



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

ATT TA TILLVARA ETT HANDLINGSUTRYMME

- rektorers uppfattningar om systematiskt kvalitetsarbete i relation till specialpedagogens roll och kompetens

Marita Blomqvist & Karin Torstensson

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP 610
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2018
Handledare:	Lars-Erik Olsson
Examinator:	Rolf Lander
Rapport nr:	HT18-2910-294-SPP610

Abstract

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP 610
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2018
Handledare:	Lars-Erik Olsson
Examinator:	Rolf Lander
Rapport nr:	HT18-2910-294-SPP610
Nyckelord:	Systematiskt kvalitetsarbete, specialpedagogens yrkesroll, distribuerat ledarskap, nyckelförmågor och kompetenser

Syfte: Syftet med studien har varit att beskriva rektorers uppfattningar om det systematiska kvalitetsarbetet i relation till specialpedagogens roll.

Teori: Forskningsstudien är en kvalitativ studie i praktiktäta forskning. Då det centrala har varit att få tillgång till en variation av uppfattningar har studien tagit sin utgångspunkt i fenomenografin.

Metod: För att nå en djupare förståelse av rektorers uppfattningar har vi valt att använda oss av kvalitativa semistrukturerade intervjuer. Genom ett delvis målinriktat, delvis bekvämlighetsurval, valde vi ut sex rektorer som vi trodde kunde ha mycket att bidra med till studien och som samtidigt hade olika erfarenheter och perspektiv att bidra med. Detta eftersom vi sökte efter en variation och bredd i uppfattningar. Genom en induktiv analysmetod sökte vi sedan finna mönster i vår empiri, identifiera rektorers uppfattningar samt variationer i deras uppfattningar avseende studiens syfte.

Resultat: Resultatet visade att rektorer kan uppfatta systematiska kvalitetsarbetet som en styrka och möjlig garanti för skolans kvalitet men de kan även uppfatta det som en kontrollfunktion som blir till en börda i arbetet. Uppfattningar kring den specialpedagogiska yrkesrollen delas mellan uppfattningar som stöder en mer traditionell yrkesroll och uppfattningar där den ses som kompetent till att ta en övergripande roll i det systematiska kvalitetsarbetet. Det som i störst grad påverkar utformningen av kvalitetsarbetet och specialpedagogens roll i arbetet är rektors ledarskap och den skolkultur som råder. Därtill kommer handlingsutrymmet, där specialpedagogen själv kan agera. För att tydliggöra det sociala system där specialpedagogen ingår har vi valt att under resultatdiskussionen tolka resultatet i relation till Giddens Struktureringsteori. Ur empirin har tre typprofiler av ledarskap framträtt:

1. Den *utvecklade rektorn* som är aktiv i sitt ledarskap, fokuserar på samspel och organiserar efter kompetens, ser specialpedagogens kvaliteter och involverar denna. Rektorn har en hög grad av medvetenhet och är utvecklingsbenägen.
2. Den *handläggande rektorn* har fokus på verktyg och formalia samt fokuserar på enskilda delar. Medvetenheten kring den egna rollens koppling till skolans kultur är begränsad.
3. Den *osynliga rektorn*, är passiv i sitt ledarskap och omedveten om sitt eget handlingsutrymme.

Förord

Under utbildningen till specialpedagoger har vi ofta återkommit till diskrepansen mellan hur vi uppfattar vår kommande yrkesroll, vilka arbetsuppgifter specialpedagogen ska ha, mot hur skolor och rektorer i allmänhet använder specialpedagogen. Vi har båda arbetat länge som lärare och har olika erfarenheter av specialpedagogers arbete genom åren. Våra erfarenheter är att specialpedagoger övervägande jobbat mot enskilda elever och att de mer sällan haft en handledande funktion eller ett helhetsgrepp på organisationen. Specialpedagogens roll i det systematiska kvalitetsarbetet har varit som deltagare i elevhälsan och handlat om att utvärdera elevhälsans och det egna arbetet. I takt med vår egen ökande förståelse för specialpedagogens uppdrag och yrkesroll har vi förvånats över att rektor inte i högre grad använder specialpedagogen som stöd, i just det systematiska kvalitetsarbetet.

De egna förutfattade meningarna kring det systematiska kvalitetsarbetet präglas framförallt av tidigare erfarenheter av kollegiets motstånd och ifrågasättanden. Det har uppfattats som en tråkig, onödig och arbetsam uppgift, att det är en pappersprodukt utan synlig koppling, återkoppling eller effekt på den vardagsnära praktiken. Rektor har heller inte kunnat kommunicera angelägenheten, utan gör också själv "det man är tillsagd att göra" och har mer eller mindre väddat till kollegiet att "kom igen nu, nu gör vi detta bara!". De senaste åren har vi i våra verksamheter noterat en viss attitydförändring bland personalen och kvalitetsarbetets innehåll har fokuserat mer mot process och utveckling, än mot färdigt resultat. Vår upplevelse är att fler ur personalen upplevt det mer angeläget. Det är också denna attitydförändring som gör ämnet mer intressant.

Från och med skrivandet av vår undersökningsplan i kurs SPP500 har vi samtalat, mailat, skypat, samåkt, diskuterat, skrivit och processat gemensamt och regelbundet med varandra. Marita har genomfört och bearbetat fyra intervjuer och Karin två. Vi ansvarar gemensamt för alla delar. Marita har i huvudsak fokuserat på texter rörande systematiskt kvalitetsarbete enligt styrdokumentet, inledning, fenomenografi, metoddel samt metoddiskussion. Karin har i huvudsak fokuserat på text rörande den historiska beskrivningen och rollfördelningen i det systematiska kvalitetsarbetet, specialpedagogens roll, tidigare forskning samt struktureringsteorin. Övrig text har vi bearbetat och författat gemensamt, likaså den totala textens bearbetning och finjustering.

Första träffen med vår handledare Lars-Erik Olsson hade vi den 4 september 2018, precis i starten av kurs SPP610. Redan från start fick vi ovärderligt stöd av Lars-Erik och så har det fortsatt under hela höstterminen 2018, till examinationen under vårterminen 2019. Avslutningsvis vill vi rikta ett stort och varmt tack till alla som på olika sätt bidragit till förståelse och framväxt av denna uppsats!

*Great leaders don't set out to be a leader... they set out to make a difference.
It's never about the role - always about the goal.*

Author unknown

Marita Blomqvist och Karin Torstensson

Innehållsförteckning

1 Inledning	6
2 Syfte och forskningsfrågor	7
3 Litteraturgenomgång och teoretisk inriktning	8
3.1 Bakgrund till forskningsområdet	8
3.1.1 Systematiskt kvalitetsarbete	8
3.1.1.1 En tillbakablick	8
3.1.1.2 Styrmedel och makt	8
3.1.1.3 Systematiskt kvalitetsarbete enligt aktuella styrdokument	9
3.1.1.4 Rollfördelning enligt styrdokument	10
3.1.2 Specialpedagogens roll	11
3.1.2.1 En historisk tillbakablick på utbildningen	11
3.1.2.2 Specialpedagogens roll enligt examensordning och styrdokument	12
3.2 Tidigare forskning	13
3.2.1 Specialpedagogens funktion och yrkesroll	13
3.2.1.1 Kontextuella villkor som bidrar till förandet av yrkesrollen	14
3.2.1.2 Uppfattningar om det specialpedagogiska uppdraget	14
3.2.1.3 Egna strategier för att forma yrkesrollen	15
3.3 Giddens struktureringssteori	15
3.3.1 Huvudbegrepp inom struktureringssteorin	16
3.3.1.1 Sociala system, strukturer, regler och resurser	16
3.3.1.2 Aktör, handling och struktureringsprocessen	16
3.3.1.3 Medvetandeformer	16
4 Metodologi och metod	17
4.1 Fenomenografi	17
4.1.1 Fenomenografins huvudbegrepp och nyckelperspektiv	17
4.1.1.1 Första och andra ordningens perspektiv	17
4.1.1.2 Att beskriva fenomen – en mänsklig spännvidd av förståelse	17
4.1.1.3 Beskrivningskategorier - det kollektiva intellektet	18
4.1.1.4 Empirin är ord och beskrivningar	18
4.1.1.5 Induktiv process av en subjektiv forskare	18
4.2 Metodval	18
4.2.1 Den kvalitativa semistrukturerade intervjun	19
4.3 Urval	19
4.3.1 Bekvämlighets- och målinriktat urval	19

4.4 Etiska aspekter och överväganden	19
4.5 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	20
4.6 Genomförande	20
4.7 Bearbetning och analys	21
5 Resultat	22
5.1 Gestaltande kategorier	22
5.1.1. Ledarskap	22
5.1.2. Skolkultur	23
5.1.3. Genomförandet av SKA - aspekter som påverkar	24
5.1.4. Rektors val av samarbetspartner i SKA - faktorer som påverkar	25
5.1.5. Specialpedagogens motiv, kompetenser och perspektiv	25
5.2 Rektorerers uppfattningar kring det systematiska kvalitetsarbetet	26
5.2.1. SWOT-analys	26
5.2.1.1 Styrkor	26
5.2.1.2 Svagheter	26
5.2.1.3 Möjligheter	27
5.2.1.4 Hot	27
5.3 Nyckelförmågor och kompetenser i systematiskt kvalitetsarbete	27
5.4 Identifierade profiler	29
5.4.1 Den utvecklande rektorn	29
5.4.2 Den handläggande rektorn	29
5.4.3 Den osynliga rektorn	29
6 Diskussion	30
6.1 Resultatdiskussion	30
6.1.1 Uppfattningar om det systematiska kvalitetsarbetet (SKA)	30
6.1.2 Skolan som ett socialt system	31
6.1.3 Uppfattningar om specialpedagogens yrkesroll	31
6.1.4 Valet av samarbetspartners	32
6.1.5 Eget motiv och handlande	32
6.1.6 Reflexivitet och medvetande	33
6.1.7 Slutsatser	33
6.2 Metoddiskussion	34
6.3 Studiens kunskapsbidrag	35
6.4 Förslag till vidare forskning	35
Referenslista	36
Bilagor	39

1 Inledning

Skolan är en grundpelare i vårt samhälle och en angelägenhet för alla medborgare. Den ska med sina demokratiska värden "främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära" (SFS 2010:800, kap 1, 4 §). Genom att uppväga skillnader mellan elevers förutsättningar ska alla få samma möjlighet till lärande och utbildningen göras likvärdig. Vår upplevelse är att vi får ta del av PISA och andra rapporter från Skolverket som visar på brister inom skolan och i debatten lyfts både orsaker, konsekvenser och lösningar. Under 2000-talet har det inrikespolitiska skolsamtalsklimatet påverkats av krav på resultat och skolframgång. Regeringen satsar miljarder av våra skattepengar till nya reformer, kompetensutveckling och nya yrkesroller. Förhållandena på svenska skolor varierar och insikterna kring de faktorer och villkor som ger förutsättningar för en framgångsrik undervisning varierar likaså. Skolans system ger inte intrycket av att kunna garantera varken likvärdighet eller kvalitet utan verkar vara beroende av enskilda människors handlingar och åtgärder.

