att barn lär på olika sätt. Det krävs tydlig struktur, handledning och långsiktig syn från vuxnas sida för att kunna hjälpa eleverna på bästa sätt (Scherp, 2003). Enligt Scherps förståelseorienterat och problembaserat synsätt ska man styra och leda genom lärande och förståelse istället för genom direktiv och regler (metod- och regelstyrd) eller budskap (målstyrd). Förändringen blir möjlig när lärarna förändrar förståelse för sitt uppdrag och skaffar sig nya lärdomar om hur man förverkligar uppdraget. För att få en helhet i skolutvecklingen på en skola borde en skolledare fördjupa förståelse för vad man vill åstadkomma för att skapa en gemensam förståelse för skolans uppdrag. Det visades tydligt i även Sandbergs studie (Sandberg och Targama, 1998). Kompetensen grundas inte i en samling av kunskaper och färdigheter, utan på människas förståelse för sitt arbete. Det är inom ramen för denna förståelse som man utvecklar sina färdigheter som man sedan använder sig av (Sandberg och Targama, 1998). En väg till förståelse kan vara genom dialogen mellan olika perspektiv, anser Scherp (2003). Han definierar skolutveckling som en kvalitetsförbättring av verksamheten. Det innefattar för Scherp:

- ... förändring som sker på enskilda skolenheter och omfattar hela eller större delar av skolans verksamheter
- ... medvetna och kunskapsbaserade förändringar baserade på lärande
- ... förändringar som införlivas i den enskilda skolans skolkultur och blir en naturlig del i vardagsrutinerna
- ... en process av nyanseringar, fördjupningar eller utvidgningar av så väl inre som yttre strukturer
- ... en förändring som innebär att maktbalans förändras till förmån för den enskilda skolans inflytande över verksamhetens inflytande över verksamhetens inriktning och utformning
- ... fokusering på lärprocesser och lärmiljön
- ... förändringar som är relaterade till skolans uppdrag såsom det formuleras i styrdokumentet
- ... förändringar av verksamheten inom såväl gällande uppdrag som av gränsöverskridande natur

(Scherp, 2003 sid. 59)

4.4. Bergs teori om skolutveckling- frirumsmodellen

Bergs teori handlar om skolan som institution och skolor som organisationer. Modellen grundas i att det är styrinstrument som läroplaner, skollagen, kommunala planer, mm som styr skolors arbete i den för huvudmannen önskade riktningen. Dessa regelsystem utgör yttre gränser, eller styrning av skolan. Frirumsmodellens inre gränser är ledning av och i skolan som bottnar i skolors kultur. De yttre och de inre gränserna kan jämföras med två olika maktcentra där skolutveckling kan ses som en process vars syfte är att till elevers bästa upptäcka och erövra det outnyttjade frirummet. Bergs teori om skolutvecklingsstrategi vilar

på en strukturalistisk/neorationalistisk institutions- och organisationsteori. Berg (2003) förklarar att det är en praktikinära skolutveckling som stöds av en handledare som i sin tur kommer i kontakt med forskning/forskare. För att detta slag av skolutveckling ska möjliggöras, krävs det att man skapar en mötesplats mellan praktiker som har skolutveckling som intresse och forskare inom området för ett ömsesidigt kunskapsutbyte. Bergs modell går ut på att bilda olika utvecklingsgrupper som håller kontakt med sina handledare. Dock, en kulturanalys borde föregå utvecklingsarbete. Med andra ord består utvecklingsarbete enligt Berg av att upptäcka och erövra den fria rummet till elevers och till den enskilda elevens bästa (Berg, 2003). Vad som är elevens bästa är svårt att bestämma, men med tanke på vad styrdokument säger, borde det vara lärandet.

Skolan har genomgått en rad förändringar under 1990-talet som kan sammanfattas i en rad reformer allt från politiska till interna som t.ex. att läro- och kursplaner förändrats, att barnomsorg förts in till skolansvärld, att ett fristående skolsystem införts, etc. Förändring innebär ett nytt tänkande, att man ska göra något nytt. Skillnaden mellan förändring och innovation är att innovation är en mera omfattande förändring, medan själva förändringen inte alltid behöver medföra något nytt. Jacobsen och Torsvik (2008) påstår att själva förändringen egentligen kan handla om förändringen av uppgift, teknik, mål och strategi, förändringen i organisationens struktur och kultur, samt förändringen i beteendeprocesser. För att kunna se att förändringen verkligen har skett får man jämföra två olika tidpunkter inom organisationen. En förändring kan även diskuteras utifrån flera olika perspektiv. Man kan studera förändring av och i enskilda organisationer, dvs. hur en organisation förhåller sig till olika slags drivkrafter, vilka förändringsstrategier man prövar o dy.

Vidare kan man fundera huruvida en förändring är planerad eller icke planerad. Perspektivet i en planerad förändring bygger på en rationell ideal, dvs. människors förmåga att själva välja vilket slags strategi, struktur, och kultur de ska ha, allt efter vad som uppfattas som bäst att nå målen. Förutom rationell kan en förändring vara evolutionär; dvs. att de organisationer som överlever är de som är bäst anpassade till omvärlden och detta perspektiv har även kallats för utvecklingsoptimistisk eftersom utvecklingen sker som framsteg, alltid mot något bättre.

Ytterligare ett perspektiv på förändringen är maktkampsperspektiv och det innebär att organisationen befinner sig i en ständig intressekonflikt. I en planerad förändring utgår man ifrån att organisationer är något som kan förändras och manipuleras av människor, oftast av ledningen i en organisation som brukar fokusera på en uppgift i taget, utvecklar strategier, en handlingsplan, och sedan anpassar strukturen och kulturen till denna strategi. Oftast sker dessa förändringar utifrån uppsatta mål, kunskap om problem, olika åtgärder eller lösningar och en förväntning på vilka effekter de olika åtgärderna ska ha (Jakobssen & Torsvik, 2008). För att en skola ska vara kapabel till att själv göra förändring måste det vila på botten - uppförhållningssätt, dvs. förändringen måste komma inifrån en organisation (Berg, 2003).

Carlgren (1999) menar däremot att skolutvecklingsprocess måste skiljas från vardaglig pedagogik annars riskerar man att oreflekterat fortsätta arbeta utifrån sina erfarenheter. Utvecklingsarbete måste ägas och styras av lärarna, (a.a). Rönnerman (1998) menar att det inte måste finnas motsättningar mellan lokal praktik och centrala direktiv, men att en diskussion är ett måste om man vill få reflektion och medvetet handlande hos lärarna. Perioden som uppstår efter denna kan man kalla för decentraliseringsperiod, dvs. perioden då intresset för övergripande strukturer och formella processer minskar medan uppmärksamhet för skolorganisation, skolkultur och lärares arbete ökar (Fink & Stoll, 2005). Skolutvecklingsfältet åligger skolans ansvar och domineras idag av organisationsteoretiska forskningar (Olin, 2009).

4.4. Vad har Blossing, Scherp och Berg gemensamt?

Blossings (2000) åsikt i frågan om skolans struktur är att lärarna ska ges möjlighet till ett samarbete så att deras egna kulturella och för givet tagna uppfattningar utmanas och ställs i relation mot målen i verksamhet. För Blossing innebär inte skolförbättring ett sätt att angripa verksamheten administrativt och flytta på kunskapen från experter till läraren t.ex., utan det handlar om ständigt organiserande av experter, forskare, rektorer, lärare, elever, föräldrar och politiker i en kunskapsprocess (Blossing, 2000 sid.129). på samma sätt som Blossing menar även Scherp att skolutveckling ska initieras utifrån upplevda vardagsproblem. Scherps syn på kunskapsskapande är som meningsskapande förståelsefördjupande lärprocesser. Gemensamt för alla dessa tre nationella forskare är att de ser skolutveckling som en problemlösningsprocess. Dock, ser man inte i det här sammanhanget begreppet problem som på ett bekymmer, utan på något som borde belysas, studeras och utvecklas så att det blir ännu bättre. För Berg handlar det utöver det ovanstående om *frirumserövrande* där relationer inom och mellan skolan som institution och skolor som organisationer uppmärksammas. Till skillnad från Berg som menar att kulturen är ett osynligt regelsystem som informellt styr den pedagogiska och administrativa verksamheten på den enskilda skolan är kulturen enligt Blossing inte ett regelsystem utan något som skapas av yrkets faktiska villkor, dvs. i specialpedagogens och rektors vardag.

4.5. Sammanfattning av teori

En organisation är ett system där människor agerar tillsammans för att nå uppsatta mål och lösa uppgifter, menar Jacobsen och Thorsvik, 2008. Det finns olika slags organisationer och dess gemensamma drag är att de är normativt föreskrivande men skiljer sig åt om de är vinstdrivande eller inte. Organisationsteori har i skolkontext i uppdrag att lättare förklara organisationens inriktning och få medarbetarna att lättare förstå och ta till sig den. Tayloristisk, scientifik-management teori anses vara organisationsteorins vagga, men anses vara helt utan relevans i pedagogiska organisationer. (Maltén, 2000). Den rationalistiska organisationsteorin bygger på att varje individ vill uppfylla olika krav, förväntningar, önskemål eller ambitioner från en högre nivå. De tre mest kända nationella skolforskare: Berg, Scherp och Blossing har sina teorier om skolutveckling. För Berg (1999) består skolutvecklingen av att upptäcka och erövra det fria rummet till elevers bästa. Det fria rummet hittar man mellan den yttre och inre styrningen. För Scherp är skolutveckling en förståelseorienterad problembaserad process, alltså är tanken att styra och leda genom förståelse och lärande. Scherp ser skolutveckling även som en kvalitetsförbättring av verksamheten. Blossing ser på skolutveckling genom olika grupperingssystem, samt genom tre faser: initiering, implementering och utvärdering. Gemensamt för alla tre forskare är att de tycker att skolutveckling ska utgå från skolans vardagsproblem.

5. Empiri och metod

I detta avsnitt kommer studiens metodval liksom själva metoddelen att redovisas. Avsnittet är indelat i följande delar: hermeneutik, studiens genomförande, val av metod- kvalitativmetod, undersökningsgrupp, intervjuanalys, bearbetning samt analys.

