



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Talet om specialpedagogens uppdrag

En socialkonstruktionistisk studie
med ett diskursanalytiskt
angreppssätt

Helén Grahn

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2010
Handledare:	Staffan Stukát
Examinator:	Eva Gannerud
Rapport nr:	HT10-IPS-06 SPP600

Abstract

Examensarbete: 15 hp
Program: Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Ht/2010
Handledare: Staffan Stukát
Examinator: Eva Gannerud
Rapport nr: HT10-IPS-06 SPP600
Nyckelord: specialpedagogik, specialpedagog, perspektiv, diskurs, diskursordning, subjektsposition, skolutveckling, handledning

Bakgrund: Flera avhandlingar pekar på att specialpedagoger lämnats helt utan stöd från skolledningen i arbetet med att implementera den nya yrkesprofessionen (Malmgren Hansen, 2002). Både bristande kunskap men även ointresse hos rektor om specialpedagogens profession ses som bidragande orsaker till yrkesfunktionens svaga genomslag. Befattningshavare på styrnivå utövar, enligt Ekström (2004), en ”icke-styrning” av det specialpedagogiska verksamhetsområdet. Denna ”icke styrning” är, enligt Ekström, också en form av styrning, inte minst för att det legitimerar de skeenden som pågår.

Syftet har varit att belysa *hur* befattningshavare på styrnivå inom utbildningssektorn i en kommun *tar om* specialpedagogens uppdrag relaterat till skolutveckling och *synliggöra diskursiva bilder* av verkligheten som *sannolikt styr* vilka uppdrag specialpedagogen tillskrivs i den aktuella kommunen. Utgångspunkten är att *hur* människor *tar om* verkligheten avgör vilken verklighet som blir synlig och verklig.

Teorin utgår från en socialkonstruktionistisk ansats, vilket innebär en syn på kunskap som socialt konstruerad i ett historiskt, kulturellt och socialt sammanhang och därmed ifrågasätter föreställningen om objektiv och sann kunskap. Kunskapsintresset handlar inte om hur verkligheten egentligen *är* beskaffad utan mot *hur* verkligheten konstrueras och konstitueras i språket. Studien har genomförts med stöd av diskursanalytiska begrepp och verktyg.

Studiens empiri har bildats av intervjuutsagor från åtta enskilda halvstrukturerade kvalitativa forskningsintervjuer. De som intervjuats arbetar som förvaltningschef, resurschef, förskole- och grundskolechef, planeringschef, gymnasiechef, verksamhetsutvecklare, ordförande för barn- och utbildningsnämnden, samt chef/rektor för vuxenutbildning. Intervjuerna har genomförts, bearbetats och analyserats utifrån med ett diskursanalytiskt angreppssätt.

Resultatet tyder på att intervjuutsagor anvisar yrkesprofessionen specialpedagog motstridiga eller omöjliga subjektspositioner. *Talet om* specialpedagogens uppdrag *ger uttryck för* att yrkesprofessionen står utan en funktionell subjektsposition och att förutsättningar för att kunna verka som specialpedagog utifrån yrkesbefattningens intentioner synes begränsade, vilket kan betyda att specialpedagogens yrkeskompetens inte tas till vara. Resultatet indikerar behov av att definiera specialpedagogens roll och funktion för att professionens kompetens och resurs ska kunna förvaltas på ett adekvat och målmedvetet sätt i den aktuella kommunen. Detta behov förefaller, i viss mån, även vara identifierat.

Förord

Först och främst vill jag vända mig till er som genom ert deltagande gjort den här studien möjlig. Jag vill tacka er för att ni tagit er tid och med engagemang medverkat i studiens ”intervjusamtal”

Nästa tack riktar jag till min handledare Staffan Stukát som uppmuntrat mig och varit ett stöd under processen och tillskapandet av detta examensarbete.

Ett särskilt tack riktar jag även till min familj för visad förståelse.

Helén Grahm

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Specialpedagogik tolkas olika	1
1.2 Ett nytt specialpedagogiskt perspektiv	1
1.3 Studiens problemområde	2
1.4 Lite om studiens teoretiska ansats och metodologi	2
2 Syfte	4
3 Litteraturgenomgång	5
3.1 Specialpedagogiska fältets utveckling	5
Två dominerande perspektiv med många olika benämningar	6
3.2 Specialpedagogens uppdrag	7
Ur examensordningen för specialpedagogexamen	7
Ledningsfunktion och utvecklingsarbete	8
Ambassadör för ett inkluderande förhållningssätt	8
3.3 Skolutveckling och specialpedagogik	8
Skolutveckling kräver kunskap och perspektivmedvetenhet	9
Problemlösningsprocess och förståelse av uppdraget	10
Skolan som institution och organisation	11
3.4 Skolutveckling genom samtal och reflektion	11
Skolutveckling kräver reflekterande	12
Samhällsutvecklingen ställer nya krav	12
3.5 Summering av litteraturgenomgången	13
Specialpedagogik i förvandling	13
4 Styrdokument	15
4.1 Utbildningspolitiska intentioner	15
4.2 Skollagen, läroplaner och kursplaner	15
4.3 Salamancadeklarationen	16
4.4 Ny skollag	16
5 Metodologi och teoretiska utgångspunkter	17
5.1 Kunskap som social konstruktion	17
5.2 Ett diskursanalytiskt angreppssätt	18
Michael Foucault	18
Diskursanalys	19
Tre diskursanalytiska inriktningar	19
5.3 Studiens diskursanalytiska begrepp förklaras	20
5.4 Diskursanalysens fördelar	22
5.5 Forskarens roll	22
5.6 Kritik mot diskursanalys	22
6 Studiens genomförande	24
6.1 Utgångspunkter vid empiriläsning och bearbetning	24
6.2 Urval	25
6.3 Metoddiskussion	26
6.4 Etik	28
Etiska ställningstaganden	28

Trovärdighet	28
Relaterbarhet	29
7 Empiriredovisning.....	31
7.1 Utgångspunkter vid empiriredovisning och analys	31
Intervjupersonerna i empirin har avidentifierats	31
Transkriptionskoder	32
7.2 Redovisning och analys av intervjuutsagor.....	32
8 Resultat.....	38
8.1 Slutsats	39
9 Diskussion	40
9.1 Studiens svaghet och styrka	40
9.2 Har studiens syfte uppnåtts?.....	40
9.3 Resultatdiskussion.....	41
9.4 Specialpedagogiska implikationer.....	42
Samhälle och skola i förändring.....	43
Nya förväntningar på specialpedagogik.....	43
Lärares behov av handledning.....	43
Vem har ansvar för det specialpedagogiska verksamhetsområdet?	44
9.5 Slutord	44
9.6 Förslag till vidare forskning	44
Referenser	46
Bilagor	
Bilaga 1 – Missivbrev	
Bilaga 2 – Intervjuguide	
Bilaga 3 - Examensordning SFS 2007:638	

1 Inledning

Under de senaste tre åren har jag parallellt med arbetet som specialpedagog studerat på specialpedagogprogrammet vid Göteborgs universitet. Jag har arbetat halvtid och studerat halvtid, vilket jag sett som en bra kombination där uppgifter från studierna och det praktiska yrkesarbetet befruktat varann, men även mycket tydligt belyst fältets komplexitet. Framför allt har jag i det praktiska dagliga arbetet konfronterats med ett perspektiv på vad specialpedagogik förväntas vara som inte alls överensstämmer med det perspektiv som föreligger i forskningsrapporter, föreläsningar och kurslitteratur som jag tagit del av på det specialpedagogiska programmet.

1.1 Specialpedagogik tolkas olika

I mitt arbete på skolan och i mina studier på universitetet ges specialpedagogik olika innebörder. Man kan säga att det handlar om två konkurrerande diskurser med diametralt olika uppfattningar om både specialpedagogikens funktion och identitet. En diskurs kan beskrivas som ett normsystem som styr vad som förefaller naturligt och självklart i en viss social kontext och bygger ofta på förgivettagna sanningar. De två konkurrerande diskurserna om specialpedagogikens funktion och identitet har olika perspektiv på *var* problemet *skolsvårigheter* ska placeras. Det man tvistar om är om det är eleven som har skolsvårigheter eller är det skolan som har försatt eleven i skolsvårigheter. Om skolsvårigheter tolkas som en elevburen problematik så är det eleven som ska ”rättas till” eller kompenseras med specialpedagogiska insatser. Om skolsvårigheter däremot tolkas som brister i undervisningen så är det här som de specialpedagogiska insatserna ska fokuseras. I mitt arbete som specialpedagog dominerar diskursen att skolsvårigheter är en elevburen problematik och specialpedagogens funktion är att ge individuellt stöd. På specialpedagogutbildningen dominerar däremot diskursen att skolsvårigheter beror på att t.ex. undervisningen, bemötandet och organisationen inte utformats på rätt sätt. Specialpedagogens funktion blir här att tillsammans med rektor och lärare förändra och utveckla den ”vanliga” pedagogiken för att alla elever ska ges förutsättningar till lärande och utveckling inom den ordinarie undervisningens ram (Berg, 2009).

1.2 Ett nytt specialpedagogiskt perspektiv

För c:a 20 år sedan beslutade riksdagen att radikalt förändra den specialpedagogiska verksamheten i skolorna. Specialpedagogikens perspektiv skulle förflyttas från ett traditionellt individperspektiv där skolproblematik sågs som brister hos individen till ett perspektiv där specialpedagogik i stället handlar om att utveckla skolan genom att utforma och anpassa verksamheten för att kunna möta elevers olikhet inom den reguljära undervisningens ram. Den gamla speciallärarutbildningen lades ner och 1990 inrättades en ny specialpedagogisk påbyggnadsutbildning med den nya yrkesexamen specialpedagog. Intentionerna med de nya specialpedagogerna var att de skulle arbeta som förändringsagenter och realisera idéerna om en skola för alla (Malmgren Hansen, 2002).

Denna nyordning var inget som lärarkåren efterfrågade. Tvärtom så hade den exkluderande speciallärarundervisningen avlastat lärarna och att ifrågasätta denna verksamhet var inte opportunt (Persson, 2009). Vare sig lärare eller skolledning har välkomnat den nya yrkesprofessionen. Flera avhandlingar pekar på att specialpedagoger lämnats helt utan stöd

från skolledningen i arbetet med att implementera den nya yrkesprofessionen. Både bristande kunskap, men även ointresse hos rektor om specialpedagogens profession ses som bidragande orsaker till yrkesfunktionens svaga genomslag (Persson, 2009).

Enligt Malmgren Hansen (2002) saknas styrning av den specialpedagogiska verksamheten och specialpedagoger tilldelas inget formellt mandat från ledningen i skolorna. I praktiken styrs och definieras den specialpedagogiska verksamheten av lärarna som tillåts vara de informella makthavarna. Lärarna avgör i vilken utsträckning specialpedagoger ges tillträde att bedriva den nya specialpedagogiska verksamheten (s.161).

Specialpedagogikprofessorerna Emanuelsson, Persson, Rosenqvist (2001) och Nilholm (2003) gör gällande att det individfokuserade perspektivet på skolsvårigheter fortfarande ett dominerande inflytande på den praktiska verksamheten trots att de nationella styrdokumenterna för såväl skola som högre utbildning pekar mot en miljörelaterad förståelse av skolskolsvårigheter.

Ekström (2004) konstaterar i sin forskning att det på styrnivå pågår en, vad man kan kalla, ”icke-styrning” kring det specialpedagogiska verksamhetsområdet. Denna ”icke styrning” är, enligt Ekström, också en form av styrning, inte minst för att det kan legitimera de skeenden som pågår. Den ”icke-styrning” som sker består, enligt Ekström, av att beslut, intentioner och/eller direktiv överförs mellan styrnivåer utan att någon av aktörerna på någon av nivåerna ”sätter ner foten” (s.218).

1.3 Studiens problemområde

Det är konflikten mellan olika perspektiv och diskurser om vad som ska ses som specialpedagogikens och specialpedagogens huvuduppgift som är ingången till studiens problemområde. Denna konflikt har, som nämnts, medfört att specialpedagoger inte getts förutsättningar att verkställa yrkesprofessionens intentioner. Med utgångspunkt från detta har jag studerat hur befattningshavare i en styrgrupp *talat om* specialpedagogens uppdrag relaterat till skolutveckling. Jag har intervjuat befattningshavare som arbetar som förvaltningschef, resurschef, förskole- och grundskolechef, planeringschef, gymnasiechef, verksamhetsutvecklare, ordförande för barn- och utbildningsnämnden, samt chef/rektor för vuxenutbildningen. Samtliga ingår i samma styrgrupp och har tillsammans uppdraget att styra skolverksamheten i en kommun. Jag utgår från att hur människor *talat om* verkligheten avgör vilken verklighet som blir synlig och verklig. *Hur* befattningshavare på *sturnivå* inom utbildningssektorn i en kommun *talat om* specialpedagogens uppdrag relaterat till skolutveckling *styr* sannolikt vilka uppdrag specialpedagogen tillskrivs i den aktuella kommunen.

1.4 Lite om studiens teoretiska ansats och metodologi

I studien utgår jag från en socialkonstruktivistisk ansats, vilket innebär en syn på kunskap som socialt konstruerad i ett historiskt, kulturellt och socialt sammanhang, vilket ifrågasätter föreställningen om objektiv kunskap (Winther Jørgensen & Phillips 2000, s.11). Med stöd av ett diskursanalytiskt angreppssätt, diskursanalytiska begrepp och verktyg ska studien visa *hur* verkligheten konstrueras och konstitueras. I studier med ett diskursanalytiskt angreppssätt är det brukligt att säga att man studerar *talet om* något. Med detta markeras att det är just *hur* någon *talat om* något som är av intresse. Kunskapsintresset handlar *inte* om att ta reda på hur någonting *är* eller vad någon egentligen menar. Kunskapsintresset i den här studien är att

studera *hur talet om* något skapar bilder av verkligheten och vilka konsekvenser detta får. Både den kunskapsteoretiska ansatsen, det diskursanalytiska angreppssättet och dess begrepp och verktyg kommer att beskrivas utförligare i ett senare kapitel.

2 Syfte

Studiens syfte är att belysa *hur* befattningshavare på styρνivå inom utbildningssektorn i en kommun *talat om* specialpedagogens uppdrag relaterat till skolutveckling och *synliggöra diskursiva bilder* av verkligheten som *sannolikt styr* vilka uppdrag specialpedagogen tillskrivs i den aktuella kommunen.

Studien genomförs med ett diskursanalytiskt angreppssätt. Nedanstående frågeställningarna utgör *ett stöd* för att uppnå studiens syfte.

Hur talar befattningshavare på styρνivå om

- specialpedagogens uppdrag
- specialpedagogens roll relaterat till skolutvecklingen
- specialpedagogens yrkeskompetens

3 Litteraturgenomgång

Litteraturgenomgången består av flera avsnitt som behandlar olika områden som berör studiens forskningsområde. De olika områdena kan rubriceras under tre huvudrubriker nämligen *Specialpedagogiska fältets utveckling*, *Specialpedagogens uppdrag*, *Skolutveckling och specialpedagogik* samt *Skolutveckling genom samtal och reflektion*. Det är viktigt att understryka att dessa avsnitt hänger ihop och att de tillsammans bildar en helhet som utgör studiens fundament.

3.1 Specialpedagogiska fältets utveckling

Specialpedagogiken som kunskapsområde har diskuterats under de senaste decennierna både i Sverige och internationellt. Utmärkande för diskussionen är att den i huvudsak varit inriktad på vad specialpedagogik är, alltså specialpedagogik som forskningsområde (Björck-Åkesson, 2007, s.86).

Specialpedagogiken som kunskapsområde etablerades för cirka femtio år sedan i Sverige och internationellt utifrån alla barns rätt till utbildning, och vissa barns behov av särskilt stöd för utveckling och lärande utöver den generella pedagogiken (Björck-Åkesson, 2007, s.85). Historiskt har specialpedagogiken sina rötter inom medicin och psykologi och har utvecklats främst utifrån positivistiska utgångspunkter (Nilholm, 2005, s.124). Traditionellt har skolsvårigheter förklarats som en effekt av t.ex. låg begåvning eller sociala problem. Eleven har setts som bärare av orsaken till skolproblemen och bedömts vara i behov av olika stödåtgärder. Samhället har med hjälp av olika medicinska och psykologiska diagnoser försökt förstå och hantera elevens svårigheter, vilket ofta lett till att eleven plockats ut och exkluderats från sin ordinarie klass för att få anpassad undervisning (Ainscow, 1998, s.8).

Etablerandet av specialpedagogik som en institutionaliserad, samhällelig praktik och som en del av den moderna skolans utveckling har, enligt Nilholm (2007, s.109), skapat en differentiering mellan ”normala” och ”avvikande” barn. Studier med ett socialkonstruktivistiskt perspektiv har dock under de senaste årtiondena utmanat detta traditionella, individualiserande synsätt genom att i stället identifiera andra problem, såsom bristfälliga skolor och/eller socioekonomiska orättvisor som de avgörande orsakerna till att elever försätts i skolsvårigheter (Nilholm, 2007, s.112). Det kan här handla om normsystem som ställer överkrav på eleven, arbetssätt i skolan som inte hanterar elevers olikheter på ett adekvat sätt, lärares behov av avlastning, liksom också problembeskrivningar som mer är medicinska diagnoser än pedagogiskt vägledande bedömningar (Stukát, 2005a, s.62).

Den specialpedagogiska forskningen fått en tvärvetenskaplig karaktär och specialpedagogik är numera ett mångfacetterat kunskapsområde där en rad olika ämnen, teorier och perspektiv bryts och möts. Det finns kopplingar till pedagogik, medicin, psykologi, sociologi och filosofi men även till andra kunskapsområden som biologi, fysik och teknik (Ahlberg, 2009a, s.19; Björck-Åkesson, 2007, s.85). Någon ny specialpedagogisk teori har dock inte vuxit fram. Eftersom det specialpedagogiska fältet är så brett och mångfacetterat har det visat sig problematiskt att utveckla en enda teori. Den specialpedagogiska forskningsarenan har istället utvecklats genom att den kompletterats med flera olika specialpedagogiska perspektiv.

Två dominerande perspektiv med många olika benämningar

Specialpedagogik kan idag delas in i två grundläggande perspektiv; Ett mer traditionellt, individualistiskt perspektiv med rötter i medicin och psykologi och ett alternativt perspektiv med betoning på sociala faktorerers betydelse för skolproblem (Nilholm, 2005, s.124). Olika forskare som studerat området har identifierat och benämnt många olika specialpedagogiska perspektiv, vilket Ahlberg sammanfattar på följande sätt:

Exempelvis identifierar Skidmore (1996) ett medicinskt-psykologiskt, ett sociologiskt och ett organisationsperspektiv. Haug (1998) gör en indelning i ett kompensatoriskt och ett demokratiskt deltagarperspektiv, medan Emanuelsson, Persson och Rosenqvist polariserar (2001) mellan det kategoriska perspektivet och det relationella perspektivet. Nilholm(2007) urskiljer ett kompensatoriskt, ett kritiskt och ett dilemma perspektiv, och själv beskriver jag ett kommunikativt-relationsinriktat perspektiv (Ahlberg, 2001).

(Ahlberg, 2009a, s.20)

Det är viktigt att poängtera att flera av perspektiven benämns med olika termer, trots att de i princip betecknar samma perspektiv. Exempelvis så motsvarar ett kompensatoriskt och ett medicinskt/psykologiskt perspektiv i princip det samma som det kategoriska perspektivet och ett kritiskt, ett sociologiskt och ett demokratiskt deltagarperspektiv motsvarar i princip det samma som det relationella perspektivet.

Det kategoriska och det relationella perspektivet

I den här studien får benämningarna det kategoriska och det relationella perspektivet representera de två konkurrerande huvudinriktningarna om vad som ska vara specialpedagogikens huvudsakliga utgångspunkt. Som redan nämnts i inledningskapitlet, så har mycket av diskussionen om forskningsområdet ytterst handlat om *var* problemet ska placeras. Det kategoriska perspektivet har medicinska och psykologiska utgångspunkter, vilket betyder att individuella brister kartläggs och skolsvårigheter tolkas och beskrivs som elever *med* svårigheter. Enligt professor Fischbein (2007) utgår det relationella perspektivet ifrån den kontext vari skolsvårigheter uppstår och skolsvårigheter beskrivs och tolkas istället som elever *i* svårigheter (s.23). Skolsvårigheter ses som en konsekvens av brister i undervisningssituationen/miljön.