Under slutet av förra seklet övergick makt och ansvar från en statlig centralstyrning till en mål- och resultatstyrning på lokal skolnivå. Detta gav konsekvenser för skolan som organisation, utifrån ledarskap, roller och arbetsuppgifter, makt och ansvar. Det ställde nya krav på politisk kontroll och utvärdering och systematiskt kvalitetsarbete kom att bli ett styrmedel och kontrollfunktion (Karlsson Vestman & Andersson, 2017). I Skolinspektionens (2012) kvalitetsgranskning kring hur rektor bedriver pedagogiskt ledarskap, reflekteras kring om denna förskjutning av skolans styrning istället möjligen försvårat för rektor att leda skolans arbete:

Rektorena tycks alltså inte planera och organisera den egna skolans verksamhet mot bakgrund av en systematisk analys av vad som tidigare har visat sig fungera och vilka problem som behöver åtgärdas. Vad detta beror på kan vi inte säga med säkerhet, men en reflektion är att förstärkningen av rektorernas roll som chefer och att yrket har särskiljts från läraryrket paradoxalt nog tycks ha försvårat snarare än underlättat rektors möjligheter att leda skolans arbete. (s. 206)

Vad innebär då kvalitet i det systematiska kvalitetsarbetet i den svenska skolan idag? I vardagsspråk förknippas kvalitet med något önskvärt och positivt, ett värde som eftersträvas. Ett kvalitetsarbete syftar till att utveckla en kvalitet, och det systematiska handlar om själva strukturen och organisationen; vad, när, hur, vem och varför. Skolverket definierar kvalitet för hur väl verksamheten uppfyller nationella mål, andra mål, krav och riktlinjer, och som utgångspunkt vid kvalitetsbedömningen ligger skolans förmåga att arbeta med ständiga förbättringar utifrån läroplaner, kursplaner samt andra lagar och förordningar och rådande förutsättningar (Skolverket, 2015). Enligt skollagen (SFS 2010:800) är systematiskt kvalitetsarbete en process som ska bedrivas kontinuerligt för att stärka och säkra de kvaliteter som anses främja alla elever lärande, för att skapa likvärdighet och måluppfyllelse. Kvalitetsutveckling innebär en slags förändring, en förändring i attityder, värderingar, rutiner och processer. Om förändringen är en förbättring avgörs av skolans mål och styrmedel: planer, lagar och förordningar.

Rektor är enligt skollagen (SFS 2010:800) ansvarig för det systematiska kvalitetsarbetet men vår erfarenhet säger att beroende på hur rektor uppfattar det arbetet, till exempel hur det kan organiseras och vilket stöd rektor anser sig behöva, kan det genomföras med andra mer eller mindre delaktiga i de olika processerna. Skolinspektionens granskning visar på flertalet brister, både i grundskolan och gymnasiet, när det gäller det systematiska kvalitetsarbetet (Skolinspektionen, 2013). Rektorer följer inte upp elevernas resultat i tillräckligt hög utsträckning och analyserar inte resultaten tillräckligt, det vill säga brister i att leda och följa upp det systematiska kvalitetsarbetet. För att eleverna ska få en likvärdig utbildning av hög kvalitet måste skolorna fokusera mer på utbildningens mål och systematiskt arbeta för att utveckla undervisningen. Bristerna går ut över eleverna, och främst elever i någon form av svårigheter. Detta kan enligt granskningen bero på ett otydligt pedagogiskt ledarskap och svårigheter för rektor att komma tillräckligt nära undervisningen. Skolinspektionen konstaterar även att så gott som alla kommuner brister i

att som huvudman ta ansvar för sin del av det systematiska kvalitetsarbetet. Även elevhälsan brister och “granskningen visat att det förebyggande och hälsofrämjande elevarbete som bedrivs i de granskade skolorna mycket sällan omfattas av en tydlig strategi och ett systematiskt utvecklingsarbete som inbegriper analys, planering och genomförande” (Skolinspektionen, 2015, s 27).

Rektorn är enligt skollagen (SFS 2010:800) ansvarig för elevhälsan där specialpedagogen ingår. Idag kan en specialpedagog både inneha rollen som den som har detaljkunskap inom specialpedagogik och som den som har en mer övergripande, organisatorisk kunskap, ett mer holistiskt perspektiv där denne samtidigt fungerar som ett stöd för rektor (von Ahlefeldt Nisser, 2014). Det är en yrkesroll som är under förändring, genom att gå från ett individperspektiv med stöd till elever, till mer övergripande arbete på skolan (von Ahlefeldt Nisser, 2009; Lindqvist, 2013a). I vår egen utbildning till specialpedagoger har vi förstått att det finns ett naturligt utrymme för yrkesrollen i det systematiska kvalitetsarbetet. Utbildningen innehåller kurser i systematiskt kvalitetsarbete och skolutveckling, om förebyggande och hälsofrämjande arbete, om att identifiera utvecklingsområden, om att skapa en lärmiljö som är tillgänglig för alla, och om att vara en kvalificerad samtalspartner för kollegor (SFS 2007:638). Genom att använda specialpedagogens kunskaper och kompetenser, som till exempel analysförmåga, att föra dialog och att handleda, följa specialpedagogisk forskning, driva skolutveckling och arbeta hälsofrämjande och förebyggande (SFS 2007:638) ser vi att det finns ett utrymme för specialpedagogen att fungera som en stödfunktion för rektor. Detta kan öka förutsättningarna för det systematiska kvalitetsarbetet att bli något som berör, som är inkluderande och är angeläget för alla och det systematiska kvalitetsarbetet kan då säkras. Vi vill undersöka vilka formella och reella möjligheter som finns för specialpedagogens arbete på organisationsnivå.

Då rektor är ansvarig för att bedriva ett systematiskt kvalitetsarbete vill vi ta reda på hur rektor uppfattar det arbetet i relation till specialpedagogens yrkesroll och kompetenser. Just rektor är den som enligt forskning, har en avgörande betydelse i formandet av specialpedagogens yrkesroll och det är rektor som kan ge uppdrag, mandat och möjlighet till ett handlingsutrymme i arbetet (von Ahlefeldt Nisser, 2009; Möllås, Gustafson, Klang, & Göransson, 2017). Via semistrukturerade intervjuer vill vi söka finna variationer i rektorers uppfattningar för att nå en djupare förståelse kring fenomenet.

2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med vår studie är att beskriva rektorers uppfattningar om det systematiska kvalitetsarbetet i relation till specialpedagogens roll och kompetens. Våra forskningsfrågor är:

- Vilka uppfattningar har rektorer kring det systematiska kvalitetsarbetet?
- Vilka uppfattningar har rektorer kring specialpedagogens roll i det systematiska kvalitetsarbetet?
- Vilka uppfattningar har rektorer kring vad som påverkar utformandet av specialpedagogens roll i det systematiska kvalitetsarbetet?

3 Litteraturgenomgång och teoretisk inriktning

3.1 Bakgrund till forskningsområdet

I följande avsnitt ger vi en bakgrund till det systematiska kvalitetsarbetet inom skolan värld, specialpedagogens yrkesroll samt rektors roll och ledarskap kopplat till dessa områden. Vi ger en inblick i den historiska utvecklingen för att få en bild av de traditioner som finns samt sammanfattar de styrdokument som skolan har att förhålla sig till.

3.1.1 Systematiskt kvalitetsarbete

3.1.1.1 En tillbakablick

Satsning på kvalitetsarbete i skolan, det som tidigare närmast gick under benämningen *utvärdering*, kan kopplas samman med den politiska utvecklingen. Själva begreppet *utvärdering* infördes under 50-talet i skolan och var då en uppgift för Skolöverstyrelsen. Utvärdering skedde då på systemnivå med traditionella kunskapsprov som bas (Karlsson Vestman & Andersson, 2007). Under 60- och 70-talet framfördes mycket kritik mot skolan, synen på pedagogik förändrades och i det politiska rummet fördes en debatt om förändring av skolan. Detta kan kopplas till den förändring som skedde i samhället i stort om demokratiska värden och allas rätt till delaktighet. I början av 1980-talet påbörjades en reformering av skolan, som mynnade ut i kommunaliseringen 1991, där den stora förändringen var att man tog steget från en central styrning av skolan till en lokal. I det första steget flyttades ansvaret för lokalt förbättringsarbete och lärares fortbildning till lokal nivå. Det ställde nya krav på utvärdering och fokus i utvärderingar kom att skifta från resultat till själva genomförandeprocessen, från utvärdering av nationella reformer till en utvärdering av lokala satsningar (Karlsson Vestman & Andersson, 2007).

Kraven på utvärdering – vilka som skall göra den och vad den skall riktas in på – förändras när den centrala styrningen minskar och den lokala friheten att forma skolverksamheten ökar. Den enskilda skolan skall inte längre bara så nära som möjligt följa regler som finns. Det är i stället angeläget att använda de mer allmänt hållna reglerna på det sätt som man själv tycker är bäst – med hänsyn till skolans mål och de förutsättningar och behov som den egna skolan har. (Skolöverstyrelsen, 1983, s. 15)

I samband med decentraliseringen kom behovet av att kunna följa upp och granska vad som pågick lokalt. Utvecklingen gav en ny lokal frihet men genom utvärdering blev det en ökad statlig kontroll. I och med kommunaliseringen 1991 förändrades också den statliga skoladministrationen genom att bland annat skolöverstyrelsen lades ner och ersattes av en ny myndighet, Skolverket (Karlsson Vestman & Andersson, 2007). De nedskärningar som sedan skedde under 90-talet inom den offentliga sektorn ledde till ett missnöje av offentliga tjänster, däribland även skolan. En lösning, i tidens anda, ledde till att marknadsbaserade modeller, inspirerade av New public management lanserades, där medborgarna fritt kunde välja skola och sjukvård etc. En viktig del i sammanhanget blev då att kunna bedöma kvalitet och därmed blev också fokus på utvärdering stort (Karlsson Vestman & Andersson, 2007). 1997 skrev regeringen i utvecklingsplanen för skolan att "En likvärdig utbildning kräver att arbetet med att bedöma, värdera och utveckla kvaliteten i skolan stärks på alla nivåer" (Utbildningsdepartementet, 1997, s 97). Det var dock få kommuner som följde de dåvarande direktiven om kvalitetsarbete och därför skärptes kraven på systematiskt kvalitetsarbete 2003. Regeringen gav även Skolverket i uppdrag att ta fram ett system för skolinspektioner (Scherp & Scherp, 2016).

3.1.1.2 Styrmedel och makt

Skolan är politiskt styrd och påverkas av vilka som har den politiska makten. Genom lagar, förordningar och formandet av utbildning etcetera styr staten skolans riktning. I bakgrunden finns även internationella strömningar och beslut, som till exempel Salamanca-deklarationen med grundtanken om allas rätt till inkluderande undervisning (Ahlberg, 2015). Sättet att styra har dock förändrats och skolan har i samband

med decentraliseringen gått från att ha varit regelstyrd till att bli mer målstyrd. Det innebär att de verktyg som används för att styra skolans riktning är mer indirekta:

Det går att urskilja olika styrmedel inom offentlig verksamhet. Å ena sidan kan man tala om "direkt styrning" i form av order, lagar, förordningar, riktlinjer, mål- och resultatstyrning, etc. Å andra sidan kan man tala om "indirekt styrning" för stöd till lokal utveckling i form av kombination kunskapsspridning, exempelvis som ett resultat av utvärdering och forskning. (Karlsson Vestman & Andersson, 2007, s 61)

Skolans riktning kan styras genom inriktningen på olika bidrag som finns att söka samt vilka utbildningsåtgärder som skolverket satsar på. Skolverket styr även genom inriktningen på de inspektioner som görs (Karlsson Vestman & Andersson, 2007).