5.1. Studiens genomförande

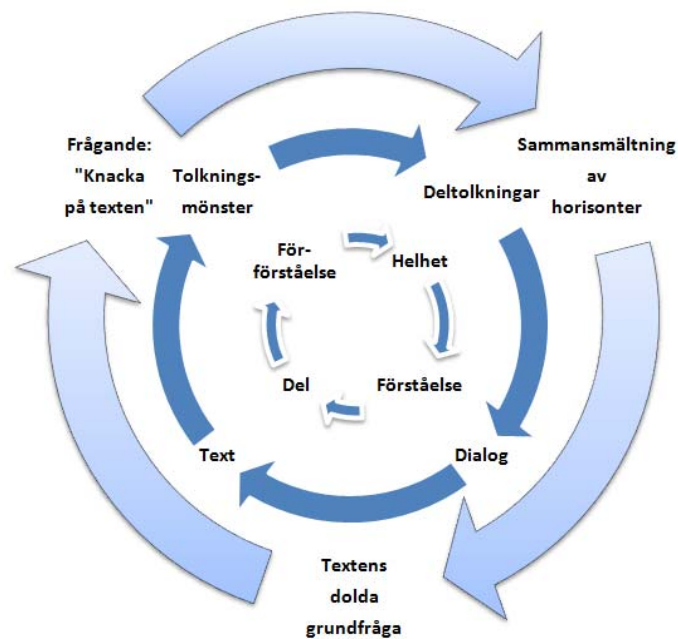
Studiens syfte har varit att undersöka om det finns någon specialpedagogisk skolutveckling ute på grundskolor och om i så fall vilken roll specialpedagog respektive rektor har i denna. Vidare har syftet varit att se om det förekommer något samarbete mellan skolledare och specialpedagoger kring skolutvecklingen. Tanken bakom var att försöka analysera och tolka informanternas utsagor för att förstå om och vilket slags samarbete det finns bland dessa två nyckelfigurer för specialpedagogisk skolutveckling. Genom att intervjua både skolledare och specialpedagoger belystes syftet från två olika perspektiv. Det som ytterligare hade varit intressant är att vara med och göra observationer för att se på båda fenomen, nämligen skolutvecklingen och samarbetet. Syftet i denna studie har däremot inte varit att komma bakom och se på vilket sätt, utan att se om man jobbar med specialpedagogisk skolutveckling och höra vad informanterna hade att säga därför valdes intervjuer med skolledare och specialpedagoger (Alvesson & Sköldberg, 2008).

5.2. Hermeneutik

Hermeneutiken kan definieras som ”ett tänkande där tolkningarnas och förståelsens mångfald får kollidera och ge inspiration” (Alvesson & Sköldberg, 2008). Synsätt inom hermeneutiken är att delar kan förstås om de sätts i samband med helheten, samt att helheten består av delar och därför endast kan förstås ur dessa. Detta bildar en ”hermeneutisk cirkel”. Forskningsproblem blir inom hermeneutiken en utsagd fråga som texten ska ge svar på. Med det menar att man att i svaren kan man utläsa mycket mera än det man frågade om. Heidegger (i Alvesson och Sköldberg) kallar det att se och läsa som att varje text i sig har mycket underförstått, utsagd och i själva verket är det som inte öppet förmedlas viktigast. Som uttolkare blir forskaren en del av en tradition som har vuxit fram över en lång tid.

Hermeneutiken är väldigt bred och det finns flera olika slag av hermeneutisk ansats. Men den bild som förmedlas i en hermeneutisk studie utgår vanligen från ambitionen att ge en meningsfull bild av den studerade verkligheten (Alvesson & Sköldberg, 2005). Förståelsen av fenomenet och texterna och texternas tolkning är inte oberoende av forskaren heller, skriver författarna. Forskaren kan sällan ses som ett isolerat objekt, utan måste ses i ljuset av sin erfarenhet och bakgrund vilket bildar en förförståelse och vilket under arbetets gång bildar fakta (a.a.).

Det finns nio huvudteman som är viktiga för hermeneutiken menar Alvesson och Sköldberg och dessa är: historiografisk källkritik, empati 1 och 2 existentiell situationsförståelse, analys, knacka på texten, horisontfusion, rekonstruktion av textens dolda grundfråga samt misstankens hermeneutik. En viss hermeneutisk process kan använda alla nio teman, endast en av dem eller några av dem i kombination med varandra. Kombinationer kan stödja varandra eller kan bygga på konkurrerande teman, men spänningen dem emellan stimulerar tolkningen. Själva den hermeneutiska cirkeln består av en kärna och två yttre ringar, där kärnan är mest viktig; det är den som är alternering mellan del- helhet, förståelse-förförståelse. Mellersta ringen är tolkningsmönster, text, dialog och subtolkning. Den yttre cirkeln är öppet för val av något tema eller nya kombinationer.



Figur 1: Den hermeneutiska processen

Figuren ovan är en reviderad version av Alvesson och Sköldbbergs (2008) teorier angående den hermeneutiska metoden och visar hur jag valt att använda denna metod genom studien. Den innersta ringen beskriver den ursprungliga hermeneutiska objektiverande kärnan, som beskriver del och helhet, samt förförståelse och förståelse. Denna kärna utgör grunden i studien vilken jag kontinuerligt återkommer till. Enligt hermeneutisk metod gick jag in i studien med en förförståelse, och under arbetets gång har jag byggt på denna, och skaffat en växande förståelse för den specialpedagogiska skolutvecklingen. Då jag genomförde litteraturgenomgången och sedan intervjuerna har jag valt att använda objektiverande metod. Min förförståelse för ämnet gjorde att jag inledde intervjuerna med att tillsammans med informanterna definiera de centrala begreppen inom den specialpedagogiska skolutvecklingen. Under intervjuerna samt under litteraturforskningen utvidgades dessa begrepp och jag kunde allt bättre koppla dem till helheten, eftersom även förståelsen för denna ökat. Detta ledde mig vidare till nya delar som har kunnat förmedla värdefull information. Studien har på det sättet fungerat som en interaktion mellan del och helhet, både vad gäller litteraturforskningen och intervjuerna men även uppbyggnad av förståelse för den specialpedagogiska skolutvecklingen.

Som jag redovisat för ovan kan en viss hermeneutisk process använda nio teman, endast en av dem eller några av dem i kombination med varandra. Det är forskaren som väljer antalet. Jag har valt att använda tre teman: det frågande – ”knacka på texten”, sammansmältning av horisonter, samt textens dolda grundfråga.

Att ”knacka på texten” innebär att svaren granskas noggrant och både positiva inslag som brister noteras. Under tolkningen möts dessa båda horisonter och frågan övergår till en ny så att processen kan starta om. Det är viktigt att studera även det utsagda för att se vilka tänkbara handlingar som inte genomfördes eller vad författaren eller informanten inte har sagt. Detta angreppssätt kan slutligen leda till att forskaren försöker finna den fråga som texten inte avslöjar. Sammansmältning av horisonter innebär att jag som forskare låter informanternas horisont möta min förförståelse. Det kan även betyda en sammansmältning av textens och läsarens horisonter på det sättet att läsaren ställer samma frågor som texten ställer och ger samma svar som texten ger, en gemensam horisont har då bildats. Att använda textens

dolda grundfråga innebär som namnet säger att man som forskare försöker lista ut textens dolda fråga som den kanske inte bokstavligen säger. Med andra ord innebär det att försöka utläsa och vinna förståelse för det som döljs bakom fasaden, vilken grundläggande fråga ligger bakom textens existens och har genererat texten.

5.3. Val av metod

Ett första steg i val av metod är att ta ställning till om studien blir kvalitativ eller kvantitativ. Stukát (2005) menar att det är problemformuleringen som är grunden till den metod vi väljer. En metod får enligt Stukát inte väljas oreflekterat. Jag valde att använda en kvalitativ metod då jag var intresserad av hur fenomenet med roller och samarbete tedde sig för specialpedagoger och skolledare jag intervjuade. Enligt Stukát (2005) innebär den kvalitativa metoden att tolka och förstå de resultat som framkommer. Målet är alltså inte att generalisera, det intressanta ligger i att gestalta något. Det är inte ovanligt att använda sig av flera metoder vid datainsamlingen som t.ex. intervjuer, observationer och analys.

Stukát (2005) menar vidare att det vanligaste sättet att göra en kvalitativ forskning på är kvalitativ forskningsintervju. En forskningsintervju kan ha olika grader av strukturering, öppen, halvstrukturerad och strukturerad. Jag har formulerat en intervjuguide med öppna frågor (se bilaga 2 och 3) vilka ger möjlighet till eventuella förtydliganden och följdfrågor. Detta för att lättare kunna komma åt de gemensamma faktorerna vid dataanalysen av samarbetet kring skolutvecklingsfrågor mellan skolledare och specialpedagogen. Enligt Brinkmann & Kvale (2010) blir den kvalitativa forskningsintervjun ett mera professionellt samtal där kunskap konstrueras i interaktionen mellan de intervjuade och intervjuaren. Kunskapen är inte given och den upptäcks inte utan konstrueras genom frågor och svar. Intervjukunskapen är språklig och kontextuell. Det är av vikt att beakta maktasymmetrin i kvalitativa forskningsintervjuer och vara medveten om sin egen roll som intervjuare (Brinkmann & Kvale, 2010). Därför var det av stor vikt att samtalet mellan informanten och intervjuaren ska vara så jämlik som möjligt.

Med tanke på studiens syfte och avsikten, nämligen att gå mer på djupet inom ämnet skolutveckling valdes kvalitativ metod. För att komma åt fenomenet specialpedagogisk skolutveckling samt rektorns och specialpedagogens roll inom denna måste man höra vad de har att säga om det och därefter hitta mönster, variationer, men även motsägelser och vagheter. Enligt Brinkmann och Kvale (2009) kan informanter under intervjuer hamna i underläge jämfört med intervjuaren pga. att intervjuaren är bekant med ämnet, kan frågor och oftast leder samtalet. Men alla samtal genomfördes på respektive skolor i informanternas arbetsrum eller i närliggande samtalsrum, på en för dem trygg plats.

5.4. Undersökningsgrupp

Studien påbörjades genom ett missiv brev som skickades ut till ett 30-tal slumpmässigt valda skolor från stadens hemsida. Brevet skickades till skolornas rektorer via e-post med intervjuarens bakgrund, undersökningens syfte och frågan om de har jobbat med specialpedagogisk skolutveckling. Tyvärr, var svarsfrekvensen för låg, så att ett antal telefonsamtal företogs. Dessa resulterade i åtta intervjuer, varav fyra med skolledare och fyra med specialpedagoger. Storstaden där undersökningen genomfördes är indelad i flera stadsdelar med relativt stora socioekonomiska skillnader emellan. För att spridningen skulle bli jämnare valdes informanter från två förortsskolor, två skolor som ligger mera centralt, samt en från en stadsdel som ligger mitt emellan dessa två, där också elev- och

personalsammansättningen utgör en blandning av de två förstnämnda. Alla informanter är kommunalt anställda, och skolor de jobbar på är F-5 skolor.

Alla informanter oidentifierades och i studien kommer att benämnas med R1-R4 för rektorer, SPP1-SPP4 för specialpedagoger. Alla informanter i studien kallas för henne oavsett deras verkliga genus. Rektor 1 och 2 har även ansvar för särskolan, medan rektor 3 och 4 har specialpedagogisk utbildning, så att alla informanter hade någon slags koppling till specialpedagogik och elever i behov av särskilt stöd. Alla rektorer har gått eller håller på med rektorsutbildningen. Specialpedagoger hade genomgått specialpedagogisk utbildning, SPP3 och SPP4 en äldre version, till skillnad från SPP1 och SPP 2. Alla informanter samtyckte om att spela in intervjuerna vilket också gjordes. Studiens genomförande avgränsades till en kommun. Jag hade inte tidigare haft kontakt med de valda skolorna och kände ingen av informanterna.