Enligt Clark, Dyson och Millward (1998, s.162) och Björck-Åkesson (2007, s.86) finns det egentligen inga elever med speciella behov. Författarna hävdar att speciella behov och specialundervisning är, en social konstruktion eller produkten av sociala processer. Författarna hävdar att då det egentligen inte finns några speciella behov i grunden så bör vanlig pedagogik klara av att möta alla elever. Från integrering och inkludering mot ett likvärdighetsperspektiv

Enligt Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) och Nilholm (2003) så har det kategoriska perspektivet fortfarande ett dominerande inflytande på den praktiska verksamheten trots att de nationella styrdokumenterna för såväl skola som högre utbildning pekar mot en relationell förståelse av skolsvårigheter.

Perspektivvalet påverkar verksamheten

Ainscow (1998, s 8) betonar att olika perspektiv på specialpedagogik ger radikalt olika konsekvenser för hur specialpedagogisk verksamhet ska förstås och organiseras. Professor Persson (2009) ger i en nedanstående figur 3:1 en tydlig bild av detta. Persson påpekar dock

att perspektiven inte ska förstås som objektiva sanningar utan att de istället ska ses som mentala konstruktioner med vars hjälp vi bättre kan förstå verkligheten.

	Relationellt perspektiv	Kategoriskt perspektiv
Uppfattning av pedagogisk kompetens	Förmåga att anpassa undervisning och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos eleverna.	Ämnesspecifik och undervisningscentrerad.
Uppfattning av specialpedagogisk kompetens	Kvalificerad hjälp att planera in differentiering i undervisning och stoff	Kvalificerad hjälp direktrelaterad till elevers uppvisade svårigheter
Orsaker till specialpedagogiska behov	Elever <i>i</i> svårigheter. Svårigheter uppstår i mötet med olika företeelser i utbildningsmiljön.	Elever <i>med</i> svårigheter. Svårigheter är antingen medfödda eller på annat sätt individbundna.
Tidsperspektiv	Långsiktighet.	Kortsiktighet.
Fokus för specialpedagogiska åtgärder	Elev, lärare och lärandemiljö	Eleven.
Förläggning av ansvaret för specialpedagogisk verksamhet	Arbetsenheter (-lag) och lärare med aktivt stöd från rektor.	Speciallärare, specialpedagoger och elevvårdspersonal.

Figur 3.1 Konsekvenserna för skolans specialpedagogiska verksamhet beroende på perspektivval.

(Persson, 2009, s 167)

3.2 Specialpedagogens uppdrag

Specialpedagog är en relativt ny yrkesbeteckning, som delvis ersatt, men också arbetar parallellt med speciallärare, som är en yrkesgrupp som funnits längre och utvecklat traditioner. Speciallärarutbildningen lades ner 1989, och ersattes av specialpedagogutbildning 1990. Sedan 2008 återinrättades speciallärarutbildningen, samtidigt som examensordningen för specialpedagogutbildningen förändrades. Både tidigare och nuvarande examensordning och flertalet utredningar och propositioner anger att specialpedagogens uppdrag är att delta i arbete med hela skolans utveckling.

Ur examensordningen för specialpedagogexamen

I examensordning för 2007 (SFS 2007:638) står bl.a. att specialpedagogen ska

- visa förmåga att kritiskt och självständigt identifiera, analysera och *medverka i förebyggande arbete* (min emfas) och i arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer,
- visa förmåga att utforma och delta i arbetet med att genomföra åtgärdsprogram i samverkan med berörda aktörer samt förmåga att stödja barn och elever och *utveckla verksamhetens lärmiljöer* (min emfas)
- visa fördjupad förmåga att vara en *kvalificerad samtalspartner och rådgivare* (min emfas) i pedagogiska frågor för kollegor, föräldrar och andra berörda, och
- visa förmåga att självständigt genomföra uppföljning och utvärdering samt *leda utveckling* (min emfas) av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever.

Ledningsfunktion och utvecklingsarbete

Att arbeta förebyggande, att utveckla verksamhetens undervisnings- och lärandemiljöer, att vara en kvalificerad samtalspartner, samt att leda utveckling uttrycker att specialpedagogen förväntas ansvara för en kvalificerad pedagogisk ledningsfunktion (Ahlefeldt Nisser, 2009, s 46). Tillsammans med rektor skall specialpedagogen utgöra en garant för att verksamheten verkligen är till för alla. I ansvaret ligger att arbeta för att utveckla kvaliteten i det inre arbetet så att en så god lärandemiljö som möjligt kan erbjudas alla barn och unga (Persson, 2009).

I propositionen *Hälsa, Lärande, Trygghet* som ligger till grund för förslaget till ny skollag, skriver man så här om specialpedagogens roll i skolan:

Specialpedagogen bör /.../ha kompetens att arbeta med handledning, rådgivning, uppföljning/utvärdering och skolutveckling. Det övergripande specialpedagogiska arbetet bör ha fokus på att undanröja hinder för och orsaker till svårigheter i undervisnings- och lärandemiljöerna. Den specialpedagogiska kompetensen skall med andra ord utgöra en viktig komponent i skolornas lokala förändrings- och utvecklingsarbete och bidra till att höja kvaliteten i lärandemiljöerna.

(Prop. 2001/02:14)

Det är alltså tydligt att intentionerna med den nya yrkesrollen var och är att utbilda personer som förväntas ha en central och aktiv roll i skolans verksamhet och utvecklingsarbete

Ambassadör för ett inkluderande förhållningssätt

Ett sätt att beskriva specialpedagogens uppdrag är, enligt Tanner (2006), att bidra till att ett inkluderande synsätt införlivas i skolans gemensamma meningsskapande helhetsidé, på ett sådant sätt att det kan ge vägledning i agerandet i alla de olika situationer som uppstår i skolans komplicerade verksamhet. Detta överensstämmer väl med tidigare forskning som menar att utvecklandet av inkluderande skolor förutsätter reflektion, problemlösningsförmåga och erkännande av den komplexitet och motsägelsefullhet som utmärker skolverksamhet.

Enligt Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) och Nilholm (2003) så har det kategoriska perspektivet fortfarande ett dominerande inflytande på den praktiska verksamheten trots att de nationella styrdokumentet för såväl skola som högre utbildning pekar mot en relationell förståelse av skolvårigheter. Specialpedagoger ges inte förutsättningar att verkställa det uppdrag staten utbildat dem till att utföra. Skälen anges vara avsaknad av implementeringsarbete för den nya yrkesfunktionen, samt brist på styrning och formellt mandat från ledningen i skolorna. Både bristande kunskap, men även ointresse hos rektorerna om specialpedagogens profession anges också som en orsak till yrkesfunktionens svaga genomslag (Malmgren Hansen, 2002; Bladini, 2004; Tanner, 2006; Sandahl & Sjödin, 2005).

3.3 Skolutveckling och specialpedagogik

Skolutveckling och specialpedagogik hänger, enligt Berg (2009), ihop som två sidor av samma mynt. Berg (2009) menar att specialpedagogiken fokuserar på lärmiljöer och lärande i ett vidare sammanhang där enskilda elevers behov står i centrum och att skolutveckling uppmärksammar skolor som organisationer med elevers bästa för ögonen. Detta är två områden som, enligt Berg, behöver befrukta varandra för ömsesidig utveckling. Specialpedagogik ska inte vara en verksamhet på marginalen av den vanliga undervisningen,

utan den ska vara en angelägenhet för hela skolan och en utgångspunkt för utvecklingsarbetet i skolan. Specialpedagogik ska medföra förändring och utveckling av den ordinarie undervisningen. I Lärarutbildningskommitténs betänkande (SOU, 1999:63) poängteras att specialpedagogik fyller en viktig funktion, inte i första hand som någon särskild pedagogik för vissa elever, utan genom att bidra till att den naturliga variationen av elevers olikheter kan mötas i skolan. För att åstadkomma skolutveckling så krävs specialpedagogik både som ett forskningsområde och som verksamhetsfält.

Skolutveckling kräver kunskap och perspektivmedvetenhet

Skolan ska erbjuda en stimulerande miljö för lärande där varje barn eller ungdom ska kunna utvecklas utifrån sina förutsättningar. Detta är inget som åstadkoms en gång för alla, utan detta förutsätter att skolans verksamhet och organisation kontinuerligt utvecklas. För att bedriva meningsfull skolutveckling krävs dock god insikt om skolutvecklingens olika premisser och möjliga verktyg. Skolutveckling är tillika med specialpedagogik ett mångtydigt begrepp och kan betraktas från olika perspektiv eller synsätt. Det är inte möjligt att hantera skolutvecklingens vidd och djup från en enda position och därför beforskas detta område utifrån flera olika perspektiv. Inom skolans område finns ett antal olika perspektiv på utvecklingsarbete som fångar in helt eller delvis skilda aspekter av skolors vardagsarbete. Val av perspektiv är liktydigt med att vissa infallsvinklar av skolutveckling betonas och prioriteras på bekostnad av andra. Att medvetet – eller omedvetet – välja synsätt innebär att processens fortsatta färdväg stakas ut, men det medför att andra möjliga färdvägar väljs bort. Att välja perspektiv för skolans utvecklingsarbete handlar i praktiken om att medvetet ta ställning till vad som kan anses vara viktigast att fokusera utvecklingsarbetet på. Perspektivvalet bör grundas på rådande förutsättningar på den aktuella skolan, vilket gör att olika skolor behöver olika slags utvecklingsarbeten (Berg, 2003c).

I kunskapsöversikten *Skolutvecklingens många ansikten* (Berg, 2003c) presenterar fem svenska forskare, med olika perspektiv på skolutveckling sina respektive utgångspunkter och forskningsresultat. Forskarna heter Scherp, Berg, Blossing, Granström och Grosin och de har ett gemensamt intresse för det praktisknära och de arbetar alla för att visa på möjliga vägar till en verklig förändring och förbättring av verksamheten och undervisningen för alla elever. De vill överbrygga klyftan mellan forskare och praktiker och bidra till kunskapsbildning om skolutveckling och skolförbättring. De anser att relationen mellan forskare och praktiker behöver få en bättre balans. Både kunskap och utförande är viktigt i skolutveckling. Målet är att forskningsresultaten direkt ska kunna användas av praktikerna i det vardagliga arbetet.

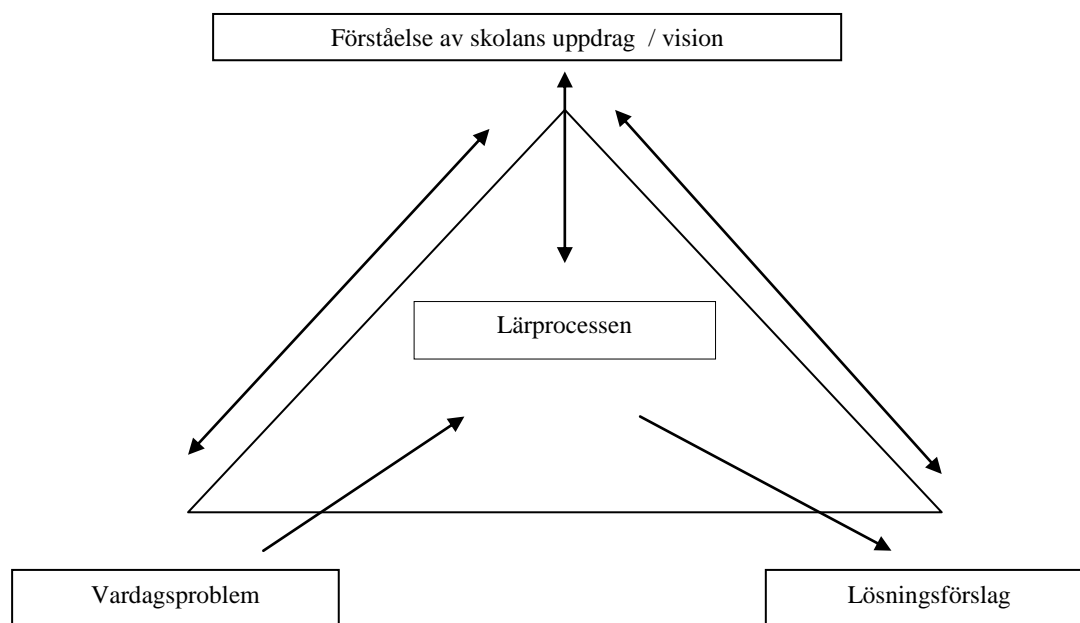
Även om forskarna har olika perspektiv i sin forskning så har de ändå flera gemensamma ståndpunkter på vad som de anser vara kännetecknande för vad skolutveckling är. En central utgångspunkt är att de anser att skolutveckling kan liknas vid en problemlösningsprocess med flera olika steg. Först behövs en nulägesbeskrivning där skolans kultur/förutsättningar identifieras och därefter en inventering av upplevda vardagsproblem som omvandlas till angelägna och vardagsnära skolutvecklingsområden. Skolkultur definieras, enligt Berg (1999), som ett osynligt regelsystem som på ett informellt plan styr den pedagogiska och administrativa verksamheten inom en enskild skola (s.9). Vilka behov av utvecklingsarbete och hur dessa kan genomföras måste ta sin utgångspunkt i upplevda problem och den kultur som råder på skolan. Skolutveckling handlar om att, i åtminstone någon utsträckning, lyfta fram och utmana den kultur som skolans traditionella arbete vilar på. Utmaningen får dock inte vara alltför drastisk i förhållande till den rådande kulturen för att kunna bidra till utveckling. Skolutveckling kännetecknas av att den berör skolans verksamhet och vardagsarbete i alla dess delar, och syftar över tid till att ge åtminstone någon form av

återverkning på skolans vardag i sin helhet. Skolutvecklingen ska, som de ser det, bedrivas som en integrerad del i skolans vardagsarbete, vilket dessutom genererar goda implementeringsförutsättningar. Dessutom hävdar de att elevers lärmiljö är avgörande för prestationer i skolan. De menar att genom förändringar i lärmiljöerna kan barn och ungdomar ges bättre förutsättningar för lärande och utveckling. Skolutveckling handlar om att bygga upp kunskap om dessa lärprocesser och bidra till att dessa lärdomar förverkligas i skolornas vardagsarbete. Forskarna anser dessutom att utvecklingsprocesserna i skolorna skulle gynnas av mer eftertänkta och utredande samtal (Berg 2003 c).

Problemlösningsprocess och förståelse av uppdraget

Scherp (2003) betonar att skolutveckling är en fråga om lärande och att utveckla skolan till en lärande organisation. Nyckelprocessen i detta perspektiv är problemlösning; en konstruktiv och varaktig skolutveckling vilar på lärares upplevelser av sina vardagsproblem och lärares förståelse av sitt uppdrag. Scherp (2003) hävdar att lärare undervisar och möter sina elever och kolleger utifrån den förståelse de har av sitt läraruppdrag och utifrån den lärdom de har om hur man på bästa sätt förverkligar detta uppdrag. Förändringar sker, enligt Scherp, som en konsekvens av förändrad förståelse av uppdraget och/eller nya lärdomar om hur man förverkligar uppdraget. Scherp (2002) fann att lärares beskrivningar av skolutveckling handlar om att hitta lösningar på de problem man möter i undervisningssituationen. Skolutveckling behöver i enlighet med detta ta sin utgångspunkt i de vardagsproblem som lärare och skolledare ställs inför.

Figur 3:2 visar hur vardagsproblem och förståelse av skolans uppdrag tillsammans kan skapa en dynamisk lärprocess som genererar ett lösningsförslag.



Figur 3:2. Förståelseorienterad och problembaserad skolutveckling (Scherp 2003, s.37). Min bearbetning.

Skolutveckling ska, enligt Scherp, generera kvalitetsförbättring av verksamheten och ska vara en problemlösningsprocess som initieras av upplevda vardagsproblem. Han framhåller förståelsefördjupande och meningsskapande processer istället för att fokusera på görande. Han är mycket kritisk till görandeinriktat lärande där man fokuserar på vilka görande som ger bättre resultat än andra. I en görandeinriktad skola riskerar man en avprofessionalisering av läraryrket genom att lärare reduceras till att vara handläggare eller utförare av arbetsuppgifter

och lösningar som andra utformat. Scherp framhåller i stället förståelseinriktat lärande, vilket inte enbart begränsar sig till *hur* man ska göra utan även *varför* det är framgångsrikt. Man är då inte begränsad till att kopiera ”det bästa arbetssättet” för att lyckas utan man förstår principen och kan tillämpa den i olika sammanhang. I den förståelseorienterade skolan, menar Scherp, att det är lärarna som är huvudaktörer i kunskapsbildningen om lärande och undervisning. Han hävdar att med kunskap och förståelse om problemens natur ökar sannolikheten att finna goda lösningar. Helt analogt med ovanstående så betonar Ainscow (1998, s.11) och Ahlberg (2009b, s.343) att ett ensidigt sökande efter effektiva undervisningsmetoder kan göra att viktiga frågeställningar kan komma i skymundan som t.ex. *varför* vissa elever misslyckas eller lyckas i skolan. En bra undervisningsmetod blir, påpekar Ainscow, dessutom verkningslös om läraren har ett förhållningssätt som ger uttryck för att vissa elever är i underläge och behöver ”rättas till”.

Skolan som institution och organisation

Berg (2003b) beskriver att skolutveckling kan ske inom ett identifierat frirum. Berg kallar detta för frirumsmodellen. Begreppen institution och organisation är nyckelord i Bergs teori, varför en definition av dessa begrepp är av intresse. Begreppet organisation innebär i sin grekiska grundbetydelse verktyg eller instrument att få ett visst arbete genomfört. Begreppet institution är närmast liktydigt med en etablerad konvention och är kopplad till och legitimerad av grundläggande sociala värden. En institution kan vara reglerad i lagen som t.ex skolan. Institutionen skolan är en statlig inrättning med uppgiften att se till att det i samhället bedrivs skolverksamhet utifrån vissa värdebaser. En institution förutsätter någon form av organisation och vice versa (Berg, Englund & Lindblad, 1995). Institutionen skolan styrs explicit (formellt) av statens formulerade styrdokument, men även implicit (informellt) av krav, förväntningar och normer som finns i samhället och inom skolans egen kultur (Berg, 2003a). För att verkställa statliga och samhälleliga intentioner krävs en organisation och ett ledarskap av skolverksamheten. De som leder och ska utveckla skolverksamheten måste i sitt utövande ta hänsyn till de institutionella faktorerna. Förutom den kultur, som finns på den aktuella skolan, handlar interna faktorer också om medarbetarnas kompetens, ambition, vilja etc. Skolan är med andra ord en synnerligen komplex och svårgreppbar institution och organisation.

3.4 Skolutveckling genom samtal och reflektion

Scherp (2003) påvisar att lärare själva anser att det är deras eget erfarenhetslärande som är den viktigaste påverkansfaktorn för hur de väljer att planera och genomföra sin undervisning. Risken med erfarenhetslärande är att det gärna leder till att befintliga tankemodeller förstärks även om de avspeglar verkligheten på ett dåligt sätt. Ettoreflekterat erfarenhetslärande är, enligt Scherp, snarare ett konserveringsmedel än en förändringskraft. Det är därför viktigt att lärare får återkoppling av andra för att skapa förutsättningar till ett konstruktivt och medvetet erfarenhetslärande (Scherp, 2003, s.37). Lander (1994) hävdar att för att en djupare skolutveckling ska kunna ske krävs att lärare samarbetar och pratar med varandra om sin yrkesutövning. Detta förutsätter dock, enligt Lander, att lärares förmåga och villighet till samarbete med kolleger utvecklas. Gjems (1997) menar att genom pedagogisk grupphandledning där lärare får lyfta aktuella pedagogiska dilemman kan lärare tillsammans upptäcka andra förhållningssätt och handlingsalternativ. Ahlberg (2007, s.242) anser att när krav och nya situationer leder till att lärares erfarenhetsbaserade kunskap inte räcker kan handledning vara ett sätt att utveckla såväl den individuella som den kollektiva lärarkompetensen(s.242) även Scherp (2003) lyfter fram ”lärande” samtal mellan lärare som ett medel för kunskapsutveckling.

