



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# Specialpedagogens utmanande och utvecklande uppdrag

en fenomenologisk intervjustudie

**Victoria Bülow**

---

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2013
Handledare:	Joanna Giota
Examinator:	Marianne Dovemark
Rapport nr:	HT13-IPS-24 SPP600

# Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2013
Handledare:	Joanna Giota
Examinator:	Marianne Dovemark
Rapport nr:	HT13-IPS-24 SPP600
Nyckelord:	Specialpedagog, skolutveckling, handledning, mandat, legitimitet

---

**Syfte:** Studiens syfte var att undersöka hur specialpedagoger och en tjänsteman beskriver att deras uppdrag organiseras på de undersökta skolorna med särskilt fokus på skolutveckling. Följande frågeställningar utgjorde ett stöd för att uppnå studiens syfte.

- Hur beskriver specialpedagoger och en tjänsteman det specialpedagogiska uppdraget och kompetensen i den utvalda kommunen?
- Hur beskriver specialpedagoger och en tjänsteman den specialpedagogiska skolutvecklingen på de berörda skolorna?
- Vilka möjligheter/hinder uppfattar specialpedagoger och en tjänsteman att det finns för att förverkliga det skolutvecklande uppdraget?

**Teori:** Utgångspunkten för studien var det specialpedagogiska uppdraget, sett ur en systemteoretisk ansats med tyngdpunkt i Bergs teori om frirummet. Viktiga begrepp för studien inom den systemteoretiska ansatsen var relation, makt, mandat och legitimitet.

**Metod:** Studiens metod byggde på en fenomenologisk ansats med kvalitativa forskningsintervjuer som undersökningsmetod.

**Resultat:** Studiens resultat visar att bland de specialpedagoger och den tjänsteman som varit representerade i studien beskrivs organisationen av specialpedagogens uppdrag utifrån vilket mandat och vilken legitimitet specialpedagogen erhåller och erövrar. De specialpedagoger i studien som erhåller ett tydligt mandat av rektor, har ett bättre utgångsläge angående erövrande av legitimitet bland arbetslagen och har därmed större möjlighet att utföra uppgifter enligt specialpedagogens examensförordning. Resultatet visar även att de specialpedagoger i studien som har möjlighet att arbeta nära verksamheten, som en naturlig del i helheten, skolans system, även finns med i och har en tydlig roll i skolans skolutvecklingsarbete. Specialpedagogiken och specialpedagogen ses i de fall inte som en egen, avskild del från övriga skolarbetet, utan är hela skolans angelägenhet och en del i skolans utvecklingsarbete för att främja elevers lärande och utveckling.

# Förord

Jag vill här rikta ett tack till de specialpedagoger och den tjänsteman som deltagit i studien med sin tid och sitt engagemang. Samtliga informanter i studien har varit mycket tillmötesgående och visat ett stort intresse och en öppenhet under intervjuerna. Under studiens gång har jag fått nya kunskaper om organisationen kring specialpedagogens roll och uppdrag som berikar mina erfarenheter och som jag bär med mig i min yrkesgörning.

Jag vill även rikta ett tack till min handledare Joanna Giota för visat engagemang, uppmuntran och kloka ord på vägen.

Victoria Bülow

# Innehållsförteckning

<b>Abstract</b> .....	<b>1</b>
<b>Förord</b> .....	<b>1</b>
<b>Innehållsförteckning</b> .....	<b>1</b>
<b>1 Inledning</b> .....	<b>3</b>
1.1 Centrala begrepp.....	4
<b>2 Syfte</b> .....	<b>6</b>
<b>3 Litteraturgenomgång och teoretisk bakgrund</b> .....	<b>7</b>
3.1 Den specialpedagogiska utvecklingen.....	7
3.2 Specialpedagogens uppdrag, roll och kompetens.....	9
3.3 Specialpedagogisk skolutveckling.....	10
3.4 Skolutveckling genom samtal och reflektion .....	12
3.5 Systemteori .....	13
3.6 Bergs teori om frirummet .....	15
<b>4 Metod och ansats</b> .....	<b>17</b>
4.1 Fenomenologi .....	17
4.2 Kvalitativ metod .....	18
4.3 Den kvalitativa forskningsintervjun .....	18
4.4 Urval .....	19
4.5 Tillvägagångssätt .....	19
4.6 Analys .....	20
4.7 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet .....	20
4.8 Etiska överväganden.....	21
<b>5 Resultat</b> .....	<b>23</b>
5.1 Det specialpedagogiska uppdraget .....	23
5.1.1 Specialpedagogens arbetsbeskrivning .....	23
5.1.2 Specialpedagogens uppdrag.....	24
5.1.2.1 Undervisning .....	24
5.1.2.2 Utredning.....	25
5.1.2.3 Utveckling .....	25
5.1.2.4 Mandat.....	27
5.1.2.5 Legitimitet .....	28
5.1.3 Specialpedagogisk kompetens .....	29
5.1.3.1 Personliga egenskaper .....	29
5.1.3.2 Ämneskompetens .....	30
5.2 Specialpedagogisk skolutveckling.....	31
5.2.1 Definition av specialpedagogisk skolutveckling .....	31
5.2.2 Specialpedagogisk skolutveckling i verksamheten.....	32
5.3 Möjligheter och hinder för att förverkliga det skolutvecklande uppdraget .....	36
5.3.1 Möjligheter och hinder.....	36

<b>6 Diskussion .....</b>	<b>38</b>
6.1 Metoddiskussion.....	38
6.2 Resultatdiskussion .....	38
6.2.1 Det specialpedagogiska uppdraget.....	39
6.2.1.1 Arbetsbeskrivning .....	39
6.2.1.2 Uppdraget .....	40
6.2.1.3 Kompetens.....	42
6.2.2 Specialpedagogisk skolutveckling.....	42
6.2.2.1 Definition av specialpedagogisk skolutveckling.....	42
6.2.2.2 Skolutveckling genom samtal och reflektion.....	43
6.2.3 Möjligheter och hinder för det skolutvecklande uppdraget.....	44
6.3 Studiens tillämpning.....	45
6.4 Framtida forskning .....	46
<b>7 Referenslista.....</b>	<b>47</b>
<b>Bilagor .....</b>	<b>50</b>
Bilaga 1 - Informationsbrev.....	50
Bilaga 2 - Intervjuguide.....	51

# 1 Inledning

En skola för alla är ett vedertaget begrepp som enligt styrdokumentet i skolan syftar till att tillvarata alla elevers olikheter. Alla elever, oavsett vilka förutsättningar dessa har, ska ha rätt att delta i det gemensamma arbetet i skolan. Som en del i samhällets demokratiseringsprocess ingår skolans förmåga att individualisera och inkludera alla elever inom ramen för skolans arbete och i så stor utsträckning som möjligt anpassa undervisningen till elevers olika behov och förutsättningar. Enligt studier (Persson & Persson, 2012) har skillnaderna mellan olika skolor ökat under senare år, vilket innebär att likvärdigheten i utbildningen har minskat. Det finns skolor som har hög måluppfyllelse och bedriver undervisning av mycket god kvalitet och det finns skolor som brister i förmågan att bedriva en bra verksamhet. Det i sin tur betyder att det blir viktigare att analysera och belysa miljöer som fungerar väl för att kunna identifiera framgångsrika faktorer.

Undervisningen är ett område som sällan ges stort utrymme för diskussion inom skolans vardagliga verksamhet. Den är så självklar och så tagen för given att den inte får utrymme i debatten om skolan eller i diskussioner som förs inom skolan. Dagliga frågeställningar kring praktiska göromål fyller agendan så att tiden för planering, reflektion och kollegiala samtal kring undervisningen får stå tillbaka. Som en del i arbetet med att utveckla skolors verksamhet har regeringen tillsatt så kallade förstelärare som har i uppgift att höja kvaliteten i undervisningen, dels genom att sprida framgångsrika undervisningsmetoder och dels genom handledning. Även i media uppmärksammas positiva effekter av grupphandledning och skolor engagerar även externa handledare och samtalspartners för att utveckla sin verksamhet. En intressant synvinkel är då att undersöka hur skolor använder den egna befintliga kompetensen inom området, det vill säga skolans specialpedagog. Specialpedagogen har fördjupade kunskaper inom flera områden och dessa kan framförallt användas för att utveckla skolans lärmiljöer på ett övergripande plan.

Föreliggande studie fokuserar organisationen kring specialpedagogens uppdrag med särskilt fokus på specialpedagogisk skolutveckling, på några skolor i en kommun. Specialpedagogen ska, enligt examensförordningen, arbeta förebyggande för att undanröja hinder och svårigheter för elevernas utveckling i olika miljöer. De ska även visa fördjupad förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för kollegor, föräldrar och andra berörda, samt kunna ”leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever” (SFS 2007:638). Berg (2009) beskriver att syftet med specialpedagogens funktion är att tillsammans med rektor och lärare förändra och utveckla pedagogiken på skolan så att alla elever ska ges förutsättningar till lärande och utveckling inom den ordinarie undervisningens ram. En intressant frågeställning är då att undersöka hur denna kompetens tas tillvara. Enligt Bladini (2004) saknas i vissa fall styrning av det specialpedagogiska uppdraget på skolor och specialpedagoger ges inte möjlighet att arbeta utifrån examensförordningen. Specialpedagoger upplever inte att de har mandat att utföra det de är utbildade för och det råder en osäkerhet kring yrkesrollen.

Kring specialpedagogens uppdrag kan ibland en viss osäkerhet skönjas och i vissa verksamheter kan specialpedagogens roll vara otydlig. Många gånger förväntas specialpedagogen utföra speciallärarens uppgifter och det kan ofta vara verksamhetens förväntningar som styr specialpedagogens uppdrag. Viktigt för yrkesrollen är att arbetsgivaren och specialpedagogen är överens om arbetsbeskrivningen och att rektor är medveten om och tar tillvara specialpedagogens kompetens. En undersökning inom området

är väsentlig eftersom det kan flytta fokus till specialpedagogens kompetens så att den tas tillvara på ett effektivt sätt. En undersökning som även dokumenterar och belyser hur skolor har valt att hantera specialpedagogens skolutvecklande kompetens, kan leda till att fler får ta del av framgångsrika och effektiva sätt att organisera verksamheten för att på så sätt kunna lära av varandra. Ett effektivt användande av specialpedagogen på skolor kan även leda till en effektiv elevhälsa, med syfte att främja alla elevers välmående för att skapa förutsättningar för god utveckling och inläring hos eleverna.

## 1.1 Centrala begrepp

Kapitlet innehåller förtydliganden av studiens centrala begrepp.

### *Skolutveckling*

Begreppet skolutveckling innefattar flera olika betydelser och områden och i den här studien fokuseras skolutveckling utifrån specialpedagogens kompetens inom området. Specialpedagogen ska enligt SFS 2007:638 leda utvecklingen av det pedagogiska arbetet så att skolan ska kunna möta alla barn och elever. Vidare ska specialpedagogen verka för att utveckla verksamhetens lärmiljö och vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för kollegor, föräldrar och andra berörda. Enligt Berg (2003) är utvecklingsarbete ett förändringsarbete som strävar mot en skola som kan tillvarata alla elevers olikheter och tillgodose alla elevers olika behov.

### *Handledning*

Definitionen av handledning i det här sammanhanget är att vara en kvalificerad samtalspartner. Enligt Gjems (1997) är handledning i grupp, samtal där lärare långsiktigt utvecklas i sin yrkesroll. Genom att samtala med kollegor och med en handledare som samtalsledare, får läraren hjälp med att hantera situationer som vederbörande möter i vardagen. Bladini (2004) anser att handledning ofta ses som en del i professionell utveckling. Handledning till professionella ska ses som ett led i den handleddes kompetensutveckling men även för att värna om kvaliteten på arbetet med eleverna.

### *Makt*

Berg (2003) anser att makt kan definieras som direkt och indirekt styrning. Direkt styrning innebär i skolans fall att politiska beslut ger direkta order eller instruktioner till den enskilda skolan som organisation, att utföra. Dessa instruktioner lämnar inget eller lite utrymme för verkställarnas egna handlingar. Indirekt styrning innebär å andra sidan att målen för ett önskat resultat anges, men det är upp till verkställaren att själv välja vägen för att nå målen. Sammanfattningsvis kan sägas att ju mer direkt styrning som dominerar relationen mellan styrande och verkställande aktörer desto mer makt har den politiska nivån över verkställarna. Omvänt gäller om mer indirekta styrformer dominerar relationerna, desto mer makt får de verkställande organisationerna.

### *Mandat och legitimitet*

I föreliggande studie studeras specialpedagogernas maktposition med utgångspunkt i mandat och legitimitet. Specialpedagogen ska enligt examensförordningen inneha en ledningsfunktion vid utvecklandet av den pedagogiska verksamheten. Enligt Svedberg (2007)

behöver ledaren för att nå framgångsrikt ledarskap erhålla mandat och erövra legitimitet. En ledare som är lyhörd och som anpassar sitt ledarskap till situationen erövrar legitimitet.

Definition av begreppen mandatet och legitimitet kan beskrivas enligt följande:

*Mandat* innebär att för någons räkning utföra vissa åtgärder. Det innebär ett officiellt uppdrag som individen får av någon. Svedberg (2007) beskriver att mandat är legalitet givet till någon för att utföra en viss uppgift.

*Legitimitet* är någonting en individ erövrar genom att bevisa sin identitet eller yrkeskompetens. Svedberg (2007) anser att legitimitet i ledarskapet erövras om ledarens värderingar överrensstämmer med de värderingar som de som ska ledas har. Legitimitet är det mandat som den informella organisationen tillskriver en person utifrån rent personliga egenskaper.

De egenskaper som uppskattas mest och som främst leder till framgångsrikt ledarskap är enligt Svedberg (2007) följande: omtänksamhet, respekt, ansvarskänsla, förmåga att ta folk, positiv inställning till medinflytande, villighet att delegera makt, medvetenhet om sin egen persons svaga och starka sidor samt humor.

Om legalitetsmakt och legitimitetsmakt sammanfaller, har personen dubbla mandat och är inte längre bara chef, utan enligt gängse språkbruk också ledare (Svedberg, 2007, s 364).



## 2 Syfte

Enligt tidigare forskning råder en otydlighet kring hur specialpedagogens uppdrag bäst organiseras och hur specialpedagogens kompetens kan användas på ett effektivt sätt på skolor. Denna osäkerhet har som konsekvens att specialpedagogen många gånger förväntas utföra speciallärarens uppgifter och att specialpedagogens kompetens inom skolutvecklingen ofta är outnyttjad. Föreliggande studie ämnar därmed undersöka hur specialpedagoger beskriver att deras uppdrag organiseras på de undersökta skolorna och hur specialpedagogerna upplever att deras kompetens tas tillvara i dessa skolors verksamhet. Studiens ambition är att identifiera och lyfta fram goda exempel. Studien har ett särskilt fokus på specialpedagogisk skolutveckling och hur specialpedagogernas uppdrag beskrivs vara organiserat inom dessa områden.

I föreliggande studie har sju specialpedagoger från sju olika skolor i en kommun fungerat som informanter. För att fördjupa förståelsen av specialpedagogernas beskrivningar och för att identifiera eventuella bakomliggande orsaksfaktorer till hur specialpedagogerna kan genomföra sitt uppdrag på skolorna har även en tjänsteman i kommunen, väl insatt i specialpedagogiska frågor, intervjuats.

Studiens syfte är sammanfattningsvis att undersöka hur specialpedagoger beskriver att deras uppdrag organiseras på de undersökta skolorna med särskilt fokus på skolutveckling. Följande frågeställningar utgör ett stöd för att uppnå studiens syfte.

- Hur beskriver specialpedagoger och en tjänsteman det specialpedagogiska uppdraget och kompetensen i den utvalda kommunen?
- Hur beskriver specialpedagoger och en tjänsteman den specialpedagogiska skolutvecklingen på de berörda skolorna?
- Vilka möjligheter/hinder uppfattar specialpedagoger och en tjänsteman att det finns för att förverkliga det skolutvecklande uppdraget?

## 3 Litteraturgenomgång och teoretisk bakgrund

Den teoretiska bakgrunden är indelad i rubriker som var och en beskriver områden som berör studien och som tillsammans utgör studiens fundament; den specialpedagogiska utvecklingen, specialpedagogens uppdrag, specialpedagogisk skolutveckling, skolutveckling genom samtal och reflektion samt teoretisk ansats för studien. Studien vilar på en bred definition av en systemteoretisk ansats, där social systemteori utgör grunden. Social systemteori kan tolkas på olika sätt och i den här studien används Bergs (2003) systemteoretiska perspektiv där specialpedagogens roll och uppdrag analyseras som en del i det system skolan utgör.

### 3.1 Den specialpedagogiska utvecklingen

Specialpedagogik kan definieras både som ett verksamhets- och som ett forskningsområde. Den specialpedagogiska verksamheten pågår ständigt i skolan när elever, lärare, speciallärare, specialpedagoger och rektorer möts i det dagliga arbetet, medan det specialpedagogiska forskningsområdet bestäms av den mångfacetterade forskning som bedrivs inom området. Både forskningsområdena och verksamhet bestäms av och är beroende av politiska beslut och riktningar. Grundläggande för den specialpedagogiska verksamheten och forskningen kan Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) och FN:s konvention om barns rättigheter från 1948 anses vara. Enligt dessa ska utbildning vara en grundläggande mänsklig rättighet för alla och elever i behov av särskilt stöd ska få en utbildning tillsammans med andra barn i en inkluderande miljö, samtidigt som skolor ska ges förutsättningar för att ta emot och undervisa alla barn (Persson & Persson, 2012).