5.5. Genomförande av intervjuerna

Intervjuprocessen följde de sju stegen till intervjuandet enligt Brinkmann & Kvale (2010) rekommendationer, dvs. tematisering av intervjuprojektet, planering, själva intervjun, utskrift, analys, verifiering och rapportering. Med tematisering menas att man först tematiserade frågor utifrån studiens syfte. Intervjuerna planerades och genomfördes efter planeringen. Efter genomförandet skrevs alla intervjuer ner noggrant och analysarbete av det insamlade materialet påbörjades. Verifieringen gjordes enligt Brinkmann & Kvales (a.a.) rekommendationer genom att skicka de nerskrivna citaten till informanterna och fråga om någonting skulle strykas. Då blev intervjuerna verifierade och även den färdiga uppsatsen kommer att skickas till samtliga informanter.

Intervjufrågor var öppna, och intervjuerna var tänkta mera som ett samtal och inte som en utfrågning. Tanken var att låta informanterna berätta om skolutveckling, sina egna roller och samarbete med rektor respektive specialpedagog och att det skulle ges möjlighet att ställa förtydligande följdfrågor. Intervjuguiden skickades inte ut i förväg utan studiens syfte informerades det om i början på samtalet. Möjligheten gavs till samtliga informanter att ställa frågor både, före och efter och en avslappnad atmosfär skapades.

5.6. Hermeneutiken som analys- och tolkningsmetod

Tolkning bör grundas på kunskap och tidigare erfarenheter av det vi tolkar, och därmed kan vi upptäcka att tolkningen kan göras utifrån flera olika aspekter. Vid tolkningen måste man vara öppen och låta en värld öppna sig. Vi tolkar utifrån den kunskap eller förförståelse vi redan har och på det sättet konstrueras nya kunskaper (Ödman, 2005). En förutsättning för att de nya kunskaper ska formas, och nya horisonter öppnas är interaktion vilken möjliggörs i möten mellan forskaren och forskningsobjektet. På det sättet kommer man ett varv högre upp i den hermeneutiska spiralen, dvs. en tolkning bygger på en annan som samtidigt omsluter de två första varven i spiralen osv. (Danielsson & Liljerot, 2005). Dessa möten konstruerades vid intervjutillfällena. Intervjuerna skrevs ner noggrant och därmed blev dessa till en text. Man kan ställa en mängd olika frågor vid analysen där de olika frågorna leder till olika innebörder. Då gör uttolkaren vissa antaganden som präglar de frågor forskaren ställer i en text och på det sättet bestämmer den följande analysen.

I analysen utgick jag från den objektiva hermeneutiska cirkeln, se figur 1. Jag utgick från en del, försökte sätta den i samband med helheten och på så vis belysa denna på ett nytt sätt,

därefter återgick jag till en ny del och fortlöpte så genom hela studien. En anledning till att jag valt att tillämpa detta tillvägagångssätt är att intervju svaren i stor utsträckning bygger på varandra, och att majoriteten av den insamlade data kan anses utgöra en helhet. Varje intervju blir på så vis en del, som i sin tur kan delas in i mindre delar. Detta betyder vidare att utgångspunkten, den största delen som studeras inte är det avgörande, utan det är det slutgiltiga resultatet. Genom att använda mig av denna strategi avsåg jag att identifiera eventuella skillnader och gemensamma nämnare.

Hermeneutiken talar om vikten av att studera tolkningens rimlighet, genom att reflektera över resultatet. Alvesson och Sköldberg (2008) beskriver detta arbete som en process bestående av fyra steg, nämligen tolkningsmönster, text, dialog och uttolkning, se figur 1. Tolkningsmönster, som är det första verktyget, innebär att den egna tolkningen sätts i relation till befintliga tolkningar inom området. Med text som reflektionsverktyg menas att fakta kommer fram ur en text, och är på det sättet ett resultat av denna. Dialog som verktyg innebär att det ständigt pågår en dialog mellan läsare och texten. Denna dialog ger läsaren en aktiv roll och gör att läsaren genom förståelsen aktivt formulerar frågor till texten som denna svarar på. Det fjärde reflektionsverktyget, uttolkning betyder att man under hela processen formulerar deltolkningar, som beror av den förståelse man har (Alvesson & Sköldberg, 2008). Mina reflektioner kommer att återfinnas i samband med diskussion av resultaten.

5.7. Bearbetning, analys och tolkning

Varje intervju tog i genomsnitt 45 minuter och resulterade i 5-6 skrivna sidor per intervju. Renskrivning av intervjuerna gjordes i nära anslutning till intervjugenomförande medan minnet var färskt. Efteråt påbörjades analysen. Första steget i analysen blev att sortera materialet i kategorier och utifrån dessa försöka finna mönster som skapar mening och ger information för att kunna ge svar på forskningsfrågorna. Att utveckla kategorierna innebär enligt Merriam (1994) att man måste leta efter regelbundenheter och företeelser som återkommer i informanternas svar.

Kvale (1997) beskriver meningstolkning som en term för djupare tolkningar av meningen under inspiration från den hermeneutiska filosofin. Han menar att forskaren har ett perspektiv på vad som undersöks och tolkar intervjuerna ur detta perspektiv. ”Uttolkaren går utöver det direkt sagda för att utveckla strukturer och relationer som inte omedelbart framträder i en text”, skriver Brinkmann och Kvale (2010 s. 226). Det jag sökte både under samtals gång liksom under intervjuanalysen var förståelse om vad informanterna ville få fram med sina svar. För att göra analysen tydligare tittade jag på följande två faktorer: specialpedagogisk skolutveckling och organisation. I de fallen jag fick ett konkret svar på min fråga skrev jag det direkt under motsvarande rubrik. Vissa svar skapade behov av en ny rubrik för att kunna sättas in i sammanhanget.

Analysen innebar ytterligare ett försök att få en djupare tolkning av intervju svaren man kunde läsa om vid första läsningen. Det var ett steg i strävan att närma sig problemets/områdets kärna om hur rektorerna och specialpedagogerna tänker kring sina respektive roller i specialpedagogisk skolutveckling. Efter en noggrann läsning av de skapta svarskategorierna började jag skönja vissa mönster i rektorernas och specialpedagogernas svar som tillsammans bildade en helhet. Det är utifrån dessa mönster svaren sorterades i kategorier och kommer att presenteras i detta avsnitt som ett svar på mina forskningsfrågor.

6. Etik

I detta avsnitt kommer de etiska kraven att belysas utifrån kraven från Vetenskapliga rådet, min forskarroll samt utifrån uppsatsens validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.

6.1. Etiska ställningstaganden

Vid kontakten med skolorna visade sig att alla rektorer inte hade specialpedagoger till sitt förfogande på skolan. I de två fall där man hade en specialpedagog anställd på skolan intervjuade jag både och, men rektor som i uppsatsen betecknas med R3 använde sig av ett specialpedagogiskt team belägen centralt i stadsdelen. Alla informanter har avkodats så att inga skolor eller personer kan avslöjas. I mitt första brev framgick det att deltagandet är frivilligt och att informanterna kan få ta del av studiens resultat om de så önskar.

Det enda etiska dilemma jag hade var om jag skulle intervjua en specialpedagog och rektor på en och samma skola och hur det skulle se ut ur det etiska perspektivet. Skulle specialpedagogens integritet riskeras och skulle denne våga svara ärligt på mina frågor?

6.2. Reliabilitet och validitet

Stukat (2005) beskriver reliabilitet som hur tillförlitligt ett mätinstrument är, dvs. hur bra ett instrument är på att mäta. De risker som kan finnas i reliabiliteten är bl.a. forskarens feltolkningar, felskrivning under bearbetningen, störande faktorer under intervjun o dy. För att bekräfta kvalitet i reliabiliteten kan man ställa sig frågan om samma kunskap skulle konstrueras vid andra forskningstillfälle och av andra forskare. Intervjufrågor var öppna och jag utgick alltid från samma frågeformulär som gav utrymme för resonemang och följdfrågor. Vid mina intervjuer minimerades felskrivning genom att intervjuerna spelades in och skrevs ner noggrant i nära anslutning till genomföranden. Det ger möjlighet att göra om samma undersökning och få samma eller liknande resultat.

Att validera betyder enligt Brinkmann och Kvale (2009) att kontrollera. Forskaren ska vara kritisk mot sin egen studie, d.v.s. kontrollera för att motverka selektiv perception och snedvriden tolkning. Validitet är enligt Stukat (2005) ett mått på hur bra mätinstrumentet mäter det man vill mäta. Det kan vara ett bra mätinstrument men ändå inte mäta upp det som ska mätas, dvs. validiteten behöver inte vara hög även om reliabiliteten är det. Enligt Kvale (1997) betyder validera att kontrollera, ifrågasätta och teoretisera. Det handlar om studiens giltighet och att studera det man avser att undersöka. För att nå hög validitet är det viktigt att man kontrollerar och har en kritisk syn på sitt material (Kvale, 1997). En risk för validiteten är deltagarnas ärlighet (Stukat, 2005). Det är nästan intill omöjligt att kontrollera uppriktigheten i deltagarnas svar, men jag har försökt undvika denna risk genom att försäkra informanterna att deras svar kommer att användas i utbildningssyfte och analyseras utifrån studiens syfte. Intervjuerna har gett en bättre förståelse för de fenomen jag velat undersöka och tankar som kommit fram. Jag har utgått ifrån att detta självklart är sanningar för de intervjuade och har inte värderat de upplysningar jag har fått. Däremot har jag tolkat dem och analyserat svaren utifrån tidigare forskning.

7. Resultat

Resultatet sammanfattar skolledares och specialpedagogernas intervju svar och de samtal som genomfördes utifrån de tre presenterade skolutvecklingsteorierna och en hermeneutisk ansats. Svaren har grupperats utifrån det som visade sig vara väsentligt för undersökningens syfte och forskningsfrågor. Empirin presenteras dels som informanternas citat och dels som intervjuarens analys. Intervjuutsagor jämförs med teorin och knyts an till genomgången forskning i diskussionsavsnittet. För att vara säker på att informanter och jag som intervjuare tänker på samma sak när man pratar om begreppet specialpedagogisk skolutveckling, definierade vi begreppet i början av intervjuerna. Under samtalets gång omvärderades själva begreppet och den vaga definition jag hade med mig från början fick en annan innebörd, för både mig och mina informanter. Vid detta tillfälle konstruerades kunskapen och begreppet tydliggjordes på samma sätt som det beskrivs i Brinkmann och Kvale (2010).

7.1. Skolutveckling, vad, hur och varför?

7.1.1. Definition av skolutvecklingen enligt rektorerna

Rektorerna visar förståelse för att skolutveckling kan ses som ett så väl nationellt uppdrag med t.ex. från regeringen och skolverket uppsatta mål som internationellt, t.ex. FN-konvention och Salamanca deklARATION. Alltså bedrivs skolutvecklingen på flera olika nivåer: nationellt, regionallt och lokalt. Skolledare ser på dessa dokument som förpliktiggande och jobbar aktivt med att implementera regeringens och kommunens beslut. Dessutom har rektorerna den interna skolutvecklingen att tänka på, dvs. att utveckla skolan som organisation. Den lokala utvecklingen sker i det fria rummet. En av rektorerna uttrycker det så här:

Skolutveckling är det som vi måste ta till oss, det som kommer nationellt, sedan måste vi ha vår egen skolutveckling också (R2).