Skolutveckling kräver reflekterande

Lärare är en av flera yrkesgrupper som har relationer till andra människor som sin mest centrala arbetsuppgift. En viktig del i skolans utvecklingsarbete bör därför vara att ge lärare möjlighet att bearbeta och reflektera över sin roll och relation till eleverna. Den möjlighet till reflektion och samtal genom grupphandledning som finns att tillgå för verksam vård- och behandlingspersonal saknas i stor omfattning för skolans lärare (Näslund, 1995). Lärare förväntas kunna lösa nya och komplexa situationer och uppgifter helt självständigt utan möjlighet att tillsammans med andra utveckla den kompetens och insikt som situationen egentligen kräver. Samarbete mellan lärare i arbetslag är någonting som fortfarande ofta lyfts fram som en lösning på många av skolans problem. Läraryrket är, trots allt tal om samarbete i arbetslag, fortfarande i stor utsträckning ett ensamarbete. Denna bild stämmer, enligt Ahlberg (2001) framför allt på de högre stadierna i grundskolan och på gymnasiet. Scherps studie (2002, s.4) visar att befintligt samarbete främst handlar om vad man gjort och om planering av framtida arbetsinsatser. Reflektioner, slutsatser och lärdomar utifrån vad man gjort eller referenser till andra skolors arbete, forskningsresultat eller uppdraget var mycket sällsynta.. Lärares förmåga att reflektera över och kritiskt granska sin egen praktik är, enligt Ainscow (1998, s.11) och Scherp (2003, s.55) dessutom en viktig förutsättning för att utveckla skolan till att kunna möta och undervisa alla elever

Samhällsutvecklingen ställer nya krav

Dagen samhälle, med större social, kulturell och språklig mångfald än tidigare, ställer nya och större krav på lärare. För att lärare ska kunna möta dessa nya villkor och förutsättningar måste de fortlöpande ges möjlighet att utvecklas i sin profession, vilket även i sig är nödvändigt för att få till stånd skolutveckling (Prop.2009/10:89, s.8). Läraren är, enligt samfällad forskning, den viktigaste faktorn i skolutveckling (Åberg, 2009, s.195). Det är vad lärarna tänker och gör i klassrummet som formar undervisningen, vilket enligt Åberg (2009) placerar arbetet med att stärka lärarnas professionalitet högt på agendan. Här handlar det, enligt Åberg, inte om att i första hand förse lärarna med bättre pedagogiska metoder. Det finns en växande insikt om att utveckling av lärare och undervisning handlar om något mer än själva görandet. Kvaliteten och flexibiliteten i klassrumsarbetet hör nära samman med lärarnas professionella växt, och hur de som människor och som professionella kan hantera den mängd av förväntningar, möjligheter, begränsningar och dilemman som de möter i sin yrkesvardag. För att utveckla denna professionella växt krävs både kunskap och insikter som den enskilde läraren kan ha svårt att utveckla på egen hand (Scherp, 2003, s.39).

För att lärare ska kunna förbättra sin pedagogik är det av vikt att yrkesgruppen ges möjlighet att bl.a. utveckla ett yrkesspråk och sin förmåga att integrera den praktiska vardagen med teoretisk kunskap och intuition. Att både äga ett yrkesspråk och förmåga att integrera teori med intuition ger en integrerad yrkesskicklighet. Grupphandledning betraktas av många som en unik situation för att utveckla en integrerad yrkesskicklighet (Bladini, 2004, s.26).

Resultatet av Åbergs studie (2009) visar på lärares behov av professionsutvecklande handledning och författarens slutsats är att lärares analytiska och intuitiva kunskap kan stärkas i handledda gruppsamtal, där deltagarna kan tränas i den process som ligger till grund för ett professionellt och kvalificerat omdöme (s.189). Handledningssamtalen bidrar dessutom till att skapa ett gemensamt språk och gemensamma referensramar hos de deltagande lärarna (Åberg 2009, s.43, 67). Blossing (2003) påtalar även att flera forskare lyfter fram lärares bristande professionella kompetens i betydelsen att de saknar ett gemensamt yrkesspråk som en

anledning till att inte samtal och reflektioner kring vardagsarbetet kommer till stånd i någon större utsträckning. Dessa brister innebär, enligt Blossing, att lärare får det svårt att i ett samtal reflektera kring vardagsarbetet genom att betrakta det ur olika perspektiv eller genom att analysera det i olika komponenter och ställa dessa i relation till varandra. Därmed får de svårt att komma ur de för givet tagna föreställningarna och finna nyordningar som är förbättringar och inte bara förändringar (s.115). För att kunna agera tillsammans krävs ett språk med vilket man kan analysera och reflektera. Och för att kunna leda ett gemensamt agerande krävs kompetens att föra ett samtal genom olika faser där problem inventeras och ventileras samt där nya idéer frambringas och prövas (Blossing, 2003, s.116).

3.5 Summering av litteraturgenomgången

I det här avsnittet summeras litteraturgenomgången fyra huvudområden. Det är kännedomen och insikten om innebörden i de redovisade huvudområdena *Specialpedagogiska fältets utveckling*, *Specialpedagogens uppdrag*, *Skolutveckling och specialpedagogik* samt *Skolutveckling genom samtal och reflektion* som tillsammans bildar en helhet och utgör studiens kunskapsbas. Summeringen redovisas under rubriken *Specialpedagogik i förvandling*.

Specialpedagogik i förvandling

Under de senaste decennierna har den specialpedagogiska forskningen och verksamheten allvarligt ifrågasatts både inom och utanför fältet. Kritiken har främst varit riktad mot att fältet varit individinriktad med fokus på att kategorisera avvikelser. Specialpedagogiken har på så sätt skapat en uppdelning mellan ”normala” och ”avvikande” barn” (Nilholm, 2007, s.109). Med ett förgivettagande om att det är eleven som är bärare av orsaken till sina skolsvårigheter har specialpedagogikens funktion varit att ”rätta till” eller kompensera eleven med olika stödåtgärder. Denna utgångspunkt har kallats det kategoriska perspektivet (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). Genom att i stället ta sin utgångspunkt i att skolsvårigheter uppstår på grund av brister i lärandemiljön, undervisningen eller skolans organisation så blir specialpedagogikens funktion att påverka och bidra till att verksamheten utvecklas utifrån elevernas förutsättningar och behov. Detta perspektiv på specialpedagogik benämns ofta som det relationella perspektivet.

Kritiken av det specialpedagogiska fältet fick stöd i många forskningsrapporter där specialpedagogisk verksamhet identifierades som både kontraproduktiv och kostsam. Nödvändigheten av att reformera fältet blev därmed uppenbar. Det var mot denna bakgrund som riksdagen för c:a 20 år sedan beslutade att radikalt förändra den specialpedagogiska verksamheten i skolorna. Specialpedagogikens perspektiv skulle förflyttas från ett traditionellt kategoriskt individperspektiv där skolproblematik sågs som brister hos individen till ett relationellt perspektiv där specialpedagogik i stället handlade om att utveckla skolan genom att utforma och anpassa verksamheten för att kunna möta elevers olikhet inom den reguljära undervisningens ram. En ny specialpedagogisk påbyggnadsutbildning med den nya yrkesexamen specialpedagog inrättades. Intentionerna med de nya specialpedagogerna var att de skulle arbeta som förändringsagenter och realisera idéerna om en skola för alla (Malmgren Hansen, 2002).

Reformeringen av den specialpedagogiska verksamheten genom att ta bort speciallärare och ersätta denna yrkesgrupp med specialpedagoger var inget som lärarkåren efterfrågat. Att ifrågasätta den exkluderande speciallärarundervisningen var inte opportunt eftersom den

avlastat lärarna (Persson, 2009, s.62). De nya specialpedagogerna har därför inte välkomnats i skolorna utan de har tvärt om mötts av stort motstånd. Enligt samfällad forskning, Malmgren Hansen (2002), Bladini (2004), Tanner (2006), Sandahl och Sjödin (2005) m.fl., saknas styrning av den specialpedagogiska verksamheten och specialpedagoger har inte tilldelats formellt mandat och stöd från ledningen i skolorna. Specialpedagoger har inte getts förutsättningar att kunna arbeta enligt yrkesbefattningens intentioner. Trots att de nationella styrdokumentet för såväl skola som högre utbildning pekar mot en relationell förståelse av skolsvårigheter så har det kategoriska perspektivet fortfarande ett dominerande inflytande på den praktiska specialpedagogiska verksamheten (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist 2001; Nilholm, 2003).

Numera ska specialpedagogik inte vara en verksamhet på marginalen av den vanliga undervisningen, utan den ska vara en angelägenhet för hela skolan och en utgångspunkt för utvecklingsarbetet i skolan. Specialpedagogik ska medföra förändring och utveckling av den ordinarie undervisningen. Skolutveckling och specialpedagogik hänger, enligt Berg (2009), ihop som två sidor av samma mynt. Specialpedagogiken fokuserar på lärmiljöer och lärande i ett vidare sammanhang där enskilda elevers behov står i centrum och att skolutveckling uppmärksammar skolor som organisationer med elevers bästa för ögonen.

Skolutveckling kan liknas vid en problemlösningsprocess med flera olika steg. Först behövs en nulägesbeskrivning där skolans kultur/förutsättningar identifieras och därefter en inventering av upplevda vardagsproblem som omvandlas till angelägna och vardagsnära skolutvecklingsområden (Scherp, 2002). Skolutveckling med ett specialpedagogiskt perspektiv handlar om att lyfta fram och på ett stimulerande sätt utmana den kultur som skolans traditionella arbete vilar på.

Läraren är, enligt samfällad forskning, den viktigaste faktorn i skolutveckling. Det är vad lärarna tänker och gör i klassrummet som formar undervisningen och placerar därmed arbetet med att stärka lärarnas professionalitet högt på agendan (Åberg, 2009, s.195). Här handlar det, enligt Åberg (2009) och Scherp (2002), inte om att i första hand förse lärarna med bättre pedagogiska metoder. Det finns en växande insikt om att utveckling av lärare och undervisning handlar om något mer än själva görandet. Kvalitén och flexibiliteten i klassrumsarbetet hör nära samman med lärarnas professionella växt, och hur de som människor och som professionella kan hantera den mängd av förväntningar, möjligheter, begränsningar och dilemman som de möter i sin yrkesvardag. För detta krävs både kunskap och insikter som den enskilde läraren kan ha svårt att utveckla på egen hand (Scherp, 2003, s.39). Lärares professionsutveckling kan, enligt Åberg (2009) och Ahlefeldt Nisser (2009), stärkas i specialpedagogisk grupphandledning. I grupphandledningssamtalen tränas deltagarnas analytiska och intuitiva kunskap, vilket krävs för att utveckla ett professionellt och kvalificerat omdöme (s.189). Handledningssamtalen bidrar dessutom till att skapa ett gemensamt språk och gemensamma referensramar hos de deltagande lärarna (Åberg, 2009, s.43).

4 Styrdokument

I detta kapitel beskrivs de mest centrala styrdokumenten för det specialpedagogiska verksamhetsområdet. Det är dock viktigt att inledningsvis uppmärksamma att samhället, skolan och den specialpedagogiska verksamheten inte enbart styrs av explicit formulerade styrdokument. Även implicita samhällskrav på skolan påverkar både val av specialpedagogiska forskningsobjekt och hur den specialpedagogiska praktiken gestaltas. Skolans implicita styrning kan beskrivas i begrepp som reproduktion, sortering, kvalificering, förvaring etc. (Berg, 2003b, s.71).

4.1 Utbildningspolitiska intentioner

Det specialpedagogiska verksamhetsområdet och dess forskning är beroende av och styrd av utbildningspolitiska intentioner. Dessa finns formulerade i officiella nationella dokument såsom t.ex. skollag och läroplaner, men även i internationella konventioner och deklarerationer. Specialpedagogikens ideologiska grund i Sverige utgörs idag av FN:s konvention om barnets rättigheter (Utrikesdepartementet, 2006) och Salamancadeklarationen (Svenska Unesco-rådet, 2006). Specialpedagogikens existens förutsätter politiska intentioner och beslut, vilket gör att dess funktion kan se olika ut över tid. Specialpedagogik är därmed, enligt Ahlberg (2009a), ideologiskt impregnerad och normativ till sin karaktär (s.18).

4.2 Skollagen, läroplaner och kursplaner

I skollagen, läroplaner och kursplaner fastställs explicit skolans mål, funktion och skyldigheter. Dessa styrdokument ska utgöra grundvalen när skolverksamhet och därmed även den specialpedagogiska verksamheten i skolan planeras, organiseras och genomförs. Dagen skola brukar kallas *En skola för alla*, vilket vill ge uttryck för en inkluderande och demokratisk syn på utbildning där *alla* barn och ungdomar utifrån sina förutsättningar och behov ska få utbildning i *en* och samma *skola*. I skollagens första kapitel § 2 formuleras detta på följande sätt:

Alla barn och ungdomar skall oberoende av kön, geografisk hemvist, samt sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom. Utbildningen inom varje skolform skall vara likvärdig, oavsett var i landet den anordnas.

(SFS, 1985:1100, §2)

I läroplanen (Lpf, 1994) framgår också att hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar, att det finns olika vägar att nå målen och att undervisningen inte kan göras lika för att alla ska kunna nå målen. Läroplanen påbjuder med andra ord att undervisningen ska differentieras, vilket betyder att metoder och val av stoff görs utifrån elevens behov, förutsättningar och kunskapsnivå.

Normerna för likvärdigheten anges genom de riksgiltiga målen. En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen skall utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser skall fördelas lika. Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar, behov och kunskapsnivå. Det finns också olika vägar att nå målen. Särskild uppmärksamhet måste ägnas åt de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig göras lika för alla.

(Lpf, 1994 Kap.1:1)

4.3 Salamancadeklarationen

Salamancadeklarationen antogs 1994 i samband med Världskonferensen om specialundervisning i Salamanca, Spanien.. En deklARATION är ett uttryck för en åsikt eller uppfattning i en särskild fråga och har mer en politisk betydelse än en rättslig betydelse. I Sverige har Salamancadeklarationen fått stor betydelse för arbetet med elever i behov av särskilt stöd. I deklARATIONEN står att barn med särskilda behov har rätt att få det stöd de behöver för att kunna delta i undervisningen inom det vanliga skolsystemet. En integrering av barn med särskilda funktionsnedsättningar i den vanliga skolan motverkar fördomar och diskriminering. I deklARATIONEN står också att studerande vid lärarutbildningarna skall ha tillgång till undervisning i specialundervisningsmetodik.

Elever med behov av särskilt stöd måste ha tillgång till ordinarie skolor som skall tillgodose dem inom en pedagogik som sätter barnet i centrum och som kan tillgodose dessa behov,

(Svenska Unescorådet, 2006, sid. 11)

I Salamancadeklarationen och i skolans samtliga styrdokument finns en tydlig intention att målet är att skapa "en skola för alla" där ingen ska behöva stå utanför och känna sig exkluderad. I ett demokratiskt samhälle har alla lika rätt till delaktighet. I "en skola för alla" ska det inte heller behövas diagnoser för att eleverna ska möta en undervisningssituation som är meningsfull och hanterbar. Alla människor är i vissa situationer handikappade och ingen ska behöva mot sin vilja ta på sig en "tilläggsidentitet" som handikappad för att skolan ska göra de anpassningar som eleven behöver.

4.4 Ny skollag

Den nya skollagen (SFS, 2010:800) som trädde i kraft den 1 augusti 2010 ska tillämpas på utbildning och annan verksamhet från och med den 1 juli 2011. I den nya skollagen införs Elevhälsa som ett nytt begrepp. Elevhälsan ska omfatta personal med medicinsk, psykologisk, psykosocial och specialpedagogisk kompetens. Elevhälsans fokus ska i första hand vara förebyggande och hälsofrämjande. Det innebär att elevhälsan ska bidra till att skapa miljöer som främjar elevernas lärande, utveckling och hälsa. Elevhälsan ska arbeta med mer generellt inriktade uppgifter som rör elevernas psykosociala arbetsmiljö som skolans värdegrund och arbetet mot kränkande behandling. Elevhälsan ska stödja elevernas utveckling mot utbildningens mål och i det individuellt riktade arbetet har elevhälsan därför ett särskilt ansvar för att undanröja hinder för varje enskild elevs lärande och utveckling (Skolverket, 2010; SFS 2010:800, kap 1 §25).

Den nya skollagens skrivningar och intentioner vad gäller elevers rätt till utbildning, stimulans och stöd för en positiv utveckling överensstämmer eller till och med skärps jämfört med den tidigare lagstiftningen. Elever som är i behov av särskilt stöd ska i första hand få detta inom den elevgrupp som eleven tillhör (SFS, 2010:800; SKOLFS. 2010:37).

5 Metodologi och teoretiska utgångspunkter

Studiens kunskapsteoretiska ansats vilar på en socialkonstruktionistisk grund med ett diskursanalytiskt angreppssätt. Enligt Neumann (2003) förespråkar många diskursanalytiker att uppdelningen mellan metod och metodlära (metodologi) å ena sidan och teori å den andra sidan skall tas bort. Orsaken till detta är att metod ofta uppfattas som ett sätt att beskriva något utifrån en extern och neutral position. Men eftersom diskursanalytiker är övertygade om att det inte finns någon sådan position utanför den sociala verkligheten så är denna beskrivning av metod inte tillämplig. Syftet till att montera ner uppdelningen mellan metodologi och teori bottnar både i en övertygelse att det inom varje teori rymmer metodiska implikationer samt i en vilja till att åskådliggöra detta (s.13-15). Analogt med detta så understryker Winther Jörgensen och Phillips (2000) att ett diskursanalytiskt angreppssätt inte ska användas lösryckt från den teoretiska och metodologiska grunden. Det diskursanalytiska angreppssättet är nämligen inte bara en fråga om metoder för analys av data utan utgör en teoretisk och metodisk helhet. Ansatsen innehåller nämligen ontologiska och epistemologiska antaganden angående språkets roll i den sociala konstruktionen av världen. I ett diskursanalytiskt angreppssätt är teori och metod sammanlänkade och de grundläggande filosofiska premisserna måste accepteras för att kunna användas som metod i empiriska undersökningar (s.10).

Vid all forskning gäller att först ställa sig fråga *vad* och *varför* man vill studera något och därefter besvara frågan *hur*. Man bör fundera över vilken typ av kunskap man är ute efter och vad man vill använda sina resultat till. Studiens syfte, teori och metod måste anpassas till varandra. Om man vill veta *hur* vår kunskap om det som ”är” konstrueras socialt och språkligt är, enligt Wreder (2007), ett diskursanalytiskt angreppssätt särskilt motiverat. Studiens syfte har varit att belysa *hur* befattningshavare på styρνivå inom utbildningssektorn i en kommun *talat om* specialpedagogens uppdrag relaterat till skolutveckling och *synliggöra diskursiva bilder* av verkligheten som *sannolikt styr* vilka uppdrag specialpedagogen tillskrivs så bör ett diskursanalytiskt angreppssätt vara ett adekvat val.

Socialkonstruktionism är en gemensam beteckning för en rad nyare forskningsteorier om kultur och samhälle där diskursanalys är ett av flera socialkonstruktionistiska angreppssätt. Här följer en beskrivning av vad som är kännetecknande för en socialkonstruktionistisk ansats och därefter kommer ett avsnitt som behandlar socialkonstruktionism kontra positivism/realism. Sedan presenteras diskursanalysens grundare Michel Foucault och några av hans utgångspunkter som starkt kommit att påverka det diskursanalytiska fältet. Därpå definieras diskursanalys och tre olika diskursanalytiska inriktningar beskrivs kortfattat. Efter detta presenteras några för studien relevanta begrepp och verktyg. Avslutningsvis följer tre korta avsnitt som behandlar alternativa bearbetnings- och analysmetoder, forskarens roll och sist något om kritik mot diskursanalys.

5.1 Kunskap som social konstruktion

Utgångspunkten för socialkonstruktivism är att verkligheten, som vi uppfattar den, är socialt konstruerad och forskning inom denna riktning handlar företrädesvis om att visa, eller diskutera, hur dessa konstruktioner ser ut och har kommit till (Alvesson & Sköldberg, 2008 s.

81). Vikten vid en analys bör således läggas vid *hur* ett fenomen är konstruerat och vad det implicerar.

Winther Jørgensen och Phillips (2000) refererar till att det socialkonstruktionistiska fältet, enligt Burr (1995) kännetecknas av fyra generella filosofiska premisser, vilka kortfattat redovisas här. Den *första* premissen är *en kritisk inställning till självklar kunskap*. Verkligheten görs tillgänglig genom socialt formade kategorier och via dessa produceras vår föreställda kunskap om världen, vilken varierar över tid. Våra världsbilder och vår kunskap om världen kan inte betraktas som en objektiv sanning. Den *andra* premissen är att verkligheten betraktas som *socialt konstruerad* av människor tillsammans i ett *historiskt och kulturellt* sammanhang. Våra världsbilder av verkligheten är aldrig objektiv eller självklar utan de är de specifika och kontingenta det vill säga relativa och förändringsbara. Föreställningen om världens, eller människors, inre essens avvisas. Människans ”jag” ses inte som integrerat och autonomt, utan relationellt och utspritt och därigenom alltigenom socialt. Identiteter eller karaktäristika konstrueras socialt och diskursivt och kan därför inte betraktas som äkta eller stabila. De kategorier som vi tillhandahåller och ordnar våra världsbilder är kulturellt och historiskt präglade. De kunde med andra ord ha en annorlunda karaktär i en annan tid eller på en annan plats. Den *tredje* premissen är att de kategorier som styr hur vi uppfattar världen konstrueras och upprätthålls genom sociala processer. Det finns ett *samband mellan kunskap och sociala processer*. Det är endast i social interaktion som gemensamma sanningar och kunskap produceras. I samma sociala rum sker dessutom en kamp om vad som skall ses som sant och falskt. Den *fjärde* premissen är att i en viss världsbild blir några former av handling naturliga och andra otänkbara. Det finns ett *samband mellan kunskap och social handling*. Olika sociala världsbilder leder följaktligen till olika sociala handlingar och den sociala konstruktionen av kunskap och sanning får därmed sociala konsekvenser.