Olika beslut för specialundervisningen har genom åren baserats på vilka teorier pedagogerna har haft kring inlärning och specialpedagogik. Rådande teorier kring kunskapssyn och elevsyn har avgjort och avgör vilka åtgärder som sätts in (Pijl, 1998). Enligt Ahlberg (2009) kan specialpedagogiken idag beskrivas som ett mångfacetterat område av tvärvetenskaplig karaktär, där flera olika teorier, ämnen och perspektiv möts. Så har det emellertid inte alltid varit. Specialpedagogiken som kunskapsområde utvecklades för ca 50 år sedan i och med införandet av enhetsskolan, både i Sverige och internationellt. Grundtanken med enhetsskolan var att alla barn skulle ha rätt till utbildning (Björck-Åkesson, 2007).

Specialpedagogiken uppstod som ett svar på att den vanliga skolan inte passade för alla barn (Nilholm, 2007). Den tidiga synen på specialpedagogiken var främst av medicinsk-psykologisk karaktär, vilken fick sin fulla genomslagskraft på 60-talet då målsättningen blev att utveckla en viss specialundervisning för varje diagnos. Specialpedagogik, i den mån begreppet användes, var då synonymt med specialundervisning. Synen på elever inom detta paradigm var att elever med diagnoser var elever *med* svårigheter som var i behov av specialundervisning (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). Eleven sågs som bärare av problemen och bedömdes vara i behov av att kompenseras för dessa (Nilholm, 2007).

Kritiken av det medicinsk-psykologiska paradigmet har ökat under åren till förmån för beskrivningar av de problem en elev har i undervisningssituationer (Pijl, 1998). Redan 1974 beslutades att skolans arbetsformer och arbetssätt borde förändras för att bättre anpassas till varje elevs förutsättningar och behov, där eleven även skulle ha mer makt att besluta över sin

egen situation (SOU, 1974:53). Läroplanen som infördes i grundskolan 1980 fortsatte enligt samma linje och betonade att:

... om en elev får svårigheter i skolarbetet är det nödvändigt att först pröva om skolans arbetssätt kan ändras (Lgr 80, s. 54).

De senaste läroplanerna Lpo 94 och Lgr 11 ger direktiv om att det särskilda stödet så långt det är möjligt ska ges inom ramen för den ordinarie skolans arbete (Lpo 94, Lgr 11).

Ahlberg (2009) anser att det specialpedagogiska fältet idag präglas av två huvudriktningar. Den ena av dessa riktningar har sin grund i det medicinskt-individ-relaterade perspektivet medan det andra betonar sociala och miljörelaterade faktorer som avgörande för individens utveckling. Båda huvudriktningarna benämns med olika begrepp, men egentligen är innebörden i huvudsak densamma. Den individrelaterade inriktningen benämns som det kategoriska, medicin-psykologiska eller kompensatoriska perspektivet, medan den miljö- och socialrelaterade inriktningen benämns som det relationella, demokratiska eller kritiska perspektivet.

Ur det kritiska perspektivet har även Nilholm (2007) presenterat ett så kallat dilemmaperspektiv, som innebär att specialpedagogiken präglas av stor komplexitet som inte kan lösas i slutgiltiga lösningar utan som hela tiden kräver aktiva ställningstaganden. En spänning mellan det gemensamma och det åtskilda kan vara nödvändigt för att ge alla elever liknande kunskaper och färdigheter. Beslut inom specialundervisning tas ofta i ovisshet och osäkerhet, men med erfarenhet, tillgänglig kunskap, intuition och sunt förnuft. Dessa beslut måste fattas med respekt och ansvar och med en professionell och vetenskaplig basis. En procedur där tillförlitliga instrument används, där dokumentationen är noggrant genomförd och där utvärdering av resultatet av åtgärderna är central (Pijl, 1998).

I den här studien används begreppen det kategoriska perspektivet och det relationella perspektivet för att beskriva och analysera specialpedagogikens huvudsakliga utgångspunkter. Inom det kategoriska perspektivet härleds problem som uppstår vid inläring hos eleven. Individuella brister kartläggs för att definiera elever *med* svårigheter. Det relationella perspektivet utgår från det sammanhang, den kontext som eleven ingår i och konsekvensen är tal om elever *i* svårigheter. Undervisningsmiljön och situationen analyseras för att finna brister och för att kunna åtgärda dessa (Fischbein, 2007).

Diskussioner har länge förts kring hur skolan ska kunna organiseras på bästa sätt för att tillgodose alla barns olika behov. Begreppet "en skola för alla" har under senare år haft stort inflytande över skolans intentioner att organisera skolan. Kroksmark (2002) beskriver att Comenius redan på 1600-talet myntade begreppet "en skola för alla" genom att mena att elevers olikheter måste mötas genom att pedagoger arbetar med olika pedagogiska arbetssätt. Skolan skulle enligt honom utvecklas och organiseras för alla elevers bästa. Läraren måste lära känna sina elever och anpassa undervisning och arbetssätt till dem var och en. Det var revolutionerande tankar för sin tid som fortfarande finner stöd i dagens skollag och läroplan. I Lgr 11 beskrivs till exempel att lärare ska ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande.

## 3.2 Specialpedagogens uppdrag, roll och kompetens

För att förändra synsätt i skolan infördes specialpedagogen som en ny yrkesprofession som skulle agera förändringsagent i utvecklingen för en skola för alla (Bladini, 2004). 1989 lades speciallärarutbildningen ner och 1990 ersattes den av specialpedagogutbildningen, vilket innebar en förskjutning från ett individ- till ett miljörelaterat perspektiv (Malmgren-Hansen, 2002). Uppgiften för specialpedagogerna var att praktiskt arbeta för att omsätta idén kring begreppet ”en skola för alla”. Som en grundläggande och väsentlig uppgift i sammanhanget innebar och innebär det för specialpedagogen att vederbörande ska medverka till att utveckla hela den specialpedagogiska praktiken på skolor (Gerrbo, 2012).

Specialpedagogik är ett mångfacetterat område där kopplingar finns till pedagogik, medicin, psykologi, sociologi, filosofi och biologi. Denna tvärvetenskapliga karaktär bidrar till specialpedagogikens komplexitet och specialpedagogens inte helt oproblematiske roll. Specialpedagogen kopplas till och agerar i och med detta inom flera professioner till exempel lärarens, kuratorns, skolpsykologens och logopedens (Ahlberg, 2009).

Enligt examensordningen för specialpedagoger finns följande beskrivning om uppdraget;

Specialpedagogen ska

- 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 (SFS 2007:638).

Ovanstående definition av specialpedagogens kompetens innebär alltså att denne tillsammans med rektor ska verka för att skolans inre arbete utvecklas så att lärmiljön för barn och elever är så god som möjligt (Persson, 2008). Specialpedagogens arbete ska vara förebyggande och åtgärdande, samtidigt som denne ska vara en kvalificerad samtalspartner. Persson (2008) menar vidare att specialpedagogen har ansvar för att verksamheten är till för alla och att skolan ska ta tillvara alla elevers olikheter. I SOU (1999:63) kan man läsa att specialpedagogens viktigaste uppgift är att bidra till att lärare ska kunna möta elevers olikheter.

Enligt Malmgren-Hansens (2002) studie visade det sig dock att specialpedagogens uppdrag kom att formas mycket utifrån lärarnas önskemål och krav, vilket många gånger resulterade i att specialpedagogerna förväntades utföra speciallärarnas uppgifter. Studien visar även att specialpedagogerna många gånger själva fick utforma sitt uppdrag och sin yrkesroll utan stöd från skolledning. Detta resultat överensstämmer med Ekströms studie (2004) som visar att befattningshavare uttryckte att de utövade en svag styrning, en "icke-styrning", av den specialpedagogiska verksamheten.

1999 genomförde Skolverket (1999) en granskning av hur den nya yrkesrollen etablerats i skolans värld. Enligt den granskningen dominerar fortfarande det traditionella synsättet kring specialpedagogik och det individrelaterade synsättet på specialpedagogik är fortfarande i mångt och mycket gällande i skolans praktiska verksamhet (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001).

### 3.3 Specialpedagogisk skolutveckling

Grundtanken bakom en skola för alla har sin utgångspunkt i en idé om mångfaldens värde för skolans organisation. Ett begrepp som flitigt används i dessa sammanhang är inkludering. Inkludering handlar om en förändring av hela skolmiljön för att ge förutsättningar för mångfalden av alla elever att lyckas (Nilholm, 2007). Begreppet har sitt ursprung i specialpedagogikens utveckling i USA på 50-talet och har sedan dess spridits över världen (Persson & Persson, 2012).

Bakgrunden är en strävan efter individers delaktighet i ett sammanhang och en minskning av segregation med syfte att utveckla demokratiska medborgare som ingår i en social gemenskap (Egelund, Haug & Persson, 2006). Enligt Gerrbo (2012) måste det vara en målsättning för skolan att förhindra eller inte nödvändigt bidra till att elever utpekats och känner utanförskap. Människor är olika och skolans uppdrag är att ge alla elever stimulans och uppmuntran med målsättningen att de ska ingå i en demokratisk gemenskap. Enligt Persson och Persson (2012) harmonierar intentionerna med inkluderande verksamhet numera med internationella överenskommelser.

... inkludering är alltså inte i första hand en fråga om fysisk placering, utan ytterst om våra intentioner om ett bättre samhälle  
(Persson & Persson, 2012, s. 19).

Enligt flera studier har avsikterna med "en skola för alla" inte har blivit så bra som man hade förväntat sig (Giota, Lundborg & Emanuelsson, 2009). Det finns tendenser på att en allt mer differentierad skola växer fram trots att styrdokumentet talar om en skola för alla (Bladini, 2004). Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) anser att det kategoriska perspektivet fortfarande i mångt och mycket dominerar den pedagogiska verksamheten, samtidigt som den positiva effekten av individriktat, specialpedagogiskt stöd enligt studier är tämligen begränsad (Persson, 2008).

Studier visar att den traditionella lärarrollen och synen på läraren som auktoritativ vuxen med stort kunskapskapital att dela med sig av har minskat betydligt samtidigt som kunskapsresultaten i svensk skola har försämrats. Differentiering både i form av

individualiserade arbetsuppgifter, men också differentierade grupper har ökat under senare år, vilket har medfört att tiden för gemensamma upplevelser och kollektiva samtal tycks bli allt mindre (Persson & Persson, 2012). Under det senaste decenniet har dessutom skillnaderna mellan hög- och lågpresterande elever och skillnaderna mellan skolor har ökat. Elevers socioekonomiska förhållanden har fått allt större betydelse för skolresultaten (Skolverket, 2010).

Svensk skola har från 1980-talet och framåt genomgått en genomgripande förändring i och med att skolan övergått från regelstyrning till målstyrning. Mål formuleras i dagens skola på nationell nivå och kommunerna ansvarar för genomförandet. Implementeringsansvaret för att nå målen för utbildningen hamnar i sista ändan hos rektorerna som har i uppgift att balansera ekonomiskt ansvar med det nationella ansvaret som ska uppfyllas. Behov och resurser ställs i och med detta mot varandra, vilket resulterar i en skola med bristande likvärdighet, enligt Persson och Persson (2012). Inkluderingsbegreppet används ibland felaktigt som en möjlighet att sanktionera ekonomiska besparingar, vilket får ödesdiga konsekvenser för elever i behov av stöd som behöver tillgång till extra resurser för att kunna kompensera sina brister (Persson, 2008).

För att vända den negativa trenden inom svenskt skolsystem krävs att lyfta blicken mot framgångsrika skolsystem på andra platser internationellt. Enligt en rapport av Tucker (2011) karaktäriseras framgångsrika skolsystem av hög kunskapsnivå och hög grad av likvärdighet som kännetecknas av att mindre gynnade grupper kompenseras för sina tillkortakommanden och där tidiga insatser för elever i behov av särskilt stöd möjliggörs. Professionella lärare ges dessutom förtroende att utvärdera, dokumentera och följa upp elevernas kunskapsresultat och prestationer. Framgångsrika lärare i sin tur karaktäriseras enligt studien av lärare som har förmåga att kombinera goda ämneskunskaper med social och didaktisk förmåga samtidigt som höga förväntningar på alla elever säkerställs. Enligt Skolverket (2009) och Persson (2008) visar dessutom forskning att heterogent sammansatta klasser gynnar eleverna såväl socialt som resultatmässigt.

Enligt skollagen 1 kap 5 § ska utbildningen vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, vilket innebär att pedagogisk forskning och verksamhetens praktik ska peka åt samma håll. För att utveckla en skolas kultur handlar det om att skapa ett professionellt klimat där tonvikten läggs på samarbete och där undervisning och kunskap om elever är i fokus. Framgångsfaktorer i sammanhanget är en rik variation av arbetsformer samt diskussioner i arbetslaget om undervisning och lektionsupplägg utifrån kursplanens mål, för att skapa medvetna arbetssätt som är väl anpassade till innehållet (Persson & Persson, 2012).

Enligt Berg (2009) hänger specialpedagogik och skolutveckling samman eftersom specialpedagogik fokuserar elevers behov och lärmiljöer, medan skolutveckling fokuserar skolan som organisation där elevens möjlighet till utveckling står i centrum. Specialpedagogik ska bidra till att olikheter kan mötas i en naturlig variation och omgivningens möjlighet att bemöta dessa olikheter och behov bör fokuseras (Ahlberg, 2009). Enligt SOU (1999:63) ska verksamheten i skolan bygga på att alla elever är olika och att behoven varierar. Det här innebär att specialpedagogik ska vara hela skolans angelägenhet och en utgångspunkt i utvecklingsarbetet.

Detta överensstämmer med Bergs (2009) deskriptiva teori om skolutveckling, där utgångspunkten för skolutveckling är att varje barn kan utvecklas utifrån sina förutsättningar och att varje skola ska vara en stimulerande miljö för lärande och utveckling. Utformningen

av elevernas lärmiljö är avgörande för resultaten i skolan och skolutveckling handlar om att förändra, bygga upp och utveckla lärmiljöer för att bidra till ökad grad av lärande och utveckling.

Skolutveckling liksom specialpedagogik är ett område som kan studeras utifrån flera olika perspektiv och teorier och där teori och praktik bör befrukta varandra. Forskningsområde och verksamhetsområde bör sammanfalla och forskningsresultat kunna användas i den praktiska verksamheten. Berg (2009) anser att en skolas skolutvecklingsarbete ska ha sin grund i skolans vardagsarbete och utgå från den kultur som råder på skolan. Utifrån den rådande kulturen identifieras vardagsnära och praktiknära utvecklingsområden, vilket får till följd att identifierade utvecklingsfaktorer skiljer sig åt mellan skolor. Skolutveckling ska beröra och ge konsekvenser i skolans vardagliga verksamhet och då har varje skola unika utvecklingsförutsättningar.

Enligt Berg (2009) bör pedagoger vara medvetna om och ha god kunskap om skolans styrdokument för att identifiera skolutvecklingsområden. Dessa styrdokument anger de yttre gränserna för den av staten sanktionerade skolverksamheten och utgör färdriktningen för skolans verksamhet. För att utveckla den enskilda skolans verksamhet och utnyttja de yttre gränserna för skolan som institution är det pedagogiska samtalet en grundpelare. Det pedagogiska samtalet kan beskrivas som en reflektionsprocess där det genom samverkan sker ett tillvaratagande av alla pedagogers kompetens inom området och där den samlade kompetensen höjs hos personalen. Skolutveckling sker när pedagoger tillsammans formar verksamheten och anpassar undervisningen för att alla elever ska kunna utvecklas på bästa sätt.

### **3.4 Skolutveckling genom samtal och reflektion**

I läroplanen för grundskolan, Lgr 11 är begreppen samverkan och samarbete ständigt återkommande. Lärare ska samverka med andra lärare för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande, samt för att nå utbildningsmålen. Enligt Berg (2009) är det pedagogiska samtalet grogrunden för samverkan och ett demokratiskt förhållningssätt, men det är också ett lämpligt medel i en framgångsrik skolutvecklingsprocess. Lärande och utveckling förutsätter reflektion och problematisering kring organisationens praktik.

För att kunna förstå praktiken och processer i inläring använder vi oss av teorier. För att teoretisera undervisningsprocessen behöver vi reflektera över vad vi gör och utreda vår egen och andras praktik (Booth, 1998). Svedberg (2007) anser att det handlar om att:

... frigöra de kunskaper, erfarenheter och motivationskrafter som människor redan har men som blir gravt underutnyttjade (Svedberg, 2007 s. 323).

Specialpedagogik måste bygga på reflektion och noggranna överväganden, snarare än tekniska "quick-fix". En process är inte definitiv och om vi ser förmågan att reflektera som väsentlig, innebär det att utveckling sker ständigt. Utveckling, förändring och oförutsägbarhet är en naturlig del av det dynamiska systemet. En teori inom det specialpedagogiska området måste innebära att man är övertygad om osäkerheten (Bayliss, 1998).