Som exempel på skolutveckling anger rektorerna: lustfyllt lärande, delaktighet, normer, värden, och skriftliga omdömen vilket bevisar att skolutveckling kan böttna i organisationens olika behov, problemställningar och händelser. Det framkom tyvärr inte i någon av intervjuerna att något samarbete kring utvecklingsarbete pågår med universitetet.

Hur själva utvecklingsprocessen går till skiljer sig åt bland rektorerna. Överlag går skolutvecklingen genom följande två faser: initiering och implementering. En rektor svarar att hon har en utvecklingsgrupp på skolan som ser till att följa den aktuella forskning, lyssna på personalen, förankra personalens tankar hos själva rektorn som fattar ett beslut och sedan förankrar beslutet i arbetslaget igen. En annan rektor uttrycker att man gör det via arbetslagsledarna, alltså remitterar ledarens förslag för ventilerung ute i arbetslaget och tar det tillbaka till rektorn igen som fattar beslut. En tredje rektor tar specialpedagogens hjälp under implementeringsskedet, medan hon själv ansvarar för initieringen och uttrycker det så här:

Vår specialpedagog har en viktig roll i skolutvecklingen under implementeringsfasen; Hon går ut till arbetslag med remiss på t.ex. nya rekommendationer. Och sedan tillbaka till ledningen igen (R3).

En av rektorerna uttalar sig om skolutvecklingen som *en ständigt gående process som aldrig tar slut*. Här kan man även utläsa ett cirkulärt tänkande. Denne rektor ser skolutvecklingen som

ett arbete som aldrig tar slut. De rektorerna med specialpedagogisk bakgrund formulerar skolutvecklingsbegreppet som en process:

Det är det vi håller på med hela tiden. Jag ser på det som en process. Att utvecklas till det bättre, det kan man alltid. Man är aldrig färdiglärard eller färdigutvecklad. (R4).

Rektor 3 ser på skolutveckling som på en rad förändringar. ”Vissa leder till det bättre, men inte nödvändigtvis och lång ifrån alla”. Här syftar hon på de olika politiska förändringar som skolan som organisation måste anpassas efter, men inte rår för.

Tre av fyra rektorer uttrycker att skolutvecklingen hänger ihop med förbättringar, men samtidigt lägger de till följande beståndsdelar: metoder, förhållningssätt och forskning. Här följer ett exempel:

Det hänger ihop med förbättringar, förbättra hela tiden. Det är: metoder, förhållningssätt och forskning (R3).

7.1.2. Definition av skolutvecklingen enligt specialpedagogerna

Specialpedagogernas syn på skolutveckling skiljer sig något åt jämfört med rektorernas definition. Specialpedagoger ser, ganska entydigt, på skolutveckling som en kunskapsbaserad, förståelseinriktad process vilken i slutändan kommer att gynna den enskilda eleven. Så här uttryckte sig en av specialpedagogerna:

Det hela går ut på att lära barnen om det här vardagliga som man många gånger tror att de kan när man går in i klassen, som t.ex. hur man förhåller sig till varandra och hur lärarna förhåller sig till barnen (SPP 3).

Här ser vi bl. a. att specialpedagogernas syn på skolutveckling är en förståelseorienterad och problembaserad process som grundas i skolans vardag. En annan specialpedagog sa: *Det handlar om att öka kunskaper hos pedagoger (SPP4)*. Man kan utläsa att hon inte tycker att lärarna har tillräckligt med specialpedagogisk kunskap och att denna måste höjas. Jag tolkar det vidare som att hon behöver gå in bland lärarna och se behovet i skolans vardag, för att främst med hjälp av handledning öka kunskaperna om arbetsmetoder och förhållningssätt. Specialpedagogerna betonar även vikten av utvärdering, samt förbättring i skolutvecklingsprocessen, något som även rektorerna med specialpedagogisk bakgrund betonade.

En av specialpedagogerna förknippar skolutveckling med skolförbättring, de övriga med skolförändring. *Det handlar om att utvärdera och utifrån det förbättra. Förbättra hela tiden (SPP2)*. Specialpedagoger uppgav att de själva får ta vara på nya forskningsrön och på det sättet hålla sig à jour med ny forskning. Något annat slags kontakt med universitetet hade de inte. Några exempelområden som specialpedagoger har hållit i i skolutvecklingssyfte är: bedömning och betyg, demokrati och värdegrund, matematik och läs- och skrivmiljöer. På liknande sett uttrycker sig specialpedagoger som jobbar på den operativa nivån ute på skolorna om skolutveckling som skolförändringsprocesser:

Jag är med i ständiga förändringar och denna skola påverkas mycket av det som händer i världen. Den är som en termometer. Händer det saker ute, så händer det saker här hos oss. Det blir kanske inte som vi planerat många gånger, det förändrar sig hela tiden (SPP2).

En förändring som skedde på rektorns 2 skola hängde ihop med inflyttning av ett stort antal flyktingbarn. *Då var man tvungen att förändra, omorganisera och utveckla.*

7.2. Likheter och skillnader mellan rektorers och specialpedagogers syn på skolutveckling

Det som skiljer rektorernas syn på skolutvecklingen från specialpedagogernas är att rektorer tänker mera på skolutveckling som en uppifrån ålagd process dvs. styrning av skolan medan specialpedagoger ser det som en praktisknära process som ska utgå från skolans vardag och till slut gynna den enskilda eleven. Medan rektorer ser på skolutveckling som på skolförbättring ser specialpedagoger på samma process som på skolförändring. Specialpedagoger riktar sin utvecklingspotential mot pedagoger medan rektorer gör det mot en ”mellanhand” i form av en utvecklingsgrupp, specialpedagoger eller arbetslagsledare. Rektorer initierar processen medan specialpedagoger är en del av själva utvecklingsprocessen, de befinner sig mitt i det och inte sällan är det de själva som leder dessa processer, dvs. ansvarar för implementeringsfasen. Sammanfattningsvis kan man säga att specialpedagoger har ett operativt uppdrag inriktad mot elever genom pedagoger med skolförändring i sikte. Rektorer däremot känner sig mer förpliktigade och ålagda skolutvecklingsuppdrag med de nationella samt internationella måluppfyllelseerna i sikte.

7.3. Specialpedagogisk skolutveckling

Själva begreppet specialpedagogisk skolutveckling associerade informanterna med de centrala specialpedagogiska begrepp inkludering, integrering och en skola för alla. Nedan följer de centrala teman redovisade utifrån min tolkning av informanternas förståelse för begreppet specialpedagogisk skolutveckling.

7.3.1. Specialpedagogisk skolutveckling som inkludering och integrering av särskoleelever

Rektorerna gav ett intryck av att de är införstådda med inkluderings- och integreringsbegrepp. När de hörde orden specialpedagogisk skolutveckling började de prata om integrering och inkludering:

Vi har en grupp autistiska barn, sex barn och tre personal. De ingår i ett utav våra arbetslag. Och de jobbar utemot detta arbetslag, så att säga. Och det kommer barn från andra klasser ut till dem och de går till de andra klasserna (R3).

Här kan man tolka det som att rektorn syftar på integreringsprocessen i den bemärkelsen att även om man har en lokalmässigt exkluderad grupp elever försöker pedagogerna jobba på ett integrerande arbetssätt. Utsagan nedan kan man tolka som att skolan har genomgått specialpedagogisk skolutveckling;

Det har inte alltid sett ut så här, fortsätter samma rektor vidare. Först hade vi en särskola i hela staden, på alla skolor, sedan hände en omorganisation och det öppnades flera särskolor inom alla stadsdelar så att elever ska ha en närmare skolgång (R2).

En annan rektor uttrycker sig så här:

Det har med inkludering att göra, och det betyder väldigt mycket. Speciellt i ett sådant område. (R2 och hon syftar på ett invandrartätt område).

Med det menar hon att skolan har genomgått en förändringsprocess inom specialpedagogisk skolutveckling vilket handlade om att hitta arbetsmetoder och nya arbetssätt som bl.a. kan gynna invandrareleverna.

För specialpedagoger ligger specialpedagogisk skolutveckling på en annan nivå, man kan definiera den som närmare eleverna. Specialpedagoger kunde bättre knyta an till konkreta exempel ur vardagen, speciellt de som jobbade i barngruppen.

Och det innebär att vi är med dem på rasterna vid adventsfirande på skolan att för särskoleeleverna och grundskoleeleverna att mötas på det sättet. Det ger alla jämtemycket och även personal (SPP2).

7.3.2. Specialpedagogisk skolutveckling som en skola för alla

En av rektorerna med specialpedagogisk bakgrund förknippar specialpedagogisk skolutveckling med utveckling av "En skola för alla". På skolan som har R3 som rektor har man en grupp med autistiska barn som man integrerar vissa timmar med de övriga. Hon uttrycker sig så här:

Det är synen och tänket "en skola för alla" med inkluderingsperspektivet (R3).

Rektor 2 ser på specialpedagogisk skolutveckling som en chans till en likvärdig utbildning man ska erbjuda alla barn. Och likvärdig förtydligar hon med kompensatorisk undervisning som kan gynna även elever som är i behov av särskilt stöd.

Det betyder egentligen att alla barn oavsett vad de har med sig ska få samma chans och vi ska erbjuda dem likadan undervisning (R2).

Även om de inte kallade det så, jobbade rektorerna aktivt med specialpedagogiska skolutvecklingen (enligt min definition) tillsammans med specialpedagoger. Medan en specialpedagog menar att deras skola är fullständigt utvecklad är inte alla specialpedagoger lika nöjda med den specialpedagogiska skolutvecklingen på skolan.

Vi ska utveckla en skola för alla och det är definitivt inte som den är idag. För här exkluderar vi många barn mycket. Många när de pratar om en skola för alla menar de ta in alltihopa i en o samma grupp (SPP4).

Hon menar att även om man jobbar med skolutveckling så har man långt fram innan skolan kan tillgodose alla elevers behov. Man tar in alla barn, menar hon, placerar i en och samma klass och tror att man skapat en skola för alla, att skolan har utvecklats. Men så är inte fallet. Om man tar in alla elever måste man se till att anpassa skolgången för alla elever.

7.3.3. Specialpedagogisk skolutveckling som skolförändring

Rektorn R1 jämförde situationen för elever i behov av särskilt stöd förr och nu. Hon menade att en utveckling hade skett under hennes ledning, de hade börjat arbeta aktivt med inkluderings- och integreringsprocessen. Hon beskriver denna förändringsprocess så här:

Det har inte funnits så himla länge här på skolan, utan vi har jobbat fram det. Jag och Mia (SPP2) har jobbat aktivt med det. När jag efterträdde gamla rektor låg sarskolan bland ÅK 6 och det var svårt att t.ex. inkludera då (R1)

För rektorn R2 handlade specialpedagogisk skolutveckling om utveckling av lärandemiljö, sociala förutsättningar och föräldrasamverkan. Det kan man tolka av följande citat:

Och någonstans i specialpedagogisk skolutveckling vill vi skapa en undervisningsmiljö som tillgodoser de olika behoven. Och det ser väldigt olika över år och tid. De ska ha en god lärande miljö, de ska skapa en god social start för de här också, och sedan försöker vi jobba mycket med föräldrasamverkan... (R2).