5.2 Ett diskursanalytiskt angreppssätt

Studien har ett diskursanalytiskt angreppssätt, vilket innebär att studien är inspirerad av diskursanalys som teori och metod. Under följande rubrik presenteras diskursanalysens förgrundsgestalt *Michael Foucault* och hans tankar kring sanning, makt och kunskap. Därefter följer en allmän introduktion av diskursanalys under rubriken *Diskursanalys*, vilken följs av en kortfattad presentation av *Tre centrala diskursanalytiska inriktningar*.

Michael Foucault

Michael Foucault var den som på allvar satte igång med diskursanalysen, både genom att utveckla teori och begrepp och genom en rad empiriska undersökningar (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s.19). Foucault följer den generella socialkonstruktionistiska premissen att kunskap inte bara är en avspeglning av verkligheten. Foucault definierar sanning, makt och kunskap utifrån ett diskursanalytiskt perspektiv. Sanningen är, enligt Foucault, en diskursiv konstruktion och olika kunskapsregimer anger vad som är sant och vad som är falskt. Denna uppfattning delas idag av de flesta diskursanalytiska angreppssätten. Vad som uppfattas som sant respektive falskt är en effekt av en diskursiv process och är inte en objektiv sanning. Det är därför mer korrekt att tala om diskursiva sanningseffekter än om sanning. Ur ett diskursanalytiskt perspektiv är det intressant att analysera de diskursiva processer som skapar sanna eller falska bilder av verkligheten. I det Foucaultska perspektivet ses inte makt som något som vissa agenter utövar i förhållande till passiva objekt. Makten är spridd över olika sociala praktiker. Makt ska, enligt Foucault, främst förstås som produktiv. Makten konstituerar diskurser, kunskap, kropp och subjektiviteter. Makt är både det som skapar vår sociala omvärld och det som gör att omvärlden kan omnämnas på vissa sätt medan andra

möjligheter utesluts. Makt är således både produktiv och begränsande. Makten är alltid förbunden med kunskap – makt och kunskap förutsätter varandra. Foucaults sammankoppling av makt och kunskap gör att makt blir snävt förbunden med diskurs. I diskursen konstrueras nämligen de subjekt vi ”är” och de objekt vi kan veta något om. Foucault har alltså en annorlunda subjektsuppfattning än den västliga uppfattningen om subjektet som en autonom och suverän enhet. Subjektet är, enligt Foucault, diskursivt skapat och vilar inte i sin egen grund, det är decentrerat (Winther Jørgensen och Phillips, 2000, s.19 ff).

Diskursanalys

Diskurs är enligt Winther Jørgensen och Phillips (2000) ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen). Diskurser bestämmer vad som räknas som sant, viktigt och relevant, vad som kan sägas och vad som kommer att förbli osagt (Åberg, 2009, s.47). Inom diskursanalysen studeras hur språket används för att skapa, bevara och förstöra olika sociala band. Diskursanalysens mål är att klarlägga hur omvärlden (eller delar av den) framställs, och vilka sociala konsekvenser det får. Utgångspunkten är ju att diskurserna genom att framställa världen på ett sätt och inte på ett annat konstituerar objekt på bestämda sätt, skapar gränser mellan sant och falskt, och gör vissa typer av handlingar relevanta och andra otänkbara (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s.138).

Diskursanalysen framhåller att människor genom språket sysslar med konstruktioner av den sociala världen i följande tre avseenden: För det första så konstruerar människor utsagor utifrån de språkliga resurser (ord/begrepp) som finns. För det andra gör människor hela tiden en selektion av dessa resurser. Av ett oändligt antal tillgängliga ord och meningskonstruktioner så väljs några medan andra väljs bort. För det tredje genom att den valda konstruktionen har konsekvenser. Uttryckssätt gör något, påverkar föreställningar, genererar responser etc (Alvesson & Sköldberg, 2008).

Diskursanalys utgår från och arbetar med följande antaganden:

Diskursanalys utgår från och arbetar med följande antaganden:

- 1.Språket används för varierande funktioner och har varierande konsekvenser.
- 2.Språket är både konstruerat och konstruerande.
- 3.Samma fenomen kan beskrivas på många olika sätt.
- 4.Därför kommer det att finnas betydande variationer i utsagorna.
- 5.Än så länge finns det inget idiotsäkert sätt att handskas med dessa variationer och sålla ut redogörelser som är "bokstavligen" eller "riktiga" från dem som är retoriska eller felaktiga och därmed undvika de problem som variationer innebar för forskare med en "realistisk" språkmodell.
- 6.De konstruktiva och flexibla sätt på vilka språket används borde i sig bli ett centralt ämne att studera (Potter & Wetherell, 1987, s 35).

Ur Alvesson & Sköldberg (2008)

Tre diskursanalytiska inriktningar

Diskursteorin, kritisk diskursanalys samt *diskurspsykologi* tre olika diskursanalytiska inriktningar och de delar utgångspunkten att våra sätt att tala på inte neutralt avspeglar världen, våra identiteter och sociala relationer utan spelar en aktiv roll i skapandet och förändringen av dem. Här presenteras kortfattat några väsentliga begrepp inom dessa olika inriktningar. Viktiga begrepp och analysredskap för studiens analysarbete hämtas från dessa tre inriktningar

Diskursteori

Följande beskrivning av diskursteorin är sammanställd utifrån uppgifter från Winther Jørgensen och Phillip (2000, s.32-65). Diskursteori är Laclau och Mouffes inriktning inom diskursanalysen. De definierar diskurs som en *fixering av betydelse inom en bestämd domän*. Diskurser etableras, enligt dem, genom att några centrala tecken/ord/begrepp gets betydelse, så kallade *nodalpunkter*. Diskursen strävar hela tiden efter att avskaffa mångtydigheter. Den är ett försök att hejda tecknens/ordens/begreppens glidning i förhållande till varandra och därmed skapa entydighet. En diskurs kan aldrig bli fastställd genom att utesluta alla andra. Diskurser upprätthålls och ombildas istället hela tiden i förhållande till varandra. Utifrån Laclau och Mouffes diskursteoretiska perspektiv är diskursanalysens syfte *att kartlägga de processer där vi kämpar om hur tecknens betydelse ska fastställas och där vissa betydelsefixeringar blir så konventionaliserade att vi uppfattar dem som naturliga* (Winther Jørgensen & Phillip, 2000, s.32).

Kritisk diskursanalys

Faircloughs kritiska diskursanalys bygger på en tredimensionell modell för analys av språkbruket. De tre dimensionerna är *texten*, den *diskursiva praktiken* samt den *sociala praktiken*. Dessa tre dimensioner skall analyseras var för sig. I textanalysen läggs fokus på textens formella drag, det vill säga det som lingvistiskt konstruerar diskursen. Analysen av den diskursiva praktiken fokuserar på hur redan existerande diskurser samspelar i produktionen och konsumtionen av den aktuella diskursen. Det är resultatet av dessa två analyser som sedan ligger till grunden för analysen av den sociala praktiken, med andra ord är det en analys av hur den diskursiva praktiken påverkar den sociala praktiken (Davidsson, 2009, s.15; Winther Jørgensen & Phillips, 2000 s.74 f). Det är textdimensionen i Faircloughs tredimensionella modell som är av intresse för den här studien. Faircloughs kritiska diskursanalys tillhandahåller användbara analysredskap för lingvistisk textanalys, vilka bygger på klassisk språk teori och lingvistik samt på Foucaults diskursanalytiska teori.

Diskurspsykologi

Diskurspsykologi utgör ett särskilt perspektiv inom det diskursanalytiska fältet. Diskurspsykologin syftar till att undersöka hur människor strategiskt använder tillgängliga diskurser för att framställa sig själva och världen på ett visst sätt i social interaktion, samt vilka sociala konsekvenser detta kan få (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s.13). Texter och tal, ses som, handlingsorienterade och människor använder därför olika diskurser beroende på det sociala sammanhanget. Utifrån ett diskurspsykologiskt perspektiv, inte förvänta sig att människor är konsistenta; snarare ska man räkna med att deras tal varierar eftersom de bygger på olika diskurser i olika kontexter (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s.115).

5.3 Studiens diskursanalytiska begrepp förklaras

Här förklaras de begrepp som kommer att användas i beskrivningen och i analysen av empirin senare i detta kapitel. Begreppsförklaringarna är här mycket kortfattade och gör inte anspråk på att fullständigt förklara dessa begrepp. Begreppsförklaringarna ska dock kunna bidra till att beskrivningen och analysen av empirin blir begriplig även för den som inte tidigare stött på dessa begrepp. Läsaren rekommenderas att vid behov återvända till denna begreppsordlista. Begreppen presenteras i bokstavsordning och är ingen värdering av begreppets vikt i sammanhanget.

Antagonism är diskursteorins begrepp för konflikt och uppstår när två diskurser blockerar varandra. Antagonism innebär att det finns motstridiga krav på identitet och handling i samma terräng som inte går att förena (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s.56).

Diskurs är ett bestämt sätt, talar om och förstår världen eller delar av den. Diskursen bestämmer vad som räknas som sant, viktigt och relevant, vad som kan sägas och vad som kommer att förbli osagt (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s.7).

Diskursanalys är att klarlägga *hur* omvärlden (eller delar av den) framställs, och vilka sociala konsekvenser det får (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s.138).

Diskursordning är beteckningen för att flera diskurser verkar inom samma område. Ofta handlar det då om flera motstridiga diskurser som var och en ger sin tolkning av verkligheten och gör anspråk på samma område (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s.139).

Hegemoni är diskursteorins begrepp för den kraft som vid en uppkommen antagonism återupprättar entydigheten genom att undertrycka andra faktiskt existerande möjligheter (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s.56).

Metafor är en allmän definition av metafor är bildligt uttryck. Genom att använda vissa metaforer konstrueras en verklighet på ett särskilt sätt. Till exempel används krigsmetaforer ”attack” eller ”försvar” som gör att vårt sätt att tänka ”militariserar” (Fairclough, 2003).

Modalitet vilket betyder ”sätt”. Analyser av modalitet fokuserar på i vilken grad talaren instämmer i en sats. Satsen med subjektiv modalitet uttrycker talarens egen grad av instämmande (affinitet) t.ex. *Jag anser att det är kallt*. I satsen med objektiv modalitet är det oklart vems perspektiv som uttalas och påståenden framställs som fakta t.ex. *Det är kallt* (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s.88).

Subjektsposition är ett centralt begrepp inom diskurs teorin. Inom en diskurs så tillskrivs olika aktörer (individer och professionsutövare) olika subjektspositioner, vilka konstrueras diskursivt. Subjektspositionen bestämmer vilka förväntningar och krav som ställs på respektive aktör inom diskursen och styr vilken roll och funktion som aktören tillerkänns. Subjektspositionen avgör i vilka frågor och sammanhang som det är relevant att aktören kommer till tals och agerar inom diskursen, vilket sätter ramar för handlingsutrymme och möjlighet att påverka (Wreder, 2007, s.46).

Interpellation är ett begrepp som i samband med diskursanalys syftar på "den process varigenom språket konstruerar en social position för individen och därmed gör henne till ett ideologiskt subjekt". En interpellering är relaterad till en subjektsposition (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s.19).

Intertextualitet betecknar det förhållandet att kommunikativa händelser bygger på tidigare händelser. Alla språkliga uttryck bygger på tidigare utsagor och är med andra ord aldrig helt isolerade utan bygger på tidigare och parallella dramatiseringar och mottagandet förstås alltid till en viss del utifrån dessa (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s 56).

Utsaga är diskursanalysens minsta analysenhet och står för ett yttrande dvs ett moment i en kommunikationsserie (Neumann, 2003, s.157).

5.4 Diskursanalysens fördelar

Diskursanalyser som genomförts inom olika samhällsvetenskaper följer, enligt Bergström och Boréus (2000) inte någon specifik metodinriktning. Några färdiga mallar att ta i bruk för en studie finns helt enkelt inte. Varje forskare har i stor utsträckning själv utvecklat analysverktygen, men samtidigt har man varit påverkad av olika företrädare som t.ex. Michel Foucault, Norman Fairclough och Ernesto Laclau och Chantal Mouffe (s.329). Diskursanalyser kan med andra ord göras på många olika sätt. Vissa teoretiska och metodologiska antaganden är ofta gemensamma för diskursanalytiska ansatser, men de konkreta metoderna och vilka typer av material som analyseras kan, enligt Wreder (2007), varieras. Ett diskursteoretiskt perspektiv gör det möjligt att ställa andra frågor och göra andra analyser än traditionell forskning.

5.5 Forskarens roll

Forskarens uppgift i en diskursanalytisk studie är att undersöka och analysera vilka bilder av verkligheten som utsagorna ger uttryck för, samt belysa vilka sociala konsekvenser de olika diskursiva framställningarna kan få. Börjesson och Palmqvist (2007, s.7) menar att den diskursanalytiske forskarens medvetenhet om tillvarons perspektivbundenhet är utgångspunkten för det vetenskapliga arbetet. Syftet i en diskursanalytisk studie är inte att ta reda på hur verkligheten egentligen *är* utan syftet är att visa på *hur* verkligheten beskrivs. Utsagorna ska inte sorteras i vad som anses rätt eller fel. För den diskursanalytiskt inriktade forskaren handlar det om att backa ett par steg och ge perspektiv till det som annars står självklart (Börjesson, 2003, s.187). Forskaren måste försöka att inte låta egna värderingar överskugga analysen då forskarens egen kunskap inte ska påverka analysen. Då man som forskare ofta är en del av den kultur som studeras kan man se mycket som självklarheter, men det är just de som man ska avslöja. Vid analysarbetet måste forskaren ställa sig främmande inför materialet. Samtidigt får forskaren beakta att när hon beskriver en socialt konstruerad värld är hon med i processen och påverkar således processen (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s.28). Diskursanalys innebär att alltid se ett fenomen som någonting, ett fenomen som skulle ha kunnat skildras på andra sätt, utifrån ett annat fokus eller en annan vinkling, belyst utifrån andra teoretiska infallsvinklar. Det finns en mängd olika sätt att fokusera varje situation. Det är upp till forskaren vilka dessa tänkbarheter är. Sålunda är diskursanalys det forskaren gör, vilket innebär att denne tillför något nytt. Viktigt är att betona att diskurser inte är något som ligger därute som färdiga fakta. Forskaren gör hela tiden något själv med urval, akademisk design, meningssammanhang och språklig dramaturgi – han eller hon är alltså (med)skapare av diskurser. Vetenskapliga utsagor kan bara förstås i sitt kulturella och historiska sammanhang (Börjesson & Palmblad, 2007 s.20).

5.6 Kritik mot diskursanalys

Diskursanalys kritiseras ofta från positivistiskt håll för att inte vara vetenskaplig utifrån ett positivistiskt perspektiv. Eftersom diskursanalysen inte utgår från en positivistisk ontologi och epistemologi, förefaller det inte relevant att bedömas utifrån en sådan måttstock. Med ett diskursanalytiskt perspektiv sker en förskjutning:

”...diskursanalytikern förskjuter den traditionella uppmärksamheten för hur verkligheten är, till förmån för hur verklighet skapas” (Börjesson, 2003, s. 23).

Börjesson (2003) hävdar att diskursanalys inte handlar om att ge upp någon vetenskaplig säkerhet i modernistisk och rationalistisk mening. I stället handlar det om att vara

vetenskapsteoretiskt och metodologiskt öppen och reflexiv. Diskursanalys kan inte göras med vilka metoder och medel som helst eftersom det i varje tid och plats alltid finns en viss uppsättning tolkningskandidater som accepteras som möjliga och rimliga. Det finns med andra ord en begränsad repertoar av giltigheter (Börjesson, 2003, s.186).

I föregående kapitel redogjordes för att studiens kunskapsteoretiska grund vilar på en socialkonstruktionistisk grund med ett diskursanalytiskt angreppssätt. Eftersom ett diskursanalytiskt angreppssätt inte bara är en fråga om metoder för analys av data utan även utgör en teoretisk och metodisk helhet är det av vikt att ha detta i åtanke under hela studiens genomförande. Ett diskursanalytiskt angreppssätt innehåller, vilket redan behandlats, både ontologiska och epistemologiska antaganden angående språkets roll i den sociala konstruktionen av världen (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s.10).

6 Studiens genomförande

Studiens syfte har varit att belysa *hur* befattningshavare på styρνivå inom utbildningssektorn i en kommun *talat om* specialpedagogens uppdrag relaterat till skolutveckling och *synliggöra diskursiva bilder* av verkligheten som *sannolikt styr* vilka uppdrag specialpedagogen tillskrivs i den aktuella kommunen.

Det empiriska materialet till studien har samlats in med hjälp av halvstrukturerade kvalitativa forskningsintervjuer, vilka genomförts utifrån ett diskursanalytiskt angreppssätt.

Inledningsvis erhöLL de åtta tilltänkta intervjupersonerna ett missivbrev (bilaga 1) där studiens syfte, innehåll och upplägg presenterades. Efter några dagar kontaktade forskaren/författaren intervjupersonerna för att muntligen kunna besvara eventuella frågor men även för att, om intresse fanns, boka tid för det individuella intervjusamtalet. Samtliga som tillfrågats var positiva till att medverka i studien och tidsbokning för intervjusamtalet gjordes omgående. Intervjuerna förlades till intervjupersonernas respektive arbetsrum under c:a 60 minuter/intervju under september månad 2010. Intervjuerna har haft formen av halvstrukturerade intervjusamtal vilket är en intervjuform som vare sig är ett öppet samtal eller ett strängt strukturerat frågeformulär (Kvale, 1997, s.32).

Intervjuerna har genomförts med stöd av en intervjuguide (bilaga 2) med teman och frågor som fokuserar studiens centrala områden. Intervjufrågorna har behandlat olika typer av frågor som öppna frågor, sonderande frågor, uppföljningsfrågor och strukturerade frågor (Kvale, 1997, s.124-125; Stukát, 2005b, s.39). Samtliga intervjuer genomfördes som planerat och intervjupersonerna var engagerade under intervjusamtalet och svarade ibland med längre redogörelser, vilka vid analysarbetet kan blottlägga diskursiva mönster. I kvalitativa metodologier betraktas intervjun som en form av social interaktion som både intervjuare och intervjuperson gemensamt bidrar till att forma. I analysen av texten ses bägge parter som likvärdiga (Winther Jörgensen & Phillips, 2000, s.120). Intentionen var att intervjuerna skulle utformas mer som ett samtal. Intervjuerna utvecklades dock till att i ganska stor utsträckning bli traditionella intervjuer där jag som intervjuare ställde frågor och lyssnade på intervjupersonernas svar. Vissa avsteg från detta mönster gjordes dock där en mer samtalsliknande karaktär på intervjun tog form.

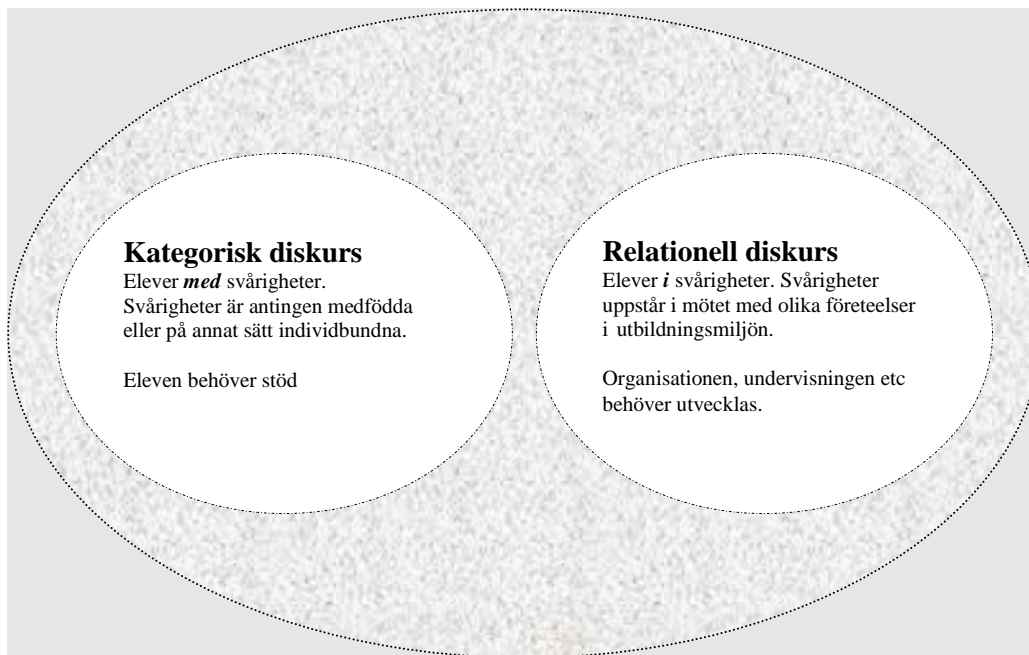
Intervjuerna spelades in och valda delar av utsagor och längre stycken från intervjuerna har transkriberats, vilket i kvantitet genererat c:a fem A4-sidor dataskrivna text/intervju.