Grovt kan vi ange tre slag av eller "verktyg" för styrning. Ett är juridisk reglering. Ett annat verktyg är att styra med resurser, dvs. en ekonomisk styrning, och en tredje är att styra ideologiskt, dvs. att styra mål, innehåll och resultat. Dessa tre former för styrning är naturligtvis relaterade till varandra. Ekonomisk liksom ideologisk styrning kräver en juridisk reglering. (Lindensjö & Lundgren 2000, s. 25–26)

Utvärdering och systematiskt kvalitetsarbete är ett instrument som politikerna använder som styrmedel och kontrollfunktion och det påverkar riktningen på skolan (Karlsson Vestman & Andersson, 2007). Arbetet, och det systematiska kvalitetsarbetet, i skolan ska styras av de mål som utformats nationellt men även på kommunal nivå sätts politiska mål för skolan. På kommunal nivå sätts mål för skolan utifrån lokala utvecklingsambitioner och dessa kan vara omfattande och sakna tydlig koppling till de nationella målen. Dessa påverkar rektors arbete i hög grad och kan i sig bli ett hinder i arbetet mot de nationella målen (Scherp & Scherp, 2016).

3.1.1.3 Systematiskt kvalitetsarbete enligt aktuella styrdokument

Idag är det systematiska kvalitetsarbetet ett förbättringsarbete som ytterst styrs av skollagen (SFS 2010:800) och som beskrivs i kapitel 4. Skolverket har även gett ut allmänna råd med rekommendationer som ska ge stöd, inspiration och riktning för arbetet i verksamheterna. Skollagen beskriver att det systematiska kvalitetsarbetet ska genomsyra hela skolans organisation och ha fokus på att "systematiskt och kontinuerligt planera, följa upp och utveckla utbildningen" (SFS 2010:800, kap 4, 4 §). Systematiskt och kontinuerligt innebär att arbetet ska bedrivas långsiktigt med en tydlig struktur. Resultat, analyser och utvecklingsområden ska även kopplas till beprövad erfarenhet och aktuell forskning (Skolverket, 2015b). För att kunna kartlägga verksamheten och identifiera utvecklingsområden krävs det enligt skollagen att det systematiska kvalitetsarbetet dokumenteras (SFS 2010:800, kap 4, 6 §). I skollagen 5 § beskrivs att inriktningen på arbetet ska vara att uppfylla de nationella målen som finns för skolan (SFS 2010:800). "Utgångspunkten är alltid densamma, att identifiera utvecklingsområden för ökad måluppfyllelse i förhållande till de nationella målen" (Skolverket, 2015b, s 11). Ytterst handlar det om att i Sverige skapa en likvärdig utbildning av god kvalitet. Kvalitetsarbetet syftar även till att skapa en dialog om måluppfyllelsen samt om vad eventuella brister kan bero på. Det systematiska kvalitetsarbetet innefattar verksamhetens alla skolans delar, så som målen för verksamheten, målen för elevers utbildning och utveckling, elevhälsan, studie- och yrkesvägledare etcetera. Det kan även innefatta egna mål som en skolenhet eller en huvudman sätter upp, så länge de inte strider mot de nationella målen. Kvalitetsarbetet innefattar alla olika nivåer, individuellt, i arbetslag, på enheten samt huvudmannanivå och bör vara ett ständigt närvarande arbete (Skolverket, 2015b). Arbetet bör ske i en cyklisk process med utgångspunkt i en uppföljning av nuläget. Denna fas mynnar ut i en analys av nuläget och en bedömning av vilka utvecklingsbehov som finns. Beslut om åtgärder för hur en utveckling ska ske tas, planeras för och genomförs. När åtgärderna är genomförda görs en ny uppföljning av nuläget. De olika delarna i processen är länkade till varandra och varje fas kräver i sig en analys. Tidsmässigt kan faserna variera, arbetsprocessen kan fokusera på en lektion eller löpa över längre tid.

Bilden nedan ger ett stöd för hur processen går till (Skolverket, 2015b, s. 25).



Som stöd för arbetet kan olika värderingsverktyg användas. Skolverket har exempelvis utarbetat BRUK, som är ett utvecklingsverktyg baserat på självskattning och kollegialt lärande för att genom diskussioner och analys göra processer och kvalitet synliga. Det kan ge ett stöd för att identifiera utvecklingsområden och den egna utvecklingen (Skolverket, 2015a).

3.1.1.4 Rollfördelning enligt styrdokument

Huvudmannen har ansvaret för det systematiska kvalitetsarbetet på huvudmannanivå och rektor ansvarar på enhetsnivå (SFS 2010:800, kap 4, 3 §). I de allmänna råden från Skolverket (2015b) förtydligas att huvudmannens i sitt arbete bör skapa rutiner för arbetet på huvudmannanivå samt hur resultat från de olika enheterna tas tillvara. Huvudmannen ansvarar för att det finns en ledning, organisation och ett system för uppföljning som stödjer arbetet både på huvudmannanivå och ute på de olika enheterna. "Exempelvis innebär det att klargöra vilka mål, krav och riktlinjer som ska följas upp och utvärderas samt ansvarsfördelningen mellan huvudmannen och enheterna när det gäller uppföljningen" (Skolverket, 2015b, s 16).

På enhetsnivå ansvarar rektor för att det systematiska kvalitetsarbetet genomförs (SFS 2010:800, kap 4, 4 §) och i uppdraget att leda och samordna det pedagogiska arbetet ingår att "särskilt verka för att utbildningen utvecklas" (SFS 2010:800, kap 2, 9 §). Rektor kan dock delegera enskilda ledningsuppdrag eller beslut till en uppdragstagare eller anställd (SFS 2010:800, kap 2, 10 §). De allmänna råden (2015b) beskriver att rektor bör vara tydlig med hur det systematiska kvalitetsarbetet ska bedrivas och dokumenteras, se till att det finns ett uppföljningssystem som stödjer arbetet samt lämplig organisation, ledning, rutiner och system. Rektor bör även se till att de system som används kan användas av personalen. Det är av stor vikt att rektor följer upp och analyserar arbetet så att det systematiska kvalitetsarbetet stödjer en förbättrad måluppfyllelse. En sådan analys kan exempelvis fokusera på ansvarsfördelning, system för uppföljning och utvärdering, former för dokumentation, dialogen med personalen om sambandet mellan

utbildningen och måluppfyllelsen eller vilken tid som avsätts för personalen till analys och reflektion (Skolverket, 2015b). Rektor är ansvarig på enhetsnivå och skollagen (SFS 2010:800, kap 4) är tydlig med att "Kvalitetsarbetet på enhetsnivå ska genomföras under medverkan av lärare, förskollärare, övrig personal och elever" (4§). Även vårdnadshavare ska enligt 4 § ges möjlighet att delta. Analys och identifiering av utvecklingsområden bör ske i samverkan mellan rektor och personal (Skolverket, 2015b). I skollagen nämns inte elevhälsan eller specialpedagogen i det systematiska kvalitetsarbetet utan dessa kan tänkas ingå i begreppet övrig personal. Enligt Vägledning för elevhälsan (Socialstyrelsen, 2014), är det dock tydligt att det systematiska kvalitetsarbetet även innefattar elevhälsan, där specialpedagogen ingår. Vad innehållet i det systematiska kvalitetsarbetet är för specialpedagogen finns inte tydligt definierat men Socialstyrelsen ger exempel på att det för elevhälsan som grupp kan handla om den egna arbetsinsatsen i förhållande till elevernas måluppfyllelse och skolans värdegrundsmål:

Det kan till exempel vara att analysera åtgärdsprogram, utvärderingar, hälsosamtal och att göra olika kunskapsmanställningar och kartläggningar över elevhälsans arbete och den problematik de mött bland elever. Det systematiska kvalitetsarbetet kan också innebära att konkretisera varje professions ansvarsområde, se över samarbetsrutiner och behov av kompetensutveckling. (s 56)

Det systematiska kvalitetsarbetet inom elevhälsan "kan vara resultat av en insats, t ex hur ett förändrat undervisningssätt eller ett nytt sätt att arbeta med elevhälsan har påverkat barn och elevers utveckling och lärande" (Skolverket, 2015b, s 12,13).

3.1.2 Specialpedagogens roll

"Ideologi och politik ligger som grund för specialpedagogiken" (Ahlberg, 2015, s 175) och vi har tidigare beskrivit hur detta påverkat skolan. Från åttiotalet är utbildningarna till speciallärare respektive specialpedagog tydligt relaterade till målsättningar för svensk skola via politiska beslut. Skiften i perspektiv har omgärdats av mycket tyckanden och det kanske delvis kan förklaras med att dessa perspektiv grundas i skiftande värderingar (Högskoleverket, 2012). Här går vi närmare in på hur staten styrt förandet av specialpedagogens roll genom utbildningen samt vilka styrdokument som påverkar i dagsläget, därigenom kommer vi in på specialpedagogens roll på organisationsnivå och i förhållande till det systematiska kvalitetsarbetet. I det historiska sammanhanget är det viktigt att även nämna specialläraren eftersom de båda yrkeskategorierna tidigare inte var åtskilda och att utvecklingen av dessa gått hand i hand.

3.1.2.1 En historisk tillbakablick på utbildningen

Den första påbyggnadsutbildningen inom specialpedagogik kom 1962. Det var en ettårig utbildning som ledde till en examen som speciallärare. Utbildningen hade inriktning mot olika funktionsnedsättningar och hade ett tydligt kategoriskt perspektiv med inriktning på specialundervisning (Haug, 1998). Ahlberg (2015) beskriver detta perspektiv som ett individperspektiv där svaret på svårigheter i skolsituationen söks hos eleven, inte hos omgivningen. Detta synsätt har en gammal tradition i skolan och det hade till följd att fokus hamnade på att utreda och diagnostisera eleven, för att sedan kompensera för eleven svårigheter. Speciallärarens uppgift blev därmed att stötta och hjälpa elever *med* svårigheter.

År 1990 gjordes utbildningen om, speciallärarexamen togs bort och ersattes av en påbyggnadsutbildning som gav specialpedagogexamen (UHÄ, reg nr D1-1452-90). Även denna hade olika inriktningar men uppdraget vidgades samtidigt. Enligt den utredning som låg till grund för den nya utbildningen skulle det specialpedagogiska stödet ges till skolan som helhet, istället för i segregeringar (DsU 1986:13). Därigenom vidgades specialpedagogens uppdrag till att förutom att undervisa, vara rådgivare och handledare, samt delta i skolans utvecklings- och förändringsarbete, genom att både initiera och leda detta (Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson & Nilholm, 2015). Utbildningen vidgades därmed till att innefatta, arbete på individ- grupp- och organisationsnivå. Denna förändring stämde väl överens med de

tankar som låg i tiden, om allas rätt till jämlikhet och inkludering i undervisningen, rättigheter som också antogs av Unesco i Salamancadeklarationen 1994 (Ahlberg, 2015).