Här kan man tolka rektorns utsaga som att hon bl. a tycker att det är miljön som ska anpassas till eleverna.

7.3.4 Likheter och skillnader

Tre av de fyra rektorerna förknippar den specialpedagogiska skolutvecklingen med specialpedagogiska begrepp, nämligen; inkludering, integrering, och en skola för alla. Tre av de fyra intervjuade rektorerna svarade att de ser begreppet specialpedagogisk utveckling som en förändring som har skett inom skolans organisation, struktur och kultur. De största skillnader kan man märka i rektorernas syn på hur man ska förankra och tillämpa förändringen i praktiken. Vid analysarbete har det kommit fram att specialpedagoger har en mera "elevnära" synsätt på specialpedagogisk skolutveckling. De ser det som ett naturligt uppdrag i sin vardag. För dem består specialpedagogisk skolutveckling av att inkludera och integrera alla elever.

7.3.5. Specialpedagogisk skolutveckling sett ur rationalistisk organisationsteori

Hur specialpedagogisk skolutveckling ser ut beror mycket på organisationens utformning. Med andra ord, rektorer på de skolor som är organiserade i arbetslag har sina kanaler genom arbetslagsledare, och förankrar sina visioner genom arbetslagsledarna. Där det finns en utvecklingsgrupp fungerar denna som språkrör för rektor, och en av rektorerna, R1 använder sig av specialpedagoger för att genomföra förändringar som resulterar i specialpedagogisk skolutveckling. Rektorerna medger att specialpedagoger har en viktig roll inom varje projekt på skolan. En rektor uttryckte det som att specialpedagoger är hennes högra hand. Där hon inte kunde nå med sina mål skulle de göra det och förändra genom handledning. Rektorerna ser på skolutveckling som på en process, en cirkulär process, som aldrig tar slut. Det stämmer bra överens med de rektorer som ger ansvar till arbetslaget för skolutvecklingen. På det sättet undviker man topp - down perspektiv.

7.3.6. Möjligheter och hinder för specialpedagogisk skolutveckling

Alla rektorer i denna undersökning verkar ha förstått vikten av att jobba långsiktigt med skolutvecklingsfrågor, men alla verkar inte ha kännedom om att det just är specialpedagoger som ska vara drivkraften inom utvecklingen. Rektorernas utsagor kan tolkas som att de är medvetna om sitt ansvar i specialpedagogisk skolutveckling, och för hälften av informanterna var det ett prioriteringsområde i stunden intervjuerna gjordes.

Skolutvecklingsarbete och det pedagogiska ledarskapet det är min prioriteringsområde. Det är därför jag ville börja som rektor. Det är min ledstjärna och mitt främsta uppdrag (R4).

Med båda delar menar hon att arbeta mot elever, i form av att utreda, skriva åtgärdsprogram och utbilda personalen, medan den andra delen innefattar skolutvecklande frågor.

Men det är inte alltid lätt att prioritera i mängden av alla andra skolledaruppdrag. Samma rektor erkänner att det inte är alltid lätt att hålla utvecklingsarbete ”levande”.

Ibland blir det dämpat av andra saker, men man får aldrig sluta med det. Det är jätte viktigt som rektor, att driva på, hela tiden (R4).

Andra två var tvungna att prioritera bort skolutvecklingsfrågor. Rektor R2 anger tidsbrist som orsaken;

Ibland är det svårt att få tiden att räcka till för båda delar. Vi har en skola med speciella behov (R2).

Specialpedagog 4 tycker att det är en resursfråga:

En annan faktor som styr är pengarna. Att driva en specialpedagogisk utveckling kräver resurser (SPP4).

Som anledning till att det inte är alltid topprioriterat anger de bl. a ekonomi, tidsbrist och organisationens utformning. En till anledning de nämner är att det kan vara svårt att hänga med i alla förändringar, politiska som pedagogiska. Svårt för det går för fort fram och det kan visa sig att förändringen inte är alltid till det bästa; *Ibland svänger det för snabbt och sedan visar det sig inte vara det bästa (R2).*

7.4. Specialpedagogens roll i skolutvecklingen

Regeringens syfte med att ha specialpedagoger ute på skolor är för att de ska vara drivkraften och ansvara för pedagogisk utveckling på skolan. Det kan bidra till att skolan lättare ska tillvarata elevers naturliga variation av olikheter i undervisningen. Därmed blir specialpedagogernas roll sedd som betydelsefull och specialpedagogisk skolutveckling som ett prioriterat område. Undersökningen visade att specialpedagogernas närmsta chef utan tvekan är själva rektorn och specialpedagogerna jobbar mot lärarna. Specialpedagogens roll inom specialpedagogiska skolutvecklingen sorterades inom följande underrubriker: *specialpedagog som handledare och skillnader inom deras roll* för att sammanfattas med stycket om *specialpedagogens roll sett i ljuset av organisationsteorin*.

7.4.1. Specialpedagog som handledare

Det vanligaste sättet att driva en specialpedagogisk skolutveckling på visade sig vara handledning. Handledning av personalen genom specialpedagoger ingår som en naturlig del i specialpedagogens yrke. Alla specialpedagoger anger att de har ansvar att leda olika processer och projekt i specialpedagogisk skolutvecklings syfte på skolan. Det handlar oftast om att förändra och utveckla nya förhållningssätt mellan elever, personal och föräldrarna. Dessa arbetssätt bottenar oftast i olika forskningsmetoder. Är man organiserad inom arbetslag visar det sig oftast att handledning sker genom samtal i form av grupphandledning.

... sedan gör jag pedagogiska utredningar och handleder arbetslag. Fast jag gör det tillsammans med kurator, handleder (SPP3).

Alla pedagoger på denna skola har pedagogisk handledning från teamet (R3).

Varken på vilket sätt eller i vilken grad specialpedagoger ska genomföra sitt handledningsuppdrag var explicit definierad inom de politiska dokumenten. Därför ser verkligheten olika ut för de intervjuade specialpedagogerna. Specialpedagogen (SPP1), till exempel, ser på handledning som en långsiktig insats som ger mer resultat än om man skall ta ut en elev i taget. Hon menar att insatser mot pedagogerna ger mera i längden. Hon fokuserar mera på handledning som berör pedagogens förhållningssätt mot elever i svårigheter. Hennes rektor bekräftar med samma tankar:

Någonstans är det så att handledning och observation ger mycket mer i längden för eleven (R1).

Specialpedagogen (SPP4) tror på regelbunden handledning av pedagoger där hon ser på handledning som på ett utbildningstillfälle. Min tolkning är att hon ser på sig själv som ett slags expert som ska ”ge” utbildning till de andra; pedagoger. Svårigheten med detta ser hon i att få tid till att genomföra sina insatser på skolan.

Jag har under sista studiedagen haft en utbildning för personalen i hur man upprättar åtgärdsprogram...(SPP4).

Rektor (R4) ser på handledning som på en förebyggande insats och på hennes skola jobbar man regelbundet med handledning, dvs. en och en halv timma varje månad. Hon varnar för just ”expert” risken, med andra ord risken med att specialpedagog ska framstå som en den som vet bäst vad man ska eller kan göra. Hon tycker att en specialpedagog ska bygga på pedagogernas förtroende, vara ödmjuk och befinna sig ute bland pedagogerna för att nå det optimala.

Får vi inte förtroende och mandatet då är tyvärr det arbetet vi har gjort inte värt så mycket. Det kan inte förankras om pedagogen känner sig iakttagen (R4).

Det verkar som om både rektorer och specialpedagoger är medvetna om handledningens vikt och specialpedagogens roll som handledare.

7.4.2. Specialpedagogens roll sett i ljuset av rationalistisk organisationsteori

En generell likhet i specialpedagogens roll som skolutvecklare är att de verkar inifrån och utåt och med rektorn som uppdragsgivare. De ingår i olika konstellationer på skolan allt från antimobbningsteamet till arbetslaget. Själva specialpedagogerna verkar inte ha något emot de olika verksamhetsområdena och tycker att det är ett bra att nå ut till lärarna. På skolor där de undersökta skolledarna jobbar har varje skola sin egen kultur. I enlighet med den rådande struktur har varje anställd sin arbetsuppgift och sitt ansvar vilket förleder oss till maktbegreppet. De undersökta specialpedagogerna har sina definierade verksamhetsområden och rektor som uppdragsgivare. Skolan som institution i enlighet med rationalistisk organisationsteori är egentligen ett instrument för den politiska måluppfyllelse, i denna uppsats blir en skola för alla. Rektor får uppdrag av staten och kommunen, och förankrar det vidare via specialpedagogen till lärarna inom arbetslaget.

Bergs fria rum kan i skolutvecklingssyfte, utnyttjas på två nivåer enligt intervjuanalysen. Den första nivån är mellan staten eller kommunen som uppdragsgivare och rektorn, och den andra är mellan rektorn och pedagogerna på operativ nivå. Specialpedagogerna i denna undersökning befinner sig i det fria rummet som går att utnyttja i specialpedagogiskt

skolutvecklingssyfte på skolan. Rektor R1 och R4 ser på specialpedagogers uppdrag som en förbyggande insats som kan skapa en bra lärande miljö.

En specialpedagog uttryckte sin ”frirums” position så här:

Vårt utvecklingsmål är att vi ska kunna utreda alla barn i behov av särskilt stöd för att kunna stödja och hjälpa barnet där det befinner sig. Den specialpedagogiska utvecklingen på skolan står jag själv för. Jag är ensam specialpedagog...(SPP3)

I skolan som organisation kan man se mycket av den förståelseinriktade utvecklingsprocessen. Det handlar mycket om att sprida förståelse med specialpedagogen som verktyg. SPP 3 säger att hon ingår i ett arbetslag, SPP4 ingår i ett spår det är så de är organiserade på hennes arbetsplats, SPP2 ingår i kategorimöte och alla ingår i elevhälsoteamet. Oftast är det specialpedagoger som är nyckelpersoner för skolutveckling inom en organisation, det bekräftar både rektorer och specialpedagoger.

7.5. Rektorns roll i specialpedagogisk skolutveckling

Rektorer som var med i undersökningen bekräftar sitt ansvar, uttryckt i de nationella styrdokument och nationell forskning: *Det är jag som bär ansvaret för all skolutveckling här*, säger t.ex. rektor R4. Hur rektorerna gör för att förmedla och förverkliga sin skolutvecklingsvision kan skilja sig åt. Det visade sig vara en organisatorisk sak. T.ex. har rektor R4 en utvecklingsgrupp som hon säger består av två pedagoger från varje arbetslag. Rektor R3 ingår själv i en skolutvecklingsgrupp tillsammans med två andra rektorer, d.v.s. de tre tillsammans tar till sig de nationella och internationella dokumenten och utifrån skolans behov bestämmer i vilken riktning skolutvecklingen ska drivas. Endast en rektor säger att hon tar specialpedagogen till sin hjälp i skolutvecklingsprocessen.

Specialpedagogisk skolutveckling... det gör jag tillsammans med specialpedagogen. Hon tar till sig forskningen och vi... men ekonomi ställer till det (R4).

De intervjuade rektorerna kallar inte sällan sina uppdrag för visioner för respektive skola. Dessa visioner handlar om elevernas resultat, utveckling och lust att lära.