Enligt Gjems (1997) ska skolutveckling utgå från skolans egna behov och förutsättningar och därför är det viktigt att pedagogerna som arbetar i verksamheten själva analyserar den för att identifiera vilka behov som finns. Strategin för utvecklingsarbetet innebär att den enskilda skolan själv är kapabel att planera, genomföra och följa upp sitt eget utvecklingsarbete. Som ett stöd och en ledare för utvecklingsarbetet finns specialpedagogen. Metoden för detta är handledning i grupp, där lärare långsiktigt utvecklas i sin yrkesroll. Genom samtal med kollegor och med en handledare som samtalsledare, kan läraren få hjälp med att hantera situationer som vederbörande möter i vardagen (Gjems, 1997).

I specialpedagogutbildningen betonas specialpedagogens handledande funktion, men trots att handledning har funnits som ett uppdrag för specialpedagoger sedan 1990 är det fortfarande förvånansvärt tyst om handledning (Bladini, 2004). Handledning är ett viktigt inslag i utbildningen till specialpedagog, men det råder delade meningar om vad handledning egentligen innebär i sammanhanget eftersom handledning som begrepp kan ha flera olika betydelser.

Ahlberg, Klasson och Nordvall (2002) definierar i sin studie handledning i nämnda sammanhang som reflekterande samtal. Dessa samtal för reflektion i grupp har visat sig vara en fruktbar metod för att öka samarbetet mellan kollegor samt för att öka det professionella självförtroendet. Ovanstående studies resultat visar att lärare i handledningssamtalen kan reflektera över den egna undervisningen, få nya perspektiv och upptäcka nya möjligheter. På så sätt kan dessa reflekterande samtal leda till en utveckling av den kollektiva kompetensen på den enskilda skolan. Nya möjligheter för att skapa goda inlärningsmiljöer som främjar inkludering skapas och på så sätt kan samverkan och kommunikation lärare emellan bidra till en utveckling mot en skola för alla. Det är emellertid viktigt att läraren prioriterar samtalen och upplever dem som meningsfulla, eftersom det är först då som de kan leda till utveckling (Ahlberg, Klasson & Nordvall, 2002).

Bladini (2004) anser att det i handledande samtal finns en tilltro till människan. När människor samtalar med varandra, möts och konfronteras olika perspektiv med syfte att åstadkomma samförstånd och utveckling. Enligt Svedberg (2007) behöver en lärande individ få återkoppling på sina strategier för att hitta ändamålsenliga tillvägagångssätt. Ett så kallat enkel-loops-lärande sker när individen förstår sambandet mellan handling och konsekvens medan ett så kallat dubbel-loops-lärande sker när individen upptäcker och utvecklar sina styrande värderingar, det vill säga ser sig själv med egna ögon.

### **3.5 Systemteori**

Studien har sin utgångspunkt i en systemteoretisk ansats, vilken utgör grunden för tolkning, analys och diskussion av resultaten i studien. Systemteoretisk ansats innebär en bred definition av världen som bestående av system, tillämpbar inom såväl fysiska, biologiska som sociala system. Systemteori kan användas för att förstå och analysera avgränsade system i sin helhet. Skolan är ett sådant system. Enligt Öquist (2008) innebär systemteorins syn på världen att allt utgår från en helhet, där individer och organisationer ses i ett sammanhang och där samspelet och kommunikationen mellan olika nivåer inom systemet påverkar varandra, både på individ-, grupp- och organisationsnivå.



Systemteoretiskt tänkande består enligt Öquist (2008) av att förstå världen utifrån helheter, relationer, sammanhang och mönster. Systemet, helheten, utgörs av delar som var och en har en egen betydelse, där delarnas relationer till varandra är av stor betydelse för hur helheten fungerar. När en verksamhet ska studeras utifrån en systemteoretisk ansats innebär det enligt Öquist (2008) att studien utgår från helheten och där dess ingående delar identifieras och analyseras. Varje del i systemet påverkar och påverkas av varandra, vilket innebär att företeelser inte kan studeras som isolerade fenomen utan måste betraktas i sitt sammanhang där hänsyn tas till förutsättningar, samspel, relationer och mönster i systemet. Istället för att studera den enskilda specialpedagogen och dennes agerande, måste hänsyn tas till kringliggande faktorer på olika nivåer, som i sin tur påverkar specialpedagogens möjlighet till handling.

Systemteorin rymmer många underdimensioner och i föreliggande studie har social systemteori valts som utgångspunkt för att förstå vilka faktorer som kan påverka organisationen kring specialpedagogernas uppdrag.

En av den sociala systemteorins grundare Niklas Luhmann (1995) ansåg att sociala system i grunden är kommunikationssystem, där systemets strukturer ger förutsättningar för handlande och kommunikation mellan parter i systemet. Om de givna förutsättningarna inom systemet är begränsande kan det medföra att strukturerna inskränker möjligheterna för handling. Människan är en del av ett större socialt system och delen kan inte kontrollera helheten, utan påverkar och påverkas av andra faktorer inom systemet. Knutet till föreliggande studie innebär det att specialpedagogers möjligheter att utföra sitt uppdrag utifrån examensförordningen kan studeras utifrån de beskrivna förutsättningarna.

Luhmann (1995) anser att individen är en del av helheten, av det sociala systemet som vederbörande ingår i. Detta innebär att individen, när denne ska studera systemet, måste använda sig själv som utgångspunkt. I studien betyder det att informanterna, när de beskriver organisationen kring sitt uppdrag, också beskriver sig själva. För att beskriva någonting, händelser eller fenomen, måste det finnas en observatör. Inom den sociala systemteorin ses enligt Jönhill (1997) observatörens position för beskrivning av sociala system som central. I observationer av första ordningen iaktas fenomenen direkt av observatören, medan observationer av andra ordningen innebär att forskaren observerar andras observationer av fenomenet. I den här studien är informanterna observatörer av systemet de själva ingår i, vilket medför att forskaren i sin tur observerar informanternas observationer. Forskarens perspektiv kommer på det sättet att påverka utfallet av studien (Jönhill, 1997).

Bladini (2004) beskriver ett antal grundläggande begrepp inom social systemteori; det är cirkuläritet, relation och helhetsperspektiv. Med cirkulära processer menas att fokus riktas mot att se individen i ett relationellt perspektiv. Fokus flyttas från individen till individen i relation till andra. Även Gjems (1997) lyfter fram betydelsen av ömsesidighet och samband mellan alla handlingar och/eller människor i ett samverkanssystem. Social systemteori fokuserar relationer mellan människor som avgörande för utvecklingen inom systemet. Gjems (1997) menar att relationer mellan människor i systemet håller ihop systemet. Människor kan inte förstås isolerade från varandra utan de måste förstås i relation till varandra. Den grundläggande tanken är att alla företeelser i ett system påverkar varandra ömsesidigt och därför måste sociala system hanteras utifrån ett helhetsperspektiv. Detta överensstämmer med Bladini (2004) som beskriver social systemteori där människan är en del av världen. Individen skapar sin egen bild av världen och ingår som en del i en större helhet. När individen ska

beskriva företeelser i systemet gör hon det utifrån sin egen synvinkel, vilket innebär att hon själv är en del av det system hon beskriver.

Gjems (1997) anser att ett system har två olika former av styrning, en inre och en yttre. Den inre styrningen sker i form av handlingar och samverkan mellan människor i systemet. Yttre styrning handlar om att systemet anpassar sig till omgivningen och att omgivningen anpassar sig till systemet. I studien innebär det att specialpedagoger som förändringsagenter inte kan ställa sig utanför det system de försöker förändra, utan förändringen finns inom systemet där specialpedagogen är en del.Handledningen är ett sätt att pröva olika synsätt och perspektiv för att utnyttja inifrånperspektivet (Bladini, 2004).

Social systemteori kan användas för att förstå komplexiteten och interaktionen i ett system. Enligt Gjems (1997) kan den sociala systemteorin användas i handledningssammanhang för att försöka förstå svårigheter och problem i ett sammanhang och utifrån olika individers perspektiv. Genom att skilja ut de fenomen en individ iakttar, gör vederbörande, enligt Jönhills (1997) sociala systemteori, distinktioner. En distinktion skiljer ut och belyser vissa fenomen, men döljer andra och genom dessa distinktioner tolkas världen. När informanterna i studien beskriver organisationen kring sitt uppdrag väljer de ut vissa aspekter och utesluter andra. Även forskaren gör distinktioner i tolkningen av informanternas svar.

Bladini (2004) anser att professionsutvecklingen kan studeras i ett systemteoretiskt perspektiv, där professioner inte kan ses isolerade utan som existerande i ett system. En profession utövar sitt arbete inom ett överenskommet område. De gränser som finns för det överenskomna området inom professionen är under ständig förhandling. Man talar om jurisdiction det vill säga ”område över vilket man har kontroll”. Full jurisdiction uppnås för en profession när denne har rätten att definiera och lösa alla problem inom ett visst yrkesområde. Relaterat till föreliggande studie ses specialpedagogyrket som ett yrke där professionsetableringen pågår. I den processen är det viktigt med tillgång till en egen kunskapsbas för att kunna upprätthålla och erövra jurisdiction i förhållande till andra professioner.

### **3.6 Bergs teori om frirummet**

Bergs (2003) perspektiv på skolutveckling och systemteoretiska ansats används i studien som verktyg för att beskriva specialpedagogens roll i skolutvecklingsarbete. Skolutveckling enligt Berg (2003) innebär att upptäcka och erövra frirum. Skolans yttre gränser markeras av skolpolitiker genom styrdokument, medan den enskilda skolans inre gräns är dess vardagsarbete, det vill säga skolans inre rådande kultur. Innehållet i och formerna för skolors vardagsarbete är ett resultat av hur skolor förhåller sig till de av skolan som institution givna yttre gränserna. Gränserna och hur skolor förhåller sig till dessa kan studeras empiriskt genom dokumentanalys och kulturanalys. Med dokumentanalys av styrdokument inom skolan uppmärksammas de yttre gränserna och med kulturanalys sätts fokus på de inre gränserna, det vill säga skolor som organisationer. Mellan den yttre och den inre gränsen finns frirummet, som enligt Berg är det utrymme skolan har att upptäcka och utveckla för att i sin verksamhet verka för att elever ska utvecklas på bästa sätt.

Frirummet kan ses som ett erbjudande från skolinstitutionen till skolorganisationer att själva avgöra det närmare innehållet i och formerna för sitt vardagsarbete. Det skolpolitiska ansvaret är att ägna sig åt skolans yttre gränser, medan det professionella ansvaret är att utnyttja det outnyttjade frirummet för elevernas bästa. Ett uttryck för skolors handlingsmöjligheter inom den yttre gränsen är aktörsberedskap. Mål- och resultatstyrning öppnar med andra ord för och erbjuder ett utvidgat frirum och därmed för en aktörsberedskap som kan uttryckas som lärares utvidgade professionalism.

Berg (2003) anser att för att upptäcka, utnyttja och utveckla det outnyttjade frirummet är samtalsformen ett redskap. Att reflektera över frirummet blir därmed liktydigt med att reflektera över relationer mellan en enskild skola som organisation och skolan som statlig inrättning i samhället. Enligt Berg (2003) skapar vi en medvetenhet hos oss själva när vi samtalar om den vardagliga pedagogiska verksamheten och kan på så sätt utvecklas i vår yrkesroll. Det är när vi blir medvetna om vårt sätt att handla som vi medvetet kan utveckla verksamheten. Metoden för specialpedagogens skolutvecklande funktion är, som tidigare nämnts, handledning. Definition av begreppet handledning är i det här sammanhanget ett samtalsforum där utgångspunkten är pedagogernas erfarenheter ur vardagen. I handledningssamtalet diskuteras problematiken ur vardagen, men eftersom syftet med samtalet är att upptäcka det outnyttjade frirummet kan samtalet inte stanna kvar på en konkret och vardaglig nivå. Genom att lyfta ett samtal till att också handla om organisationskulturer och gemensamma kärnproblem, skapas en grogrund för en utvecklingsprocess. Berg (2003) anser att lärande förutsätter reflektion och problematisering.

I föreliggande studie utgör skollag, läroplan och specialpedagogernas examensförordning den yttre gränsen för specialpedagogernas uppdrag, medan innehållet i och formerna för specialpedagogernas vardagsarbete utgör den inre gränsen. Mellan dessa yttre och inre gränser finns frirummet som möjliggör utveckling av specialpedagogens uppgifter på den enskilda skolan. Uppdraget är givet av den yttre styrningen på den skolinstitutionella nivån, medan uppgifterna är mer handlingsinriktade och konkreta och botten i det uppdrag som organisationen är ålagd att utföra. Specialpedagogens frirum är en empirisk fråga och utgörs av hur organisationen, skolan, har valt att förhålla sig till de yttre gränserna, institutionen.

## 4 Metod och ansats

Den metodiska ansatsen i studien är fenomenologisk, vilket innebär att specialpedagogernas beskrivningar och uppfattningar är centrala. Ansatsen har inte ambitionen att undersöka hur specialpedagogernas uppdrag organiseras generellt, utan enbart hur specialpedagogerna i den här studien beskriver och uppfattar sitt uppdrag med särskilt fokus på skolutveckling.

Syftet med kapitlet är att redogöra för den fenomenologiska ansatsen i studien samt att ge en motivering och en beskrivning av den kvalitativa metoden för att skapa förståelse för hur insamlad empiri har bearbetats och behandlats.

### 4.1 Fenomenologi

Fenomenologi innebär att forskaren undersöker hur någon erfar någonting. Bengtsson (2005) beskriver fenomenologin som en rörelse med flera olika variationer. Gemensamt för rörelsen är att den står för att saker är fenomen som visar sig för någon. Fenomenologin innebär ett ömsesidigt beroende av objekt och subjekt, någonting visar sig för någon och någon uppfattar det visade, beroende på erfarenheter och förståelse.

Den fenomenologiska ansatsen används här för att försöka förstå hur specialpedagoger och en tjänsteman beskriver/upplever sin vardag eller händelser i sin vardag. En fenomenologisk ansats används för att försöka förstå och förklara fenomen, för att förstå innebörden av, betydelsen av eller meningen med någonting. Studier inom fenomenologi innefattar mänskliga studier som ibland kommer nära och som önskar att förstå någonting utifrån dess egna premisser. Forskaren studerar någonting i dess sammanhang, det vill säga, hur någon erfar sin värld. Den värld som vi lever i, är förtrogn med och tar för given beskrivs av Bengtsson (2005) som livsvärlden.

Kännetecknande för livsvärlden är att den är komplex och uppbyggd av pluralismtänkande, vilket innebär att verkligheten kan förklaras utifrån flera principer. Verkligheten, alltså livsvärlden, består av värld och liv i ett ömsesidigt beroende. Olika egenskaper och erfarenheter flätas samman i livsvärlden. Denna så kallade sammanflätning innebär att individen bearbetar sina tidigare erfarenheter samtidigt som vederbörande lär sig någonting nytt. Verkligheten och företeelser i världen är mångfacetterade och kan bara förstås genom att se till mångfalden av förklaringar och egenskaper hos fenomen.

Människan finns i världen och via sin kropp erfar människan världen. Kroppen är inte enbart materiell, utan bestående av kropp och själ, förnuft och känsla, ett yttre och ett inre. Denna sammanflätade helhet kallas "levd kropp" (Bengtsson, 2005). Den egna levda kroppen är människans egen upplevelsehorisont. Den är en förutsättning för människans egen utsiktspunkt, hennes eget perspektiv. Bengtsson (2005) menar att det krävs en öppenhet för livsvärldens komplexitet när den ska studeras, forskaren måste ta hänsyn till att människans livsvärld betraktas i sitt sammanhang. Varje individ har egna erfarenheter och finns i sin unika värld, vilket kommer att färga deras sätt att uttrycka och beskriva sitt uppdrag och sin uppfattning om sammanhanget.

Enligt Berndtsson (2005) möts människans olika livsvärldar i den intersubjektiva världen, vilket innebär att vi förstår varandra genom vår egen kroppsliga förståelse. Människan upplever varandra som levda kroppar utifrån den kroppsliga förståelse man själv har. En uppfattning delas av individer som ingår i samma grupp. I gruppen finns en intersubjektiv förståelse. Intersubjektivitet anses vara grundläggande för vetenskapligt arbete.

När ett specialpedagogiskt område ska studeras krävs dock att forskaren kan begränsa området som ska studeras, vilken horisont som ska fokuseras. Enligt Bengtsson (2005) är dessa avgränsningar nödvändiga att göra för att forskningen ska vara möjlig att genomföra, men en medvetenhet om att det finns öppningar till andra horisonter skapar en förståelse för att människans livsvärld är mångfacetterad och finns i ett större sammanhang.

Vid studier utifrån en livsvärldsansats används inte en viss metod utan ett explorativt angreppssätt krävs, det vill säga att överväga vilken metod som passar bäst. När en livsvärldsansats används som utgångspunkt i en studie kan intersubjektivitet användas för att skapa möten för att överbrygga världar. Kvalitativa studier där observationer och intervjuer ingår har en stark förankring i en livsvärldsansats. Upplevelser, uppfattningar, erfarenheter och förståelse är utgångspunkter i dessa studier.