År 2001 togs de olika specialiseringarna i specialpedagogutbildningen bort i samband med att utbildningen gjordes om (SFS, 2001:23). Utbildningens övergripande målformulering beskrev fortfarande arbetet med elever, barn och vuxna i behov av särskilt stöd men utbildningen hade ett tydligt relationellt perspektiv där svårigheter ses som något som uppstår i mötet mellan individen och omgivningens krav (Göransson et. al., 2015). Fokus var en skola för alla elever och med detta synsätt blev eleverna allas ansvar, även om specialpedagogen hade en särskild roll, och specialpedagogiken närmade sig den vanliga undervisningen (Ahlberg, 2015). Fokus i utbildningen blev nu på utveckling av hela lärmiljön och förebyggande arbete genom handledning och rådgivning (Göransson et. al., 2015). Vändningen till ett tydligt relationellt perspektiv ledde dock till kritik och i en utvärdering av det specialpedagogiska programmet, ledd av Peter Haug, kritiserades utbildningen (Högskoleverket, 2006). Enligt rapporten hade utbildningen för stor inriktning på det handledande och övergripande arbetet, och för lite inriktning på konkret arbete med elever. Samtidigt, år 2006, genomfördes ett regeringsskifte, Jan Björklund blev utbildningsminister och det innebar en stor politisk förändring av skolan. Förändringarna föregicks av att även lärarutbildningen kritiserades på olika plan, och i till exempel ett betänkande inför den nya lärarutbildningen, En hållbar lärarutbildning (SOU 2008:109), kritiserades den för att ha en normativ tradition, sakna viktiga kunskapsområden och inte vara tillräckligt vetenskaplig. I betänkandet talades det även om att "elever med svårigheter måste få kvalificerad hjälp här och nu" (s 208). Med anledning av kritiken och de fallande resultaten i svensk skolan infördes en ny separat utbildning till speciallärare samt en ny examensordning för specialpedagoger (SFS 2007:638). Speciallärarutbildningen (SFS 2007:638) hade till en början två specialiseringar, som 2011 utökades med ytterligare fyra (SFS 2011:186). Den senaste examensordningen för de båda utbildningarna infördes sedan 2011 (SFS 2011:688) men innebar inga direkta förändringar från 2007. Delandet av speciallärar- och specialpedagogutbildningen, från och med 2007, resulterade i två olika utbildningar med många likheter. En skillnad blev dock speciallärarutbildningens olika inriktningar, kopplade till olika funktionsvariationer, med huvudfokus på individen och undervisning av eleven. Specialpedagogens arbetsområde kom att sträcka sig även till grupp- och organisationsnivå (Göransson et. al., 2015).

3.1.2.2 Specialpedagogens roll enligt examensordning och styrdokument

Enligt skollagen (SFS 2010:800, kap 2, 25 §) ska det inom skolan finnas en elevhälsa som innefattar psykologiska, medicinska, psykosociala och specialpedagogiska insatser. Det ska finnas tillgång till psykolog, skolsköterska och kurator, men den specialpedagogiska rollen är inte lika tydlig. Varken yrkesrollen specialpedagog eller speciallärare nämns, utan det som sägs i skollagen är att "Vidare ska det finnas tillgång till personal med sådan kompetens att elevernas behov av specialpedagogiska insatser kan tillgodoses" (SFS 2010:800, kap 2, 25 §). Skollagen ställer inget krav på legitimation för att utföra det specialpedagogiska uppdraget och det finns inget formellt krav på utbildning eller behörighet, såsom för rektorer och lärare (SFS 2010:800, kap 2, 11, 20 §). Legitimationen är istället knuten till den grundutbildning man har som lärare eller förskollärare, alltså till en yrkesroll som bedriver undervisning. Specialläraren får då en utökad behörighet inom sin specialisering och blir behörig att "bedriva undervisning som avser särskilt stöd" (SFS 2011:326, 36§ - 41§). I examensordningen finns det paralleller till skollagens (SFS 2010:800, kap 4) beskrivning av det systematiska kvalitetsarbetet: att analysera nuläge, identifiera utvecklingsområden samt skapa en dialog kring arbetet. Det styrdokument som definierar specialpedagogens yrkesroll är examensordningen (SFS 2007:638, se bilaga 3) där de förmågor, kunskaper och förhållningssätt som utbildningen ska leda till definieras:

För specialpedagogexamen skall studenten

– visa förmåga att kritiskt och självständigt identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete och i arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer,

- visa förmåga att kritiskt och självständigt genomföra pedagogiska utredningar och analysera svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå,
- visa förmåga att utforma och delta i arbetet med att genomföra åtgärdsprogram i samverkan med berörda aktörer samt förmåga att stödja barn och elever och utveckla verksamhetens lärmiljöer,
- visa fördjupad förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för kollegor, föräldrar och andra berörda, och
- visa förmåga att självständigt genomföra uppföljning och utvärdering samt leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever. (SFS 2007:638, s 5)

Specialpedagogens roll som kvalificerad samtalspartner är användbar i det analysarbete som ingår i det systematiska kvalitetsarbetet. Ytterligare en koppling är att det systematiska kvalitetsarbetet ska ha sin grund i beprövad erfarenhet och aktuell forskning (Skolverket, 2015b) vilket kan kopplas till att specialpedagogen ska ha "insikt i aktuellt forsknings- och utvecklingsarbete" (SFS 2007:638, s 5). Den yrkesroll som examensordningen för en specialpedagogisk examen beskriver, finns dock inte beskriven någonstans i skollagen (Göransson et.al., 2015).

3.2 Tidigare forskning

Specialpedagogens roll inom det systematiska kvalitetsarbetet är ett forskningsområde som gapar tomt. Det finns forskning om systematiskt kvalitetsarbete inom skolan, men den har i stor utsträckning fokus på förskola och fritids och vårt intresseområde är inom grundskola och gymnasium. Den forskning som finns är också i huvudsak kopplad till dokumentation och det saknas forskning om själva processen i det systematiska kvalitetsarbetet, dess olika faser och beskrivning av vilka olika aktörer som deltar. Specialpedagogen som aktör i det systematiska kvalitetsarbetet är alltså ett outforskat område. Intressant för vår studie är den tidigare forskning som vi funnit om hur rektorer och skolledare uppfattar specialpedagogens funktion och yrkesroll. Det är även intressant att se på den forskning som finns på specialpedagogens yrkesroll, främst riktat på den mer övergripande rollen samt hur yrkesrollen formas och utvecklas. För att vara aktuellt och relaterbart till specialpedagogens senaste examensordning 2007, begränsas forskningsöversikten till det senaste årtiondet.

3.2.1 Specialpedagogens funktion och yrkesroll

Forskningen om specialpedagogens profession tyder på en otydlig roll, otydliga förväntningar och svårigheter att göra anspråk på kunskapsområden. Göransson et. al., (2015) har dragit slutsatsen att "ett gemensamt drag är att det har inneburit svårigheter att etablera och göra anspråk på en mer konsultativ roll, och en ledande roll vad gäller skolutveckling, planering och organisering av hela skolans särskilda stöd" (Göransson et. al., 2015, s. 14). Det har dock skett en utveckling där det enskilda stödet minskat och där specialpedagogen ofta arbetar med förebyggande arbete, som samtal, samt deltar i team. Uppdragen är ofta att arbeta med elever, likt speciallärare, men även i många fall vissa mer övergripande och förebyggande uppdrag, exempelvis att leda kvalificerade samtal och att utveckla lärmiljöer (von Ahlefeldt Nisser, 2009; Lindqvist, 2013a). Även uppdrag som handlar om dokumentation och att leda personal har ökat (Lindqvist, 2013a). Specialpedagoger själva gör, enligt Göransson et. al., (2015), anspråk på kunskapsområden som handlar om att arbeta förebyggande, t ex med att utveckla lärmiljöer, leda utvecklingsarbete, rådgivning, kvalificerade samtal samt kunskaper om undervisning individuellt eller i grupper där det finns elever i behov av särskilt stöd. Specialpedagoger gör inte i lika hög grad anspråk på kunskapsområden som handlar om kartläggning, dokumentation och utvärdering, områden vi anser kan kopplas till det systematiska kvalitetsarbetet. Enligt von Ahlefeldt Nisser (2014) anser specialpedagoger att det förebyggande arbetet är en viktig del av uppdraget och att det där ingår kvalificerade samtal även med skolan ledning, om t ex organisationsfrågor ur ett specialpedagogiskt perspektiv. Samtal på den nivån är dock något som behöver utvecklas och som inte sker i tillräcklig utsträckning.

I en total befolkningsundersökning rörande specialpedagoger och speciallärares yrkesroll och jurisdiktion visar det sig att specialpedagoger ofta möter missförstånd rörande sina arbetsuppgifter, att de ofta tar sig an uppgifter de egentligen inte anser är passande för dem, t ex administrativa uppgifter eller att rycka in som vikarie, samt att de riskerar att ersättas av andra professioner, exempelvis lärare med viss specialpedagogisk kunskap. Delar av förklaringen till detta kan hittas i den otydliga lagliga definitionen rörande specialpedagogens jurisdiktion samt genom att specialpedagoger själva måste göra anpassningar i sitt arbete till den lokala skolans kontext (Magnússon & Göransson, 2018). Det finns även en diskrepans i hur skolvårigheter definieras, där specialpedagogen har ett tydligt relationellt perspektiv, där svaren söks i lärmiljön, medan en stor majoritet bland övriga yrkesgrupper har ett kategoriskt perspektiv, där svaret söks hos eleven (Almqvist & Wetso, 2011; Göransson et. al., 2015; Lindqvist, Nilholm).

Forskning i Finland och Norge visar på liknande resultat som i Sverige. Det finns svårigheter att gå från ett traditionellt individuellt stöd till elever, med problemfokus, till ett övergripande arbete med fokus på lärmiljön (Björk-Åman, 2013; Cameron & Lindqvist, 2013; Takala, Pirttimaa & Törmänen, 2009). Även studier gjorda i Irland och Storbritannien visar på bristen på formellt erkännande av specialpedagoger samt behovet av att utveckla rollen som strategiska ledare för att ge de förutsättningar som krävs för att kunna leda och driva utvecklingsarbete, eller vara det man kallar förändringsagent (Done, Murphy & Watt 2017; Fitzgerald & Radford, 2017).

3.2.1.1 Kontextuella villkor som bidrar till forandet av yrkesrollen

En förutsättning för utvecklingen av specialpedagogens roll är ett samarbete och en relation mellan specialpedagog och rektor (von Ahlefeldt Nisser, 2009; Göransson et al., 2015). För specialpedagoger är det viktigt att känna rektors förtroende (von Ahlefeldt Nisser, 2009). Internationell forskning visar även att specialpedagogens roll som pedagogisk ledare påverkas av om specialpedagogen är med i skolans ledningsgrupp eller inte (Done, 2017; Tissot, 2013). Från rektor eller skolans ledning måste specialpedagogen sedan få ett tydligt mandat, till att till exempel kunna föra kvalificerade samtal. Detta måste ledningen även praktiskt organisera och planera för (von Ahlefeldt Nisser, 2014). Rektor har en avgörande betydelse för forandet av specialpedagogens yrkesroll. Dennes kompetenser, förmåga att organisera och leda arbetet samt visioner för skolan har avgörande betydelse för hur specialpedagogens roll kommer att formas (von Ahlefeldt Nisser, 2009; Möllås et al., 2017). Rektors tydlighet och förmåga att leda påverkar både den kultur som råder på skolan och arbetsfördelningen mellan personalen. Även rektors specialpedagogiska kompetens och kunskaper om specialpedagogutbildningen kan påverka forandet av yrkesrollen (Möllås et al., 2017).