I studiens PM var syftet att undersöka hur ovanstående befattningshavare talar om möjligheter och hinder med att använda specialpedagogisk grupphandledning som ett instrument för att åstadkomma skolutveckling. Syftet ändrades dock i ett tidigt skede till det framlagda syftet som bedömdes vara mer adekvat och relevant utifrån studiens diskursanalytiska angreppssätt.

6.1 Utgångspunkter vid empiriläsning och bearbetning

Läsningen och bearbetningen av empirin har haft två viktiga utgångspunkter. Forskaren har närmast sig empirin utifrån fonden av en tänkt diskursordning angående specialpedagogikens funktion och roll, samt kunskapen om den specialpedagogiska yrkesrollens bristfälliga implementering och konsekvenserna av detta, vilket framgått av redovisad forskning. Den tänkta diskursordningen har sin utgångspunkt i att det som den specialpedagogiska forskningen ofta benämner som olika perspektiv på specialpedagogik också kan förmodas

utgå från olika diskurser. Den specialpedagogiska forskningen, vilket redovisats i tidigare kapitel, beskriver att det finns olika perspektiv på vad specialpedagogik är och vilken funktion den ska fylla. Detta handlar, i huvudsak, om två konkurrerande perspektiv på specialpedagogik; Ett mer traditionellt, individualistiskt perspektiv med rötter i medicin och psykologi och, ett alternativt perspektiv med betoning på sociala faktorerens betydelse för skolproblem. Empirin har lästs och bearbetats utifrån antagandet att dessa båda perspektiv tar sin utgångspunkt från *två olika diskurser* om hur man bäst möter elevers olikhet. Forskaren har valt att placera dessa två diskurser inom *en diskursordning* där diskurserna konkurrerar om tolkningsföreträde för vad som ska vara specialpedagogikens huvudsakliga utgångspunkt.



Figur 6.1 Diskursordningens diskurser. De streckade linjerna indikerar att diskurserna inte är slutna. Samspel och utbyte kan ske mellan dem och samma individ kan röra sig mellan båda diskurserna samtidigt. Idén till figuren är hämtad från Ekstöm (2004, s.231)

Efter flera genomläsningar av den transkriberade empirin har forskaren, utifrån ovanstående tolkningsram, funnit det lämpligt att i intervjuutsagorna söka efter olika subjekspositioner som yrkeskategorin specialpedagog erbjuder. Subjekspositionen, vilken skapas diskursivt, bestämmer i vilka sammanhang och i vilka avseenden, inom diskursen, som någon förväntas vara verksam och/eller tillåts uttala sig. Med fokus på intervjuutsagor som uttrycker vad specialpedagogen förväntas kunna och i vilka sammanhang specialpedagogen förväntas vara verksam kan olika subjekspositioner identifieras. Det är utifrån en diskursivt erbjuden subjeksposition som specialpedagogens handlingsutrymme och befogenheter tar sin utgångspunkt.

6.2 Urval

Urvalet av intervjupersoner i denna studie är befattningshavare från styrgruppen för utbildningssektorn i en medelstor västsvensk kommun. Medelstor kommun definieras här som en kommun med 15 000 - 25 000 invånare. Styrgruppen har tio ledamöter och åtta av dessa har tillfrågats och även tackat ja till att medverka i den aktuella studien. De två i styrgruppen som inte tillfrågats har rent administrativa uppgifter. Intervjupersonerna har följande befattningar: förvaltningschef, resurschef, förskole- och grundskolechef, planeringschef,

gymnasiechef, verksamhetsutvecklare, ordförande för barn- och utbildningsnämnden, samt chef/rektör för vuxenutbildning. *Hur* befattningshavare på *styrnivå* inom utbildningssektorn i en kommun *talat om* specialpedagogens uppdrag relaterat till skolutveckling *styr* sannolikt vilka uppdrag specialpedagogen tillskrivs i den aktuella kommunen.

I den aktuella kommunen så organiseras är elevhälsans professioner genom en central stödenhet inom Barn- och Utbildningsförvaltningen. Stödenheten arbetar på uppdrag från kommunens förskolor och skolor, samt med uppsökande verksamhet enligt skollagen. På stödenheten finns bl.a. tio specialpedagoger, sex kuratorer, sex skolsköterskor, vilka är organiserade i tre olika elevhälsoteam; Två team mot förskola-grundskola och ett mot gymnasieskolan. Personalen i elevhälsoteamen är inte rent fysiskt centralt placerade, utan har sina kontor ute på skolorna.

6.3 Metoddiskussion

Vid all forskning gäller att först ställa sig fråga *vad* och *varför* man vill studera något och därefter besvara frågan *hur*. Man bör fundera över vilken typ av kunskap man är ute efter och vad man vill använda sina resultat till. Studiens *syfte*, *teori* och *metod* måste anpassas till varandra.

Syfte för den här studien har varit att belysa *hur* befattningshavare på *styrnivå* inom utbildningssektorn i en kommun *talat om* specialpedagogens uppdrag relaterat till skolutveckling och *synliggöra diskursiva bilder* av verkligheten som *sannolikt styr* vilka uppdrag specialpedagogen tillskrivs i den aktuella kommunen.

Den *teoretiska ansatsen* för den här studien bygger på socialkonstruktionistisk teoribildning, vilket innebär en syn på kunskap som socialt konstruerad i ett specifikt historiskt och kulturellt sammanhang. Det betyder att såväl processen samt resultatet av studien kan betraktas som en social konstruktion.

Metoden för att erhålla empiri har gjorts medelst ett antal forskningsintervjuer som genomförts, bearbetats och analyserats med ett diskursanalytiskt angreppssätt.

Utifrån ovanstående syfte och teoretiska ansats har, som jag bedömer det, empiriinsamling genom halvstrukturerade kvalitativa forskningsintervjuer med ett diskursanalytiskt angreppssätt varit ett adekvat val. Kunskapsintresset har varit att visa *hur* intervjupersonernas utsagor *diskursivt konstruerar* specialpedagogens uppdrag relaterat till skolutveckling och vad detta kan implicera. Om man vill veta *hur* vår kunskap om det som konstrueras socialt och språkligt, anser bl.a. Wreder (2007); Neumann (2003), Winther Jörgensen och Phillips (2000) och Börjesson och Palmblad (2007), att någon form av diskursanalytiskt angreppssätt kan vara motiverat.

Intervjuutsagor från åtta halvstrukturerade kvalitativa forskningsintervjuer har bildat studiens empiri. Genom att intervjupersonerna vid intervjuerna gets möjlighet till att delvis kunna prägla samtalet och konstruera längre redogörelser har vissa diskursiva mönster kunnat blottläggas. Detta har gett studien ett relevant underlag för att komma fram till studiens syfte. Utifrån ett diskursanalytiskt perspektiv så betraktas forskningsintervjun inte som en metod för insamling av fakta utan som ett socialt möte där samtalet och interaktionen mellan intervjuare och intervjupersonen är en väg bland andra till kunskap.

Intentionen, vilken även var uttalad, var att intervjuerna skulle utformas mer som ett samtal än som en intervju. Intervjuerna utvecklades dock till att, i ganska stor utsträckning, bli

traditionella intervjuer där jag som intervjuare ställde frågor och lyssnade på intervjupersonernas svar. Orsaken till detta beror sannolikt på att både jag och intervjupersonen agerade som man brukar vid en intervju.. Vissa avsteg från detta mönster gjordes dock där en mer samtalsliknande karaktär på intervjun tog form. Om jag vågat ställa lite mer utmanande frågor hade det sannolikt gått att tydligare kunna identifiera kritiska punkter i utsagorna och det hade sannolikt även varit lättare att ringa in betydelsefixeringar, så kallade moment, i den diskursiva framställningen.

Studiens syfte har inte varit att komma ”bakom” diskursen för att på så sätt kunna säga hur det egentligen är i verkligheten. Utsagorna har inte sorterats i vad som anses rätt eller fel. Inom diskursanalytisk forskning förnekas inte att vissa utsagor kan vara sanna eller falska och ha olika bevisvärde, men det är inte detta som man studerar. Istället är det *hur* olika utsagor blir sanna, *hur* olika aktörer går tillväga för att uppnå status som trovärdiga. Det som *faktiskt har sagts* i en *viss kontext* ska förstås på sina egna villkor och diskursanalytiskt analyseras för att belysa vilka sociala konsekvenser de olika diskursiva framställningarna kan få (Alvesson & Sköldberg, 2008, s.465).

Diskurser skall behandlas som ett kraftfullt handlingsmedium, inte som en genomskinlig informationskanal. (Potter & Wetherell 1987, s.160)

Ur Alvesson & Sköldberg (2008, s. 466)

Intervjun är, enligt Brömssen (2003), ett av de mest använda redskapen inom samhällsvetenskapligt forskningsarbete och mycket, eller kanske det mesta av den systematiserade kunskapen inom samhällsvetenskap, grundar sig, enligt Brömssen, på intervjuer. Positivistiska kritiker anser dock att halvstrukturerade intervjuer inte kan ge valida resultat, eftersom de inte bygger på den positivistiska epistemologin där man med stöd av t.ex. slumpmässiga stickprov, kvantitativ dataanalys försöker beskriva verkligheten objektivt (Winther Jörgensen & Phillips, 2000, s.130). Jag anser dock att den empiri som krävs för den här studiens syfte och teoretiska ansats inte varit möjlig att fånga med hjälp av t.ex. anonyma enkäter eftersom kunskapsobjektet skapas just i den sociala interaktionen.

Som forskare har jag hela tiden medvetet försökt att inte låta mina egna värderingar, förförståelse och förväntningar påverka bearbetningen och analysen av empirin. Jag har som Winther Jörgensen & Phillips (2000) uttrycker det försökt sätta parentes kring mig själv och min egna ”kunskap” och jag har försökt ställa mig främmande inför materialet som om jag vore en antropolog som undersöker en främmande värld. När jag som forskare är en del av den kultur som jag försökt att studera kan dock mycket uppfattas som självklarheter, men det är just det som tas för givet som jag har försökt upptäcka. .

Det är, som nämnts, intervjuutsagor från åtta forskningsintervjuer som bildat studiens empiri. Då empirimaterialet visade sig vara alltför omfattande för att inom given tidsram kunna analyseras och dokumenteras blev en avgränsning nödvändig. Detta innebar att studiens empiri uteslutande hämtats från temaområdet *Specialpedagogens uppdrag relaterat till skolutveckling*. Det finns därmed empiri som inte redovisas i studien. Mitt intryck är att hela empirin är värd att analyseras så min förhoppning är att kunna använda denna empiri i en kommande studie.

Val av forskningsfråga, empiri, insamlingsmetod, bearbetning och analysarbetet i en studie är av nödvändiga skäl framställd av studiens författare tillika forskare. Detta grundvillkor gäller för alla studier och forskare oavsett forskningsansats. Den här studiens urval av empiriskt

material har fått mening i och med att det placerats i det sammanhang som jag som forskare valt. Samma empiriska material skulle utifrån ett annat perspektiv ha kunnat användas för att studera något annat, vilket skulle ha resulterat i andra slutsatser. Sammanställningen och tolkningen av empirin är med andra ord forskarens skildring av den vilket dock inte innebär att den skulle vara osann och ihopljugen (Börjesson, 1993).

Det socialkonstruktivistiska perspektivet har många gånger kritiserats för att vara alltför relativistiskt; att det inte går att säga något om någonting för att det alltid skulle kunna vara på ett annat sätt. Mats Börjesson problematiserar och svarar på denna kritik genom att mena att påståendet att relativism skulle vara ett problem enbart är ett problem för den som är positivist. Att visa hur någonting *konstrueras* är inte samma sak som att visa hur någonting *är* (Börjesson, 1993 s.187). Börjesson och Palmqvist (2007, s.19) hävdar att forskarsamhället idag har svårt att försvara föreställningen om en neutral och oberoende forskarposition – och stå oemotsagd. Inte heller att ha ett kulturellt, könsmässigt eller historiskt neutralt perspektiv kan idag framföras utan invändningar. Efter *den språkliga vändningen* finns det, enligt Börjesson och Palmqvist, knappast någon möjlighet att längre söka efter den enda rationaliteten eller det enda perspektivet. Människan och samhället ingår i så mångfacetterade och komplexa system och låter sig därför inte beskrivas eller förstås ur ett enda perspektiv.

6.4 Etik

När etiska ställningstaganden görs i samband med en studie beaktas Vetenskapsrådets etiska principer (2007). Hur dessa har följts i denna studie redogörs för i detta etikavsnitt. Min roll som intervjuare belyses också ur ett etiskt perspektiv. Begreppen trovärdighet och relaterbarhet behandlas avslutningsvis.

Etiska ställningstaganden

Vad gäller etiska ställningstaganden följs kraven enligt Vetenskapsrådets (2007) skrivelse om forskningsetiska principer inom Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskning.

Enligt *informationskravet* har de tillfrågade intervjupersoner i studien fått information både om studiens syfte och metod samt om hur resultatet skall användas. Deltagande i studien har varit helt frivillig och intervjupersonerna har även erbjudits möjlighet att ta del av det färdiga arbetet. Information har både lämnats via studiens missivbrev (bilaga 1) och muntligen presenterats.

Samtyckeskravet har uppfyllts i och med ovan nämnda frivilliga deltagande

Deltagarnas anonymitet garanteras och följer då *konfidentialitetskravet*. De utsagor som presenteras i undersökningen kan inte kopplas till någon deltagares identitet förutom möjligtvis av individen själv vid en eventuell läsning av resultatet.

Nyttjandekravet innebär att informationen från intervjuerna endast ska användas i samband med föreliggande examensarbete/forskning.

Trovärdighet

En kvalitativ studie kräver att man bedömer studiens vetenskapliga värde på ett annat sätt än i en kvantitativ studie. Reliabiliteten och validiteten är mer sammanflätade i den kvalitativa studien och kan motsvaras av en diskussion om forskningen är rimlig och trovärdig (Stukat, 2005b). I stället för att ta upp reliabiliteten och validiteten var för sig väljer jag därför att

beskriva trovärdigheten i studien. En studies trovärdighet är avhängig att den forskningsansats och den metod som använts kan bedömas lämpliga för att ge forskaren ett relevant underlag för att kunna besvara studiens forskningsfråga. Dessutom bygger studiens trovärdighet på att empirin samlats in på ett adekvat och etiskt försvarbart sätt. Ett sätt för att bidra till trovärdigheten/validiteten i en studie med socialkonstruktionistisk utgångspunkt är att forskningsresultaten görs så genomskinliga som möjligt för läsaren. Eftersom studiens syfte fokus varit att belysa *hur* befattningshavare på styρνivå *talat om* specialpedagogens uppdrag och *synliggöra diskursiva bilder* som *sannolikt styr* vilka uppdrag specialpedagogen tillskrivs så bör ett diskursanalytisk angreppssätt framstå som ett lämpligt val. Med ett diskursanalytisk angreppssätt får man kunskap om *hur* vår kunskap om det som ”är” konstrueras socialt och språkligt. Studiens empiri har erhållits från åtta intervjusamtal. Intervjuerna har föregåtts av ett missivbrev och muntlig information till de tillfrågade intervjupersonerna, vilka alla uttryckt vilja och intresse till att medverka i studien. Deltagande i studien har, med andra ord, skett utifrån samtycke. För att kunna åstadkomma en god intervju fordras att intervjupersonerna både vet något om det som man vill tala om och att de förstått vad som förväntas av dem, samt att de finner det intressant att delta (Brömssen 2003, s.108-109). Samtliga intervjupersoner har haft kunskap om intervjuens temaområde och de har sagt att de känner till sin uppgift under intervjun och de har tydligt visat intresse och engagemang både för temaområdet och i sitt deltagande under själva intervjutillfället. Allt insamlat datamaterial har hanterats konfidentiellt och kommer endast att användas i studien. I studien redovisas resultatet aidentifierat och det inspelade materialet kommer att raderas när studien är slutförd. Utifrån detta har empirin samlats in på ett adekvat och etiskt försvarbart sätt.

Utgångspunkten för den här studien är en syn på kunskap som socialt konstruerad i ett specifikt historiskt och kulturellt sammanhang. Det betyder att såväl processen samt resultatet av studien kan betraktas som en social konstruktion. Positivistiska kritiker anser att halvstrukturerade intervjuer inte ger valida resultat, eftersom de inte bygger på den positivistiska epistemologin där man med stöd av t.ex. slumpmässiga stickprov, kvantitativ dataanalys försöker beskriva verkligheten objektivt (Jørgensen & Phillips 2000, s.130). Dessa invändningar mot forskningsintervjuens validitet förloras i ett diskursanalytisk perspektiv. Detta gäller både frågan om den autentiska personliga meningen och den objektiva situationen, alltså hur man kan veta att man får reda på det intervjupersonen egentligen menar respektive om intervjupersonen ger en sann beskrivning av den objektiva verkligheten (Brinkman & Kvale, 2009). Kunskapsintresset i en diskursanalytisk studie är att visa *hur* intervjupersonernas utsagor *diskursivt konstrueras och gör inte anspråk på att analysera vad som ligger bakom eller att visa hur ”verkligheten är”*. Inom diskursanalysen är dessutom motsägelser i utsagor inte ett problem utan ses som en intressant markör för att det kan förekomma två konkurrerande diskurser. Inom diskursanalysen vill man belysa variationen i det som uttrycks och tar olikheter och tvetydigheter på allvar (Alvesson & Sköldberg, 2008).

Relaterbarhet

Stukát (2005b) nämner att relaterbarhet kan var en mer korrekt beskrivning vid praktiker för att markera att det handlar om en lägre form av generaliserbarhet. Genom att man är tydlig när man redovisar vilka förutsättningar man har haft för sin studie ger man andra möjlighet att kunna göra jämförelser utifrån sin egen situation. Resultaten kan tjäna som referens och det är upp till varje läsare att bedöma om resultatet kan äga giltighet i en motsvarande kontext i en annan kommun. Hur diskursordningen om specialpedagogens uppdrag relaterat till skolutveckling för samma grupp av befattningshavare i motsvarande kommuner kan jag inte dra några säkra slutsatser av utifrån mitt material. Jag anar dock att det skulle kunna se likadant ut i motsvarande kommuner. Diskurser är alltid kontingenta, om än trögföränderliga.

Vad jag dock med viss precision kan säga något om är *hur* , med vilka utsagor, den aktuella diskursordningen angående specialpedagogens uppdrag relaterat till skolutveckling konstrueras i den aktuella kommunen.

7 Empiredovisning

Studiens empiri utgörs av intervjuutsagor från åtta intervjuer. Eftersom studien bygger på socialkonstruktionistisk teoribildning och har ett diskursanalytiskt angreppssätt är det centralt att kontextualisera det empiriska materialet, vilket betyder att utsagorna ska läsas och förstås i det sammanhang som de yttrades. Kontexten har utgjorts av en specifik social situation där befattningshavare på styρνivå inom utbildningssektorn enskilt intervjuats av en specialpedagogstudent som tillika är studiens författare.

7.1 Utgångspunkter vid empiredovisning och analys

Redovisning och analys av empirin är gjord utifrån följande utgångspunkter:

- Att det finns två konkurrerande diskurser inom en diskursordning angående specialpedagogikens och specialpedagogens funktion.
- Att lyfta fram intervjuutsagor där yrkeskategorin specialpedagog tilldelas en subjektposition, avgör vilket handlingsutrymme och befogenheter som specialpedagogen har inom den aktuella diskursen.
- Att påvisa intertextualitet mellan intervjuutsagor och texter i studiens litteraturgenomgång.

Forskaren har valt att i redovisningen lyfta fram intervjuutsagor där yrkeskategorin specialpedagog tilldelas en subjektposition. Detta är utsagor som uttrycker vad som specialpedagogen förväntas kunna och i vilka sammanhang specialpedagogen förväntas vara verksam. Det är utifrån subjektpositionen inom den aktuella diskursen som specialpedagogens handlingsutrymme och befogenheter bestäms. De konkurrerande diskurserna inom diskursordningen *specialpedagogikens funktion* erbjuder specialpedagogen olika subjektpositioner. En annan aspekt i redovisningen av empirin är att koppla intervjuutsagorna till texter i litteraturgenomgången och på så sätt påvisa intertextualitet. Begreppet intertextualitet betecknar det förhållandet att kommunikativa händelser bygger på tidigare händelser; man börjar aldrig om från början. Alla språkliga uttryck bygger på tidigare texter/utsagor.