## **4.2 Kvalitativ metod**

God forskning karaktäriseras av att metoden väljs så att den blir ett lämpligt verktyg för att få kunskap om det problemområde som valts. Den metod som ansetts lämpligast att använda i den här studien är den kvalitativa metoden eftersom den fokuserar beskrivningar av fenomen. Det centrala i kvalitativa metoder är enligt Trost (2011) att forskaren vill förstå människors upplevelser och finna mönster av upplevelser och erfarenheter. Grundläggande för ansatsen är att försöka förstå människors uppfattningar om sin omvärld.

Studien hade kunnat ha en kvantitativ ansats där resultatet hade svarat på hur många specialpedagoger som arbetar på ett eller annat sätt. Den studien hade även kunnat vara generaliserande och resultatet hade kunnat visa på hur samtliga specialpedagogers uppdrag ser ut i en kommun. Enligt Stukåt (2011) hade dilemmat med den undersökningen varit att en mer övergripande beskrivning av fenomenet hade erhållits, medan den kvalitativa metoden, som valts här, ger djupgående förståelse av det studerade fenomenet.

## **4.3 Den kvalitativa forskningsintervjun**

Den insamlingsmetod som har ansetts lämpligast att använda i den här studien är den kvalitativa forskningsintervjun. Eftersom en kvalitativ utgångspunkt innebär att vikt läggs vid människors tänkande, handlande, lärande, vetande samt sätt att uppfatta sig som personer har intervjun ansetts som den metod som bäst lämpar sig för att få djupgående svar. Kvale (2009) menar att kvalitativa forskningsintervjuer är lämpligast att använda vid undersökningar som fokuserar världen utifrån informanternas egen synvinkel. Världen beskrivs som den upplevs av den intervjuade personen.

Så kallade djupintervjuer är viktiga instrument när enskilda och unika fall ska beskrivas och förstås (Stukåt, 2011). En risk med kvalitativa studier är att forskarens förförståelse och kunskaper inom området präglar forskningsarbetet både vid insamlande av empiri och vid analys av materialet. I studien har halvstrukturerade forskningsintervjuer använts för insamling av empiri, vilket har inneburit att informanterna har haft möjlighet att tala fritt och beskriva sina uppfattningar. Enligt Kvale (2009) begränsas på detta sätt forskarens påverkan. Frågorna i den halvstrukturerade intervjun är specificerade men forskaren har enligt Kvale (2009) möjlighet att ställa följdfrågor. Metoden är anpassningsbar och följsam och intervjuaren och informanten agerar i förhållande till varandra och påverkar varandra ömsesidigt. Emellertid är metoden starkt beroende av forskarens förmåga och färdigheter. Enligt Stukåt (2011) krävs både goda förkunskaper inom området samt en god psykologisk förmåga för att fånga upp idéer och analysera svar. En väl genomförd intervju kan vara en berikande upplevelse för både intervjuaren och informanten, som kan inse nya insikter om sin situation.

## 4.4 Urval

För att finna lämpliga specialpedagoger att intervjua användes en förteckning av verksamma specialpedagoger i vald kommun. Bland dessa kontaktades slumpmässigt några av specialpedagogerna via telefon eller mail. I kontakten beskrevs studiens syfte och upplägg och specialpedagogen blev tillfrågad om intresse av att ingå som informant i studien. Samtliga tillfrågade specialpedagoger var positiva till att delta och i och med medgivandet skickades ett informationsbrev (se bilaga 1) där studiens syfte, upplägg och etiska överväganden presenterades mer ingående.

För att fördjupa förståelsen av specialpedagogernas beskrivningar gjordes bedömningen att även en tjänsteman, väl insatt i specialpedagogiska frågor skulle ingå som informant i studien. En tjänsteman eftersöktes och hittades med hjälp av kommunens hemsida.

Sju specialpedagoger från sju olika skolor och en tjänsteman i kommunen, som är insatt i kommunens policy kring specialpedagogiska frågor har intervjuats i studien. Trost (2011) menar att forskaren måste begränsa antalet intervjuer för att materialet annars kan bli för stort och ohanterligt. I en fenomenologisk studie poängteras vikten av att finna så många olika variationer i uppfattningar kring det område som ska studeras och för det behöver forskaren skapa förutsättningar för en rik variation. Urvalet gjordes utifrån att specialpedagogerna skulle vara verksamma på skolor, inte i centrala team och att specialpedagogerna skulle ha specialpedagogexamen där skolutveckling ingår i examensförordningen. Utifrån de kriterierna har specialpedagoger med olika bakgrund och ålder varit delaktiga i studien. Däremot är könsfördelningen tyvärr inte jämlik, samtliga i studien är kvinnor på grund av att den klart övervägande delen av specialpedagogerna i kommunen är kvinnor.

## 4.5 Tillvägagångssätt

Intervjuerna genomfördes enskilt med varje specialpedagog i studien på deras respektive arbetsplats i en lugn och avskild miljö. Stukåt (2011) menar att miljön ska vara lugn och trygg

och rekommenderar uppsökande intervjuer på informantens hemmaplan. Trost (2011) betonar att det är lämpligt att informanten själv får välja en lämplig plats, vilket har tillgodosetts i studien. Registreringen av intervjuerna skedde digitalt med hjälp av ljudinspelare för att ge möjlighet till fokus på samtal och på vad informanten svarade istället för att anteckningar skulle föras under tiden. Denna metod medförde att en tydligare helhetsbild av informanternas beskrivningar kunde erhållas med hjälp av följdfrågor. Ytterligare fördelar med ljudupptagning är att det i efterhand går att lyssna till ordval och tonfall samt att forskaren själv kan lära av sina egna misstag eller goda exempel då vederbörande hör sig själv.

Vid kvalitativa intervjuer används en så kallad intervjuguide (se bilaga 2) där olika områden utgör innehållet (Trost, 2011). Intervjuerna i studien var indelade i centrala teman, vilka bestod av specialpedagogernas uppdrag, specialpedagogisk kompetens samt specialpedagogisk skolutveckling. I anslutning till intervjuerna sammanfattades dessa genom att, de i relation till studiens syfte, särskilt intressanta delarna av intervjuerna skrevs ut (Stukåt, 2011).

## 4.6 Analys

För att erhålla kunskap om individers livsvärld tillämpades tolkning (Berndtsson, 2009). Det empiriska materialet analyserades och tolkades hermeneutiskt, vilket innebär att erfarenhet och förståelse ses som en tillgång i tolkningen, men kan även påverka resultatet. I den här studien ansågs dock metoden lämpligast då syftet är att undersöka hur några specialpedagoger *beskriver* att deras uppdrag organiseras på skolan. Syftet med studien är inte att kunna generalisera resultatet till att gälla för en större målgrupp. Studien vill enligt andra ordningens perspektiv, beskriva hur någonting uppfattas och beskrivs av individer, inte som första ordningens perspektiv tala om hur någonting egentligen är (Stukåt, 2011).

I analysen analyseras specialpedagogens funktion som en del i skolans system samt vilket frirum specialpedagogerna har för att utveckla sitt eget uppdrag och skolans arbete. Metoden används även för att ur ett maktperspektiv undersöka hur specialpedagogernas makt för påverkan av sitt uppdrag ser ut.

I en kvalitativ undersökning är det analysen av likheter och skillnader som är central. Under själva analysen formas kategorier av uppfattningarna som framkommer bland informanterna. Trost (2011) menar att efter insamlandet av empirin analyseras data för att försöka finna mönster av samband eller företeelser. Därefter har materialet tolkats med hjälp av systemteori och Bergs teori om frirummet. Under tolkningsprocessen har ett så objektiva förhållningssätt som möjligt försökt intagas. Under tolkningens gång har teori och empiri fått berika varandra och på så sätt bidragit till studiens resultat.

## 4.7 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Enligt Kvale (2009) är den kritik som riktas mot den kvalitativa forskningen, svårigheten med att säkerställa reliabiliteten (tillförlitligheten) och validiteten (giltigheten) i studien. Stukåt (2011) menar att för att kontrollera reliabiliteten i studien så kan ett sätt vara att upprepa

mätningen, att låta två av varandra oberoende forskare göra samma mätning eller låta en oberoende medbedömare ta del av materialet och göra kategoriseringar enligt de kategorier som forskaren har valt för att undersöka forskarens och medbedömarens samstämmighet. På grund av den här studiens begränsade tidsram har det tyvärr inte varit möjligt.

Metoden för att säkerställa reliabiliteten har i föreliggande studie istället varit att redogöra så detaljerat som möjligt för studiens mätning och metod för att ge möjlighet att upprepa studien och på så sätt kunna undersöka om samma resultat framkommer. Forskaren ska kunna vara utbytbar, men resultatet ska ändå vara detsamma.

Det kan ändå uppstå reliabilitetsbrister i studien eftersom resultaten bygger på egna tolkningar av intervjuer. Olika forskare kan få olika resultat på grund av skilda förkunskaper, egna värderingar eller feltolkning av informantens svar. Dagsformen hos både informant och forskare kan också ha betydelse för resultatet. Reliabiliteten i föreliggande studie har säkerställts genom att ett öppet sinne och ett neutralt lyssnande efter bästa förmåga har varit utgångspunkten under intervjuerna. Det empiriska materialet har bearbetats utifrån ett kritiskt förhållningssätt och en tydlig beskrivning av studiens process har redovisats.

Stukåt (2011) menar att för att uppnå validitet (giltighet) i studien är reliabiliteten nödvändig, men inte tillräcklig. Risken vid kvalitativa undersökningar är att det kan finnas felkällor. Mätningen kanske mäter mer eller mindre än det studien syftar till och forskarens förmåga att skapa förtroende hos informanten kanske är begränsad. För att säkerställa validiteten har frågeområdena i intervjuerna haft syftet och frågeställningen i studien som utgångspunkt. Viktigt för mätningen är att den täcker det som den syftar till. I studien har målsättning varit att vid intervjuer skapa en förtroendefull intervjusituation, informanten har valt intervjuplats och givits möjlighet att tala obehindrat och utan avbrott. Trots detta finns det en risk att det finns brister i validiteten eftersom det vid intervjusituationer kan uppstå missuppfattningar.

Resultaten i studien bygger på erhållna, rimliga och trovärdiga tolkningar av insamlad empiri från ett förhållandevis litet antal informanter, vilket får till följd att generaliserbarheten i studien är begränsad. För att öka generaliserbarheten har dock urvalet av informanter gjorts så representativt som möjligt utifrån kriterierna som beskrivits i urvalskapitlet. Tyvärr har inte kravet på könsfördelning kunnat tillgodoses på grund av brist på manliga informanter. En styrka är dock att samtliga tillfrågade informanter tackade ja till förfrågan om medverkan i studien, samt att studiens tillförlitlighet är synliggjord och motiverad för. En generalisering kan dock anses svår eller omöjlig att göra eftersom antalet informanter är litet och därför kan resultatet enbart anses gälla för den undersökta gruppen.

## 4.8 Etiska överväganden

I kvalitativa studier är de etiska aspekterna viktiga för forskaren att känna till och förhålla sig till. Den här studien har följt Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådets etikregler (HSFR Etikregler, <http://www.vr.se/etik>) som bygger på de fyra forskningsetiska principerna; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. *Informationskravet* har i den här studien inneburit att informanterna har blivit informerade om studiens syfte och om att delaktigheten i studien är frivillig. Enligt *samtyckeskravets* principer har deltagarna själva fått bestämma över sin delaktighet. Allt empiriskt material har



i enlighet med *konfidentialitetskravet* hanterats konfidentiellt och både deltagare och plats har avidentifierats i studien. För att säkerställa konfidentialiteten anges inte heller deltagarnas studie- och yrkesbakgrund, inte heller deltagarnas ålder eller arbetsområde i form av förskola, F-6-skola eller 7-9-skola. Avslutningsvis har det material som erhållits i studien, i enlighet med *nyttjandekravet*, att enbart användas här.

## 5 Resultat

Resultatet är indelat i beskrivningskategorier utifrån studiens frågeställningar. Dessa beskrivningskategorier utgör det totala utfallsrummet i studien och bildar tillsammans studiens resultat. När hänvisningar och citat används i nedanstående resultat benämns respondenterna som specialpedagog 1-7.

### 5.1 Det specialpedagogiska uppdraget

Den första frågeställningen ger svar på hur specialpedagogerna uppfattar och beskriver sitt uppdrag och arbete. Frågan ger en bild av hur uppdraget är utformat, vad arbetsuppgifterna består av samt påverkansfaktorer på uppdraget. Frågeställningen är indelad i följande beskrivningskategorier; specialpedagogens arbetsbeskrivning, specialpedagogens uppdrag samt specialpedagogens kompetens.

#### 5.1.1 Specialpedagogens arbetsbeskrivning

##### Specialpedagoger

Det specialpedagogiska arbetet beskrivs av samtliga specialpedagoger som ett stimulerande arbete med ett omfattande innehåll, där arbetet är beroende av olika faktorer i omgivningen. Specialpedagogerna framställer sin arbetsbeskrivning som ett tydligt, skriftligt dokument, en muntlig överenskommelse mellan rektor och specialpedagog eller en roll som specialpedagogen formar som hon själv vill. Några av specialpedagogerna lyfter fram vikten av en tydlig arbetsbeskrivning för att ge tyngd och legitimitet åt uppdraget.

Jag har en arbetsbeskrivning som bygger på ett utkast från förvaltningen. Det såg mycket olika ut på skolorna för ett tag sedan och då har man gjort en arbetsbeskrivning för att minska skillnaderna. (7)

Jag har kunnat forma min tjänst till vad jag tycker att den ska vara. (2)

Före mig var det en annan specialpedagog som jobbade här och hon jobbade ju på sitt sätt. Men jag måste ju hitta vägar som passar mig och som passar skolan. Det finns ingen färdig manual hur man ska jobba som specialpedagog. (6)

Arbetsbeskrivningen är otydlig och splittrad, men det är ju så jobbet är. (5)

Vi ska egentligen få våra uppdrag av rektor, men i verkligheten handlar det mycket om att vi tar dem själva. Friheten är en stor möjlighet. Vårt yrke handlar mycket om att prioritera, tyvärr. (2)

## **Tjänsteman**

Tjänstemannen beskriver ett behov av en tydlig arbetsbeskrivning för specialpedagoger, men anser att det måste få se olika ut på olika skolor. Vederbörande uttalar att skolor har olika behov, vilket medför att specialpedagogerna på respektive skola har olika uppgifter.

### **5.1.2 Specialpedagogens uppdrag**

För att ytterligare strukturera upp resultatet kan specialpedagogens uppdrag sammanfattningsvis delas in i följande kategorier; undervisning, utredning, utveckling samt mandat och legitimitet. Innebörden i dessa kategorier kan beskrivas enligt följande. Undervisning är den direkta undervisningen som specialpedagogen utför i grupp eller med enskilda elever. Utredning är kartläggning och utredning kring elever i behov av särskilt stöd och därpå följande samtal med elever, mentorer och föräldrar kring åtgärder och uppföljning utifrån utredningens resultat. Utveckling innebär arbete kopplat till utvecklande samtal, samverkan, organisationsfrågor och kompetensutveckling. Mandat och legitimitet anger förutsättningar för specialpedagogen att utföra sitt uppdrag på skolan.

#### **5.1.2.1 Undervisning**

##### **Specialpedagoger**

Inom området undervisning beskriver olika specialpedagoger en stor variation i utövandet. Några specialpedagoger har ingen undervisning i sitt uppdrag, utan beskriver att undervisning är speciallärarens uppgifter, medan andra har en kombinerad speciallärar- och specialpedagogroll på skolan. Några uttrycker att de får brottas med en önskan hos kollegiet om att de ska arbeta med enskilda elever, men att de med stöd av sin arbetsbeskrivning och genom sin uppdragsfördelning inte gör det. Undervisning av specialpedagog anses viktig av någon eftersom hon har särskilda kunskaper inom området och betonar även att undervisningen ger en närhet till elever och lärare, vilket i sin tur leder till en tyngd åt hennes uppdrag och roll på skolan. Hon tillägger dock att undervisning också kan anses begränsande för övriga arbetsuppgifter.

Jag tycker att undervisningen är viktig eftersom jag har särskilda kunskaper kring specialundervisning som kanske inte alla andra har. (3)

Det är svårt att hitta en balans mellan undervisning och övriga uppgifter. Övriga uppgifter är inte schemalagda, medan undervisningen är det och därför är det svårt att hitta tiden till övriga uppgifter. (3)

## **Tjänsteman**

Tjänstemannen innehar en tjänst där vederbörande har en övergripande överblick över specialpedagogernas uppdrag på skolorna och anser att många undervisar en stor del av sin tid. Tillståndet är emellertid inte statiskt, utan påverkas av budget och aktuell rektor på

skolan. Tjänstemän på kommunnivå har en översikt över hur stor del av specialpedagogernas arbetstid som ägnas åt undervisning eftersom övriga arbetsuppgifter i form av pedagogisk överblick, utredning och utveckling ger möjlighet till statsbidrag. Kontrollen och möjligheten till bidrag innebär även att det sker en påtryckning av att låta specialpedagogerna respektive speciallärarna utföra det de är utbildade för.