Rollen och relationen till rektor kan påverkas av specialpedagogens anställningsform (von Ahlefeldt Nisser, 2009; von Ahlefeldt Nisser, 2014) och de specialpedagoger som anställs centralt ges, enligt von Ahlefeldt Nisser (2009), bäst förutsättningar då de är likställda rektor och inte har denne som chef. De som är anställda centralt arbetar i större utsträckning med rådgivning och kvalificerade samtal och mindre med individuellt stöd (Göransson et al., 2015). Å andra sidan kan det vara så att centralt anställda specialpedagoger endast kallas in vid behov, då det dykt upp problem (von Ahlefeldt Nisser, 2014).

Ekonomi påverkar exempelvis genom att skolor ofta inte får möjlighet att anställa både en speciallärare och en specialpedagog och då blir uppdragen ofta inom båda fälten (Magnússon & Göransson, 2018). Annat som enligt specialpedagoger har stor betydelse för hur arbetet bedrivs är den rent fysiska placeringen. Både lokal och möblering styr tillgängligheten och påverkar därmed hur yrkesrollen formas. Även skolans organisation på olika nivåer, samverkansformer, antal anställda och gruppstorlekar är sådant som påverkar forandet av rollen (Möllås et al., 2017).

3.2.1.2 Uppfattningar om det specialpedagogiska uppdraget

Det finns skilda uppfattningar kring hur det specialpedagogiska uppdraget ska genomföras. Uppfattningar skiljer sig åt mellan rektorer och specialpedagoger, men även inom gruppen specialpedagoger (Ahlefeldt

Nisser, 2009; Lindqvist et al., 2011). Ytterligare uppfattningar kommer från lärare och andra pedagoger i skolan (Lindqvist, et al., 2011). Ur rektorers perspektiv är specialpedagogens funktion som en förlängd arm eller som en slags spindelfunktion viktig (von Ahlefeld Nisser, 2014) och rektorer poängterar betydelsen av att ha en specialpedagog som medarbetare för att kunna genomföra sitt uppdrag på ett bra sätt (von Ahlefeld Nisser, 2009). Möllås et al., (2017) menar dock att rektorers syn på samverkan med specialpedagoger skiljer sig åt, från att ha fullt förtroende för att specialpedagogen kan arbeta på egen hand, till olika grader av samverkan. Tidigare forskning visar att en stor majoritet av rektorer uppfattar att specialpedagogers ska arbeta med arbetsuppgifter rörande dokumentation, handledning av personal och utvärdering av arbetsprocedurer (Lindqvist & Nilholm, 2013). Rektorer anser också att andelen av dessa uppgifter har ökat samt att specialundervisning till enskilda elever har minskat i samma utsträckning (Lindqvist, 2013a).

Enligt Lindqvist och Nilholms (2013) anser drygt hälften av alla rektorer att organisatorisk skolutveckling är en uppgift för specialpedagoger och cirka hälften av rektorerna anser att individuellt stöd till elever är det. En klar majoritet av pedagogerna inom skolan är dock överens om att specialpedagogen ska ge individuellt stöd till elever medan endast ett fåtal anser att de ska arbeta med organiserad skolutveckling. Av skolans olika grupper av pedagoger är det endast specialpedagoger som anser att detta är en arbetsuppgift som är en viktig del av deras arbete (Lindqvist et al., 2011). Inom alla grupper anser en majoritet att specialpedagoger bör ha en ledande funktion (Lindqvist, G, 2013b).

3.2.1.3 Egna strategier för att forma yrkesrollen

Specialpedagogernas egna anspråk på arbetsuppgifter och kunskapsområden är ytterligare något som påverkar (Göransson et al., 2015; Möllås et al., 2017). De hävdar själva sin kompetens genom handlingar och kommunikation, till exempel genom att hävda sin professionella kompetens och hänvisa till akademisk kunskap, och markerar på så sätt gränser gentemot andra. Specialpedagoger arbetar medvetet för att stärka relationer och att vara närvarande för att skapa förtroende. De kan också arbeta självständigt, ta sig eget mandat genom att ta beslut, våga ifrågasätta, ta tillvara friutrymmen där de ser ett behov och fungera som en slags sambandscentral (Möllås et al., 2017). Även egna erfarenheter, intressen och ideologi påverkar hur specialpedagoger själva formar arbetet. Det finns också specialpedagoger som brinner för det individuella stödet till elever och värnar om den "humanistiska" dimensionen av sitt arbete (Möllås et al., 2017).

Sammanfattningsvis kan sägas att frågan om hur specialpedagogrollen konstitueras i grundskolans vardagliga och lokala praktiker är en komplex process, där olika faktorer samverkar. Det handlar inte enbart om kontextuella förutsättningar, *eller* personliga strategier, *eller* utbildningens karaktär, *eller* styrande riktlinjer etc. Det handlar om en interaktion mellan, inte minst de kontextuella dimensionerna och de personliga strategierna. Som exempel på en sådan ömsesidighet kan nämnas tilltron till specialpedagogens kompetens och de strategier som individerna själva använder sig av för att hävda sitt kunskaps- och intresseområde. (Möllås et al., 2017, s 49–50)

3.3 Giddens struktureringsteori

Under bearbetnings- och analysprocessen framträder mönstret i rektorers uppfattningar att specialpedagogens roll till stor del påverkas och styrs av främst två aspekter: omgivningen och det egna agerandet. Giddens struktureringsteori sätter ord på strukturer som finns och den process som sker i sociala system. Vi vill därför använda oss av struktureringsteorin och jämföra den med vår förståelse och med de gestaltande kategorier som visat sig i vår fenomenografiska analys. Detta kommer vi att redovisa i kapitlet Resultatdiskussion.

Giddens forskning och teoribildning lägger i struktureringsteorin tonvikt på att föra samman de strukturer som styr individens handlingar och individens egen kraft att handla och påverka de sociala strukturer som finns (Giddens & Sutton, 2014). Relationen mellan individen och det omgivande samhället ses som en helhet, ett socialt system där det finns en ömsesidighet och dessa särskiljs inte från varandra. Individens handlande och den omgivande strukturen är beroende av och påverkar varandra (Giddens, 1984). Eftersom vi kan se att utformandet av specialpedagogens yrkesroll påverkas av de strukturer som finns och att rollen påverkas av det egna eller omgivningens medvetna eller omedvetna handlande vill vi undersöka hur vår empiri förhåller sig till struktureringsteorin. Genom att öka insikterna kring en rektors uppfattning kring det systematiska kvalitetsarbetet, dennes medvetenhet och sätt att leda, kan vi få en förståelse för det sociala systemet som en specialpedagog ingår i. Vi ser även en möjlighet att med struktureringsteorin som grund få syn på och tydliggöra specialpedagogens handlingsutrymme.

3.3.1 Huvudbegrepp inom struktureringsteorin

Här beskriver vi de huvudbegrepp inom teorin som vi även ser är relevanta att koppla till vår undersökning.

3.3.1.1 Sociala system, strukturer, regler och resurser

Sociala system, är system där individer interagerar med varandra. De består av strukturer, vilka innehåller regler och resurser som styr individens handlingar. Regler kan vara formella som t ex lagar, och informella som de normer och utsagda koder som finns i olika sociala sammanhang. Reglerna ger ramar för hur vi som individer ska handla, men för att reglerna ska fortleva är de också beroende av att vi handlar efter dem (Giddens & Griffiths, 2007). Resurser är de tillgångar vi har för att kunna påverka omgivningen, det sociala systemet. Giddens skiljer på allokativa resurser, som handlar om att styra den materiella omgivningen, t ex i form av lokaler och resurser, och auktoritativa resurser, som handlar om att styra och kontrollera andra människor. Inom sociala system finns flertalet regler och resurser, de kan gå in i varandra samt vara motstridiga. Det ger ett handlingsutrymme för individen, att välja vad den ska följa och ger utrymme att handla annorlunda. Det gör samtidigt att sociala system består av konflikter och att de är föränderliga (Giddens, 1984).

3.3.1.2 Aktör, handling och strukturingsprocessen

Giddens (1984) beskriver individen som en aktör vars alla sociala handlingar tar sin utgångspunkt i strukturer. Samtidigt är aktörens handlingar avgörande för att strukturerna överhuvudtaget ska finnas och fortleva. De regler och resurser som strukturerna består av är både begränsande och möjliggörande för aktören. Reglerna skapar trygghet för att kunna agera i olika sammanhang, de kan begränsa men aktören kan även påverka dem genom sitt handlande. Resurserna som finns ger en möjlighet till förändring. De blir en fråga om makt och Giddens menar att det nästan alltid finns ett handlingsutrymme för individen, aktören, att förändra sin situation och att förändra även den som är makthavare. Därmed har även individen makt. Aktören påverkas av strukturerna, men strukturerna påverkas också av aktörens handlingar, både små och stora, i en ständig förändringsprocess, en strukturingsprocess, där både aktören och strukturerna är lika betydelsefulla.

3.3.1.3 Medvetandeformer

Människors handlande bygger, enligt Giddens (1984), på olika former av medvetande, ett praktiskt och ett diskursivt medvetande. Det praktiska medvetandet styr rutinmässiga handlingar som individen inte reflekterar över. Som stöd har aktören de regler och resurser som den styrs av. För att förstå ett socialt system är det avgörande att förstå det praktiska medvetandet. Det diskursiva medvetandet styr de medvetna handlingarna, som är det som kommer fram när aktören reflekterar, diskuterar och uttrycker sig verbalt. Begreppet reflexivitet beskriver individens förmåga att reflektera över sina och andras handlingar samt kunna avgöra vad som är det bästa handlingsalternativet och det är främst genom det diskursiva, medvetna handlandet som individen kan få till en förändring.

4 Metodologi och metod

Studiens design beskrivs i detta avsnitt. En beskrivning av val av ansats, forskningsmetod, urval, ett resonemang kring reliabilitet, validitet och generaliserbarhet, samt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2011) som vi följer i denna studie. Utifrån en fenomenografisk metodologi och modell för arbetet, har sex intervjuer genomförts. Här presenteras genomförandefasen, insamling av empiri och bearbetnings- och analysprocessen. Fenomenografin är vår utgångspunkt, den har varit våra glasögon i arbetsprocessen och i tolkningen av empirin. Det är genom den våra kategorier har framträtt.

4.1 Fenomenografi

Kvalitativ metod har sina rötter i hermeneutiska forskningstraditionen, är tolkande till sin karaktär och har i sin analys fokus på meningen. Tolkningen sker mot bakgrund av forskarens förförståelse (Kvale och Brinkmann, 2014). Fenomenografin är en ansats inom kvalitativ forskning där man söker finna olika sätt att uppfatta och förstå olika fenomen eller företeelser och där de kategorier som framträder utgår från det unika innehåll som utkristalliserar sig i analysarbetet (Larsson, 1986). Man skiljer mellan verkligheten och uppfattningen av verkligheten. En uppfattning är ofta något som tas för givet, ett antagande om att något förhåller sig på ett visst sätt. Genom att finna variationer i uppfattningar kan det fördjupa förståelsen för hur människan kan erfara världen (Larsson, 1986). Nedan beskrivs några av fenomenografins huvudbegrepp och nyckelperspektiv.