Begreppen utsagor, diskurs, diskursordning, relationellt och kategoriskt perspektiv kommer att användas i redovisningen av empirin. Dessutom har

Intervjupersonerna i empirin har avidentifierats

Intervjupersonerna har avidentifierats genom att de tilldelats fingerade namn. Fyra kvinnonamn och fyra mansnamn har använts. Både män och kvinnor deltog i studien, dock inte lika många män som kvinnor. Genom att använda fyra mans- och fyra kvinnonamn har graden av avidentifiering kunnat stärkas. Anledningen till att välja namn istället för att benämna intervjupersonerna med en siffra är att det ökar läsbarheten. Intervjuaren kallas intervjuare.

Transkriptionskoder

För att kunna tolka nedanstående empiribeskrivning och analys måste följande transkriptionskoder noggrant uppmärksammas.

- Det som skrivs (inom parentes) är författarens egna anmärkningar och förtydliganden.
- *Kursiverad text* står för författarens emfas,
- Understrykning betyder att ordet betonats av den intervjuade.
-indikerar paus.
- Utelämnad text visas med /----/

De diskursanalytiska begrepp som används i beskrivningen och analysen av empirin finns kortfattat förklarade i detta kapitel under rubriken *Diskursanalytiska begrepp*. Forskaren har valt att i empirin söka efter utsagor som t.ex. kan påvisa intertextualitet mellan intervjuutsagor och texter i studiens litteraturgenomgång, eller som går att härleda till en viss diskurs, eller till utsagor där yrkeskategorin specialpedagog tilldelas en subjektsposition, eller som bekräftar eller dementerar att yrkesutövande specialpedagoger ofta inte kan arbeta enligt professionens syfte.

7.2 Redovisning och analys av intervjuutsagor

I det här avsnittet redovisas och analyseras ett urval av intervjuutsagorna. Redovisningen ska ge exempel på *hur* befattningshavare på styrnivå *talat om* specialpedagogens uppdrag och bl.a. visa på vilka olika subjektspositioner som specialpedagogen tilldelas.

Här följer nu några representativa intervjuutsagor från var och en av de åtta intervjuerna. I det här avsnittet redovisas och analyseras intervjuutsagorna från varje intervju var för sig. Redovisningen av varje intervjus utsagor inleds med att ett citat eller utdrag ur intervjun presenteras. Därefter följer en beskrivning av en subjektsposition som dessa utsagor tilldelar specialpedagogen. Sedan analyseras utsagornas modalitet och eventuella kopplingar till litteraturgenomgången och aktuella diskurser synliggörs.

Ur intervjun med Lars

Intervjuare: Vad tänker du är specialpedagogens uppdrag och hur kopplar du specialpedagogens uppdrag till skolutveckling?

Lars: Specialpedagogens uppdrag är *väl* att, det största är *väl att alltid se möjligheter*. En specialpedagog är *alltid nyfiken* på att analysera och organisera. Det är en naturlig del i skolutveckling, så är det jag ser det, *ska vara, kan vara*.

Utsagorna tilldelar specialpedagogen en subjektsposition som en som *alltid är nyfiken* på att analysera och organisera. Utsagan *säger* dock inget om att specialpedagogen är bra på detta.

Modaliteten i första meningen i ovanstående utsagor är svag. Ord som *väl* uttrycker osäkerhet. Modaliteten i den andra meningen är stark – *är alltid nyfiken* - gör anspråk på att vara fakta. I sista meningen går talaren från *är* till *ska* och slutligen till *kan*, vilket markerar att talaren börjar uttrycka säkerhet men modifierar detta så att modaliteten blir allt svagare. Lars kommunicerar osäkerhet eller brist på instämmande i sina utsagor.

Ur intervjun med Karin

Intervjuare: Kopplar du specialpedagogens uppdrag till skolutveckling?

Karin: Jaa, jag tror att som jag sa mångt och mycket så måste specialpedagogen utbilda andra människor att se problemen. Man måste vara *ett uppslagslexikon*. Vara ute i skolorna och *kunna analysera och tala om för lärarna* att den här *eleven har det och det bekymret* och för att *komma till rätta med det* så måste du behandla honom si och så, ungefär så. Speciallärarna jobbar ju mer konkret med problemet (underförstått eleven) så att säga. Medan specialpedagogen mer är *experten, konsult*.

Utsagorna tilldelar specialpedagogen subjektspositionen som *experten* och *konsulten* som ska *kunna analysera problemet* (eleven) och *utbilda* lärarna. Karin ställer även krav på att specialpedagogen *måste vara ett uppslagslexikon*.

Genom att använda ordet *måste* så får utsagorna karaktär av att vara ett slags direktiv och utsagorna gör därmed anspråk på att äga hög giltighet. Detta ger utsagorna hög modalitet.

Karins utsagor förefaller utgå från en kategorisk diskurs där skolsvårigheter tolkas som en elevburen problematik som ska analyseras och hanteras. Hon uttrycker dock att de svårigheter som eleven *har* ska, hanteras av den ordinarie personalen och av speciallärarna. Specialpedagogens uppdrag/subjektsposition är *att utbilda/tala om* för den ordinarie personal *hur* de ska göra. Detta tyder på ett visst inflytande från en relationell diskurs där den ordinarie läraren har ansvaret för att anpassa undervisningen efter elevernas förutsättningar och behov.

Ur intervjun med Ulla

Intervjuare: Vad tänker du är specialpedagogens uppdrag och hur kopplar du specialpedagogens uppdrag till skolutveckling?

/----/

Ulla: Det får inte bli så att specialpedagogen blir den som bara sitter och utreder.

/----/

Ulla: Annars blir det återigen det här att specialpedagogen sitter och utreder.

Utsagorna tilldelar specialpedagogen en negativ subjektsposition av en som *bara* sitter och *utreder*.

I första utsagan uttrycker Ulla en vilja att styra så att specialpedagogen *inte får bli* en som bara sitter och utreder. Andra utsagan vittnar om att Ulla anser att specialpedagogen *har varit* en som sitter och utreder. Ulla instämmer i sina utsagor, vilket ger utsagorna stark modalitet.

I följande utsaga tilldelas specialpedagogen subjektspositionen som en som kan ge en grupp elever *hjälp och stöd* när nånting känns *jättejobbigt*.

Ulla: Det är bra att man (specialpedagogen) *har en grupp elever som man kan*, om dom nu är dyslektiker och att man *kan hjälpa* dem. Så *måste* ju elever känna att man *behöver extra stöttning*, få förförståelse, nånting va. Man *behöver* ju när nånting känns *jättejobbigt*.

Utsagorna har stark modalitet. Utsagorna ges giltighet genom att beskriva att vissa elever *behöver extra stöttning när det känns jättejobbigt* och att *det är bra* att specialpedagogen *kan hjälpa* dessa elever. Utsagorna förefaller utgå från en kategorisk diskurs där specialpedagogens subjektsposition är att *ta hand om* de elever som *har det jättejobbigt* och specialpedagogens möte med eleverna ska fungera som plåster eller medicin för det som känns *jättejobbigt*. Att göra något som underlättar i den ordinarie undervisningsmiljön nämns inte.

I en annan utsaga tilldelas specialpedagogen en subjektsposition som en som har egna lektioner för att bli delaktig i skolans verksamhet.

Ulla: Ha egna lektioner å, vitsen är att man (specialpedagogen) är delaktig (underförstått i skolans verksamhet).

En viktig poäng i utsagan är att specialpedagogen behöver ha egna lektioner, alltså arbeta som undervisande lärare, för att vara delaktig.

Ur intervjun med Per

Intervjuare: Vad tänker du är specialpedagogens uppdrag och hur kopplar du specialpedagogens uppdrag till skolutveckling?

Per: Alltså jag tänker så här. *Det är inte en person som ska bedriva undervisning* ute i... alltså som en speciallärare. Jag menar att vi måste hålla skillnad mellan specialpedagog och speciallärare. Speciallärare är för mig en som är mer ute med eleverna och har mer kunskap kring ämnet. Specialpedagog ser jag som handledning (av lärare) är en sån som man kan se *ganska tydligt*, utredning är också en sån.

/----/

Jag *skulle* faktiskt också *kunna* tänka mig, nåt som slått mig *ibland*, tänk om en rektor har specialpedagog som biträdande eller liknande. Alltså den kombinationen för det *är* mycket ledaregenskaper också i en specialpedagogens uppdrag.

/----/

Det tänker jag *är* jättetydligt, om du ser specialpedagog och rektor. Det är ändå rektor som driver skolutveckling och en ...tänk att en rektor och en specialpedagog jobbar ihop och bedriver skolutveckling. Det vore det optimala. Det är väldigt tydligt för mig att specialpedagogen ingår i det uppdraget. Det är det!

Utsagorna tilldelar specialpedagogen en subjektsposition som en som inte undervisar elever. Per kopplar dessutom ihop specialpedagogen med begreppen handledning och utredning. Per tillskriver specialpedagogen subjektspositionen att för tillfället inte ha en ledande ställning, men att en förändring vore önskvärd.

Modaliteten i utsagorna är subjektiva och går från ganska stark till stark. Per utgår från en relationell diskurs där skolutveckling och ledarskap är viktiga beståndsdelar i specialpedagogens uppdrag.

Ur intervjun med Karl

Intervjuare: Vad tänker du är specialpedagogens uppdrag och hur kopplar du specialpedagogens uppdrag till skolutveckling?

/----/

Karl: Men det kan ju också vara som...om vi tänker rena utvecklingsfrågor i arbetslaget det behöver inte handla om en viss elev. Det kan handla om ett arbetssätt, att specialpedagogen innehar den kunskapen om att så här kan man ju göra i stället. Det kanske skulle kunna passa bättre. Att man använder specialpedagogen lite som pedagogisk *kunskapsbank*, eller nåt.

/----/

Jag tänker inte direkt mot eleven. Jag tänker inte direkt mot eleven utan som en kunskapsbank mot personalen. Grundsynen är ändå att alla finns i samma sammanhang hos oss. Och då är specialpedagogen länken mot personalen som sen jobbar mot den studerande.

Utsagorna tilldelar specialpedagogen subjektspositionen som en *pedagogisk kunskapsbank*.

Utsagorna har en resonerande ton, vilken domineras av en stark modalitet. Karl verkar utgå från en relationell diskurs där alla elever finns inkluderade i den ordinarie undervisningen och att specialpedagogens arbete riktas till personalen.

Ur intervjun med Ulf

Intervjuare: Vad tänker du är specialpedagogens uppdrag och hur kopplar du specialpedagogens uppdrag till skolutveckling?

/----/

Ulf: Och det är tillsammans med rektor som specialpedagogen måste jobba hand i hand. Rektor tycker jag ska på nåt sätt ge uppdraget – det är en stödfunktion – specialpedagogen – det är en stödfunktion.

Utsagorna tilldelar specialpedagogen bl.a. en subjektsposition som *stödfunktion* som *arbetar på uppdrag* av rektor. Subjektspositionen medges därmed inget eget handlingsutrymme.

I nästa utsaga ges specialpedagogen en subjektsposition som en expert på lärande som konkret kan visa hur läraren ska göra i en undervisningssituation med en elev.

Ulf: Ibland behöver specialpedagogen gå bredvid och visa. Och inte ställa sig utanför i samtal och tala om för lärare hur han ska göra. Ibland tycker jag att specialpedagogen ska gå in och vara med och visa för specialpedagogen *ska ju vara expert* på den delen utav hur den här eleven lär. Visa konkret. Så tänker jag att specialpedagogens uppdrag är.

Ulf verkar utgå från en relationell diskurs där behov av förändringar av den ordinarie lärarens undervisning står i centrum. Syftet är att, inom den ordinarie undervisningens ram, skapa bättre förutsättningar för en enskild elevs lärande. Läraren antas kunna förändra sin undervisning av eleven utifrån att specialpedagogen, som expert, konkret visar hur läraren ska göra. Detta synsätt kan kopplas till det som Scherp (2003) kallar ett görandeinriktat lärande där man fokuserar på vilka görande som ger bättre resultat än andra. Scherp är dock mycket kritisk till detta och hävdar att i en görandeinriktad skola riskerar man en avprofessionalisering av läraryrket genom att lärare reduceras till utförare av arbetsuppgifter och lösningar som andra utformat. Scherp framhåller, i stället, förståelseinriktat lärande, vilket inte enbart begränsar sig till *hur* man ska göra utan även *varför* det är framgångsrikt. Man är då inte begränsad till att kopiera ”det bästa arbetssättet” för att lyckas utan man förstår principen och kan tillämpa den i olika sammanhang.

I följande utsaga tilldelas specialpedagogen en negativ subjektsposition som en expert eller konsult som står utanför verksamheten.

Ulf: Många gånger tycker jag att specialpedagogerna har hamnat i nåt slags expertfack, som bara handlar om konsultation. Det är inte bra.

Modaliteten i Ulfs utsagor är stark, vilket betyder att han instämmer i sina utsagor.

Ur intervjun med Eva

Intervjuare: Vad tänker du är specialpedagogens uppdrag och hur kopplar du specialpedagogens uppdrag till skolutveckling?

Eva: Med sin specialkompetens bidra till att barn och ungdomar får optimala utvecklingsmöjligheter. Mycket tänker jag riktat till pedagoger, personal kring eleven, backa upp, handleda, bidra med.. Det tycker jag, det tror jag är...det som jag ser som kärnan på nåt vis.

Utsagorna tilldelar specialpedagogen en subjektsposition av en som äger specialistkompetens och som kan backa upp och handleda personal. Första utsagan är ett påstående som har en objektiv och stark modalitet. Utsagan står i infinitiv vilket tyder på att påståendet sannolikt mer är en vision än något som praktiseras. I de övriga utsagorna är modaliteten tydligt subjektiv och lite trevande, vilket minskar styrkan av modaliteten något. Utsagorna utgår från en relationell diskurs där det är pedagogerna som är specialpedagogikens objekt. Pedagogerna ska handledas och backas upp av specialpedagogen som besitter specialkompetens.

Här följer några utdrag ur intervjun med Eva som tydligt visar paralleller till forskningsresultat angående rektors bristande kunskap och intresse för specialpedagogens uppdrag. Intervjuutdraget ger en bild av att rektorerna i den aktuella kommunen inte tar till vara på eller efterfrågar specialpedagogens specialistkompetens. Eva spekulerar i om orsaken kan vara att rektorerna är rädda. Modaliteten i utsagorna är subjektiv och stark.

Intervjuare: Kopplar du specialpedagogens uppdrag till skolutveckling?

Eva: Ja, det gör jag ju men jag tycker inte att rektorerna riktigt tar till sig det. Tyvärr! Återigen, jag kommer till mångt och mycket att rektorer ska se, ta vara på, den specialkompetens som specialpedagogerna har med sig. Den uppdatering som specialpedagoger står för. Jag vet inte varför rektorer inte ser det. Vad de är rädda för, eller? Varför de inte tar med sig, tar del i specialpedagogens mångfald när det handlar om ledningsgrupper. Utvecklingsfrågor. Forskningsfrågor. För en rektor kan inte hålla sig ajour med allt även om den har det pedagogiska ansvaret.

/----/

Jag vet inte om nån rektor som egentligen tar till vara specialpedagogens kompetens.

/----/

Och sen så kanske inte rektorerna efterfrågar det heller.

Utsagorna i intervjun ovan tilldelar specialpedagogen en subjektsposition vars kompetens rektor inte efterfrågar eller vågar förvalta.

Som redan nämnts så kan ovanstående intervjuutsagor kopplas till aktuell forskning t.ex. Malmgren Hansen (2002), Ekström (2004) och Persson (2009) som samtliga påvisar att specialpedagoger upplever brist på styrning och formellt mandat från ledningen i skolorna. Både bristande kunskap, men även ointresse hos rektor om specialpedagogens profession ses som bidragande orsaker till yrkesfunktionens svaga genomslag.

Ur intervjun med Pia

Intervjuare: Vad tänker du är specialpedagogens uppdrag och hur kopplar du specialpedagogens uppdrag till skolutveckling?

Pia: Det är jätteenkelt!Men kanske svårt ändå..... Det är just det som vi pratat om just det att höja den specialpedagogiska kompetensen hos all personal. Det innebär inte alla ska bli specialpedagoger. Specialpedagogens uppgift blir då att vara med och stötta och vägleda den övriga personalen just i de här frågorna

Första utsagan följs av en paus, vilken följs av en ny utsaga där talaren lite eftertänksamt ändrar ståndpunkt. Därefter har utsagorna stark modalitet. I sista utsagan markerar verbet *blir* att utsagan talar om något i framtiden och gör inte anspråk på att beskriva hur det *är* nu.

Utsagorna förfaller bygga på en relationell diskurs där specialpedagogik handlar om att öka kompetensen hos personalen.

Nedan följer en utsaga som pekar på ett scenario där kunskapen om specialpedagogens uppdrag i den aktuella kommunen skulle kunna vara så britsfällig att varesig personal eller ledning har förståelse för vad specialpedagogen är till för.

Pia: Det är ju här som det komplexa, svårigheten i jobbet ärom man inte har personalens förståelse och en ledning som inte är med och förstår vad man är till för.

Utsagan skapar en bild av att yrkesbefattningen specialpedagoger saknar en subjektsposition i den aktuella kommunen eller så är den dåligt kommunicerad.

8 Resultat

I kapitlet görs en samlad analys av hela empirin. Sist i kapitlet delges studiens slutsats.

Nedanstående redovisning ska förstås utifrån en tankekonstruktion om att det kategoriska perspektivet och det relationella perspektivet på specialpedagogik tar sin utgångspunkt från *två olika diskurser* inom *en diskursordning* där diskurserna konkurrerar om tolkningsföreträde för vad som ska vara specialpedagogikens utgångspunkt. Se kapitel 6.1

I några av intervjuutsagorna i det aktuella temaområdet om specialpedagogens uppdrag så förefaller det som om två av intervjupersonerna utgår från en kategorisk diskurs och fem av intervjupersonerna tycks utgå från en relationell diskurs om specialpedagogikens utgångspunkt och funktion. Utifrån en kategorisk diskurs så tolkas skolsvårigheter som individbunden problematik med ett förgivettagande om att eleven behöver stöd. Här följer ett exempel på intervjuutsagor som utgår från en kategorisk diskurs:

Det är bra att man (specialpedagogen) har en grupp elever som man kan, om dom nu är dyslektiker och att man kan hjälpa dem. Så måste ju elever känna att man behöver extra stöttning, få förförståelse, nånting va. Man behöver ju när nånting känns jättejobbigt.

Utifrån en relationell diskurs förstås skolsvårigheter som att det är skolans organisation, verksamhet eller undervisning som behöver förändras och anpassas så att den enskilde ska kunna nå uppställda mål. Här följer ett exempel på intervjuutsagor som verkar ta sin utgångspunkt från en relationell diskurs.

Det tänker jag är jättetydligt, om du ser specialpedagog och rektor. Det är ändå rektor som driver skolutveckling och en ...tänk att en rektor och en specialpedagog jobbar ihop och bedriver skolutveckling. Det vore det optimala. Det är väldigt tydligt för mig att specialpedagogen ingår i det uppdraget. Det är det!

Den bild av verkligheten som diskursivt framträder ger uttryck för att båda diskurserna inom diskursordningen verkar vara representerade inom styrgruppen. Diskurserna har, vilket poängterats, diametralt olika uppfattningar om både specialpedagogikens funktion och identitet och ger radikalt olika konsekvenser för hur specialpedagogisk verksamhet ska förstås och organiseras. Se figur 3.1. Eftersom diskursordningens båda diskurser tycks vara representerade så är det inte överraskande att specialpedagogen tilldelas motstridiga subjektspositioner vilket t.ex. kommer till uttryck i följande utsagor *specialpedagogen är en som har lektioner* och *specialpedagogen är en som inte undervisar elever*.

I ett flertal utsagor anvisas specialpedagogen *en omöjlig subjektsposition* som *experten* som *uppslagslexikon* som både kan *tala om* och även *visa hur* lärarna ska göra. Det är en otidsenlig bild av kunskap och sanning som en färdig produkt som gör sig gällande lärande och kunskap är resultatet av en process och kan därför aldrig levereras som en färdig produkt. Idag ses människans kunskapsutveckling, kunskapskonstruktion eller lärande som en aktiv individuell och social process som involverar såväl individen som individens samspel med sin omgivning (Skolverket 2002, s.14). En subjektsposition som *en expert som har lösningen* står i stark konflikt med dagens syn om lärande och kunskap, vilket gör att subjektspositionen inte är trovärdig och därmed sannolikt inte rymms inom någon existerande diskurs på någon skola.