Min vision är att eleverna som går här på skolan ska känna lust o vara så motiverade så att de får sin maximala utveckling, det kan förbli en vision, men jag tror på den (R3).

Även om rektorerna inte har någon facit på hur man gör för att förverkliga dessa visioner, är de säkra på att deras insatser ger utslag på elevernas resultat. Detta trots att forskningen inte kan visa på något samband mellan skolledarnas sätt att leda och elevernas resultat.

7.5.1. Rektorns roll sett ur ljuset av rationalistisk organisationsteori

Sett ur en rationalistisk organisationsteori kan man säga att rektorerna ser på specialpedagogisk skolutveckling som ett uppdrag ålagt uppifrån, något som ett måste. SPP3 ser på specialpedagogisk skolutveckling som en av skolledares uppdrag, och visar full förtroende för det.

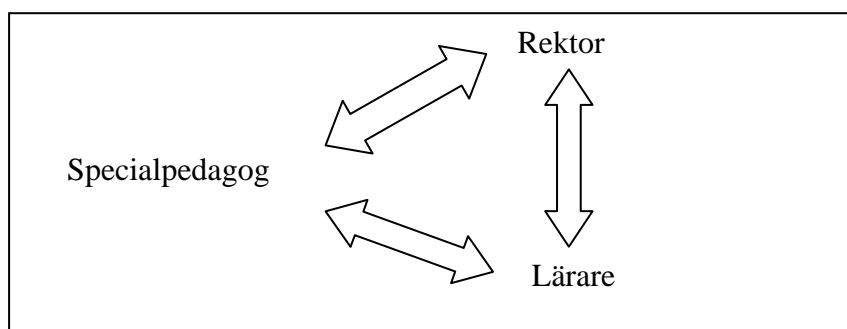
Det är rektor som har det tankesättet. Jag behöver inte påminna henne om det. Rektor själv är fritidspedagog i botten. För oss på skolan är specialpedagogisk skolutveckling en naturlig process tack vare rektorns synsätt (SPP3).

Här ser vi att en av specialpedagogerna tycker att specialpedagogisk skolutveckling är främst rektorns ansvar, därmed tar hon från sig ansvaret och förlitar sig på rektors förmåga att ta hand och tänka på det.

7.6. Samarbete mellan rektor och specialpedagog

Alla specialpedagoger talade varmt om sina rektorer, de som inte hade ett nära samarbete lika mycket som de som jobbade väldigt tätt ihop. Rektorerna talade om sina specialpedagoger som stolpar och bärare av specialpedagogiken på skolorna. I detta avsnitt kommer samarbetet mellan specialpedagog och rektor att belysas utifrån de tre kategorierna: specialpedagogisk skolutveckling och roller och samarbete som framkom vid intervjuanalysen. Intervjusvaren visar att specialpedagoger och rektorer har en speciell relation (se figur 2) som ligger vid sidan om rektor – lärare relation. Specialpedagog relaterar till både rektor och lärare, tar uppdrag från rektor och för det vidare till lärarkåren. De får på sig uppdraget från rektor samtidigt som de ska verka mot lärarna.

Figur 2



7.6.1. Rektor som stöd för specialpedagoger

Specialpedagogerna i denna studie beskriver att deras rektorer har en stödjande och stöttande roll i deras arbete. Exempelvis introducerar rektor R1 specialpedagogen in i arbetet bland de övriga pedagogerna på skolan genom att tala om hennes arbetsuppgifter för andra:

Jag försökte sälja Karin (SPP1) med hennes uppdrag här på skolan.

Rektorerna har stort förtroende och delegerar olika projekt till specialpedagogerna. Specialpedagogerna känner att rektorernas stöd är avgörande för deras arbetsuppgifter. De visade sig vara till och med avgörande i tre av fyra fall. En specialpedagog sa så här:

Jag har stöd från ledningen, för utan stöd skulle det inte fungera. Mitt jobb skulle inte fungera (SPP3).

Hade jag inte hennes stöd, skulle jag inte jobba här alls. Det är en förutsättning, att ha rektorns stöd (SPP4).

Samma specialpedagog lyfter upp skolledarens vikt för arbetsvillkor på skolan;

Skolledare är avgörande för hur vi ska ha det på skola, hur den specialpedagogiska verksamheten utvecklas på skolan (SPP 2).

Specialpedagogen bekräftar skolledarens roll och vikt för skolans kultur, organisation och struktur, men även att det är rektorn som skapar ramar för den specialpedagogiska skolutvecklingen och att utan rektors mandat kommer ingen utveckling att ske. I citatet nedan ser vi hur specialpedagoger poängterar rektorns roll i skolutvecklingsprocessen, och att specialpedagogen väntar på rektorns mandat för att ro utveckling i land.

Specialpedagogik här på skolan är långt ifrån som den skulle vara. Jag har stöd från rektor men hon är också ny här. Och jag kan inte driva processer själv utan hennes mandat. Det finns en bit kvar (SPP4).

Specialpedagogerna var väl medvetna om vikten av specialpedagogisk utveckling, men saknade mandaten att driva utvecklingen på egen hand. Två av specialpedagogerna inser brister i den specialpedagogiska verksamheten på skolan och medger att skolor har långt kvar till det optimala. Specialpedagoger och rektorer ser positivt på sitt samarbete.

Jag behöver rektor för att strukturera min dag. Hon bromsar mig hela tiden, speciellt i början på terminen. Då kommer lärarna som mest (SPP1).

7.6.2. Specialpedagog som rektorns högra hand

Alla specialpedagoger uttalade sig om att de får olika uppdrag från rektorer. Uppdragen kan skilja sig åt, likaså syftet med uppdraget. Uppdrag kan vara individ- grupp- eller organisationsinriktade men oavsett uppdraget upplever specialpedagoger att de jobbar för ”rektors räkning”.

Som specialpedagog har man olika uppdrag hela tiden, man leder processer hela tiden... (SPP1).

I enlighet med Scherps teori om styrning genom lärande och förståelse istället för genom direktiv och regler använder sig rektorer av den specialpedagogiska kompetensen:

Just nu så håller specialpedagoger en utbildning hela denna termin med åtgärdsprogram (ÅP). För att fördjupa förståelse för ÅP och lära pedagogerna hur man gör. Alla pedagoger på denna skola har pedagogisk handledning från teamet (R2).

Här ser man att rektorn använder sig av specialpedagogen för att utveckla arbetet med åtgärdsprogrammet. Rektorer kallar specialpedagogen för sin högra hand och ger henne mandat till uppdraget:

Mina specialpedagoger är min högra hand, och lite senare sa samme rektor:

Våra arbetsplaner är kopplade till läroplaner och då går vi igenom olika rubriker: lustfylld, delaktighet, normer och värden, även skriftliga omdöme har vi jobbat med på våra arbetslagsmöten. Det håller Karin (SPP1) i. (R1)

Jag får uppdrag från rektor, hon delegerar mycket för hennes räkning. Jag har talat om det för pedagogerna, och jag har händerna fria (SPP1).

Rektorn 4 som hade en specialpedagogisk bakgrund trycker på vikten av samarbete mellan rektor och specialpedagogen, samt påpekar att organisationens ramar kan utgöra ett hinder:

Som specialpedagog måste känna sig självsäker och komma överrens med den rektor man jobbar för. Och allting bygger på samtal, men det är organisationen som ibland skapar ramar (R4).

För att uppnå en helhetssyn på skolan som Scherp (2003) talar om, behövs det ett tätt samarbete mellan rektor och specialpedagog i syfte att uppnå förståelse för arbetet och på det sättet utveckla lärarnas kompetens vilket ska gynna de enskilda eleverna. En lyckad kompetensutveckling kan lyfta skolan som organisation, dvs. åstadkomma en specialpedagogisk skolutveckling.

7.6.3. Samarbetet mellan rektor och specialpedagog sett i ljuset av rationalistisk organisationsteori

Skolan som institution kan ses som hierarkisk uppbyggd eftersom det finns olika styr och ledningsnivåer och man har målstyrning även om den är decentraliserad. Översatt till skolans värld kan skolledaren uppfattas som huvudmannens, dvs. kommunens förlängda arm. Att specialpedagoger arbetar på rektorns uppdrag och att rektorerna ser på specialpedagogerna som på sin högra hand kan ses som en ”förlängd arm” inom rationalistisk organisations teori.

7.7. Sammanfattning av resultat

Undersökningen visade att specialpedagogisk skolutveckling förekommer som ett internationellt, nationellt och lokalt inslag. Hur implementering på skolorna sker är en organisationssak, den kan ske som envägskommunikation, trots att det inte är rekommenderat, men även som ett slags dialog via arbetslagsledare, specialpedagog eller utvecklingsgrupp. Rektorerna uppfattar och jämför skolutveckling med en läroprocess som pågår ständigt, som ett cirkulärt eller linjärt växelspel men även som en förbättring som aldrig tar slut.

För specialpedagogerna handlar skolutveckling huvudsakligen om den specialpedagogiska utvecklingen i kunskapsformer: inkludering, exkludering, integrering, delaktighet och förändring. Generellt sett kan man säga att specialpedagoger ser på skolutvecklingen som en elevnära process med utgångspunkt i skolans vardag och problem, medan rektorerna ser på det mera som en måluppfyllelse. Specialpedagoger är utvecklare, de som implementerar förändringar, anses vara betydelsefulla för rektorerna och jämförs med deras högra hand.

Rektorernas roll inom specialpedagogisk skolutveckling kunde tyckas vara självklar, med tanke på det övergripande ansvar men det visade sig att specialpedagogisk utveckling är ingenting de prioriterar på skolutvecklingslistan. Undersökningen om samarbetet visar ett genomgående gott samarbete mellan specialpedagogen och rektor som utgör en bra förutsättning till utveckling av det specialpedagogiska verksamhetsområdet på skolan. Skolledarna fungerar som stöd åt specialpedagogerna men har ytterligare ett steg kvar i själva utvecklingen av specialpedagogens yrkesroll, för trots allt är det de som kan ge mandat och definiera specialpedagogens arbetsuppgifter.

8. Diskussion

8.1. Resultatdiskussion

I jämförelse med dagens skolpolitik då skriftliga omdömen infördes redan från årskurs ett kan man se att Haugs (1999) farhågor om en mer resultatorienterad skola besannades. Även om skolan inte är en rationell organisation rakt igenom kan man ändå se att dagens politiker är ute efter en mera resultatorienterad och målstyrd skola. Rektorerne visade förståelse för att skolan har ett politiskt uppdrag att genomföra samtidigt som de har den lokala skolutvecklingen att tänka på. Det är där emellan inom det fria rummet som skolutveckling kan ske. Hur man tar vara på detta är en annan sak.