4.1.1 Fenomenografins huvudbegrepp och nyckelperspektiv

4.1.1.1 Första och andra ordningens perspektiv

En forskningsgrupp (Inom-gruppen) på Institutionen för pedagogik på Göteborgs Universitet har under ledning av professor emeritus Ference Marton, utvecklat en speciell ansats i den kvalitativa metoden. De gör skillnad mellan verkligheten och uppfattningen av verkligheten. Hur verkligheten är kan observeras och handlar om fakta, detta perspektiv kallar de för första ordningens perspektiv. Det perspektiv som de kallar för andra ordningens perspektiv handlar om hur någon upplever något. Marton (1982) uttrycker det så här: "... we aim at describing people's experience of various aspects of the world" (s. 177), och menar att fenomenografins ansats utgår från detta perspektiv. Ansatsen går alltså ut på att söka beskriva människors uppfattningar kring fenomen och gör skillnad mellan hur människor uppfattar verkligheten och hur det verkligen är.

Med uppfattning menas inte vilken åsikt man har om något - en åsikt bygger ju på att man i någon mening väljer mellan alternativ - utan vad man håller för självklart. På så sätt kan man säga att uppfattningar ofta är den oreflektade grund på vilken åsikter vilar. (Larsson, 1986, s. 21)

4.1.1.2 Att beskriva fenomen – en mänsklig spännvidd av förståelse

Larsson (1986) menar att med en kvalitativ ansats och med fenomenografin som metod vill man söka beskriva, förklara och tolka ett fenomen som det uppenbarar sig, främst inom pedagogiken. Eftersom man i en kvalitativ studie utgår från att fenomen kan uppfattas på många olika sätt finns det då heller inte en absolut och objektiv sanning. Att använda en kvalitativ metod innebär alltså en vilja att försöka göra en så god beskrivning som möjligt av något, hur man kan gestalta och beskriva egenskaperna av någonting. Det handlar alltså inte om mängd, antal eller fördelning av något som det gör i kvantitativ metod, utan den kvalitativa metoden försöker istället hitta kategorier och modeller som kan beskriva hur ett fenomen är beskaffat. Marton (1981) argumenterar för att en fenomenografisk ansats däremot kan komplementeras av eller med annan typ av forskning.

4.1.1.3 Beskrivningskategorier - det kollektiva intellektet

Det empiriska intervjumaterialet, menar Larsson (1986), tar sin utgångspunkt i människors uppfattningar, som sedan bearbetas i en strävan att finna kategorier som är kvalitativt skilda från varandra – ett kategorisystem av uppfattningar. Inom fenomenografin strävar man efter att öka förståelsen kring ett specifikt fenomen som kan vara av vikt för en grupp människor, genom att finna, avgränsa och beskriva grupper av utsagor som har likartad innebörd och systematiskt presentera människors uppfattningar av det undersökta fenomenet. Resultatet av forskningen blir således en systematisk kategoribeskrivning av människors förståelse av en företeelse.

Kategoribeskrivningarna ses inte som individuella egenskaper, en och samma individ kan röra sig mellan kategorierna, utan i sin helhet kan kategorisystemet snarare ses som ett verktyg för att öka förståelsen kring fenomenet. Marton (1981) uttrycker det så här: “The totality of such categories of description denotes a kind of collective intellect, an evolutionary tool in continual development” (s. 177). Detta kollektiva intellekt, menar Marton (1981), kan förstås som en strukturerad grund av uppfattningar som kontinuerligt utvecklas genom nya möjliga uppfattningar och idéer och kan i sin tur användas för vidare tolkningar och konstruktioner. Detta system av tankesätt kan användas på två sätt enligt Marton (1981): “It can be used as an instrument for description of the way people think in concrete situations and, from the collective perspective, it can be seen as a description of thinking” (s. 198).

4.1.1.4 Empirin är ord och beskrivningar

Datan som samlas in är ord och beskrivningar (kvaliteter), från ofta ett litet antal individer men med stort antal variabler i uppfattningar som man vill undersöka djupare. Man söker sammanställa de olika respondenternas tankar, upplevelser, föreställningar och utsagor i kategorier och mönster som beskriver aspekter av det undersökta fenomenet. Därefter söker man identifiera meningsbärande enheter på djupet och kartlägga hur de identifierade mönstren förhåller sig sinsemellan och till det undersökta fenomenet (Larsson, 1986).

4.1.1.5 Induktiv process av en subjektiv forskare

Forskningsprocessen är ofta induktiv, vilket innebär att man strävar efter att i processen finna en förklaring, en teori eller en modell av något. Kroksmark (1987), uttrycker det så här:

Fenomenografin är induktiv, vilket innebär att forskningen rör avgränsade enskildheter vars olika uttryck formas till generella slutsatser om det studerade och undersökta objektet. Motsatsen är deduktiv ansats, där forskaren formulerar en teori om fenomenet för att sedan pröva teorins giltighet i de avgränsade enskildheterna. (s. 6)

Som intervjuare vill man dessutom ha ett öppet sinne och inte värdera svaren under intervjun, utan vill vara beredd på det okända och oväntade. Beroende på vad som visar sig, fördjupas därefter analysen, mönster upptäcks och antaganden skapas. Forskaren är subjektiv och ett viktigt redskap i en kvalitativ metod och därför är det viktigt att ha medvetandegjort och formulerat den egna förförståelsen av fenomenet (Larsson, 1986).

4.2 Metodval

Forskningsmetodik kan i princip sägas bestå av två olika ansatser: den kvantitativa och den kvalitativa. Med en kvalitativ ansats vill man söka beskriva hur något är beskaffat, med en kvantitativ ansats vill man till exempel ta fram hur vanlig en egenskap är eller undersöka samband, som kan utökas till effekt- och orsaksstudier (Larsson, 1986). I vår studie ville vi undersöka rektorers uppfattningar kring systematiskt kvalitetsarbete, relaterat till specialpedagogens yrkesroll och kompetenser. Då syftet var att undersöka bredd och variation av uppfattningar, valde vi en kvalitativ ansats och forskningsmetod - den semistrukturerade intervjun. I följande avsnitt redogörs för den tekniken.

4.2.1 Den kvalitativa semistrukturerade intervjun

I en semistrukturerad intervju använder forskaren en intervjuguide som består av mer övergripande frågeområden och teman istället för ett i förväg bestämt frågebatteri. Ordningen är istället flexibel för att underlätta samtalsprocessen, respondentens syn på fenomenet kommer i fokus och styr samtalet och respondenten kan utveckla sina svar efter egna tankegångar. Forskaren kan följa den intervjuades tankebanor och svar och genom uppföljande och förtydligande frågor säkerställa och tydliggöra den intervjuades uppfattning kring fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2014).

4.3 Urval

4.3.1 Bekvämlighets- och målinriktat urval

De tillfrågade rektorerna är alla valda utifrån att vi tror att de kan bidra till studien då de har yrkeserfarenhet som rektor och av systematiskt kvalitetsarbete, så kallat målinriktat urval. Då studien är begränsad i tid gjordes dessutom ett så kallat bekvämlighetsurval (Bryman, 2011), det vill säga att urvalet bestod av rektorer vi kände till och som fanns tillgängliga, samt att antalet intervjuer begränsades till sex. För att möjliggöra en spridning som skulle kunna tillföra varierande uppfattningar, bygger urvalet på rektorer med olika arbetsvillkor, perspektiv och erfarenheter. Vi valde rektorer från friskola/kommunal skola, förskola/grundskola/gymnasium, större stad/mindre ort, olika geografiska, socioekonomiska och storleksmässiga skillnader mellan skolorna. Rektorerna arbetar på sex skolor i tre västsvenska städer, i tre olika kommuner, på en friskola och fem kommunala skolor. De har barn- och elevgrupper från förskola till gymnasiet. En av skolorna var belägen i en större innerstad, två i förorter, två i en mindre stad varav den ena i ett villaområde, den andra i ett lägenhetsområde.

Samtliga sex informanter, alla mellan 45–55 år, fem kvinnor och en man, är utbildade rektorer med 4-12 års erfarenhet i den yrkesrollen, samt mellan 18-28 års lärarerfarenhet av arbete inom skola. En är utbildad specialpedagog. Alla rektorer som ingår i studien har erfarenhet av att arbeta med utbildade specialpedagoger. Specialpedagogernas anställningar och arbetsformer varierade; antingen anställd av rektor vid aktuell skola eller av en central enhet inom en kommun.

4.4 Etiska aspekter och överväganden

Alla intervjupersoner informerades om att studien följer Vetenskapsrådets (2011) forskningsetiska principer; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet uppfylldes då de intervjuade informerades inför intervjun, både muntligt och skriftligt. De informerades om samtyckeskravet, att de när som helst kan avbryta sitt deltagande och de informerades dessutom om att all insamlad data (inspelade intervjuer, transkriberingar) kommer att, efter nyttjandet i aktuell studie, slängas efter godkänd examination. Eftersom man ofta har få respondenter i kvalitativa undersökningar och då vi känner många inom området, har vi betonat konfidentialiteten att de inte ska kunna identifieras och då de ger mycket information, att de inte kan komma till skada. Av den anledningen har vi till exempel tagit bort alla personuppgifter, vi har inte heller namngivit skolor eller städer. Vi har också valt att använda R1, R2, R3... osv för att minska betydelsen av kön och försvåra identifiering. Dessutom har vi bearbetat citaten till en mer skriftspråklig form, till exempel har vi tagit bort upprepningar av ord utan påverkan på innebörd, då det muntliga som transkriberats möjligen kan upplevas en aning negativt av den intervjuade.

I vår studie såg vi ett etiskt dilemma och en eventuell risk att uppfattas som partiska, eftersom fenomenet vi undersökte inkluderade vår blivande yrkesroll. Vi har därför återkommit till frågeställningen: är vi partiska då vi uppmärksammar respektive tolkar rektors uppfattning av fenomenet på ettdera sättet? Denna

diskussion har hjälpt oss i förståelsen kring vikten av en forskares professionella distans och vi har kunnat påminna varandra om att ta på en forskares "glasögon".

4.5 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Med reliabilitet menar man tillförlitligheten i en mätning, och genom att vara flera personer i analysarbetet kan reliabilitet ökas. Den ökar också genom att författaren beskriver den egna förförståelsen, samt bakgrund, erfarenheter och utbildning (Larsson, 1986). Hur urval och datainsamling gått till ska beskrivas i detalj. Hur analysprocessen gått till, hur man gjort, vilka beslut som tagits, vad som visat sig direkt och vad som är tolkningar. Validitet innebär att man mäter det man avser att mäta.

Intervjumetoden, inklusive transkribering, bearbetning, sammanfattning och analys, är tidskrävande och det kan försvåra korrekthet och noggrannhet. Därefter startar forskarens analysprocess: att leta nyckelord, identifiera gestaltande kategorier, koda och formulera underkategorier, söka mönster eller meningsbärande enheter. I resultatet bör man därför visa närheten till empirins källor så tydligt som möjligt t ex genom åskådliggörande citat från intervjuerna (Larsson, 1986).