Utsagor från en annan intervju målar, upp ett scenario där kunskapen om specialpedagogens uppdrag i den aktuella kommunen kan vara så bristfällig att vare sig personal eller ledning har

förståelse för vad specialpedagogen är till för. Utsagan ger uttryck för att specialpedagogens yrkesroll och funktion är odefinierad. Det verkar saknas ett klarläggande som gör att rektorer och personal förstår specialpedagogens uppdrag och funktion. Trots att många utsagor vittnar om en stark tilltro att specialpedagogen besitter både praktisk och teoretisk kompetens och kunnande så påtalas det i några utsagor att rektorerna ändå inte tar tillvara specialpedagogens kompetens. En förklaring till detta kan vara att yrkesgruppen inte tilldelats någon funktionell subjektspostion och därmed inte erkänns någon definierad roll och funktion. En omöjlig eller odefinierad subjektspostion resulterar sannolikt i outnyttjad kompetens.

I en intervju uttrycks förväntningar på specialpedagogen som en stödfunktion som arbetar på uppdrag av rektor, vilket innebär att specialpedagogen inte tilldelas någon egen subjektspostion och medges därmed inget eget mandat. I empirin fanns även utsagor som tilldelade specialpedagogen en negativ subjektspostion som en som *bara sitter och utreder* eller *en expert eller konsult som står utanför verksamheten*. Dessa utsagor följdes av att man uttryckte behov av en förändring. I en av intervjuerna tilldelas specialpedagogen en subjektspostion av att för tillfället inte ha en ledande ställning, men att en förändring vore önskvärd. Utsagor om att specialpedagogen ska bedriva skolutveckling tillsammans med rektor uttrycktes. I en annan intervju uttrycks förväntningar att specialpedagogen ska bidra till att höja den specialpedagogiska kompetensen hos både lärare och skollledning. Detta handlar, i hög grad, om att arbeta med skolutveckling. Flera av utsagorna uttrycks i futurum där tankar om specialpedagogen som en del i skolutvecklingsarbetet finns med. Formandet av en funktionell yrkesprofession tycks vara i sin linda.

8.1 Slutsats

Studiens slutsats är att intervjuutsagor tyder på att yrkesprofessionen specialpedagog anvisas motstridiga eller omöjliga subjektspostioner. *Talet om specialpedagogens uppdrag ger uttryck för att yrkesprofessionen står utan en funktionell subjektspostion och att förutsättningar för att kunna verka som specialpedagog utifrån yrkesbefattningens intentioner synes begränsade, vilket kan betyda att specialpedagogens yrkeskompetens inte tas till vara. Resultatet indikerar behov av att definiera specialpedagogens roll och funktion för att professionens kompetens och resurs ska kunna förvaltas på ett adekvat och målmedvetet sätt i den aktuella kommunen. Detta behov förefaller, i viss mån, även vara identifierat.*

9 Diskussion

Diskussionskapitlet inleds med att belysa det diskursanalytiska angreppssättets svaghet och styrka, vilket varit direkt avgörande för studiens kunskapsbildning. I det påföljande avsnittet besvaras frågan om studiens syfte uppnått. Därpå diskuteras studiens resultat och specialpedagogiska implikationer redovisas och kopplingar till relevant forskning görs. Avslutningsvis presenteras förslag till vidare forskning.

9.1 Studiens svaghet och styrka

Den här studien har haft ett diskursanalytiskt angreppssätt, vilket innebär att jag som forskare varit medveten om att studien är socialt konstruerad i ett historiskt, kulturellt och socialt sammanhang. Som diskursanalytisk forskare har min uppgift varit att undersöka och analysera vilka bilder av verkligheten som utsagorna ur empirin ger uttryck för, samt belysa vilka sociala konsekvenser de olika diskursiva framställningarna kan få. Som diskursanalytiker är jag medveten om att den empiri som jag redovisat skulle ha kunnat skildras på ett annat sätt, utifrån ett annat fokus eller en annan vinkling, belysts utifrån andra teoretiska infallsvinklar. Det finns en mängd olika sätt att fokusera varje situation. Det finns flera versioner av verkligheten. Vid analysarbetet har jag på allvar försökt ställa mig främmande inför materialet så att min egna kunskap inte ska ha påverkat analysen. Genom att jag redovisat hur jag gjort och tänkt så tydligt som möjligt har min ambition varit att ge dig som läsare insyn i just det som studien behandlat. På så sätt kan du själv bedöma om du anser att de slutsatser som jag dragit är rimliga. Studiens styrka är studiens öppenhet och medvetenhet om att kunskap är en social konstruktion och vetenskapen att vetenskapliga utsagor bara kan förstås i sitt kulturella och historiska sammanhang (Börjesson & Palmblad, 2007). Studiens svaghet är att studiens analys bygger på ett starkt begränsat urval utsagor. Det är många utsagor som inte getts plats för analys. Jag anser att det diskursanalytiska angreppssätt som använts i denna studie, trots detta, har ett berättigande i en vetenskaplig studie. Med ett diskursanalytiskt angreppssätt perspektiveras och analyseras diskursiva utsagor som synliggör en alternativ förståelse av verkligheten. Det betyder inte att alla perspektiv och att varje alternativ förståelse kan bedömas som giltiga. Det är upp till läsaren att bedöma om den nya infallsvinkeln är relevant och tillför något för att öka förståelsen av verkligheten. Börjesson (2003) menar att diskursanalys får vetenskaplig säkerhet i modernistisk och rationalistisk mening genom att vara vetenskapsteoretiskt och metodologiskt öppen och reflexiv.

9.2 Har studiens syfte uppnått?

Studiens syfte har varit att belysa *hur* befattningshavare på styrnivå inom utbildningssektorn i en kommun *talat om* specialpedagogens uppdrag relaterat till skolutveckling och *synliggöra diskursiva bilder* av verkligheten som *sannolikt styr* vilka uppdrag specialpedagogen tillskrivs i den aktuella kommunen. Utgångspunkten är att *hur* människor *talat om* verkligheten avgör vilken verklighet som blir synlig och verklig.

Studiens syfte har nåtts, i det avseendet, att diskursiva bilder av verkligheten har synliggjorts, vilka kan ge en vidgad eller ändrad förståelse både för *att* och *hur* det diskursiva talet på styrnivå kan ha inflytande på vilken roll och funktion som yrkesprofessionen specialpedagog tillskrivs i den aktuella kommunen. Detta kan även uttryckas med att studien har synliggjort

hur *talet om specialpedagogens roll och funktion skapar bilder* av yrkesprofessionen specialpedagog, vilka *representerar* verkligheten och därmed bidrar till att *konstruera* en verklighet.

9.3 Resultatdiskussion

Här följer studiens resultatdiskussion, vilken även kopplas till relevant forskning. Diskussionen utgår från en konstruerad *diskursordning* som presenterats i studien. Diskursordningen består av två konkurrerande diskurser, nämligen den *kategoriska diskursen* som betraktar skolsvårigheter främst som en individuell företeelse. Specialpedagogik och specialpedagogens uppdrag handlar då i första hand om att kompensera för en individbunden problematik, vilket ofta sker *reaktivt*. Den andra, den *relationella diskursen*, tar sin utgångspunkt i att det är olika miljöfaktorer som skapar skolsvårigheter. Specialpedagogik och specialpedagogens uppdrag handlar då i första hand om att identifiera och undanröja faktorer som kan skapa skolsvårigheter, samt att utveckla positiva lärmiljöer, vilket främst är ett *proaktivt* arbete. Diskursordningens två diskurser konkurrerar om tolkningsföreträde för vad som ska vara specialpedagogikens utgångspunkt.

Ur empirin redovisas motstridiga utsagor om specialpedagogens uppdrag vilket tyder på att de båda konkurrerande diskurserna inom diskursordningen finns representerade. En utsaga uttrycker att specialpedagogen är *en som har lektioner* och en annan utsaga slår fast att specialpedagogen är *en som inte undervisar elever*. Specialpedagogikprofessor Persson (2009, s.113) pekar på att i specialpedagogens nya examensordning från 2007 (SFS 2007:638) har den tidigare uppgiften att aktivt arbeta *med* barn, ungdomar och vuxna i behov av särskilt stöd strukits, vilket innebär att specialpedagogens uppgift i och med den nya examensordningen inte längre omfattar *undervisning* av elever.

Om det inom en styrgrupp inom utbildningssektorn i en kommun finns företrädare för båda diskurserna inom diskursordningen så existerar det konkurrens om tolkningsföreträde för vad som ska vara specialpedagogikens utgångspunkt. Det förekommer, i så fall, en diskursiv kamp där företrädare från båda diskurserna försöker framställa sin tolkning som den mest relevanta. Detta beskriver Winther Jørgensen och Phillips (2000) på följande sätt:

Utgångspunkten är ju att diskurserna genom att framställa världen på sitt sätt och inte på ett annat konstituerar objekt på bestämda sätt, skapar gränser mellan sant och falskt, och gör vissa typer av handlingar relevanta och andra otänkbara.

(Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s.138)

Om det inom en styrgrupp finns en diskursiv kamp om vad som ska vara specialpedagogikens funktion, innehåll och organisation så finns en risk att styrning för verksamhetsområdet uteblir eller att den blir otydlig eller motsägelsefull. Ekström (2004) konstaterar i sin forskning att det på styrnivå pågår en, vad man kan kalla, ”icke-styrning” kring det specialpedagogiska verksamhetsområdet. Denna ”icke styrning” är, enligt Ekström, också en form av styrning, inte minst för att det kan legitimera de skeenden som pågår (s.218).

När en yrkesutövare i en *ung* yrkesprofession, som inte har tidigare tradition och praxis att stödja sig på, tilldelas motstridiga subjekspositioner undermineras möjligheten för den yrkesutövande att verkställa sitt uppdrag. Oavsett om den yrkesutövande försvarar professionens funktion eller om den yrkesutövande är följsam och levererar ett arbete som ligger utanför eller strider mot professionens intentioner så förspills en del av yrkesutövarens kraft och tid åt annat än att fullgöra sitt egentliga uppdrag.

Trots att samhället idag utgår från en syn på lärande och kunskap som en aktiv individuell och social process (Skolverket 2002, s.14) så lever ändå bilden av kunskap som en färdig produkt fortfarande kvar i språket, vilket påverkar vårt tänkande och vår förståelse. Detta speglas bl.a. i utsagor från fem av intervjupersonerna som tilldelar specialpedagogen en subjektsposition som expert / uppslagslexikon / kunskapsbank / konsult. I en utsaga ställs ett krav på att specialpedagogen *måste* vara ett *uppslagslexikon* och i en annan utsaga liknas specialpedagogen med en *pedagogisk kunskapsbank*. Båda dessa utsagor bygger på en idé om kunskap och sanning som *en produkt*. Metaforerna uppslagslexikon och kunskapsbank skapar en bild av specialpedagogens roll och funktion som instrumentell. Lärare ska hämta ut *färdig kunskap* och *obestridlig sanning* från specialpedagogen. Ytterligare utsagor från intervjuerna uttrycker samma kunskapssyn. En utsaga uttrycker att specialpedagogen ska *tala om för lärarna* hur de ska göra och en annan utsaga framför att specialpedagogen ska *visa för lärarna* hur de ska göra. Föreställningen bygger på idén att specialpedagogen besitter *den rätta kunskapen* och *det rätta handlaget* vilket kan *förmedlas* och *kopieras* över till lärarna.

Trots att många utsagor vittnar om stark tilltro till specialpedagogens kompetens och kunnande i både teori och praktik så påtalas det i några utsagor att rektorerna inte vill eller vågar ta tillvara specialpedagogens kompetens. Kan en möjlig förklaring till rektorernas ovilja, åtminstone delvis, bottna i subjektspositionen där specialpedagogen framställs som experten. Om rektorer blivit informerade om att specialpedagogen gör anspråk på en subjektsposition som *expert* så innebär det att andra tilldelas subjektspositionen *de okunniga*. Subjektspositionen *expert* är, dessutom, kopplad till *makt* och *ansvar*, medan subjektspositionen *de okunniga* är kopplat till att *deras kunskap inte räknas* och att *böja sig för experten*. Vare sig lärare eller rektorer accepterar dock en subjektsposition *som de okunniga*. Idag betraktas dessutom inte kunskap som en färdig produkt och att tilldela en medarbetare en subjektsposition som expert inom en diskurs, helst inom skolans värld, är helt otänkbart. Det blir då helt analogt att rektorer intar en kritisk och avvaktande hållning till yrkesgruppen specialpedagoger.

Varje specialpedagogs utgångspunkt är att lärande och kunskap är resultatet av en process och kan därför aldrig levereras som en färdig produkt. Det är i mötet med människor som tillskriver varandra kompetens som specialpedagogens yrkesutövning äger rum. Utgångspunkten är att gruppens/individens samlade kompetens och förståelse av problemet avgör vilket förändringsarbete och lärande som är möjligt och relevant. Med ett gemensamt identifierat behov av förändring och med ett individuellt ansvarstagande för sin egen lärprocess så genereras en målinriktad utveckling där specialpedagogen har en processledande funktion.

Flera av utsagorna uttrycks i futurum där tankar om specialpedagogen som en del i skolutvecklingsarbetet finns med. Förandet av en funktionell yrkesprofession verkar vara i sin linda. Genom att *tala om* verkligheten och beskriva den på *alternativa* sätt startar en process som kan förändra verkligheten.

9.4 Specialpedagogiska implikationer

Studiens resultat indikerar att det kan finnas ett behov av att definiera specialpedagogens roll och funktion för att kunna förvalta professionens kompetens och resurs på ett adekvat och målmedvetet sätt i den aktuella kommunen. Jag ponerar att det behovet kan finnas i flera kommuner.

Samhälle och skola i förändring

Skolan har under de senaste decennierna förändrats i grunden, vilket innebär att all yrkesverksam personal inom skolan fått nya uppdrag. Man kan tala om att det i skolans värld skett ett paradigmskifte. Det nya innehållet och ansvaret i skolans olika yrkesprofessioner har dock inte kommunicerats och förankrats. Många av oss som arbetar inom skolan har av olika skäl inte getts förutsättningar att förstå våra nya uppdrag. För att skolan ska kunna axla sitt uppdrag så krävs att alla verksamma inom varje skolenhet ges möjlighet att tillsammans ta detta ansvar. Alla på skolan behöver en ökad förståelse för både sitt eget och andras uppdrag och hur dessa uppdrag samverkar. Våra föreställningar om verkligheten och om oss själva utvecklas hela tiden genom nya erfarenheter och reflektioner, vilka är resultatet av en kontinuerligt pågående lärprocess (Sandberg & Targama, 1998, s.33). Denna lärprocess är skolutvecklingens fundament. Scherp (2003) betonar att skolutveckling är en fråga om lärande och att utveckla skolan till en lärande organisation.

Nya förväntningar på specialpedagogik

I *alla* skolor finns det alltid ett behov av att hela tiden utveckla sina metoder, sitt stoff och sina lärmiljöer för att kunna möta alla dessa spännande och unika elever som alla har olika erfarenheter, behov och kunskapsnivå. Det är i detta arbete som specialpedagogiken och specialpedagogen fyller en viktig funktion. Men för att komma dithän krävs nya förväntningar på vad specialpedagogik ska bidra med i våra skolor. Rektor, lärare och specialpedagog har tillsammans uppdraget att sträva efter att göra "special" så lite speciellt som möjligt utan att ge avkall på att elever bereds optimala möjligheter till den hjälp och det stöd de har rätt att få. Detta blir möjligt att åstadkomma endast om specialpedagogiska perspektiv och förståelsegrunder inkluderas i så många så normala sammanhang som möjligt. På sätt och vis handlar det om ett slags bevakningsaspekter utifrån ett "underifrån-perspektiv". Specialpedagogisk kompetens bygger på att kunna se och förstå förutsättningar och villkor så som de upplevs av dem som blir sedda som och kallade svaga, störande och hindrande och därför ofta oönskade etc. Dessa elever blir inte speciella och avvikande förrän de definieras som sådana (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001, s.150).

Lärares behov av handledning

Dagen samhälle, med större social, kulturell och språklig mångfald än tidigare, ställer nya och större krav på lärare. För att lärare ska kunna möta dessa nya villkor och förutsättningar måste de fortlöpande ges möjlighet att utvecklas i sin profession, vilket även i sig är nödvändigt för att få till stånd skolutveckling (Prop.2009/10:89, s.8). Läraren är, enligt samfällid forskning, den viktigaste faktorn i skolutveckling (Åberg, 2009, s.195). Det är vad lärarna tänker och gör i klassrummet som formar undervisningen, vilket enligt Åberg (2009) placerar arbetet med att stärka lärarnas professionalitet högt på agendan. Här handlar det, enligt Åberg, inte om att i första hand förse lärarna med bättre pedagogiska metoder. Det finns en växande insikt om att utveckling av lärare och undervisning handlar om något mer än själva görandet. Kvalitén och flexibiliteten i klassrumsarbetet hör nära samman med lärarnas professionella växt, och hur de som människor och som professionella kan hantera den mängd av förväntningar, möjligheter, begränsningar och dilemman som de möter i sin yrkesvardag. För att utveckla denna professionella växt krävs både kunskap och insikter som den enskilde läraren kan ha svårt att utveckla på egen hand (Scherp, 2003, s.39). Genom specialpedagogisk grupphandledning kan lärare ges tillfälle till reflekterande samtal kring vardagsarbetet och betrakta det ur olika

perspektiv. Perspektivering leder ofta till en vidgad förståelse av både uppdraget och att identifiera vilket utnyttjat handlingsutrymme som faktiskt finns inom räckhåll.

Vem har ansvar för det specialpedagogiska verksamhetsområdet?

Hur specialpedagogik, specialpedagogens uppdrag och skolutveckling definieras på respektive skola beror på flera faktorer där rektors ledarskap och skolans kultur är två viktiga element, men även definitioner, organisatoriska ramar och befattningsbeskrivningar och prioriterade utvecklingsområden från den kommunala styρνivå kan definiera och ange inom vilka ramar specialpedagogik, specialpedagogens uppdrag och skolutveckling förväntas ske, vilket kan styra och begränsa tolkningsutrymmet på den lokala skolnivån. Befattningshavare på styρνivå inom utbildningssektorn i en kommun har per definition till uppgift att styra skolverksamheten utifrån aktuella nationella styrdokument och internationella konventioner. Befattningshavare på styρνivå, lärare, rektorer och specialpedagoger har alla i sina respektive professionsuppdrag samma mål, nämligen att alla elever ska ges goda förutsättningar för lärande och utveckling i skolan. I det Foucaultska perspektivet ses inte makt som något som vissa agenter utövar i förhållande till passiva objekt. Makten är spridd över olika sociala praktiker decentrerat (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s.19). Det betyder att alla aktörer har en bit av makten, men aktörens subjektposition inom diskursen sätter dock gränser för aktörens handlingsutrymme och inflytande (Wreder, 2007, s.46).

En fråga, som kan tyckas märklig, är vilket inflytande på specialpedagogikens innehåll och utförande som dess yrkesutövare ska tillskrivas. Jag anser inte att det är ändamålsenligt att begränsa specialpedagogik som en stödfunktion som definieras av andra yrkesutövare. Enligt Malmgren Hansen (2002) så styrs och definieras den specialpedagogiska verksamheten av lärarna, vilka tillåts vara de informella makthavarna. Utifrån specialpedagogens yrkesprofession finns en självklar och ovillkorlig koppling mellan specialpedagogik och skolutveckling. Detta förutsätter att specialpedagogiken och specialpedagogen innehar en ledningsfunktion med uppdraget att tillsammans med rektor och lärare förändra och utveckla den "vanliga" pedagogiken för att alla elever ska ges ökade förutsättningar till lärande och utveckling inom den ordinarie undervisningens ram (Ahlefeldt Nisser, 2009, s.46).

9.5 Slutord

Det specialpedagogiska verksamhetsområdet och skolutveckling handlar om att *förändra verkligheten* i skolan. Med föreställningen att verkligheten konstrueras i språket så handlar det om att förändra *talet om* och förståelsen av verkligheten. I språket skapas t.ex. bilder av hur skolutveckling och specialpedagogik kan gestaltas. Specialpedagogik beskrivs ofta i termer av att den ska ha en stödjande funktion, vilket kan ge en vilseledande bild. Specialpedagogikens funktion är nämligen inte att stödja pågående processer, utan precis tvärt om. Specialpedagogikens funktion är att bidra till en förändrad förståelse och nya lärdomar som utvecklar både organisation, undervisning och människors sätt att tänka och agera. Specialpedagogik gestaltas som en process där människor i *talet om* verkligheten upptäcker och skapar nya möjligheter. Rektorer, lärare, elever, specialpedagoger och skolledare är alla aktiva och viktiga aktörer i denna process så att skolan konstrueras som en verklighet där lärande och utveckling blir möjlig för alla.