Den svenska skolan ska vara *en skola för alla*. Man talar om "en skola för alla" samtidigt som man dagligen exkluderar och segregerar eleverna från den ordinarie undervisningsklassen. Detta kan tolkas på olika sätt och begreppets normativa innebörder samt hur dagens svenska skola kan leva upp till det kan diskuteras. Flera aktörer ska involveras i processen, men utan att glömma att balansera inflytandet för aktörer på politisk nivå, utbildningsnivå och lokal skolnivå. Båda två rektorer med specialpedagogisk bakgrund förknippar specialpedagogisk skolutveckling med utvecklingen av "en skola för alla". Perssons (2001) definition om att man ska skapa förutsättningar för att alla elever ska utvecklas enligt sina förmågor och i sin egen takt stämmer bra in på hennes syn av "en skola för alla". På skolan som hade R3 som rektor hade man en grupp med autistiska barn som man integrerade vissa timmar med de övriga. På samma sätt som Ahlberg (1999) och Groth (2007) påpekar vikten av inkludering och integrering av alla elever, gav rektorerna ett intryck av att de är införstådda med inkluderings- och integreringsbegrepp.

Att segregera är nästan skamligt i dagens samhälle, men bestämmer man sig för ett inkluderande arbetssätt leder det till ökad individualisering av undervisningen vilket bedöms gynna alla elever. Då kvarstår frågan om det går att inkludera elever med större svårigheter och handikapp. Ett annat dilemma som det integrerande arbetssättet för med sig är om det används för att dölja enskilda barns särskilda behov, samtidigt som det specialpedagogiska stödet riskerar att utebli. Då blir inkluderingen bara en placering utan innehåll, bara ett ordbyte. Specialpedagogisk funktion kan i vissa fall innebära arbetet med den enskilda eleven och därmed befrias den övriga personalen från ansvaret att tillsammans finna lösningar inom den vanliga klassens ram. För rektorn R2 handlade specialpedagogisk skolutveckling om utveckling av lärandemiljö, sociala förutsättningar och föräldrasamverkan. Förändring som denne rektorn pratar om kan klassas som rationell till sin natur, enligt Jacobsen och Torsvik, (2008) dvs. det bygger på människans förmåga att själva välja vilken slags strategi, struktur och kultur man ska använda sig av. Det kan man se i en av rektors R2 citat. Även i de av socialstyrelsen gjorda utredningar, SOU 1978:86 och SOU 2004:98, framhålls det att man ska försöka förändra miljöer, använda olika hjälpmedel allt i syfte att kompensera de svårigheter eleven har.

Olin (2009), Blossing (2003) och Berg (1999) menar att man får utgå från problemställningar och händelser från den egna praktiken när man jobbar med skolutvecklingsfrågor och att utvecklingsarbete gärna ska stödjas utifrån, från t.ex. universitet genom t.ex. handledning. Specialpedagogisk skolutveckling är fullgjord av dilemman om hur den ska gå till. Det är en tids- och resurskrävande process, ofta full av motgångar och det är av yttersta vikt att som nyexaminerad specialpedagog känna sig kompetent och sträva efter förändringar. En av specialpedagogens uppdrag blir alltså att utveckla en skola som ska vara till för alla barn och

när man går igenom de nationella och internationella dokumenten kan man förstå att det handlar om något djupare än bara rumslig integrering, än bara fysisk närhet mellan eleverna. Det kräver djupare pedagogiska och sociala åtaganden. Rektor R1 jämförde situationen för elever i behov av särskilt stöd förr och nu. Hon menade att en utveckling hade skett under hennes ledning. Man kan hitta bekräftelse för det Jacobsen och Torsvik, 2008 skriver om. Man måste jämföra två olika tidpunkter inom en organisation för att kunna se förändringen. Precis som Isaksson (2005) i sin forskarartikel uttrycker det att man aldrig kan sätta punkt på skolutvecklingen och Berg (1999) delar hans åsikt och skriver att det finns ett start- men inget slutdatum bekräftade informanterna att det är en process som pågår hela tiden.

Ahlberg betonar att det är specialpedagogen som är ansvarig för att utveckling inom det specialpedagogiska området sker, men Malmgrens doktorsavhandling visade att detta uppdrag var för stort för bara denna yrkesgrupp. Min undersökning visar att om man ska arbeta med specialpedagogiskt skolutvecklingsarbete får man ha skolledare med sig på tåget. Specialpedagog kan ha en central roll inom skolan i form av handledning, utredning och utveckling eller så kan man låta sina speciella kunskaper tina bort, genom att inte använda dessa mer än som stöd- och resurslärare. Även om denna undersökning visade en betydelsefull breddning inom den specialpedagogiska yrkeshorisonten, fanns det en av de fyra specialpedagoger som inte alls arbetade med skolutvecklingsfrågor, där hennes roll var utredning och handledning. I hennes fall var det skolledning som hade ansvar för alla skolutvecklingsfrågor på skolan. Det strider emot regeringens grundidé om specialpedagoger som "fackelbärare" samtidigt som det kan gå svårare för ledningen att arbeta med dessa specifika men otroligt viktiga frågor utan en adekvat kompetens.

En rektor har ansvar inför staten och kommunen, men hon ska ta sitt eget ansvar, hon ska vilja driva framåt arbetet med specialpedagogiken och ta specialpedagogens hjälp. Det är här en kompetent pedagogisk ledning har stor betydelse. Enligt Sherps teori ser flera specialpedagoger på skolutveckling som på en förståelseinriktad process, bl. a. SPP3. Handledning enligt det som står definierat i specialpedagogiska examensförordningen och handledning i skolutvecklingssyfte berörs i bl. Ahlbergs (2007) samt Lindgren, (2009) forskning där hon menar att man kan använda handledning som ett redskap att utveckla skolor som organisationer. På vilket sätt handledningen genomförs beror mycket på skolans organisation, struktur och kultur.

Skolledares roll visade sig vara bred. Att ta till sig politiska beslut, nya forskningsrön, utveckla skolan som organisation, är ingen enkel uppgift ledarna på skolan har. Jag ser bara positivt på de fall där skolledarna såg på specialpedagoger som en tillgång, sin högra hand och extra kompetens. Jag hoppas att alla andra rektorer tänker på ett liknande sett. För rektorerna kan säkerligen i specialpedagogerna hitta en kompetent part att driva den specialpedagogiska utvecklingen. I Ekholm (2000) kan man läsa om att rektorns ledarskap ska fokusera mera på att alla parter samlas kring och jobbar mot de uppsatta mål samt hitta adekvata metoder att uppnå dessa. Skolledarna bär direkt ansvar för skolutveckling genom förändring, utvärdering och kvalitetssäkring, vilket bekräftas i flera styrdokument och även i denna studie.

Denna studie visade på vikten av samarbetet mellan specialpedagogen och rektor, något som varje skola borde satsa på. Lyckligtvis bekräftar den inte det som Malmgrens (2002) forskning visade, nämligen avsaknad av rektorns stöd i det specialpedagogiska arbetet. Dock mera engagemang i den specialpedagogiska skolutvecklingen överlag från rektorernas sida skulle inte skada. Å andra sidan är det en organisatorisk sak, kan jag tycka. Eftersom

organisationer i uppsatsen ses som ett instrument för måluppfyllelsen måste man använda denna på ett adekvat sätt, för att nå det bästa resultat. Vilken struktur, kultur och maktförhållanden man har på skolan är avgörande för skolans inre utveckling. Att utvidga väggarna i det fria rummet är nästan lika mycket specialpedagogens som skolledarens uppgift. Skolledare måste däremot vara ödmjuk och skapa utrymme för förändring. Och vidare sett inom skolan som organisation kan specialpedagogen ses som rektors förlängda arm. Skolledares attityd och bakgrund spelar roll för den specialpedagogiska skolutvecklingen. Specialpedagoger uttrycker behov av ledningens och rektorernas stöd, på samma sätt som Malmgren (2002) skriver i sin avhandling. En av dem säger att det är rektor som skapar ramar för hennes prioriteringar.

Många skolledare använde sig av arbetslagskulturen på sina skolor. Kanske för att öka sammanhållning, men även för att det är ett alternativ för topp – down perspektiv. De använde begrepp *utvecklingsgrupp* och *det fria rummet*, något som är centralt för Bergs skolutvecklingsteori. Nu verkar skolledarna ha skaffat sig språkrör i form av arbetslagsledarna som får förankra ledarnas idéer och visioner inom arbetslaget. I ett fall var det specialpedagogen som tog på sig denna språkrörsroll. Det som Berglund (2007) skriver om att man i praktiken inte har kommit långt med att frigöra specialpedagogerna från undervisning och diagnosticering ute på skolorna och att specialpedagoger gör det här på bekostnad av skolutvecklande och problemlösande uppgifter stämmer inte riktigt med denna studie. Berglund (2007) menar att idén inte är förankrad hos rektorerna och blir därmed ingen naturligt inslag i specialpedagogernas vardag.

8.2. Metoddiskussion

Val av en kvalitativ undersökning föll mig naturligt eftersom jag ville komma åt förståelse kring begrepp, roller och samarbete. Enkätundersökningar skulle möjligtvis öka studiens generaliserbarhet, men det är inte säkert att jag skulle få bättre förståelse för det jag sökte. Uttrycket specialpedagogisk skolutveckling var inte klar definierad inte ens för mig ifrån själva början men konstruerades under själva samtalen. Förståelsen utvecklades enligt den hermeneutiska spiralen, dvs. ju mer jag och mina informanter förstod, desto mera frågor blev det. På det sättet blev intervjuerna ett tillfälle för förståelse och lärande både för mig och mina informanter. Begreppet specialpedagogisk skolutveckling har studerats utifrån organisationsteori för att kunna komma åt roller och samarbete inom skolan som organisation. Det kunde med fördel ha studerats utifrån systemteorin där delar utgör en helhet. Att organisationsteorier anses vara opedagogiska, speciellt den tayloristiska (Malten, 2000) hindrade inte mig att titta på skolan utifrån en rationalistisk organisationsteori. Teorin måste inte vara pedagogisk för att den ska appliceras på skolan som organisation. För man kan inte förvänta sig att våra politiker eller kommunala tjänstemän, de som sitter på styrenivån och beslutar om bl.a. nedskärningar och omorganisationer är pedagoger. Trots det påverkar deras beslut både vuxna och elever på skolan som organisation.

Under intervjutillfällena kunde jag tycka att båda parter talade professionellt och varmt om varandra så att min oro om att specialpedagogernas lojalitetsfråga skulle komma i fara visade sig vara ogrundad.

När intervjuerna skrevs ner påbörjades analysarbete, dvs. att hitta mönster, variation och vagheter i intervjuerna. Ett försök gjordes med att skapa kategorier och komma åt förståelsen inom kategorierna. Det väsentliga från intervjusvaren togs med i resultaten. Det är svårt att

säga att resultatet blir representativt med tanke på ett litet antal undersökta rektorer och specialpedagoger. Dessutom är man som studerande både tidsmässig och ekonomisk begränsad.

8.3. Förslag på fortsatt forskning

Det som skulle vara intressant att komplettera denna studie med är observationer, dvs. att titta på hur skollära och specialpedagoger samverkar kring skolutvecklingsfrågor i praktiken. Man skulle även kunna titta på eleverna för att se om det fanns något samband mellan skolutveckling och elevernas integrering alternativt resultat. Det skulle kunna utformas som en longitudinell studie, men även en jämförande studie två skolor emellan.