Enligt Stukat (2005) är relaterbarhet en slags svagare form av generalisering. Det är läsaren som avgör generaliserbarheten och ibland kan en viss överförbarhet användas till andra grupper. Då man i en kvalitativ studie är intresserad av hur människan kan uppfatta en företeelse eller ett fenomen är det relaterbarhet och inte i första hand hur många som uppfattar det på liknande sätt som är av intresse, utan just variationen av tänkande för att om möjligt fördjupa förståelsen av ett fenomen.

4.6 Genomförande

Vid vår första förfrågan via telefonsamtal uppgav alla rektorer sig direkt vara beredda på att avsätta tid för intervju. Därefter mailades ett missivbrev (Bilaga 1) till informanterna, med ytterligare presentation av studien och syftet med intervjun, kort information om oss själva, utbildningen och om att vi tänker oss hantera datamaterialet enligt Vetenskapsrådets etiska riktlinjer (2005).

Intervjuerna genomfördes i rum där vi kunde vara ostörda. De tog mellan fyrtio minuter och en och halv timma. Fyra rektorer intervjuades på den egna arbetsplatsen, en intervju genomfördes på ett café och en intervju genomfördes per telefon, allt i syfte för att underlätta för rektorerna och möjliggöra genomförandet av intervjun. Vid uppstarten av intervjun repeterades de forskningsetiska principer de fått ta del av i missivbrevet och att den intervjuade när som helst kunde dra tillbaka sitt samtycke till intervjun. Vi ville inte ställa ledande frågor eftersom den intervjuades egna tolkningar av fenomenet skulle vara i fokus. Av den anledningen innehöll vår intervjuguide öppna frågor/frågeområden med underfrågor, som belyste fenomenet ur olika perspektiv, som stöd för oss själva. Själva intervjun inleddes därför med en öppen fråga om rektors uppfattning av fenomenet i stort och vi kunde på så sätt följa den intervjuades tankeprocess och ställa fördjupande frågor vid behov. Alla intervjuer spelades in och samtliga intervjuer transkriberades. Efter de fyra första genomförda intervjuerna valde vi att intervjua två rektorer till, för att tillföra ytterligare bredd med deras variation av erfarenheter och arbetsvillkor. Den ena med erfarenhet av flera roller på olika nivåer med olika mandat inom området som är intressant för vår studie och den andra utifrån en genusaspekt.

Första bearbetningen skedde i direkt anslutning till intervjun, genom att vi lyssnade igenom intervjun och samtalade med varandra och reflektioner noterades. I dessa utvärderande samtal kunde vi också lyfta intryck och om behov fanns att göra kompletteringar. Vi reflekterade över den egna insatsen och rollen som intervjuare. De transkriberade intervjuerna lästes flera gånger över tid, detta för att skapa närhet och

distans till texten och om möjligt få syn på fler infallsvinklar vid tolkningsprocessen. Därefter gjordes analyser med fokus på mening och innebörd, som vi beskriver i avsnittet som följer nedan.

4.7 Bearbetning och analys

Bearbetning av intervjuerna gjordes i nära anslutning av intervjutillfället (Bryman, 2011). Inom kvalitativ forskning tar analysen sin utgångspunkt i att försöka skapa förståelse och synliggöra innebörder i ord, texter och handlingar. Ahlberg (2009) redogör för hur analysfasen innebär ett sökande och upptäckande, och menar även att forskaren bör uppvisa kreativitet och växla mellan olika perspektiv för att få syn på mönster, skillnader och likheter, för att sedan konstruera gestaltande kategorier. Bearbetningen av datan sker via en återupprepande cykel av läsning och reflektion. Processen innebär en fördjupning av förståelsen genom att jämföra olika uppfattningar, genom att låta reflektioner och material krocka och bråka med varandra, och genom denna jämförelse uppstår skillnader i uppfattningarna och det som är unikt i en uppfattning växer fram (Larsson, 1986).

All data har omvandlats till text som vi sedan läst och reflekterat över flera gånger. Vi har strävat efter att läsa med ett öppet sinne för att skapa en förståelse för individens uppfattningar och en helhetsbild av den insamlade datan. Nästa steg i processen var att sortera bort det som inte var relevant för studien och som inte berörde intervjuguidens frågeområden. I den fortsatta processen pendlade vi mellan att söka avgränsa, definiera och öppna upp, från del till helhet och helhet till del. Därefter noterades spontana mönster, men utan att fastställa definitiva kategorier. I tolkningsprocessen identifieras det unika i innebörder som sedan grupperades i ömsesidigt uteslutande kategorier. Dessa kategorier benämns i enlighet med innehåll och sammanförs ibland till kategorier, och vi hittade direkta citat som kunde gestalta/verifiera dessa. Därefter fortsatte den induktiva analysprocessen och mönster, kategorier och underkategorier som framträdde placerades i olika scheman och översiktliga strukturer (se bilaga 4).

Bearbetningen, analysen och resultatet kan stå för sig självt men i resultatdiskussionen används Giddens struktureringsteori och där diskuteras hur insamlad data och empiri förhåller sig till den.

5 Resultat

I denna del presenteras de variationer av uppfattningar som utkristalliserat sig i studiens empiri, i de olika faserna av analys- och bearbetningsprocessen. Inledningsvis presenteras resultat i form av fem identifierade kategorier med två eller tre underkategorier, som tidigt framkommit under analysarbetet. Därefter följer en summerad, generaliserande bild kring rektorers uppfattningar om systematiskt kvalitetsarbete gestaltat i ett SWOT-diagram. I en ytterligare fördjupande process har rektorers uppfattningar kring nyckelförmågor och kompetenser för systematiskt kvalitetsarbete utkristalliserats. Dessa uppfattningar presenteras i en tabell som även beskriver tre kvalitativt skilda nivåer som dessa nyckelförmågor och kompetenser kan beskrivas på. Avslutningsvis presenteras det summerade resultatet i en slags typbestämning, en gestaltning av rektorsprofiler. (Se bilaga 4, för resultatets struktur och uppbyggnad avseende gestaltande kategorier.) Vi har valt att illustrera delar av resultat med citat. De sex intervjuade rektorerna refereras till som R1, R2, R3, R4, R5 och R6. Av hänsyn till läsaren använder vi ibland förkortningen SKA, en förkortning för det systematiska kvalitetsarbetet.

5.1 Gestaltande kategorier

Dominerande kategorier som framkommit under analysprocessen är ledarskap och skolkultur, samt ytterligare tre som innehåller en variation av aspekter som kan påverka organisation och genomförandet av det systematiska kvalitetsarbetet i olika grad. Störst inverkan på en övergripande nivå har ett utvecklingsinriktat ledarskap tillika skolkultur.

5.1.1. Ledarskap

Rektors sätt att leda, tydligheten i ledarskapet och de värderingar som präglar synen på ledarskapet påverkar i stor utsträckning hur organisationen utformas runt det systematiska kvalitetsarbetet, vilka som blir ägare av processen samt vilka struktur och arbetssätt som finns. Tre kategorier av ledarskap identifierades.

- A. Ett proaktivt, övergripande, reflekterande, situationsanpassat och ett mer komplext ledarskap. En slags spindel i nätet med helhetsperspektiv, som går mer på djupet och med blick mot flera nivåer samtidigt: administrativ, operativ och strategisk nivå. Rektor leder, vägleder, informerar, inspirerar och fattar beslut. Ledarskapet förutsätter dialog, teambyggande och fördelning av mandat. Rektor involverar specialpedagogen och ger utrymme för och uppmuntrar medarbetarna att ta mandat och att själva äga utvecklingsprocesserna i det systematiska kvalitetsarbetet.

... en rektors roll har klart förändrats genom åren och om man läser styrdokument så är det oerhört mycket som ryms inom en rektors roll... ”rektor skall...”... det är så vidsträckt och stort... så var det inte tidigare... och då fungerade det att man gjorde mer själv, men det fungerar inte längre, för då håller man inte som rektor, det är inget hållbart ledarskap, och sen är det också såhär att jag... om man som ledare knyter allt till sig själv och är fantastiskt duktig på det och så jobbar den rektorn... och det händer mycket... och så slutar den rektorn och då händer det inget i organisationen, då äger ju inte organisationen processerna, vilket betyder att... om man då vet att förändringsprocesser tar längre tid... då blir man ju avbruten i förändringsprocesserna hela tiden och då kommer man ju aldrig fram... och då kommer man ju bara att sitta i initieringsfas på initieringsfas och då när en ny rektor kommer tänker man: ”å nej inte en till... vad ska vi göra nu... nu är det nytt igen...”... men om organisationen äger processen och om en ny rektor kommer in i en organisation och kan vända sig till en ledningsgrupp som säger: ”att vi håller på med det här och det här... och vi plockar upp dig till den här båten”... och så får den chefen eller rektorn gå in i där organisationen befinner sig... då kommer organisationen att må bättre... så jag tror att om man ska bygga organisationer som bär så får man inte... det får inte vara chefen som äger förändringsarbetet... (R3)

- B. Ett till viss del oreflekterat ledarskap som främst är inriktat mot arbetsuppgifter på en administrativ och strategisk nivå. Denna rektor är pliktstyrd och kastar gärna en blick mot förvaltningens och maktens korridorer, som anses kunna ge de förutsättningar som krävs. Rollfördelning, strategiska tillvägagångssätt, ekonomi, tydlig struktur och organisation är arbetsuppgifter som rektor strävar efter att sköta med perfektion.

... så vi måste ha en ryggrad, och därför så uppfann jag... den här kvalitetskalendern, så att vi får in allt i ett årshjul, så när pedagogerna börjar i augusti, så ska dom veta vad som ska göras i oktober, vad som ska göras i november, vilka uppföljningar vi ska ha... vilka resultatuppföljningar, klasskonferenser, vad det är för frågeställningar dit, elevdialog med rektor, när jag träffar eleverna, vilka frågeställningar... (R6).

- C. Ett avvaktande, passivt och ännu utvecklat och oreflekterat ledarskap. Rektor agerar mer som kollega än ledare och det finns annan personal som har större mandat att leda. Strukturer och arbetsätt är ännu inte utarbetade och det finns stort utrymme för att forma och förändra den egna yrkesrollen för medarbetarna.

... vi håller ju på och bygger upp någonting, vad gör förstelärarna, vad gör specialpedagoger och speciallärare, och så... det är väl att få ihop helheten så kanske man kan se andra möjligheter i det. (R2)

5.1.2. Skolkultur

Den skolkultur som råder och som både rektor och specialpedagog kan vara bärare av har en avgörande roll. De handlar om de traditioner, attityder och värderingar som finns, men också om graden av medvetenhet kring dessa i organisationen. Rektor kan upprätthålla och/eller initiera förändring av traditionella yrkesroller.

- A. En förändringsbenägen skolkultur. Rektor uppfattar specialpedagogens roll som utvecklingsbar, från en traditionell roll till en mer övergripande roll. Detta är realiserat i olika hög grad. Rektor ser en utvecklingspotential i att använda specialpedagogen som stöd i skolans utveckling och i de olika delarna av processerna av det systematiska kvalitetsarbetet på skolnivå. Rektor är den som visar färdriktning i befintlig skolkultur.