### **5.1.2.2 Utredning**

#### **Specialpedagoger**

Specialpedagoger beskriver olika förfaranden vid uppmärksammande av svårigheter och när de som specialpedagoger blir inkopplade för att utreda dessa svårigheter. Samtliga beskriver anmälan till EHT (elevhälsoteamet) som central i det förfarandet. Anmälan till EHT kan ske till rektor eller via en blankett, där en beskrivning av problemet och av vad man har gjort hittills i arbetslaget ingår. Den lämnas sedan till EHT som oftast har möten en gång i veckan. I EHT delegeras ärenden till lämplig yrkesutövare utifrån de kompetenser som finns där; skolsköterska, kurator och specialpedagog. Vid enstaka fall kan även psykolog kopplas in. Efter delegering inom EHT sker oftast en återkoppling till arbetslaget om vem som fått ärendet på sitt bord och som är ansvarig. I EHT följs därefter ärendet regelbundet upp för att se hur långt man har hunnit.

Några specialpedagoger beskriver att det på skolan finns rutiner för att uppmärksamma elever i behov av stöd i och med regelbundna samtal med arbetslagen där specialpedagogen är ledare för dessa samtal. Ibland föregås samtalen av observationstillfällen i klassrummen för att specialpedagogen ska vara uppdaterad på och ha en uppfattning om hur det ser ut. I de regelbundna pedagogiska samtalen lyfts de elever som personalen behöver få veta mer om för att kunna arbeta vidare med på ett bra och effektivt sätt och då kan en utredning starta. Specialpedagoger beskriver olika sätt att se på utredningar, både som en lösning och som en utgångspunkt i ett vidare arbete.

Många gånger kan man mötas av tankar om att en utredning är lösningen på allt, men så är det ju inte. Det är ju bara ett sätt att se hur vi kan gå vidare. Det kan handla om diskussioner kring bemötande eller material som kan fungera eller sätt för att få struktur. (7)

### **5.1.2.3 Utveckling**

#### **Specialpedagoger**

Specialpedagogerna beskriver handledning som en central del i deras arbetsuppgifter. Några har handledning regelbundet, medan andra genomför handledning enbart vid behov. Några av specialpedagogerna beskriver ett regelbundet förfarande med pedagogiska samtal med alla arbetslag, då kunskapsutveckling hos alla eleverna följs upp och åtgärdsprogram och individuella utvecklingsplaner, IUP, behandlas. Pedagogiska frågor, som studiero, trygghet och ärenden som behandlar kränkande behandling kan även diskuteras vid dessa tillfällen. En grund för samtalen beskrivs många gånger vara pedagogernas vardagsarbete, eller rektorers styrning av samtalsämnen genom olika uppgifter som specialpedagogen får med sig. Före

samtalen beskriver vissa specialpedagoger att de är ute i klasserna och observerar utifrån syftet att finnas närmare verksamheten samt för att kunna samtala kring undervisningen med lärare. Samtalen beskrivs av någon av specialpedagogerna som ett led i att arbeta förebyggande.

Inför varje möte tänker jag igenom vad vi behöver ta upp och de har möjlighet att lyfta saker som de vill ha hjälp med. (1)

Förut var det mycket brandkårsuttryckningar. För att förhindra det är jag nu ute på arbetslagens planeringar. Då tar vi upp hur eleverna har det och hur lärarna mår. Jag har lite mer koll på alla elever då känner jag. (7)

Några av specialpedagogerna beskriver också att de är delaktiga i skolans skolutvecklingsgrupp, där någon uttrycker att hon är drivande i frågor som rör elever i behov av särskilt stöd och någon beskriver att hon har fått ett särskilt uppdrag av rektor att planera för och uppmärksamma kompetensutveckling för skolans personal.

Inom utvecklingsområdet finns även arbetet med alternativa hjälpmedel och kommunikationsverktyg. Samtliga specialpedagoger är drivande och uppdaterade inom det området och arbetar för att sprida kunskaperna på skolorna.

Inom området utveckling kan även övergripande ansvarsuppgifter anses ingå eftersom dessa ger en bild av specialpedagogens möjlighet att påverka skolans organisation av verksamheten. Specialpedagogerna beskriver ett övergripande arbete där samtliga ansvarar för alla externa kontakter som barn- och ungdomspsykiatri, habiliteringen och socialtjänsten. En samordnande funktion där även samtal med föräldrar och lärare ingår. Det övergripande arbetet anses av många som väsentligt i uppdraget i syfte att ha skolans pedagogiska överblick.

Flera av specialpedagogerna är delaktiga i skolans fördelning av resurser, eftersom de har en kunskap om hur det ser ut i klasserna och har en överblick över hela skolan. Det innebär att de kan stötta rektor i organisationsfrågor. Någon av specialpedagogerna leder även skolans trygghetsgrupp. Det i sin tur innebär att hon har överblicken över både elevernas kunskapsutveckling, men också över elevernas hälsa.

Jag tycker det är viktigt att vi får jobba övergripande så att vi kan se och ha en helhetsbild, att vi inte blir fastlåsta med enskilda elever, utan att vi har den tiden att vi kan röra oss över hela skolan. (2)

Rektor lyssnar mycket på mig vid resursfördelning. (4)

Jag är med när vi lägger organisationen eftersom jag vet hur det ser ut i klasserna och hur lärarna jobbar. Jag försöker vara ute i klasserna väldigt mycket så mycket jag hinner och kan och då kan jag se väldigt mycket. Jag kan aldrig besluta om resurser, men jag kan säga var det behövs. Jag ifrågasätts i stort sett aldrig. Säger jag att det är riktigt illa, då vet de att det är det och att vi har provat mycket olika saker innan. (7)

## **Tjänsteman**

Tjänstemannen anser att uppgifterna som en specialpedagog bör prioritera är att vara närvarande i verksamheten i form av observationer och efterföljande samtal. Ett viktigt uppdrag är handledning och konsultation i arbetslagen för att sprida det specialpedagogiska synsättet.

Vi har de elever vi har och alla de ska vi ha. Om eleverna inte förstår på det sättet som vi undervisar så måste vi undervisa så att eleverna förstår. Det är specialpedagogernas största uppdrag.

### **5.1.2.4 Mandat**

#### **Specialpedagoger**

Flera specialpedagoger uttrycker att de har ett starkt mandat av rektor. Rektorer till de specialpedagoger som upplever ett starkt mandat har delegerat beslutanderätten till specialpedagogen i många frågor och specialpedagogerna beskriver en situation av ömsesidigt förtroende.

Jag har stort mandat av rektor och jag känner att hon litar på mig och låter mig styra mitt uppdrag mycket. (3)

Vi diskuterar ihop. Rektor hänvisar lärare till mig. (2)

Jag har ett jättetydligt mandat. Hon har delegerat beslutanderätten i många frågor till mig. Hon använder mig i många viktiga beslut och lyssnar mycket på mig. Jag har väldigt stort mandat. Större än jag trodde som specialpedagog. (1)

Rektor ser mitt arbete som väldigt viktigt och ger mig stort mandat. (6)

Någon enstaka specialpedagog uttrycker sig avvikande från övriga och beskriver rollen som en ensamroll, där rektor och specialpedagog arbetar på olika håll.

Jag sköter mitt och har inte så mycket med nuvarande rektor att göra. Alla rektorer vet inte vad jag gör egentligen. (5)

## **Tjänsteman**

Tjänstemannen betonar rektors roll i fråga om mandat för specialpedagogen och uttrycker att ledaren bör ge frihet under ansvar i olika situationer. Rektors mandat till specialpedagogen ger förutsättningar för specialpedagogen att arbeta tillsammans med arbetslagen på ett effektivt sätt där specialpedagogens kompetens kan tas tillvara.

Det som specialpedagogen gör det gör hon och det står jag bakom. Jag tror att tydlighet ger trygghet. Specialpedagogen får på det sättet mycket lättare att jobba ut i personalgruppen.

### 5.1.2.5 Legitimitet

#### Specialpedagoger

Specialpedagogerna beskriver en situation och en roll där de finns mellan rektor och pedagoger och där de ska erövra en legitimitet, ett förtroende från pedagogerna för att kunna utföra ett bra arbete. Legitimitet måste erövrats, någon beskriver det som att specialpedagogen måste jobba för att förtjäna legitimiteten. De flesta specialpedagoger betonar rektors roll i deras legitimitet, eftersom ett nära samarbete med skolledningen ger tyngd åt specialpedagogens uppdrag. Undervisning lyfts fram som legitimitetsgivande av en av specialpedagogerna, eftersom hon anser att hon som specialpedagog får legitimitet genom att vara nära verksamheten, lärarna och eleverna. De flesta beskriver att de upplever att de har legitimitet och att de upplever att deras uppdrag är uppskattat av pedagogerna. Vikten av att lyssna, känna in, finnas nära verksamheten och att vara ett stöd betonas av flera vara avgörande för att erövra legitimiteten. Flera specialpedagoger upplever i sammanhanget att de i sin roll får förtroende på olika plan. Dessa förtroenden är avgörande att förvalta på ett riktigt sätt för att erhålla legitimiteten.

Några uttrycker även oro över *hur* de ska kunna erövra legitimiteten. Legitimitet beskrivs som grundläggande i yrkesrollen, då den ger förutsättningar för att kunna genomföra sitt arbete på ett effektivt sätt. Rollen som specialpedagog beskrivs av flera som annorlunda från den roll de hade tidigare och i det sammanhanget betonas vikten av att arbeta på en annan arbetsplats än den de tidigare var verksamma på.

Det är viktigt att man är medveten om friheten och att man förvaltar den väl. Det bygger på att det finns ett förtroende med de man jobbar med. Jag kan inte jobba med lärarna om de tycker att jag gör ett jättedåligt jobb. Då kommer jag ingenstans. Det bygger på att man bygger upp en relation så att man känner att det fungerar med både barn, föräldrar och pedagoger. (1)

Rektors roll är oerhört stor för min legitimitet. Det är jätteviktigt vilken rektor man har. (7)

Alla lärare ser att jag har ett väldigt nära samarbete med skolledningen och det ger en tyngd åt det jag gör. (1)

För att ha legitimiteten är det viktigt att finnas nära verksamheten. (3)

Legitimiteten var en sak jag var orolig för innan, men det är nog betydelsefullt att byta skola när man byter roll. (1)

Det är jätteviktigt att tänka på vad jag för vidare och vad jag behåller för mig själv. Jag har sagt till alla arbetslagen att de ska ha fullt förtroende för mig och det jag hör säger jag inte till rektor om inte de är med på det. Om jag ser att det är någonting som jag måste föra vidare till rektor så talar jag om det för personalen att jag måste göra det. Jag gör ingenting bakom hörnet. Eftersom jag ser båda sidor av det hela så lägger jag aldrig en värdering i det jag hör. Det är svårt. Där får man vara rätt duktig. Om man bryter förtroendet från lärarna så kommer man inte in och då kan man inte jobba. Jag väljer väldigt försiktigt vad

jag för vidare och om jag för vidare någonting så lyfter jag det med arbetslaget. Vi måste bemöta varandra med respekt. (7)

Det är ett svårt jobb och man är aldrig alla till lags. Det finns alltid de som undrar vad man gör, för de ser en inte så mycket och vissa andra är man jättemycket och stöttar. (2)

## **Tjänsteman**

Tjänstemannen anser att mandatet från rektor är avgörande för att erövra legitimiteten, men också den egna kompetensen som specialpedagog. Vederbörande uttrycker vidare att specialpedagogen ska vara kompetent inom väldigt många olika områden och kunna mycket. Enligt tjänstemannen måste specialpedagogen vara trygg och säker i sin roll och dessutom klara av att stå en bit ifrån övrig personal, eftersom några av specialpedagogens arbetsuppgifter förutsätter en viss distans. Tjänstemannen uttrycker att till exempel handledning kan vara svårt att genomföra om pedagogerna känner att de blir handledda av en arbetskamrat.

### **5.1.3 Specialpedagogisk kompetens**

Specialpedagogerna definierar specialpedagogisk kompetens genom att benämna två områden, personliga egenskaper och ämneskunskaper och därför delas stycket upp i de två kategorierna.

#### **5.1.3.1 Personliga egenskaper**

##### **Specialpedagoger**

Några specialpedagoger betonar att personligheten och bemötandet är viktigt i yrkesrollen. Begreppet relationskompetens används som avgörande för förutsättningar för att kunna utföra ett förtroendeingivande arbete. Relationer skapas och bibehålls genom att anta en lyssnande, ödmjuk roll samtidigt som förmåga att möta människor utifrån deras förutsättningar beskrivs som viktig. En respektfull attityd gentemot individer, där förtroende skapas, beskrivs som grundläggande för goda relationer. Vissa specialpedagoger nämner även envishet och optimism som väsentliga egenskaper.

Jag upplevs som en ödmjuk person och blir därför aldrig ett hot och det tror jag är viktigt. Jag är bra på att lyssna. Vi har mycket duktiga lärare som har mycket bra undervisning, men ibland kan det vara saker som de inte har tänkt på eller som de inte ser ifrån sitt perspektiv. Men min ingång är att jag är ödmjuk och villig att lyssna och då kommer de och frågar mig och ber om hjälp. Då är min legitimitet viktig, de har förtroende. (3)

Man har inte så mycket resurser utan jag måste använda mig själv för att få läraren att vilja göra förändringar i klassrummet. Att se det och att diskutera. Att



göra en synvända. Att acceptera att den här eleven kommer jag att ha här. Det är mycket att bolla och att lyssna. (2)

Det viktigaste är bemötandet. Hur jag bemöter människor, lärare, elever och föräldrar, där måste man ha en slags fingertoppskänsla. Man måste först ha en relation innan de kan prata med dig och lita på dig. Det gäller både lärare, föräldrar och elever. Relationskompetens är superviktigt i det här jobbet. Man måste ha en relation och bemöta människor som de är. Man kan inte stå över eller under, utan hitta dem på rätt nivå. Få dem att öppna sig och få förtroende för dig är det viktigaste. Det handlar om att utbilda sig och få mycket kunskap för att kunna bemöta människorna som de är. Vidare att man har lösningar, kan se andra vägar och tänka om och inte bara fokusera på det som är dåligt, utan hela tiden vara envis och fokusera på vad vi kan göra bättre. Nu fungerar det inte, kan vi göra på ett annat sätt. Man får inte ge upp. Det tycker jag är viktigt i det här jobbet. (7)

### 5.1.3.2 Ämneskompetens

#### Specialpedagoger

Flera specialpedagoger känner sig kompetenta inom vissa specifika områden som både berör ämneskunskaper, men även tidigare yrkeserfarenhet. De specialpedagoger som arbetar med samma åldersgrupper som de har erfarenhet av från sina tidigare yrken uttrycker en styrka i att de kan åldersgruppen. Andra menar att de har en styrka i erfarenheten av att arbeta med människor, oavsett ålder. Många nämner ämnesspecifika kunskaper som kunskap om läs- och skrivsvårigheter, matematiksvårigheter samt kunskap kring elever med beteendeproblematik som områden där de känner sig kompetenta.

Flera specialpedagoger uttrycker en viktig kompetens kring att styra och leda samtal. Samtalen beskrivs som ett redskap för att skapa förståelse för olika problemsituationer och specialpedagogens kunskap kring att leda samtal beskrivs som väsentligt. Många menar att samtalen är en stor styrka och nyckeln i arbetet.

Flera av specialpedagogerna anser sig kompetenta genom att de har kunskap om att vara tydliga och har förmåga att skapa struktur kring elever, genom att använda seriesamtal, ritprat, bildstöd samt kompensatoriska hjälpmedel och alternativa verktyg.

Någon enstaka specialpedagog uttrycker att varje individ har sin egen kompetens, både genom sin personlighet, men även genom sin erfarenhet. Den kompetensen är viktig att tillvarata och skapa sitt eget arbete kring istället för att försöka göra någon annans arbete och uppfylla andras förväntningar.

Ofta kommer man en liten bit bara man sätter sig ner och pratar om en sak i stället för att slänga några ord i korridoren i frustration. Sätter man sig ner och benar ut det och strukturerar upp det så blir det mer hanterbart och man kan greppa det på något sätt då. Så är det även med föräldrakontakter. Det är viktigt att man sätter sig ner med föräldrar och visar att vi är här för att vi vill göra allt

för ditt barn i skolan. Då kan man komma ifrån taggigheten som kan finnas på grund av dåliga erfarenheter kanske. Samtal är nyckeln i arbetet. (1)

Före mig var det en annan specialpedagog som jobbade här och hon jobbade ju på sitt sätt. Men jag måste ju hitta vägar som passar mig och som passar skolan. Det finns ingen färdig manual hur man ska jobba som specialpedagog. Det är det som är utmanande och roligt med arbetet, men det kan också bli betungande vissa perioder. Då är elevhälsoteamet och rektorn, just att han tror på dig och kan backa upp dig och är du osäker så kan du gå till rektor. Vi kan bolla med varandra. Det finns en risk i att du ska uppfylla alla lärares förväntningar därför blir elevhälsoteamet och rektor en viktig bas för dig som specialpedagog. (6)

## **Tjänsteman**

Tjänstemannen anser att specialpedagogen, liksom alla pedagoger, själv är det viktigaste redskapet. Specialpedagoger på skolorna måste vara kompetenta inom flera områden, men det är hur specialpedagogen framför det som är det viktiga. Vederbörande måste ha en legitimitet och bli trodd på.