9. Specialpedagogiska – skolledarimplikationer

Under skrivandets gång har jag kommit till nya insikter om specialpedagogiken och skolutvecklingen samt specialpedagogens och rektorns roll i denna. Mina framtida insatser som specialpedagog anser jag kommer att bli lika viktiga för de enskilda barnen som för skolan som helheten. Det åligger mig som specialpedagog att hitta den bästa formen som passar skolans organisation och struktur för att utveckla den tillsammans med pedagogerna. Det specialpedagogiska arbete som ska utvecklas, dvs. planeras, implementeras och utvärderas ska gynna alla elever och personal med mål i sikte; att skapa en positiv skolutveckling. Som skolledare ska man hålla sig a jour med forskning, upptäcka, samt i samarbetet med rektorn utnyttja det ”fria rummet”. Att vara skolledare och specialpedagog kan nog ge skolan den optimala utvecklingsmöjligheten, för man har en fördjupad förståelse för alla elever.

Mitt dilemma innan jag påbörjade denna utbildning var likt Nilholms (2003) och Emanuelssons (2007); hur kan skolans system ge en likvärdig utbildning samtidigt som barns olikheter och erfarenheter, förmågor och egenskaper kräver att man måste anpassa undervisningen efter dessa olikheter. Idag vet jag att man kan göra det med hjälp av specialpedagogiska lösningar. Det gäller bara att använda kompetensen, utnyttja de fria rum, och genom att utgå från skolans vardag och problematik utveckla förståelse för lärande.

För att arbeta som skolutvecklare måste man självfallet få ett mandat från skolledningen. För att skolledningen ska ge mandat måste de vara införstådda med specialpedagogens yrkeskompetens, regeringens och skolverkets avsikter med yrket samt nationella och internationella dokument. Undersökningen visade att den djupaste förståelse, mest utvidgade tankesättet och öppenhet inför samarbete med specialpedagogerna hade just de två rektorer som var specialpedagoger i botten. De tog verkligen vara på specialpedagogernas kompetens och byggde upp arbete kring det utifrån elevernas bästa.

Referenslista

- Abrahamsson B. & Andersson J. A. (2000). *Organisation – att beskriva och förstå organisationer*. Malmö: Liber.
- Ahlberg, A. (1999). *På spaning efter en skola för alla*. (IPD rapporter 1999:08) Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Ahlberg, A. (2007). *Handledning för förändring?* I Kroksmark, T. & Åberg, K. (red.). (2007). *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2009) (red.) *Specialpedagogisk forskning: en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, S. & Carlström, I. (2005). *Min skola och samhällsuppdraget. Praktik – reflektion - utveckling*. Stockholm: Liber.
- Atterström, H., Persson, R.S.(2000). *Brister eller olikheter? Specialpedagogik på alternativa grundvalar*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G.(1999). *Skolkultur - nyckeln till skolansutveckling*. Göteborg: Gothia.
- Berg, G.(2003). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Studentlitteratur: Lund.
- Berg, G. & Scherp, H-Å. (2005) red. *Skolutvecklingens många ansikten*. Kalmar: Myndigheten för skolutveckling.
- Berglund, L., Malmgren, L-L., Riddersporre, B. & Sanden, I. (2007). *30 rektorers syn på specialpedagogisk professionalitet*. <http://dspace.mah.se:8080/handle/2043/4269>
- Bladini, K. (2008). *Handledning som verktyg och rum för reflektion: en studie av specialpedagogers samtal*. Karlstads universitet. Institutionen för utbildningsvetenskap.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2010). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Blossing, U. (1998). *Skolan som en lokal organisation – en förstudie av 8 skolor i Albatrossprojektet*. Arbetslivsrapport (1998:27). Solna: Arbetslivsinstitutet.
- Blossing, U. (2000). *Praktiserad skolförbättring*. (Rapport 2000:23). Karlstads Universitet. Institution för utbildningsvetenskap. Pedagogik.
- Blossing, U. (2008). *Kompetens för samspelade skolor. Om skolorganisationer och skolförbättring*. Lund: Studentlitteratur.

- Börjeson, M. (1997). Om skolbarns olikheter. Diskurser kring ”särskilda behov” i skolan – med historiska jämförelsepunkter. Stockholm: Skolverket.
- Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (1998). *Theorising Special Education*. London and New York: Routledge.
- Carlgren, I. (1999). *När ingen facit finns: om skolutveckling i en decentraliserad skola*. Stockholm: Statens skolverk: Liber distribution.
- Carlsson, N. *Läs och skrivsvårigheter i det livslånga lärandet*. I Ahlberg, A. (2009) (red.) *Specialpedagogisk forskning: en mångfasetterad utmaning*. Lund: studentlitteratur.
- Danielsson, L. & Liljeroth, I. (2005). *Vägval och växande*. Stockholm: Liber.
- Ekholm, M. (1986). *Fjorton nordiska skolor ser på sin egen utveckling. Sammanfattning av skolornas slutrapporter i samarbetsprojektet Organisationsutveckling i skolan*. Stencil. Köpenhamn: Nordiska ministerrådet.
- Ekholm, M. (2000). *Forskning om rektorer. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Gilje, N. & Girmen, H. (2007). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Daiadlos.
- Groth, D. (2007). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser – aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv*. (doktorsavhandling 2007:2) Luleå: Luleås tekniska universitetet. Institution för utbildningsvetenskap.
- Göteborgs universitet. (2007). *Utbildningsplan för specialpedagogiska programmet. Examensordning*. Hämtat den 29 december 2009 från <http://www.ipd.gu.se/utbildning/masterutbildningar/specpedprogr/examen/>
- Göteborgs universitet. Hämtat den 3 februari 2010. <http://www.ipd.gu.se/utbildning/kurser/amnesvis/specialpedagogik/>.
- Giddens, A. (1984). *Sociologi: en kritisk introduktion*. Stockholm: Liber förlag.
- Haug, P.(1998). *Pedagogiskt dilemma. Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (2005). *The practise and theory of school improvement. International Handbook of Educational Change*. Springer: The Netherlands.
- Hoppkins, D. red. (2006). *The practice and theory of school improvement: international handbook of educational change*. Netherlands: Springer.

- Isaksson (2005) i Berg, G. & Scherp, H-Å. (2005) red. *Skolutvecklingens många ansikten*. Kalmar: Myndigheten för skolutveckling.
- Jacobsen, D.I. & Thorsvik, J. (2008) *Hur moderna organisationer fungerar*. Hungary: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindgren, A.C. (2009). *Läraren som mentor i en skola för alla*. I Ahlberg, A. (2009) (red.) *Specialpedagogisk forskning: en mångfasetterad utmaning*. Lund: studentlitteratur.
- Malmgren H. A. (2002). *Specialpedagoger nybyggare i skolan*. Stockholm: HLS förlag.
- Malten, A. (2000). *Det pedagogiska ledarskapet*. Lund: Studentlitteratur.
- Merriam, S.B. (1994). *Fallstudier som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2005). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. & Björk- Åkesson, E. (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik: sex professorer om forskningsområden och forskningsfronterna*. Vetenskapsrådets rapportserie, 2007:5. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Olin, A.(2009). *Skolans mötespraktik. En studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Göteborg: Acta Universitatis Gothenburgesis
- Persson, B.(2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Regeringskansliet Socialdepartementet (2008). *FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*. Stockholm.
- Rönneman, K. (1998). *Utvecklingsarbete: en grund för lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Sandberg, J. & Targama, A. (1998). *Ledning och förståelse*. Lund: Studentlitteratur
- Sarason, S.B., 1980. *Skolekologi. Om skolanskultur och förändringens problem*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Scherp, H.Å. (2003) i Berg, G. & Scherp, H-Å. (2005) red. *Skolutvecklingens många ansikten*. Kalmar: Myndigheten för skolutveckling.
- Skolverket. (1998). *LPO 94*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2010). www.Skolverket.se hämtat 10 februari, 2010.
- Socialdepartementet. (2008) Myndigheten för skolutveckling. *Mål för Rektorsprogrammet*. Dnr 2008:179.

- SOU (1978:86). *Lärare för skola i utveckling*. Stockholm: Statens offentliga utredningar.
- SOU (1997). *Att lämna skolan med rak rygg - om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Statens offentliga utredningar.
- SOU (1999). *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm. <http://www.regeringen.se/content/1/c6/02/46/76/01ff9c9c.pdf>
- SOU (2004:98). *För oss tillsammans. Om utbildning och utvecklingsstörning*. Slutbetänkandet av Carlbeck comite. Stockholm: Statens offentliga utredningar.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svedberg, L. (2007). *Gruppsykologi. Om grupper, organisationer och ledarskap*. Denmark: Studentlitteratur.
- Svenska UNESCO-rådet. (1997). *Salamanca-deklarationen och handlingsrum för undervisning av elever i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Tideman, M., Rosenqvist, J., Lanshheim, B. Ranagården, L., Jacobsson, K.(2004). *Den stora utmaningen. Om att se olikheter som resurs i skolan*. Högskolan i Halmstad och Malmö högskolan
- Ödman, P.-J. (2005). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Bilaga 1

Missivbrev

Hej!

Jag skriver en magisteruppsats inom specialpedagogiska och utbildningsledarskaps programmet och är intresserad av att få komma i kontakt med rektorer och/eller specialpedagoger som kan berätta om skolutvecklingsprocesser.

Skolutvecklingen ska helst ha en specialpedagogisk inriktning och kan vara i form av en redan avslutat eller pågående process. Det jag vill fokusera på är rektorns respektive specialpedagogens roll i detta.

I det syftet har jag tänkt intervjua (telefonintervjuer går också bra) rektor och specialpedagog och kommer eventuellt behöva komplettera med observationer.

Intervju brukar ta mellan tre kvart och upp till en timme och deltagandet är själklart frivilligt.

Jag kommer att ringa upp er under nästa vecka för att höra hur ni ställer er inför intervjun.

Vid frågor kan ni kontakta mig via mail_____

eller på mobilen_____.

Efter avslutad examination kan ni ta del av uppsatsen om ni vill.
Tack på förhand!

Vänliga hälsningar,
Vernesa

Bilaga 2

Intervjufrågor till rektorer

1. Vad betyder skolutveckling för dig?
2. Hur skulle du definiera specialpedagogisk skolutveckling?
3. Vilket/vilka utvecklingsområde jobbar ni med på din skola?
4. Vilka områden prioriteras?
5. Har ni märkt att specialpedagogiska skolutvecklingen har gynnat eleverna? På vilket sätt?
6. Vem planerar/ initierar utvecklingen på skolan?
7. Hur ser du på din roll i skolutvecklingen?
8. Är skolans specialpedagoger delaktiga i specialpedagogiska skolutvecklingsfrågor kring en skola för alla?
9. På vilket sätt?
10. Finns skolutvecklingsområde med i deras arbetsbeskrivning?
11. Hur jobbar ni här på skolan för att integrera alla elever och skapa en skola för alla?
12. Vilket samarbete har du med din specialpedagog?

Intervjufrågor till specialpedagoger

1. Vad betyder skolutveckling för dig?
2. Hur skulle du definiera specialpedagogisk skolutveckling?
3. Beskriv din roll i den!
4. Möjligheter – svårigheter?
5. Jobbar ni med den på din skola? Hur?
6. Hur sker implementeringen/utvärderingen?
7. Hur prioriteras skolutvecklingen?
8. Vilket samarbete har du med skolans rektor?
9. Beskriv detta!