9.6 Förslag till vidare forskning

Specialpedagogens yrkesprofession behöver tydliggöras och kommuniceras och som ett led i detta krävs förebilder av hur yrket utifrån professionens intentioner kan organiseras och genomföras där skolutveckling är en central del. Jag antar att det finns kommuner och/eller

skolor där specialpedagogen ges förutsättningar att utöva yrket. Att närmare studera dessa specialpedagogers faktiska arbetsuppgifter, vilka kompetenser de tillskrivs och hur dessa tjänster organiseras skulle kunna bidra till positiva och konkreta bilder av hur yrkesprofessionen kan gestaltas. Jag finner det av särskilt intresse att studera de kommuner som organiserat specialpedagoger och rektorer utan någon hierarkisk ordning dem emellan.

Ett annat forskningsområde som kan passa väl inom en aktionsforskningsram är att med utgångspunkt från vad man vet om elever med t.ex. dyslexi och adhd-problematik utveckla miljöer, material etc. som passar dessa elever och låta detta vara tillgängligt för alla. Ingen ska behöva anta en ”handikappidentitet” för att få tillgång till t.ex. inläst material, en lugn vrå att studera i, tydlig struktur etc. Skolans komplexitet och föränderlighet kräver ett kontinuerligt sökande efter förbättrade sätt att erbjuda alla elever adekvata undervisningsmiljöer och lärsituationer.

Referenser

- Ahlberg, Ann. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, Ann. (2007). Handledning för förändring? I Kroksmark, Thomas & Åberg, Karin (red) (2007). *Handledning i pedagogiskt arbete* (s.241-268). Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, Ann. (2009b). Epilog. I Ahlberg, Ann (Red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning* (s.341-346) Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, Ann. (2009a). Kunskapsbildning i specialpedagogik. I Ahlberg, Ann (Red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning* (sid.9-26) Lund: Studentlitteratur.
- Ahlefeld Nisser, Désirée von.(2009). *Vad kommunikation vill säga En iscensättande studie om specialpedagogers yrkesroll och kunskapande samtal* Doktorsavhandling i specialpedagogik Stockholm 2009: Universitetservice US-AB
- Ainscow, Mel. (1998). Would it work in theory? Arguments for practitioner research and theorising in the special needs field. I Clark, Cathrine, Dyson, Alan, & Millward, Alan (Red.) (1998). *Theorising special education*. (s.7-20) London and New York: Routledge.
- Alvesson, Mats. & Sköldböck, Kaj. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*, andra upplagan, Lund: Studentlitteratur
- Berg, Gunnar. Englund, Tomas.& Lindblad, Sverker (red) (1995) *Kunskap Organisation Demokrati* Lund; Studentlitteratur
- Berg, Gunnar (1999). *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling*. Stockholm; Förlagshuset Gothia
- Berg, Gunnar. (2003b). *Att förstå skolan*. Lund: Studentlitteratur
- Berg, Gunnar. (2003c). Inledning En bok om skolutveckling – Varför det?
I Berg,G, Scherp, H-Å(red) (2003). *Skolutvecklingens många ansikten* (s.15-26).
Lund: Studentlitteratur.
- Berg, Gunnar. (2003a). Upptäcka och erövra frirummet - skolutveckling ett eget ansvar.
I Berg,G, Scherp, H-Å(red) (2003). *Skolutvecklingens många ansikten* (s.65-96).
Lund: Studentlitteratur.
- Berg, Gunnar. (2009). *Specialpedagogik och skolutveckling - två sidor av samma mynt*
www.23808_gunnar-berg-specialpedagogik-och-skolutveckling--lycksele-11
Hämtad 101119.
- Bergström, Göran. & Boréus Kristina. (2000): *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*, Lund: Studentlitteratur

- Björck-Åkesson, Eva. (2007). Specialpedagogik - ett kunskapsområde med många dimensioner I Nilholm, Claes & Björck-Åkesson, Eva (red) (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s.85- 99). Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.
- Bladini, Kerstin. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflection. En studie av speci alpedagogers handledningssamtal*. Doktorsavhandling. Karlstad: Universitetstryckeriet.
- Blossing, Ulf. (2003). Skolförbättring- en skola för alla. I Berg, G & Scherp, H-Å (red.). *Skolutvecklingens många ansikten* (s.97-129). Kalmar: Liber
- Brinkman, Svend. & Kvale, Steinar. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Brömssen, Kerstin von. (2003). *Tolkningar, Förhandlingar och Tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Diss., Göteborgs universitet, Göteborg.
- Burr, Vivien. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*, London: Routledge
- Börjesson, Mats. (2003). *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, Mats. & Palmblad, Eva. (2007). Introduktion ”Motsatsen till relativism, detta bör vi aldrig glömma, stavas absolutism. I Börjesson, Mats & Palmblad, Eva (red.) (2007). *Diskursanalys i praktiken*. (7-25). Malmö:Liber
- Clark, Cathrine. Dyson, Alan. & Millward, Alan. (1998). Theorising special education – Time to move on? I Clark, Cathrine, Dyson, Alan, & Millward, Alan (Red.) (1998). *Theorising special education* (s.156-173) London and New York: Routledge.
- Davidsson, Tobias. (2009). *Utanförskapandet, En diskursanalys av begreppet utanförskap*. Göteborgs Universitet/Institutionen för socialt arbete
- Ekström, Pija. (2004). *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Diss., Göteborgs universitet, Göteborg.
- Emanuelsson, Ingemar. Persson, Bengt. & Rosenqvist, Jerry. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket/Liber.
- Fairclough, Norman. (2003). *Analyzing Discourse. Textual Analysis for Social Research*, London:Routledge
- Fischbein, Siv.(2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I Nilholm, Claes & Björck Åkesson, Eva (red) (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s.17-35) Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.
- Gjems, Liv. (1997). *Handledning i professionsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.

- Kvale, Steinar. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lander, Rolf. (1994). *The management of change and innovation*.
Husén & Postlethwaite (eds): The International Encyclopedia of Education.
Oxford: Pergamon press, 2:nd ed
- Lpf. (1994). *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna*. Stockholm:
Utbildningsdepartementet
- Malmgren Hansen, Audrey. (2002). *Specialpedagoger – nybyggare i skolan*. Stockholm:
Högskoleförlaget vid Lärarhögskolan i Stockholm
- Nilholm, Claes. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur
- Nilholm, Claes. (2005). Vilka är de grundläggande perspektiven? I *Pedagogisk Forskning i Sverige* 2005 årg 10 nr 2 (s.124–138). Hämtat 101013
www.ped.gu.se/biorn/journal/pedfo/pdf-filer/nilholm2_10.pdf
- Nilholm, Claes. (2007). Vad och vems är kunskapsobjektet? – Reflektioner över hur den specialpedagogiska praktiken kan och bör studeras. I Nilholm, Claes. & Björk Åkesson, Eva. (red) (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik– sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s.100-112) Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.
- Neumann, Iver B. (2003). *Mening Materialitet Makt – En introduktion till diskursanalys*.Lund: Studentlitteratur
- Näslund, Johan. (1995). *Handledning för yrkesverksamma – centrala aspekter*.
(FOG rapport nr 26). Linköping: Institutionen för beteendevetenskap (IBV) Linköpings universitet
- Persson, Bengt. (2009). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber
- Prop. (2009/10:89). *Bäst i klassen - en ny lärarutbildning*. Stockholm: Regeringskansliet
- Prop. (2001/02:14). *Hälsa, Lärande, Trygghet*. www.riksdagen.se Hämtad 101125.
- Sandberg, Jörgen. & Targama, Axel. (1998). *Ledning och förståelse. Ett kompetensperspektiv organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Sandahl, Sture. & Sjödin, Anna.(2005). *Den odefinierade specialpedagogiken*. 10 p-uppsats
Lärarutbildningen, Malmö högskola
- SOU. (1999:63) *Att lära och leda*. En lärarutbildning för samverkan och utveckling.
Stockholm: Norstedts tryckeri.
- Scherp, Hans-Åke. (2002). *Lärares lärmiljö. Att leda skolan som lärande organisation*.
Institutionen för pedagogik. Karlstad University Studies 2002:44

- Scherp, Hans-Åke. (2003). Förståelseorienterad och problembaserad skolutveckling. I Berg, G & Scherp, H-Å (red.). *Skolutvecklingens många ansikten*. (s. 29-63) Kalmar: Liber
- SFS. (2010:800). *Skollagen* kap.3 § 7 Barns och elevers utveckling mot målen <http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=2010:800#K3> Hämtad 101117.
- SFS. (1985:1100). *Skollagen*. www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1985:1100 Hämtad 101117.
- SKOLFS. (2010:37) *Lgr 11*. <http://www.skolverket.se/skolfs?id=1636> Hämtad 101117
- Skolverket. (2002). *Att bedöma eller döma*. Stockholm: Liber Distribution.
- Skolverket. (2010). *Ur nya skollagen Mer om... Tydligare krav på Elevhälsan* www.skolverket.se/content/1/c6/02/20/99/Elevhalsa%2022%20okt.pdf. Hämtad 101117.
- Svenska Uneskorådet. (2006). *Salamanca-deklarationen och Salamanca +10*. Svenska Uneskorådets skriftserie 2/2006
- Stukát, Karl-Gustaf.(2005a). *Såsom i en spegel, Specialpedagogisk utveckling under 80 år* Stockholm: Nordiska förbundet för specialpedagogik www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdffiler/Utdanningspolitikk/Sasom_i_en_spegel_No_rdisk_Tidskrift_1923-2003.pdf?epslanguage=no Hämtad 100317.
- Stukát, Staffan. (2005b). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Tanner, Marie. (2006). *Specialpedagog i en lärande skola. Vad betyder PBS som skolutvecklingsperspektiv för specialpedagogens yrkesroll?* D-uppsats i specialpedagogik. Göteborgs universitet
- Vetenskapsrådet. (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Winther Jørgensen, Marianne. & Phillips, Louise. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Wreder, Malin. (2007). Ovanliga analyser av vanliga material. I Börjesson, Mats & Palmblad, Eva (red.) (2007). *Diskursanalys i praktiken*. (s.29-51). Malmö:Liber
- Åberg, Karin. (2009). *Anledning till handledning. Skolledares perspektiv på grupphandledning*. Doktorsavhandling. ARK-Tryckaren AB, Huskvarna:Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping

Bilaga 1

Augusti 2010

Hej!

Jag heter Helén Grahn och jag läser min sjätte och sista termin på det specialpedagogiska programmet vid Göteborgs universitet. Jag arbetar även som specialpedagog på NN-skolan i NN kommun. Under min sista studietermi kommer jag att skriva en magisteruppsats i specialpedagogik. Jag skriver till dig eftersom du har ett övergripande uppdrag inom skolverksamheten och som jag anar även har ett stort intresse och engagemang för skolutveckling.

Bakgrund

Skolutveckling och specialpedagogik har många beröringspunkter och bägge behövs för att skapa "en skola för alla". För att skolan ska kunna möta alla elever utifrån sina olika förutsättningar och behov behövs gedigen kunskap om hur vi kan möta variationen i utveckling och lärande hos alla elever. Här spelar den specialpedagogiska kompetensen en viktig roll. Pedagogikforskaren Scherp som har ett särskilt intresse för skolutveckling anser att skolutveckling är problembaserad till sin natur och att skolutvecklingsprocessen är en problemlösningsprocess. Det behövs många olika perspektiv, strategier och verktyg för att skapa en "skola för alla". För detta krävs att utvecklingsområden inom varje skolorganisation identifieras och att tillgängliga resurser – inte minst specialpedagogiska – utnyttjas på ett adekvat och målmedvetet sätt.

Forskningsfokus och studiens uppläggning

Forskningsfokus i mitt examensarbete är att identifiera olika förekommande diskurser på styrnivå kring skolutveckling och specialpedagogens roll i denna process. Min tanke är att intervjua ett antal personer (ca 6) som har ett övergripande uppdrag inom skolverksamheten i en kommun. Studien görs utifrån forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning, vilket innebär att deltagande i studien ska ske utifrån samtycke, att allt insamlat datamaterial ska hanteras konfidentiellt och att både deltagare och plats ska avidentifieras i studien. De aktuella intervjuerna beräknas ta 45-60 minuter vardera och kommer att spelas in. Materialet kommer endast att användas i studien. Det inspelade materialet kommer att bearbetas och avidentifieras och kommer därefter att raderas. Under vårterminen 2011 kommer jag, om intresse finns, att presentera resultatet av den färdiga studien för dem som jag intervjuat.

Intervju

Min förhoppning är att just du kan tänka dig att delta i en intervju. Fokus i intervjun/samtalet kommer att röra skolutvecklingsfrågor och specialpedagogens roll i detta. Jag vill även samtala om vilka behov av kompetensutveckling som kan finnas inom skolverksamheten, samt om specialpedagogisk grupphandledning av lärarpersonal kan ses som ett instrument för att åstadkomma skolutveckling. Jag önskar att vi kan föra ett öppet samtal kring dessa frågor där både du och jag styr innehållet i samtalet.

Bokning av tid

Jag hoppas att du tycker att detta låter intressant och att du vill träffa mig och samtala kring skolutvecklingsfrågor. Jag kontaktar dig under de närmaste dagarna för att höra om du vill medverka i studien och för att förhoppningsvis boka tid för ett möte.

Jag ser fram emot ett givande samtal!

Med vänliga hälsningar
Helén Grahn

e-post: NN

mobilnr: NN

arbeite: NN

Bilaga 2 (1:3)

Intervjuguide

Intervjuns övergripande disposition och teman

Del 1 - Inledning

Introduktion och disposition av intervjun/samtalet
Presentation – vilken studie- och yrkesbakgrund har vi?
Mina utgångspunkter

Del 2 - Intervju/samtal

Skolutveckling
Kompetensutvecklingsbehov
Skolutvecklingsverktyg
Specialpedagogens uppdrag
Specialpedagogens verktyg och yrkeskompetens
Specialpedagogisk grupphandledning
Specialpedagogens arenor och forum
Specialpedagogens arbetspremissor

Del 3 - Avslutning

Avslutning och återkoppling

Bilaga 2 (2:3)

Intervjufrågor för respektive del

Del 1 – Inledning

Introduktion och dispositionen av intervjun/samtalet

Lite vardagsprat. Uttrycka uppskattning över att intervjupersonen avsatt tid för intervjun. Fråga om det är ok att intervjun spelas in. Starta inspelningen. Presentera dispositionen av intervjun/samtalet och att tidsramen för intervjun är 60 minuter. Är det något som verkar oklart, som du undrar över?

Presentation – studie- och yrkesbakgrund

Verksam inom skolan i 30 år. 13 år som mellanstadielärare med klassläraransvar, ansvarig för NO och idrott på skolan. 1 år som speciallärare, 13 år som Komvux-lärare, uppdragsutbildningar och dyslexipedagog 3,5 år som specialpedagog på Katedralskolan Arbetslagsledare under 5 år på Komvux och därefter 3 år för Elevhälsoteamet på Katedral. Många kurser inom dyslexi. Lärstilspedagogik. Läser nu sista terminen på specialpedagogutbildningen och är specifikt intresserad av specialpedagogik kopplat till skolutveckling.

Kan du berätta lite om din studie- och yrkesbakgrund?

Mina utgångspunkter

Skolverksamheten ska organiseras, planeras och genomföras så att så få elever som möjligt blir i behov av särskilt stöd. Det handlar om att skapa en skola för alla. I detta arbetet bör specialpedagogens kompetens spela en viktig roll. Specialpedagogen ska kunna påverka utvecklingen av skolverksamheten både på organisations-, grupp- och individnivå. Det gäller att identifiera och undanröja hinder och orsaker till att svårigheter uppstår.

Del 2 - Intervju/samtal

Skolutveckling

Nämn några ord/begrepp som du associerar till när du tänker på skolutveckling. Vad står dessa ord/begrepp för enligt dig och hur kopplar du dem till skolutveckling?

Kompetensutvecklingsbehov

Nämn några områden/ord/begrepp som du associerar till när du tänker på lärares/rektorers behov av kompetensutveckling. Vad lägger du i dessa ord/begrepp? Hur kopplar du dem till skolutveckling?

Skolutvecklingsverktyg

Hur kan kompetensen inom de områden du nämnt utvecklas? Nämn några skolutvecklingsverktyg. Vad krävs för att använda dessa verktyg?

Bilaga 2 (3:3)

Specialpedagogens uppdrag

Nämn några ord/begrepp som du associerar till när du tänker på specialpedagogens uppdrag. Vad står dessa ord/begrepp för enligt dig och hur kopplar du dem till skolutveckling?

Specialpedagogens verktyg och yrkeskompetens

Vad är specialpedagogens yrkeskompetens och viktigaste verktyg?

Är det verktyg för att åstadkomma skolutveckling?

Har du egen erfarenhet av grupphandledning?

Vad för slags handledning var det?

Specialpedagogisk grupphandledning anges ofta som ett viktigt och mångfacetterat specialpedagogiskt verktyg som kan användas för att antingen vara verksamhetsutvecklande, professionsutvecklande eller i personalvårdande syfte.

Ser du specialpedagogisk grupphandledning som ett instrument för att åstadkomma skolutveckling?

Är specialpedagogisk handledning av lärarpersonal något som du med den kunskap du har nu vill implementera i verksamheten?

Specialpedagogens arenor och forum

I det specialpedagogiska uppdraget ingår att arbeta på organisationsnivå, gruppnivå och individnivå. Anser du att alla tre nivåerna är lika viktiga?

På vilka arenor och i vilka forum anser du att specialpedagogen ska finnas med för att påverka utvecklingen av skolverksamheten?

Hur anser du att specialpedagogresursen ska användas i skolverksamheten i kommunen?

Specialpedagogens arbetspremiss

Nämn några premisser som du anser är av betydelse för att specialpedagoger ska kunna fullgöra sitt uppdrag.

Del 3 – Avslutning

Avslutning och återkoppling

Många tack för intervjun! Materialet kommer endast att användas i studien. Har du några frågor angående studien? Under vårterminen 2011 kommer jag, om intresse finns, att presentera den färdiga studien för er som jag intervjuat.

Bilaga 3 (1:2)

Examensordning SFS 2007:638

Specialpedagogexamen

Omfattning

Specialpedagogexamen uppnås efter att studenten fullgjort kursfordringar om 90 högskolepoäng. Därtill ställs krav på annan avlagd lärarexamen.

Mål

För specialpedagogexamen skall studenten visa sådan kunskap och förmåga som krävs för att självständigt arbeta som specialpedagog för barn och elever i behov av särskilt stöd inom förskola, förskoleklass, fritidshem, skola eller vuxenutbildning.

Kunskap och förståelse

För specialpedagogexamen skall studenten

- visa kunskap om områdets vetenskapliga grund och insikt i aktuellt forsknings- och utvecklingsarbete samt kunskap om sambandet mellan vetenskap och beprövad erfarenhet och sambandets betydelse för yrkesutövningen, och
- visa fördjupad kunskap och förståelse inom specialpedagogik.

Färdighet och förmåga

För specialpedagogexamen skall studenten

- visa förmåga att kritiskt och självständigt identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete och i arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer,
- visa förmåga att kritiskt och självständigt genomföra pedagogiska utredningar och analysera svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå,
- visa förmåga att utforma och delta i arbetet med att genomföra åtgärdsprogram i samverkan med berörda aktörer samt förmåga att stödja barn och elever och utveckla verksamhetens lärmiljöer,
- visa fördjupad förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för kollegor, föräldrar och andra berörda, och
- 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.

Värderingsförmåga och förhållningssätt

För specialpedagogexamen skall studenten

- visa självkännet och empatisk förmåga,
- visa förmåga att inom det specialpedagogiska området göra bedömningar med hänsyn till relevanta vetenskapliga, samhällsliga och etiska aspekter med särskilt beaktande av de mänskliga rättigheterna,
- visa förmåga att identifiera etiska aspekter på eget forsknings- och utvecklingsarbete,
- visa insikt om betydelsen av lagarbete och samverkan med andra yrkesgrupper, och
 - visa förmåga att identifiera sitt behov av ytterligare kunskap och att fortlöpande utveckla sin kompetens.
 -

Bilaga 3 (1:2)

Självständigt arbete (examensarbete)

För specialpedagogexamen skall studenten inom ramen för kursfordringarna ha fullgjort ett självständigt arbete (examensarbete) om minst 15 högskolepoäng.

Övrigt

I examensbeviset skall det anges för vilken verksamhet utbildningen är avsedd.

För specialpedagogexamen skall också de preciserade krav gälla som varje högskola själv bestämmer inom ramen för kraven i denna examensbeskrivning.