## **5.2 Specialpedagogisk skolutveckling**

För att besvara ovanstående fråga har kapitlet delats in i två delar; definition av specialpedagogisk skolutveckling och specialpedagogisk skolutveckling i verksamheten.

### **5.2.1 Definition av specialpedagogisk skolutveckling**

#### **Specialpedagoger**

Specialpedagoger definierar specialpedagogisk skolutveckling på en organisationsnivå där pedagogernas bemötande och arbetssätt utvecklas för att möjliggöra individualisering. Någon av specialpedagogerna menar att specialpedagogisk skolutveckling är att se att olikheter berikar. Förmåga att se till varje individ och inte till den enklaste lösningen, samt att kunna urskilja flera lösningar och möjligheter kring olika dilemman. Beskrivningen av en skola för alla är en skola där alla får ha det på det sättet som de behöver, inte när vi gör likadant till alla.

Några specialpedagoger beskriver att samtal och reflektioner kring hur olika dilemman ska hanteras i vardagen leder till utveckling av verksamheten. De flesta av specialpedagogerna anser att skolan inte kan stanna vid att konstatera att arbetet kring en elev inte fungerar, utan utveckling sker när pedagogerna måste fundera på hur det ska hanteras. Vad görs för att det ska fungera? Hur ser lokalerna ut? Hur blir material tillgängligt för alla? Vilka material används?

Vi specialpedagoger ser mer till individer. Ser att det finns flera olika möjligheter och lösningar. (5)

Skolutveckling handlar ju också om miljön på skolan och hur vi har det och där har jag en stor roll. Skolutveckling inom specialpedagogik handlar om att gå framåt med att skaffa sig olika metoder för att kunna bemöta alla elever i klassrummet. Det handlar om att få med alla och att alla blir delaktiga i arbetet framåt. (7)

Min roll ser olika ut beroende på var jag är, men mitt uppdrag är ju att se alla elever och tänka på vilka konsekvenser olika arbetssätt eller strategier får för olika elever. Mycket processas fram i samtal. Ett samtal kan leda till hur vi på den här skolan bemöter olika elever. Det får en inriktning för hur vi tänker på den här skolan. Då får man hela tiden lyfta barnets perspektiv. När vi löser en här- och nu fråga så läggs det till en erfarenhet som man kan tänka tillbaka till. Men just att sätta ord på det och reflektera. Det behöver man, men det är svårt att komma dit för tiden räcker sällan till. (1)

## **Tjänsteman**

Tjänstemannen anser att alla i elevhälsoteamet ska undanröja hinder i varje enskild elevs utveckling. Det är ett av elevhälsans främsta uppdrag. Skolan ska se till att alla når målen, men att undanröja hinder är det specialpedagogiska och elevhälsoinriktade uppdraget. För specialpedagogen innebär det att kunskapen om eleven ska översättas till pedagogiskt handlande och ett pedagogiskt tänk. Specialpedagogen ska hjälpa pedagogerna med att hitta strategier för hur informationen kring en elev översätts i konkret handlande.

Enligt tjänstemannen är skolutveckling ett arbete som hela tiden syftar till att eleverna ska ha en chans att nå målen och att finnas i ett sammanhang. De elever som klarar skolan, klarar livet oavsett var vederbörande kommer ifrån. Det måste vara skolans uppgift att de kan nå så många mål som det överhuvudtaget är möjligt att nå och också finnas i det sammanhanget.

Den dagen som vi säger till någon att du kan inte vara med i klassen, men var finns sammanhanget när man blir vuxen då? Om jag inte har funnits i ett sammanhang i skolan, hur ska jag då kunna gå ut och finnas i ett sammanhang på en arbetsplats eller på fritiden? Det är en av skolans viktigaste uppgifter tycker jag. Jag tror att det är svårt, men jag tror att vi kan.

## **5.2.2 Specialpedagogisk skolutveckling i verksamheten**

### **Specialpedagoger**

Samtliga specialpedagoger beskriver ett skolutvecklingsarbete på respektive skola, men arbetet ser olika ut från skola till skola. Några beskriver utvecklingsarbetet utifrån självvärdering i arbetslagen. Samtliga arbetslag utför självvärdering vid ett antal tillfällen varje år och utifrån den självvärderingen byggs skolans utvecklingsarbete. Självvärderingen utgår ifrån normer och värden, utveckling och lärande, stöd och stimulans, särskilt stöd, barns och elevers inflytande, skola och hem samt trygghet och miljö. I det utvecklingsarbetet finns specialpedagogen med som en viktig funktion både vid utvärdering av självvärderingen och vid beslut om utvecklingsområden som har sin grund i självvärderingen.

Specialpedagoger beskriver även specialpedagogisk skolutveckling i form av flexibel resursfördelning. Resurserna fördelas utifrån de behov som för närvarande finns i olika grupper eller klasser, vilket innebär att resurser kan flyttas från ett arbetslag till ett annat beroende på aktuell situation. Specialpedagogen har en central roll i det flexibla resursfördelningssystemet eftersom hon har den pedagogiska överblicken över hela skolan och vet var behoven är som störst. Utvecklingsarbetet består i att arbetslagen, som har fått möjlighet till utökad resurs under en period, i flera fall har fått redskap att hantera situationer som tidigare vållade problem.

Skolutvecklingsgruppen på skolan beskrivs av vissa specialpedagoger som en grupp där diskussioner förs kring måluppfyllelse, elevers hälsa, resursfördelning samt tillvägagångssätt i olika pedagogiska situationer. I de skolutvecklingsgrupperna har specialpedagogen en självklar och central roll. Andra specialpedagoger beskriver en skolutvecklingsgrupp som hanterar många praktiska frågeställningar och i de grupperna är inte alltid specialpedagogen delaktig.

Vi har en skolutvecklingsgrupp där även jag sitter med. Där pratar vi mycket om hur vi ska komma framåt, både vad gäller måluppfyllelse, elevers mående och hur vi gör i olika situationer, hur vi fördelar våra resurser. (7)

Skolutvecklingsgruppen på skolan arbetar mycket med praktiska frågor som jag egentligen skulle kunna tycka att någon annan grupp kunde ha hand om. Det är lite synd. Det skulle gå att använda den gruppen på ett annat sätt. Jag sitter inte med i skolutvecklingsgruppen. (2)

Flera specialpedagoger beskriver ett kontinuerligt arbete i närhet till arbetslagen som en del i skolans utvecklingsprocess. Några specialpedagoger är regelbundet delaktiga i undervisningen i klassrummen i nära samband med handledning tillsammans med arbetslaget. Utgångspunkten i handledningssamtalen är arbetslagets frågeställningar kring bemötande av vissa elever eller andra frågeställningar som arbetslaget önskar reflektera kring. Någon anser att tid till reflektion behöver planeras in för att det ska bli av. Samtliga specialpedagoger betonar vikten av reflektion i arbetslagen som ett viktigt led i att hitta lösningar och åtgärder.

Någon av specialpedagogerna beskriver att arbetslagsdiskussionerna kan handla om hur miljön ser ut och hur det kan bli bättre för alla parter. Specialpedagogens roll i handledningssammanhanget beskrivs som lyssnande då vikten av att låta lärarna prata av sig betonas. Många anser dock att specialpedagogens funktion i samtalet är att se till att samtalen inte fastnar i det negativa, utan att hjälpa till att försöka se när det är positivt. Vad är det som fungerar? Varför fungerar det? Att hela tiden försöka gräva bakom och längre och längre ner. Specialpedagogens roll blir att hjälpa till att föra samtalet så att fokus hamnar på det som fungerar och inte på det som inte fungerar.

Några specialpedagoger beskriver regelbundet återkommande handledning kring vissa specifika elever. Då kan temat vara styrt från pedagogerna, men specialpedagogen är samtalsledare. Specialpedagogerna beskriver olika bemötande från pedagogerna i de handledande samtalen. Vissa specialpedagoger möts av en önskan om ett expertutlåtande, att hon ska ordna problemen och svara på hur pedagogerna ska hantera situationen. Några specialpedagoger menar att det ibland kan leda till en frustration hos pedagogerna, då specialpedagogen i de situationerna istället försöker vända på frågeställningen och låter

pedagogerna fundera kring åtgärder själva. Någon uttrycker det genom att betona att det är pedagogerna som känner eleverna bäst och som på det sättet kan hitta de bästa lösningarna.

Någon enstaka specialpedagog uttrycker att hon i vissa sammanhang kan vara lite för nära verksamheten för att kunna påtala och lyfta viss problematik. I de sammanhangen är det centrala specialpedagogiska teamet i kommunen en god tillgång, eftersom de kommer utifrån och försvinner från skolan när samtalen är genomförda. Det kan innebära att det de påtalar får en större genomslagskraft.

Var fjärde vecka så är jag med ca 1-2 timmar i barn/elevgruppen och en vecka efter det så är jag med på deras arbetslagskonferens. Då pratar vi om vad jag har sett och om de har några frågor. Då blir det tid för reflektion regelbundet. Jag inleder den arbetslagsträffen med vad jag har sett och frågar dem om vad de vill ta upp. Ibland har de sett någonting som de vill att jag ska titta lite extra på och då utgår man från det. (4)

Man kallar det ju handledning, men jag vill inte komma in som någon expert och det kan nog göra en del jättefrustrerade. De säger ”men hur ska vi göra”. Men om man vänder på det. För ofta är det de som har svaren när de får chansen att bara sitta och bolla. Det är ju det som ger, men en del vill ju att man ska komma dit som någon expert som talar om hur vi ska göra och kan bli lite frustrerade då när man inte gör det. (4)

Det handlar om att bolla tankar och idéer. Pedagogerna sitter ju ofta på bra lösningar och idéer själva, men när det är jobbigt så är det svårt att se lösningar och att köra fast. (5)

Ju mer kompis man blir med sina kollegor desto svårare kan det vara. Man är någonstans mittemellan pedagoger och ledning. (5)

Jag känner mig väldigt nära och lärare kommer ofta till mig. Många gånger handlar det om att bekräfta det som de redan gör och dessutom komplettera med att man skulle också kunna göra på följande sätt.Handledningen blir samtal utifrån behov. (3)

De flesta specialpedagogerna nämner elevhälsoteamet, EHT, som en viktig del i skolans specialpedagogiska skolutveckling. I EHT har specialpedagogen en viktig roll genom att driva de pedagogiska frågorna så att fler elever nås och att lärarna känner att de har stöd. EHT ska vara effektivt och för att uppfylla det måste specialpedagogen enligt någon, komma närmare lärarna och närmare eleverna. Allt som berör elever i behov av särskilt stöd har specialpedagogen ett ansvar för att utveckla och förbättra.

Olika skolor har olika förfaranden vid anmälan till EHT, men flera specialpedagoger betonar vikten av att anmälan inte får gå för fort. En medveten strategi kring anmälan beskrivs av några för att den första diskussionen kring elever i behov av stöd ska ske i arbetslagen. Några specialpedagoger beskriver en risk med att anmälan till EHT innebär att arbetslagen släpper frågan och överlämnar ansvaret till EHT.

Arbetslagen får ansöka till EHT om det finns behov. De kanske inte alltid tycker att det är nödvändigt, men vi tycker att det är bra. Då har vi bättre koll på behoven. Det gör också att de måste tänka sig för. Vi har gjort en blankett där de måste skriva själva vad de har gjort i arbetslaget innan. Det är för att vi inte ska vara det första steget utan arbetslaget ska vara nummer ett. Där ska den första diskussionen och de första åtgärderna göras. Visst kan vi vara bollplank, men det ska inte hamna i vårt knä på en gång. Det får dem nog att tänka till lite. (4)

## **Tjänsteman**

Tjänstemannen beskriver skolutvecklingsarbetet eller kvalitetsarbete som ett kontinuerligt arbete där skolan ska ha en överblick över alla sina elever och veta om någon riskerar att inte klara kunskapskraven. Skolutveckling innebär nästa steg. Hur gör skolan för att alla ska nå målen? Skolutveckling innebär enligt tjänstemannen att hitta nya strategier för att alla elever ska nå målen.

Rektor ska leda skolutvecklingsarbetet på skolan, men rektor har ett komplext arbete med ett konstant beslutsfattande och därför har elevhälsan en central roll för att stödja rektor i den processen.

Elevhälsan vet otroligt mycket om eleverna och om hur det är i klasserna. Skolsköterskan är den enda på skolan som träffar alla eleverna för ett enskilt samtal. Specialpedagogerna vet oerhört mycket om hur pedagogerna arbetar i sina klasser. Kuratorer vet oerhört mycket om hur grupper eller enskilda elever fungerar. Med den kunskapen som grund kan behoven av skolutveckling, kompetensutbildning eller handledning diskuteras mellan rektor och elevhälsa.

Tjänstemannen anser även att inkludering har en stor del i specialpedagogisk skolutveckling och att pedagoger behöver erövra tanken på inkludering genom att tillgodogöra sig forskning och kompetens för att kunna se möjligheter till inkludering. För specialpedagogerna innebär det att finnas som stöd och stöttning och uppmuntra pedagogerna i deras arbete. Tjänstemannen beskriver att vissa skolor har gjort upp ett helt utbildningspaket i de här frågorna på skolorna, där möjlighet ges till forum för dialog och utbildning.

Jag skulle tycka att det vore bra om fler skolor arbetade på det sättet. Det är inkluderingstanken som gäller. Vi tror på att alla elever ska och kan finnas i ett sammanhang ute på skolan. Den tanken måste erövrast.

## 5.3 Möjligheter och hinder för att förverkliga det skolutvecklande uppdraget

Möjligheter och hinder beskrivs i termer av motsatt förhållande till varandra och därför redovisas specialpedagogernas svar under en och samma rubrik.

### 5.3.1 Möjligheter och hinder

#### Specialpedagoger

Någon av specialpedagogerna anser att en stor möjlighet till reflekterande samtal som del i ett skolutvecklingsarbete är när specialpedagogen kan vara med i klassrummet och sedan tillsammans med pedagogen föra samtal kring arbetssätt och bemötande för att diskutera hur det påverkade olika elever. Specialpedagogens närhet främjar dennes självklara och naturliga plats i verksamheten. Specialpedagogen blir på så sätt en känd person för både elever och personal och specialpedagogiken blir en naturlig del av skolans arbete.

Flera av specialpedagogerna beskriver pedagogernas egen vilja till den typen av handledning som en av grundstenarna för att kunna bedriva de pedagogiska samtalen. Den egna drivkraften och efterfrågan hos pedagogerna är avgörande för om och hur pedagogiska samtal utformas. Specialpedagogerna uttrycker att flera efterfrågar pedagogiska samtal, men att vissa kanske inte riktigt vet vad det innebär och vad det ger och därför kan vissa pedagoger vara kritiska. Rektors roll i handledande samtal bedöms av flera som avgörande för pedagogernas inställning till det. Om rektor finns med bakom så legitimeras samtalen.

Några av specialpedagogerna menar att ledningen av samtalen är väldigt viktiga. Specialpedagogens egen kompetens inom området bedöms vara betydande för utgången av samtalen. Någon uttrycker det som att specialpedagogen har kompetens inom handledning, men kanske undskattar sig själv. Det handlar om att prioritera den typen av samtal och lyssna på vad lärarna efterfrågar och vill diskutera. Det sker en utveckling av verksamheten när pedagoger får och tar sig tid för diskussion kring undervisning.

Vissa specialpedagoger uttrycker att tidsbrist är ett stort hinder för pedagogiska samtal, men några menar att det handlar om att prioritera sin tid till förmån för pedagogiska samtal eftersom dessa anses grundläggande och viktiga för en gynnsam verksamhet.

Mycket hänger på lärarnas vilja, en som inte vill bli handledd går inte att handleda. Vissa suger åt sig allt och då når vi långt och får framgång i klassrummet, medan andra har ett stort motstånd och då kommer man ingen vart. (7)

En möjlighet är lärarnas egen drivkraft och egna vilja och det har verkligen en hel del. Att rektor går in och ger tid och möjlighet för den typen av handledning är en stor möjlighet. (2)

Ibland kommer förfrågan till handledning från arbetslagen och ibland får man det som uppdrag av rektor eller EHT att de bestämmer att här går du in. Då är

det alltid svårare. Då ger det heller inte så mycket för de som sitter där tycker inte att de behöver det. (4)

Jag tycker att det är jätteviktigt och då prioriterar jag det. Jag har bestämt mig för att jag vill göra det här och då gör jag det. Jag tror att många skulle säga att tiden är ett hinder, men det handlar om hur man prioriterar. Vad man tycker är viktigt och vad man ser att lärarna vill ha och efterfrågar. Jag är flexibel och frågar lärarna vad de vill ha. (7)

## **Tjänsteman**

Tjänstemannen anser att en skola är väldigt självbestämmande och att en rektor har hela skolan i sin hand. Om rektor förstår vidden av en specialpedagogisk kompetens i att utveckla skolan så eleverna når målen, så kan ju det vara en oerhört stor hjälp. Men då måste specialpedagogen också ha uppdraget och ha tid i sin arbetsbeskrivning till att vara ute i klasserna och att prata med lärarna. Tjänstemannen menar att många i skolan är väldigt elevfokuserade, men att arbete kring gruppdynamik och miljö är väsentligt för att stötta upp kring de elever som behöver det.



## 6 Diskussion

I föreliggande kapitel förs en diskussion kring metod och resultat av studien utifrån insamlad empiri, tidigare forskning och teoretisk bakgrund. Diskussionen är indelad i metoddiskussion, resultatdiskussion, studiens tillämpning och framtida forskning.

### 6.1 Metoddiskussion

Den fenomenologiska ansatsen som använts i studien har givit djupgående resultat, där informanterna har beskrivit sin egen uppfattning om organisationen kring sitt uppdrag. Varje informant finns i sin verklighet och hänsyn har tagits under studiens gång till varje individs sätt att uttrycka och beskriva sitt sammanhang. Enligt Berndtsson (2009) kan forskarens erfarenhet och förförståelse ses som en tillgång vid tolkning av studiens resultat. En risk finns emellertid att studiens utgång påverkas av forskarens egna erfarenheter genom att tolkningar görs utifrån vederbörandes livsvärld både vid intervjutillfället och vid tolkningen av resultatet (Bengtsson, 2005). I studien förhindrades påverkan under insamlandet av empirin av att informanterna fick möjlighet att tala fritt utifrån öppna frågor, utan avbrott. Under tolkningsprocessen minimerades påverkan genom att neutralitet till materialet försökte hållas.

Under de kvalitativa intervjuerna ställs stora krav på forskaren som måste hålla sig neutral, men samtidigt fånga upp idéer och analysera svar. Risken finns alltid att information och djupgående frågeställningar går om intet på grund av forskarens begränsade förmåga. I den här studien är en reflektion att analysförmåga och förmåga att fånga upp informanternas tankar ökade efter varje intervju.

Mot slutet av varje intervju uppmanades informanterna att tänka visionärt och det ledde till en hel del reflektioner kring uppdraget. Flera av informanterna gjorde iakttagelsen att intervjun gav möjlighet till egna funderingar, vilket i sin tur ledde till en utveckling av tankar om möjliga strategier för specialpedagogen. Bengtsson (2005) använder begreppet sammanflätning, vilket innebär att tidigare erfarenheter och kunskap flätas samman med ny.

Bergs (2003) perspektiv på skolutveckling och systemteoretiska ansats har i studien använts för att analysera specialpedagogernas uppdrag i skolan som system. En alternativ teori hade varit strukturteori, som bygger på historiska förhållanden, traditioner, normer och värderingar. Social systemteori valdes emellertid i det här fallet, då den fokuserar relationer och roller, vilket var centrala frågeställningar i studien.

### 6.2 Resultatdiskussion

Resultatdiskussionen består av tre utfallsrum som alla har sin utgångspunkt i studiens frågeställningar.

## 6.2.1 Det specialpedagogiska uppdraget

Kapitlet är indelat i tre områden som behandlar arbetsbeskrivning, uppdrag och kompetens.

### 6.2.1.1 Arbetsbeskrivning

Tidigare forskning visar att specialpedagogen ofta lämnats ensam att utforma sin yrkesroll och sitt uppdrag och att rollen i de sammanhangen kommit att formas mycket av lärarna och deras önskemål och krav kring specialpedagogens uppdrag (Malmgren-Hansen, 2002). Ett ointresse för yrkesrollen har även kunnat skönjas bland chefer och därför har yrkesfunktionen haft svag genomslagskraft (Persson, 2008). Det har inneburit att specialpedagogens roll och funktion har kommit att präglas av relationer mellan individer på skolor. Specialpedagogens roll har styrts av andra pedagogers syn på uppdraget och specialpedagogens egen påverkan på sitt uppdrag har varit liten. Ekström (2004) benämner fenomenet "icke-styrning" av uppdraget.

Enligt Luhmanns (1995) sociala systemteori ger systemets strukturer förutsättningar för handlande och kommunikation mellan parter i systemet. Om de givna förutsättningarna inom systemet är begränsande kan det medföra att strukturerna inskränker möjligheterna för handling. Människan är en del av ett större socialt system och delen kan inte kontrollera helheten, utan påverkas och påverkar av andra faktorer inom systemet. Refererat till den här studien innebär det att den tidigare bilden av specialpedagogers begränsade möjligheter att utföra sitt uppdrag utifrån examensförordningen innebär att de givna förutsättningarna för specialpedagoger tidigare varit begränsande och därför medfört att handlingsmöjligheterna varit inskränkta.

Enligt Bergs (2003) teori om frirummet kan sägas att detta har inneburit att ledningen av uppdraget har varit otydlig. Den yttre gränsen av det formella uppdraget som består av skollag, läroplan och specialpedagogisk examensförordning lämnar utrymme för den enskilda skolan att själv organisera funktionen. De arbetsuppgifter som specialpedagogen utför och blir ålagd att utföra av skolledningen utgör den inre gränsen. Det faktiska förhållandet mellan den yttre och den inre gränsen utgör specialpedagogernas frirum. Enligt tidigare studier har specialpedagogens möjlighet till utvidgning av frirummet varit begränsad eftersom vederbörande varit styrd av andras förväntningar på uppdraget.

Resultatet i den här studien pekar på att en förändring utifrån den tidigare forskningen kring specialpedagogernas uppdrag har skett inom området på flera av de skolor som är representerade i studien. Flera av informanterna beskriver sina uppgifter utifrån en arbetsbeskrivning, skriftlig eller muntlig, som utformats tillsammans med rektor. En orsak till förändringen kan vara den rekommendation kring arbetsbeskrivning för specialpedagoger som enligt en av informanterna utgått från förvaltningen. Påverkan från styranden i kommunen har på så sätt bidragit till en mer tydlig och enhetlig funktion för specialpedagoger. En utvidgning av frirummet för specialpedagogerna har skett bland dessa.

Berg (2003) anser att maktutövning innefattas vid studier av styrning och ledning av uppdrag. Ju mer direktstyrning politiker använder för att styra skolan som institution, desto mindre makt lämnas åt organisationerna att själva styra uppgifter och vice versa. I studien har specialpedagogernas uppfattning av sin maktposition studerats genom att analysera deras beskrivning av mandat och legitimitet.

Flera av informanterna i studien har ett nära samarbete med rektor. Gemensamt för dessa är att de känner starkt mandat och de beskriver därmed att de därför får förutsättningar att erövra legitimitet. Både mandat och legitimitet ger dem makt att genomföra uppgifterna inom de av staten fastlagda ramarna. Någon av specialpedagogerna beskriver och uppfattar sitt uppdrag som ottydligt och skilt från rektors roll. Därmed är även hennes makt begränsad. Hon uttrycker det som att ”rektor vet inte riktigt vad jag gör”. Samma specialpedagog beskriver även en osäkerhet kring legitimiteten och hur hennes kunskaper tas emot och tas tillvara av pedagogerna på skolan. Hon lämnas att själv styra sitt arbete, vilket resulterar i att det är omgivningens förväntningar som styr och då minskar makten kraftigt.

En slutsats som kan dras utifrån dessa resultat är att en tydlig arbetsbeskrivning och ett stort mandat ger specialpedagogen goda förutsättningar för att erövra legitimitet. Erövrandet av legitimiteten är dock även avhängig specialpedagogens egen kompetens, enligt flera av informanterna. Det motsatta förhållandet med en ottydlig arbetsbeskrivning och ett ottydligt mandat lämnar specialpedagogen sämre möjligheter för att erövra legitimiteten.

I sammanhanget kan även frågan om vem som givit specialpedagogerna makten vara intressant att diskutera. Många av specialpedagogerna menar att de tillsammans med rektor tagit fram en arbetsbeskrivning och att de i och med det erhållit stor makt att definiera innehållet i uppgifterna. Någon enstaka av specialpedagogerna uttrycker att hon har fått en färdig arbetsbeskrivning att förhålla sig till. I det sammanhanget skulle det enligt Berg (2003) innebära att makten hos specialpedagogen består i att bestämma när respektive uppgift ska utföras, men att makten är begränsad vad gäller innehållet.

Bladini (2004) beskriver cirkulära processer inom den sociala systemteorin. I studien innebär det att rektor, som en del i systemet, genom sina handlingar påverkar hur specialpedagogen kan utföra sitt uppdrag och hur hennes arbete legitimeras av pedagogerna på skolan. Specialpedagogen i sin tur måste ha förmåga och kompetens att förvalta och uppfylla förtroendet och uppdraget givet av rektor. Enligt Gjems (2007) präglas handlingar i ett system av en ömsesidighet och ett samband mellan varandra, något som kan bekräftas av specialpedagogernas beskrivningar och upplevelser. Individer förstås inte isolerade från varandra utan måste förstås i relation till varandra utifrån ett helhetsperspektiv.

### **6.2.1.2 Uppdraget**

Enligt Gerrbo (2012) är uppgiften för specialpedagoger främst att omsätta tanken om ”en skola för alla” genom att arbeta för att sprida ett miljörelaterat perspektiv på lärande. Malmgren-Hansen (2002) menar i sin studie att det emellertid har uppstått svårigheter för specialpedagoger att utföra det arbete de är utbildade för. Många gånger har specialpedagogen förväntats utföra speciallärarens uppgifter och enligt Skolverkets (1999) granskning har en individrelaterad syn på specialpedagogiken fortfarande varit rådande.

I studien beskriver specialpedagoger sina uppgifter utifrån tre kriterier; undervisning, utredning och utveckling. Tjänstemannen, som har en överblick över specialpedagogernas uppdrag i kommunen, menar att många av specialpedagogerna i kommunen undervisar en förhållandevis stor del av sin tid. Av de informanter som deltagit i den här studien är det emellertid få som ägnar tid till direkt undervisning. Många menar att lärarna på skolan önskar att de ska undervisa, men med stöd i arbetsbeskrivning och med stöd av rektor gör de inte det, eftersom undervisning inte ingår i deras formella arbetsuppgifter. I stället uttrycker flera av

specialpedagogerna arbete kring inlärningsmiljö och pedagogiska samtal som en viktig del av deras uppdrag.

Informanterna i studien beskriver utredning som en stor del av deras vardag. I utredningsförfarandet ingår ett nära samarbete med EHT, där utredningsärenden fördelas. Inom EHT beskrivs ett nära samarbete mellan de olika funktionerna kurator, skolsköterska, rektor och specialpedagog, av nästan samtliga informanter. Professionerna inom teamet är tydliggjorda och var och en har sitt ansvarsområde. Specialpedagogerna får sina utredningsuppdrag genom EHT. Utredning och utveckling kan anses tänga varandra eftersom utredningen är en grund för hur arbetet kring en elev kan struktureras och fortlöpa, det vill säga utvecklas. Enligt en del informanter kan utredning ibland ses som lösningen på problemen, när det i själva verket ska vara utgångspunkten för det fortsatta arbetet.

Jönhill (1997) använder inom den sociala systemteorin begreppet distinktioner för att förklara hur fenomen skiljs ut och belyses. Distinktioner utifrån ovanstående beskrivningar kan benämnas enligt kategoriskt respektive relationellt perspektiv (Ahlberg, 2009). Informanternas ovanstående uttalanden om ett aktivt arbete kring inlärningsmiljöer och pedagogiska samtal kan anses styrka en pågående process från ett individrelaterat, kategoriskt perspektiv till ett miljörelaterat, relationellt perspektiv av uppdraget och verksamheten. Utredning som lösning och svar på problem kan härledas till det kategoriska perspektivet, medan utredning som förklaring och utgångspunkt för fortsatt arbete kan anses höra till det relationella perspektivet. Resultatet av de olika synsätten på utredning bidrar till olika utgångspunkter för det fortsatta arbetet kring eleven.

Specialpedagogens roll i det utvecklande arbetet kring enskilda elever handlar om att undanröja hinder och bidra till att miljön och situationer kring elever utvecklas. Syftet med yrkesrollen är, som nämnts tidigare, enligt Gerrbo (2012) att praktiskt arbeta utifrån ett miljörelaterat, relationellt perspektiv för att omsätta idén kring begreppet en skola för alla. Bakgrunden till en skola för alla är enligt Egelund, Haug och Persson (2006) en strävan efter individers delaktighet i ett sammanhang och en minskning av segregation med syfte att utveckla demokratiska medborgare som ingår i en social gemenskap. Enligt Bergs (2003) teori sker en utveckling och utvidgning av frirummet när olikheter kan mötas och pedagoger arbetar med olika pedagogiska arbetssätt.

Enligt Malmgren-Hansens (2002) tidigare forskning har det visat sig att specialpedagogen inte givits utrymme att finnas med och vara delaktig i skolutvecklingsfrågor som har med undervisning och utvecklande av arbetssätt och metoder att göra, men enligt studiens resultat har det skett en förändring inom dessa områden på flera skolor. Flera av specialpedagogerna i studien beskriver skolutveckling som en del i organisationen kring deras arbete, där regelbundna samtal med arbetslagen är ett led i det förebyggande arbetet kring eleverna.

Specialpedagogen har fått eller har tagit rollen som samtalsledare i arbetslagen för att leda pedagogiska samtal. Det går att skönja en styrning från förvaltningen genom tjänstemannens yttrande kring specialpedagogens roll i det skolutvecklande arbetet. Tjänstemannen betonar specialpedagogens handledande och observerande uppdrag som mycket väsentligt och det kan antas att förvaltningens påverkan av specialpedagogernas uppdrag har varit en del i arbetet mot att utveckla även specialpedagogernas roll. Enligt Gjems (1997) har systemet en inre och en yttre styrning. I studien har förvaltningen genom yttre styrning påverkat styrningen av specialpedagogens roll och funktion.

### **6.2.1.3 Kompetens**

Specialpedagogernas beskrivning av kompetens innefattar flera ämnesområden, vilket för tankarna till Ahlbergs (2009) definition av specialpedagogik som tvärvetenskaplig och mångfacetterad. Specialpedagoger, både i studien och i tidigare undersökningar rör sig inom områden som tangerar andra professioner. Resultatet bekräftar tidigare studiers beskrivningar av svårigheter med att uppnå full jurisdiction. Enligt Bladini (2004) är specialpedagogyrket ett yrke där professionsetableringen pågår. Professionsutvecklingen kan, enligt tidigare uppgift, studeras i ett socialt systemteoretiskt perspektiv utifrån Bladini (2004), där professioner inte kan ses isolerade utan som existerande i ett system. En profession utövar sitt arbete inom ett överenskommet område och full jurisdiction uppnås för en profession när denne har rätten att definiera och lösa alla problem inom ett visst yrkesområde.

Specialpedagogisk kompetens beskrivs av informanterna både i form av personliga egenskaper och som specifika ämneskunskaper. Det viktigaste verktyget och redskapet för specialpedagogen bedöms vara hon själv. Specialpedagogen måste kunna mycket för att erövra legitimitet enligt tjänstemannen. Mandat från rektor är avgörande, enligt tidigare analys, men specialpedagogen själv måste bygga sin legitimitet både på sina personliga egenskaper och på sina ämnesspecifika kunskaper. Enligt både Gjems (1997) sociala systemteoretiska utgångspunkt och informanternas utsagor är specialpedagogens relationskompetens avgörande för utvecklingen av yrkesrollen. Respekt, förtroende, ödmjukhet och lyhördhet är centrala begrepp som nämns av informanterna för att skapa och upprätthålla relationer.

En slutsats som kan dras av resultatet är att för att uppnå jurisdiction som specialpedagog måste vederbörande alltså både uppvisa förmåga och kompetens i form av ämnesspecifika kunskaper och personliga egenskaper, men även få mandat att utföra de specialpedagogiska uppgifterna som hon enligt examensförordningen är kompetent att göra.

## **6.2.2 Specialpedagogisk skolutveckling**

### **6.2.2.1 Definition av specialpedagogisk skolutveckling**

Införandet av specialpedagogens roll innebar i sig enligt Malmgren-Hansen (2002) en förskjutning från ett individrelaterat till ett mer miljörelaterat perspektiv, syftet med yrkesrollen var och är alltså att skolan ska gå från en inriktning mot ett kategoriskt perspektiv till en inriktning mot ett relationellt perspektiv. Fischbein (2007) anser att undervisningsmiljöer och situationer i skolan måste analyseras för att utvecklas och förbättras. En av informanterna, tjänstemannen, menar att dock skolan fortfarande i mångt och mycket är individfokuserad, men vederbörande anser att arbete kring miljö och gruppdynamik är väsentligt för att utveckla det relationella perspektivet. Här uttrycks specialpedagogens roll som central, både i forskning och i insamlad empiri.

Enligt Ahlberg (2009) ska specialpedagogik bidra till att elevers olikheter kan mötas i en naturlig variation. Flera av specialpedagogerna i studien delar uppfattningen och definierar specialpedagogisk skolutveckling som en utveckling av arbetssätt för att möta alla elever. Någon beskriver att utveckling av bemötande och förhållningsätt för att se att olikheter berikar är en definition av specialpedagogisk skolutveckling. Fokusering bör enligt Nilholm (2007) ligga på vad omgivningen kan göra för att möta alla elevers olikheter och behov.

Specialpedagogens uppdrag i sammanhanget är enligt examensförordningen (SFS 2007:638) att leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever.

Någon av specialpedagogerna beskriver vikten av att specialpedagogen finns nära verksamheten, vilket bekräftas i Luhmanns (1995) sociala systemteori kring individen som del i ett system. Enligt Bladini (2004) kan individen inte ställa sig utanför systemet som vederbörande ingår i och därför måste specialpedagoger som förändringsagenter vara en synlig del i skolans system. Specialpedagogen kan inte ställa sig utanför det system hon försöker förändra, eftersom förändringen ska åstadkommas inom systemet där specialpedagogen är en del. Verksamheten i skolan ska enligt SOU (1999:63) bygga på att alla elever är olika och att behoven varierar. Det här innebär att specialpedagogik ska vara hela skolans angelägenhet och en utgångspunkt i utvecklingsarbetet.

Närvaro i klassrummen, bland lärare och elever leder till ett inifrånperspektiv, där olika synsätt, bemötande och perspektiv kan mötas och ventileras. Den inre styrningen, enligt Gjems (1997), består av handlingar och samverkan mellan individer i systemet. Alla pedagoger behöver enligt en av informanterna erövra tanken på inkludering och för specialpedagogerna innebär det att finnas som stöd och stöttning och uppmuntra pedagogerna i deras arbete. Enligt examensförordningen (SFS 2007:638) ska specialpedagogen identifiera och undanröja hinder för inlärning och utveckling. En naturlig närhet i verksamheten borgar för och underlättar det uppdraget. Specialpedagogen finns nära verksamheten och samtal kring eleverna är ett naturligt, regelbundet inslag, vilket i sin tur skapar en naturlig samverkan.

I studien beskriver de specialpedagoger som regelbundet finns nära verksamheten, en upplevd legitimitet. Någon uttrycker att närhet ger legitimitet. Dessa specialpedagoger beskriver även ett regelbundet förfarande kring pedagogiska samtal.

### **6.2.2.2 Skolutveckling genom samtal och reflektion**

Enligt Berg (2003) är samtalsformen ett redskap för att upptäcka, utveckla och utnyttja det outnyttjade frirummet. När vi samtalar om händelser i vardagen skapar vi en medvetenhet kring vårt uppdrag hos oss själva och möjliggör på så sätt utveckling av verksamheten. Några av specialpedagogerna i studien beskriver ett skolutvecklingsarbete där de är delaktiga och där de har en tydlig roll och ett tydligt uppdrag i form av regelbundna samtal med arbetslagen.

Skolutvecklingen, det vill säga aktörsberedskapen att erövra frirummet för utökad professionalism, har sin grund i handledningssamtalet, i verksamhetens vardagsarbete. Utifrån de ämnen som lyfts i handledningssamtalen skapas skolutvecklingsarbetet, antingen i arbetslaget eller på skolan som enhet. Någon specialpedagog beskriver ett förfarande med återkommande självvärdering i arbetslagen, som utgångspunkt för skolans utvecklingsarbete. Arbetslagen själva värderar sitt arbete för att finna styrkor och svagheter och på så sätt skapa en grogrund för relevanta utvecklingsområden. Specialpedagogen har en självklar roll i arbetet som samtalsledare, analytiker och organisatör för skolutvecklingsområden.

Ahlberg (2009) menar att för att bättre kunna ta tillvara alla pedagogers kompetens och för att höja den samlade kompetensen hos personalen bör det ske en samverkan kring eleverna. Skolutveckling sker när pedagoger tillsammans formar verksamheten och anpassar undervisningen för att alla elever ska kunna utvecklas på bästa sätt.

Enligt flera av informanterna har specialpedagogen en mycket viktig roll i sammanhanget. För att de pedagogiska samtalen ska bli av och för att de ska hålla fokus på ämnet behövs en ledare. Specialpedagogen har enligt examensförordningen (SFS 2007:638) kunskap i att vara en kvalificerad samtalsledare och rådgivare i pedagogiska frågor och är därför mycket lämplig för uppgiften som samtalsledare. På flera skolor i studien finns ett regelbundet förfarande kring pedagogiska samtal och flera specialpedagoger beskriver ett uppdrag där samtalsledning i grupp ingår. För att möjlighet ska finnas till dessa samtal har rektor återigen en avgörande betydelse. Pedagogiska samtal måste vara sanktionerade hos rektor för att uppnå status som betydelsefulla för skolans inre arbete, samtidigt som specialpedagogen i sammanhanget enligt informanterna måste vara kompetent att axla ansvaret som samtalsledare och vara en tydlig, men ödmjuk ledare.

Skolutveckling ska enligt Gjems (1997) utgå från den enskilda skolans behov och förutsättningar och därför är det väsentligt att pedagoger själva utvärderar och analyserar verksamheten för att identifiera utvecklingsområden. I studien bekräftas Gjems teori av flera av specialpedagogerna som betonar att skolutveckling genom samtal och reflektion är en förutsättning för att bemötande och arbetssätt utvecklas. Reflekterande samtal där lösningar på dilemman fokuseras leder enligt flera av informanterna till en utveckling av verksamheten.

Tidigare beskrivning av en av skollagens paragrafer betonar att utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Enligt forskning (Persson & Persson, 2012) handlar det om att skapa ett professionellt arbetsklimat på skolor. Samtal kring undervisning och lektionsupplägg utifrån kursplanens mål, definieras som framgångsrika strategier för att skapa medvetna arbetssätt som är väl anpassade till innehållet. Dessutom visar studier kring inkludering (Skolverket, 2009; Persson, 2008) att heterogent sammansatta klasser gynnar eleverna såväl socialt som resultatmässigt.

### **6.2.3 Möjligheter och hinder för det skolutvecklande uppdraget**

Booth (1998) anser att lärande och utveckling förutsätter reflektion av den egna praktiken. Specialpedagogerna i studien beskriver olika tillvägagångssätt för att organisera och ge möjlighet till samtal för reflektion. På vissa skolor beskriver informanterna en medveten strategi kring skolutvecklingsarbetet, där samtal för reflektion är ett regelbundet inslag i den vardagliga verksamheten. Samtalen genomförs på uppdrag av rektor som har gett mandat åt specialpedagogen att utföra dessa tillsammans med arbetslagen i syfte att skapa ett gemensamt bemötande kring eleverna, samt för att identifiera utvecklingsområden inom den lokala enheten.

Flera av informanterna i studien uppfattar pedagogers vilja, drivkraft och efterfrågan av pedagogiska samtal som en möjlighet, men också ibland som ett hinder. En individ som inte vill eller inte förstår syftet med reflekterande samtal är mycket svår att handleda. Detta bekräftas av Ahlberg, Klasson och Nordvall (2002) som anser att det är en förutsättning att lärare själva prioriterar samtalen och upplever dem som meningsfulla om de ska leda till utveckling. Enligt studiens resultat är inställningen och uppfattningen av handledning ibland oklar. Ett förtydligande av syftet och specialpedagogens roll i handledningen ökar möjligheterna för att erhålla önskat resultat. Handledning måste definieras som samtal för reflektion för att nå rätt syften, det vill säga att tillsammans utveckla den befintliga verksamheten.

Specialpedagogens kompetens inom området och prioritering av tiden benämns av informanterna i studien som möjligheter eller ett hinder för samtalsuppdraget och delaktighet i den specialpedagogiska skolutvecklingen. Enligt Berg (2009) ska skolutveckling studeras utifrån flera olika perspektiv och teorier. En möjlighet för specialpedagogisk skolutveckling är således specialpedagogens kompetens och kunskap om specialpedagogiska perspektiv och teorier. Vederbörandes prioritering av tid och förmåga att i praktiken verka för att teori och praktik befruktar varandra är också avgörande för utfallet av uppgiften.

Det specialpedagogiska uppdraget innehåller en mängd arbetsuppgifter och beroende av arbetsbeskrivning och uppdrag ges ibland inte möjlighet till samtal för reflektion. En slutsats som kan dras av dessa uttalanden är att både specialpedagogens egen kompetens inom området och prioritering av arbetsuppgifter samt rektor i form av arbetsledare, har stor påverkan på specialpedagogens möjlighet till att bedriva samtal för reflektion.

I sammanhanget kan det enligt studiens resultat skönjas en röd tråd. Specialpedagoger som beskriver att de har möjlighet att vara närvarande i verksamheten, i klassrummen samt har möjlighet att föra regelbundna handledningssamtal för reflektion med arbetslagen, de specialpedagogerna beskriver också ett skolutvecklingsarbete som genomsyrar hela verksamheten där de är delaktiga. Cirkulära processer, det vill säga individen sedd i relation till andra påverkar enligt Bladini (2004) utfallet av uppdraget och möjligheten till att utföra uppdraget utifrån examensförordningens kriterier. Närheten i verksamheten ger möjlighet för specialpedagogen att vara en naturlig del i skolans system. Specialpedagogiken blir på så sätt en naturlig del av skolans verksamhet och hela skolans angelägenhet.

### **6.3 Studiens tillämpning**

Syftet med studien var att undersöka hur specialpedagoger i sju olika skolor inom den utvalda kommunen beskriver att deras uppdrag organiseras med särskilt fokus på skolutveckling. Skolans förmåga att individualisera och inkludera alla elever inom ramen för skolans arbete i så stor utsträckning som möjligt är en del i samhällets demokratiseringsprocess. Specialpedagogen ska i sitt uppdrag stödja den processen och vara en del i utvecklingsarbetet. Tidigare forskning har visat att specialpedagogen har varit outnyttjad resurs inom området skolutveckling och uppdraget har varit otydligt. Problemformuleringen tog sin utgångspunkt i otydligheten kring uppdraget och syftet var att finna goda exempel på fungerande verksamheter, samt belysa hur skolor har valt att hantera specialpedagogens skolutvecklande kompetens. Studien kan därför leda till att fler få ta del av framgångsrika och effektiva sätt att organisera den specialpedagogiska verksamheten genom att lära av varandra. Resultatet i studien har visat att ett flertal specialpedagoger som varit informanter i studien har skolutveckling som en viktig del i deras arbete, även om uppdraget organiseras på varierande sätt, beroende på hur respektive skola ser ut. Kännetecknande för de specialpedagoger som finns med i skolutvecklingsarbetet är att de är en tydlig del i skolans system. Specialpedagogiken är hela skolans angelägenhet och specialpedagogen har en central roll i nära samarbete med rektor.



## **6.4 Framtida forskning**

För att ytterligare fördjupa och vidga undersökningen är en lämplig fortsättning att studera hela elevhälsoarbetet på skolor. Samarbetet mellan elevhälsan och pedagogerna, samt organisation kring elevhälsan. Rektors syn på specialpedagogens roll är också ett relevant undersökningsområde eftersom resultatet i studien visar att samarbetet mellan rektor och specialpedagog är avgörande för organisationen kring uppdraget.

## 7 Referenslista

- Ahlberg, A., Klasson, J-Å. & Nordvall, E. (2002). *Reflekterande samtal för pedagogisk utveckling. Lärare och specialpedagoger i samverkan om lärande i matematik*. (Insikt 2002:2, Vetenskapliga rapporter från HLK). Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Ahlberg, A (Red.). (2009). *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Bayliss, P. (1998). Models of complexity. I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Red.). *Theoretising special education* (s. 61-78). London and New York: Routledge.
- Bengtsson, J. (2005) En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (s. 9-53). Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. (Red.). (2009). *Skolutvecklingens många ansikten*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Berndtsson, I. (2005). Tekniska hjälpmedel, synskadade och samhället. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (s. 82-103). Lund: Studentlitteratur.
- Berndtsson, I. (2009). Att lära med nedsatt kroppslig funktion. I A. Ahlberg (Red.). (2009). *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning* (s. 251-272). Lund: Studentlitteratur
- Björck-Åkesson, E. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde med många dimensioner. I C. Nilholm och E. Björck-Åkesson (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 85-99). Vetenskapsrådets Rapportserie. 5:2007.
- Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion. En studie av specialpedagogers handledningssamtal* (Doktorsavhandling från Karlstad University Studies 2004:64). Karlstad: Institutionen för utbildningsvetenskap.
- Booth, T. (1998). The poverty of special education. I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Red.). *Theorising special education* (s 79-89). London and New York: Routledge.
- Egelund, N, Haug, P & Persson, B (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Liber: Stockholm.
- Ekströms, P. (2004). *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 233). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Emanuelsson, I, Persson, B & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Foucault, M. (1986). *Vansinnets historia under den klassiska epoken*. Lund: Arkiv Förlag.
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson. (Red.) . *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s.17-35). Vetenskapsrådets Rapportserie 5:2007.

- Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och en specialpedagogisk organisering i praktiken*. (Gothenburg Studies in Educational Sciences 326). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Giota, J., Lundborg, O., & Emanuelsson, I. (2009). Special education in comprehensive school: extent, forms and effects. *Scandinavian Journal of Educational research*, 53 (6), 557-578.
- Gjems, L. (1997). *Handledning i professionsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Jönhill, J. I. (1997). *Samhället som system och dess ekologiska omvärld. En studie i Niclas Luhmanns sociologiska systemteori*. Lund: Lunds universitet.
- Krokmark, T. & Åberg, K. (2007). *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lgr 80 (1980). *Läroplan för grundskolan. Allmän del*. Stockholm: Skolöverstyrelsen. Liber.
- Lgr 11. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på internet: <http://skolverket.se/publikationer?id=2575>
- Lpo 94 (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Luhmann, N. (1995). *Social systems*. Stanford, California: Stanford University.
- Malmgren-Hansen, A. (2002). *Specialpedagoger – nybyggare i skolan*. (Doktorsavhandling). Stockholms universitet, Stockholm.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2008). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måloppfyllelse – att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber AB.
- Pijl, S. P. & van den Bos, K. P. (1998). Decision making in uncertainty. I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Red.). *Theorising special education* (s. 106-115). London and New York: Routledge.
- SFS 2007:638. *Förordningen om ändring i högskoleförordningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Sveriges Riksdag.
- Skolverket (1999). *Nationella kvalitetsgranskningar av skolan 1998*. Stockholm, Statens Skolverk (Skolverkets rapport; 160).
- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer. Sammanfattande analys*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2010). *Rustad att möta framtiden? Sammanfattning av Rapport 352*. Stockholm: Skolverket.
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande avgivet av utredningen om skolans inre arbete – SIA*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stukät, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svedberg, L. (2007). *Gruppsykologi. Om grupper organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.

- Svenska Uneskorådet (2006). *Salamanca deklARATIONEN*. Svenska Uneskorådets skriftserie nr 2/2006.
- Trost, J. (2011). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Tucker, M. (2011). *Standing on the shoulders of giants, an American agenda for education reform*. Washington: National Center for Education and Economy.
- Unesco (2009). *Policy Guidelines in Inclusion in Education*. Paris: The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Öquist, O. (2008). *Systemteori i praktiken: konsten att lösa problem och nå resultat*. Stockholm: Förlagshuset Gothia

### **Elektroniska källor**

*HSFR Etikregler*. (u.å./13). Hämtat oktober 2013, från <http://www.vr.se/etik>

# Bilagor

## Bilaga 1 - Informationsbrev

Tack för Ditt medgivande till att delta som informant i mitt examensarbete. Studiens syfte är att undersöka hur specialpedagogens uppdrag organiseras med särskilt fokus på skolutveckling.

Skolutveckling och specialpedagogik har många gemensamma nämnare och den specialpedagogiska kompetensen spelar en mycket viktig roll i skolans arbete för att skapa en skola för alla, där alla elever kan utvecklas utifrån sina egna förutsättningar och behov. Målsättningen är att skolverksamheten organiseras, planeras och genomförs så att så få elever som möjligt blir i behov av särskilt stöd. I specialpedagogens examensförordning beskrivs att specialpedagogen ska leda utvecklingen av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever. I min studie fokuseras hur den specialpedagogiska resursen används i dessa sammanhang.

I studien kommer jag att intervjua ca 6-8 personer, både specialpedagoger och verksamhetschefer. Allt insamlat material hanteras konfidentiellt och både deltagare och plats avidentifieras i studien. Varje intervju beräknas ta ca 45-60 minuter och intervjuerna spelas in. Materialet kommer endast användas i den här studien och efter bearbetning och avidentifiering raderas det. Den färdiga uppsatsen kommer att publiceras i Göteborgs universitets databas. Om du önskar ta del av den färdiga uppsatsen är Du välkommen att kontakta mig angående detta.

Intervjun kommer att ha formen av ett så kallat halvstrukturerat intervjusamtal, där utgångspunkten är öppna intervjufrågor utifrån centrala delar i studien. De centrala delarna i samtalet är:

Specialpedagogens uppdrag och yrkesroll  
Specialpedagogens kompetens och verktyg  
Specialpedagogisk skolutveckling

Tack på förhand!  
Med vänliga hälsningar  
Victoria Bülow

## **Bilaga 2 - Intervjuguide**

### **Inledning**

Presentation  
Beskrivning av studiens syfte  
Introduktion och disposition av samtalet

### **Specialpedagogens uppdrag**

Uppdrag och arbetsbeskrivning  
Mandat  
Legitimitet

### **Specialpedagogens kompetens och verktyg**

Yrkeskompetens och viktiga verktyg

### **Skolutveckling**

Verktyg för skolutveckling  
Specialpedagogisk skolutveckling  
Möjligheter och hinder

### **Avslutning**

Visioner  
Avslutning och återkoppling