... det finns ju organisationer som knacker specialpedagogens axel och säger... nu raljerar jag lite... nu vill jag inte ha den här eleven längre för den passar inte i det jag undervisar om eller på det sätt jag undervisar... och passar inte eleven in i det så får någon annan ta hand om den eleven... det finns väl... och det måste man vara medveten om... och det måste man påtala... om man på den här skolan tror att det är så, då har man kommit fel... för så fungerar det inte... det är inte specialpedagogens yrkesroll... specialpedagogens yrkesroll är: 1.förebygga, främja... i första hand... och det måste vi jobba med... hamnar vi bara i åtgärdande saker då springer vi efteråt på bollen hela tiden... vi måste låta specialpedagogen komma in i förebyggande, främjande... och för att man ska kunna göra det måste man vara delaktig i förändringsarbete, och vara delaktig i resursfördelningar, hur organisationen ser ut på skolan... för att vi på strukturell nivå ska kunna göra de förändringar som behövs, som når många elever, på den här skolan jobbar vi med ett tydliggörande hur vi startar våra lektioner, för vi vet att på den här skolan har vi många elever som har behov av det... ja det kanske blir... en del kan tycka att det blir trist och lite styrt om alla gör på samma sätt... jo det kan man tycka, men för våra elever är det bra, de behöver det... och då förändrar vi någonting på organisationsnivå... ett steg upp... det kan man ju inte sitta på sin egen kammare som specialpedagog och ändra på utan det måste få genomslag uppifrån, tidigt, strategiskt hur resurser läggs ut, hur organisationen ser ut eller vad är det vi lyfter för frågor upp till lärarna i ett samtal... ni skulle aldrig räckta till... om ni skulle jobba så... vi kommer ju aldrig att komma till det förändrande arbetet annars... (R3)

- B. En traditionell skolkultur rörande specialpedagogens roll och uppdrag. Rektor verkar inte uppfatta specialpedagogens yrkesroll som ett stöd på organisationsnivå eller i det systematiska kvalitetsarbetet.

Specialpedagogens arbetsuppgifter:

Men handledning... medverkan på extra anpassningar, åtgärdsprogram, dom pedagogiska utredningarna. Sen dom specialpedagogiska utredningarna inför bedömning om särskola, är ju alltid vår specialpedagog inblandad i. Sen är det här också, ITPA-tester, LOGOS-tester... (R6)

Specialpedagogens roll i det systematiska kvalitetsarbetet:

... men här är specialpedagogen mer en del av arbetet i andra grupper, men har ingen egen roll eller så i arbetet... samtidigt när jag tänker nu så är det ju viktigt att man själv lyfter sin kompetens... och här har vi en grupp förstelärargrupp som har tagit fram det här och hur man tänker kring det och hur man gör i grunden... och då skulle man ju tagit med specialpedagogen i det sammanhanget... (R1)

5.1.3. Genomförandet av SKA - aspekter som påverkar

Rektors uppfattningar fördelade i tre kategorier: syfte, systematik och strategier.

- A. Syfte. Inom denna kategori ryms uppfattningar som berör syftet med det systematiska kvalitetsarbetet, samt ledning och styrning på olika nivåer; huvudman, rektor och medarbetare.

... så det är klart att det finns styrning... både ekonomisk och förhållande... det kan också vara på kommunnivå... att politiken vill åt ett visst håll... och sätter ramar för det... (...)... om man ska få en livaktig förändring så måste det komma från organisationen själv... och dom behov som organisationen ser...(R3)

... så vi har ju skapat vår SKA-kalender, vår systematiska kvalitetskalender, som vi utgår ifrån, där det ligger inne allt i agendan som ingår i våra olika uppdrag, vad som förväntas av oss, hur det ska analyseras osv osv..."... "... vi ska analysera betyg, måluppfyllelse, gymnasiebehörighet osv osv...(R6)

- B. Systematik. Inom denna kategori ryms uppfattningar om organisation av uppdraget, faser inom det systematiska kvalitetsarbetet, vilka arbetsformer och vilka aktörer/roller som ingår. En organisation och struktur som ger svar på frågorna vad, när, vem, hur och varför. En tydlig struktur i arbetsprocessen kring det systematiska kvalitetsarbetet är något som betonas av alla rektorer.

... och så nästa steg HUR: hur gör vi det och så nästa steg NÄR gör vi och hur följer vi upp det sen, så att vi verkligen får in det i en systematik... (...)... jag har haft dubbelt så mycket tid för utvecklingsorganisation än för arbetsorganisation tidigare faktiskt...(R3)

... vad har man för systematik och rutiner för att följa upp det som händer?... hur utvärderar man det?... hur tar man reda på vad det är som sker?... den processen... vad lär man sig av det?... (R5)

- C. Strategier. Inom denna kategori ryms uppfattningar som berör vilka verktyg som används för att identifiera, samla in, analysera och arbeta med utvecklingsområden på olika nivåer (individ/personal, grupp/arbetslag, organisation/hela skolan). Även här betonas strategier och strukturer som stöd i arbetet men också förmågan att ställa rätt frågor.

... att ha god framförhållning och att ha en systematik, att inte ställa fler frågor än man behöver, men ställ rätt frågor så att man får svar på det man behöver och att man vet vad det är man liksom ta med sin in i nästa läsår... vad man behöver utveckla... (...). att man som rektor hela tiden ser till att... att ska medarbetarna göra en utvärdering eller enkät så behöver dom också få reda på resultatet och veta hur det används och jag behöver synliggöra kopplingen... (...)... det tror jag är jätteviktigt, att synliggöra den där kopplingen så att man förstår varför...(R5)

5.1.4. Rektors val av samarbetspartner i SKA - faktorer som påverkar

Vilka medarbetare som rektor knyter till sig som bollplank och stöd i det systematiska arbetet kan påverkas av aspekter som gemensam värdegrund, personkemi och elevhälsans uppdrag i det systematiska kvalitetsarbetet. Detta kan påverka rollfördelning och vilka mandat som ges.

- A. Den gemensamma värdegrunden är en viktig faktor för ett samarbete med specialpedagogen.

... det är mer värdegrunden skulle jag nog vilja säga faktiskt... vi har samma syn, samma syn på vårt uppdrag på skolan, vad vi är där för och vi delar samma förhållningssätt - det är nog faktiskt den viktiga biten... (R5)

- B. Personkemi är en viktig faktor för ett samarbete med specialpedagogen.

... jag tror det är mycket personkemi faktiskt... här i vår stad anställer du inte specialpedagogen själv som rektor... du blir tilldelad en specialpedagog och jag vet ju att alla rektorer är inte nöjda med sin specialpedagog, då jobbar man ju inte nära den... en biträdande rektor eller en förstelärare så har ju du själv varit med och tillsatt ... så det är klart att det har mycket med personkemi att göra...(R4)

- C. Elevhälsan har nytta av specialpedagogens perspektiv inom elevhälsans eget kvalitetsarbete. Eget nära samarbete med specialpedagogen saknas.

... specialpedagogens perspektiv finns i elevhälsogruppen och där blir det dom tillsammans... och när vi jobbar med kvalitetsarbetet och analyser så är de också med i programlagen... i de olika sektorerna ... och det är ju också värdefullt... för de har ju andra perspektiv som de kan lyfta ... (R1)

5.1.5. Specialpedagogens motiv, kompetenser och perspektiv

Fyra rektorers uppfattningar kring vilka förmågor som behövs för att kunna ta en mer övergripande roll i det systematiska kvalitetsarbetet är förmågan att ta ett helikopterperspektiv, analysförmåga samt ledaregenskaper. Specialpedagogens egna motiv, kompetenser och perspektiv styr vilken roll den tar och vilken roll den får, det vill säga roller och mandat.

- A. Uppfattningen att specialpedagogen har det perspektiv och de kompetenser som krävs.

... man behöver kunna se skolan som helhet likväl som man bör kunna se individer och likväl som man bör kunna handleda enskilda lärare så behöver man också kunna ta ett helikopterperspektiv på skolan som helhet för att kunna se vad det man liksom behöver jobba med...(R5)

- B. Uppfattningen att specialpedagogen har brister i motiv eller kompetens.

... det är väldigt få som vet vad de går för utbildning... och om man ska fortsätta vara lite fördomsfull... det är ett sätt att slippa de här stora klasserna, att man får en annan typ av frihet i sitt jobb, det behöver inte betyda att du är en vass specialpedagog! (R4)

- C. Uppfattningen att specialpedagogens perspektiv och kompetens kan vara en outnyttjad resurs.

... så nu tänker jag ju ... jag tycker att det fungerar bra men tänker nu att ja... man kanske inte använder kompetensen i den utsträckning man skulle kunna göra... för här är det mycket mer traditionell användning av specialpedagogen... mycket mer elevnära, utredningar och tester och så... att ... vi använder inte vår specialpedagog så ... mer organisationsmässigt... (R1)

5.2 Rektorsers uppfattningar kring det systematiska kvalitetsarbetet

I denna del redogörs för de mönster som framträtt utifrån rektorers uppfattningar om det systematiska kvalitetsarbetet placerat i ett så kallat SWOT-diagram. SWOT kommer från engelska orden Strengths, Weaknesses, Opportunities och Threats. Ett SWOT-diagram kan användas som ett strategiskt planeringshjälpmedel för att skapa översyn genom att finna styrkor, svagheter, möjligheter och hot inom ett område. Varje enskild rektors uppfattning placerades först in i ett eget SWOT-diagram, därefter sammanfattades det mönster som utkristalliserade sig. Nedan presenteras en summerad bild.

5.2.1. SWOT-analys

Rubriker och uppfattningar beskrivs och belyses med citat i texten under diagrammet. En och samma rektor kunde ge uttryck för flera uppfattningar i sin intervju. Styrkor och möjligheter dominerar i uppfattningarna.

<p>STYRKOR (tillvarata) Uppfattningen att SKA är en metod för att utveckla, kontrollera och säkerställa god, korrekt och rätt kvalitet.</p>	<p>SVAGHETER (åtgärda) Uppfattningen att SKA tar tid från och hindrar annat arbete, och därför prioriteras det inte.</p>
<p>MÖJLIGHETER (arbeta för) Uppfattningen att SKA är en process som via skapandet av en god kvalitetskultur ger ökad måluppfyllelse.</p>	<p>HOT (undvika) Uppfattningen att SKA inte är meningsfullt då det är ett krav från någon annan, en kontrollerande funktion från maktavare.</p>

5.2.1.1 Styrkor

Uppfattningen att det systematiska kvalitetsarbetet erbjuder en strategi för verksamhetsutveckling, som inbegriper en säkrande och kontrollerande aspekt av förbättringsarbetet. Att via styrning, kontroll och uppföljning, göra rätt och korrekt enligt styrmedel, lag och förordningar. Det underliggande syftet är att göra rätt saker är att skapa bra förutsättningar för alla elevers lärande och på så vis nå skolans kunskaps- och övergripande mål. Tre av rektorernas uppfattningar beskrev främst styrkor i SKA och två till viss del.

... att veta att man gör rätt och korrekt i förhållande till skolans uppdrag... och man behöver titta på VAD är det vi analyserar, vad ställer vi oss själva för frågor?... har min analys någon bäring i vetenskaplig grund eller beprövad erfarenhet?" (R3)

... också säkerställa den (verksamheten) mot liksom... mot dom lagar och de mål och riktlinjer som finns...(R5)

5.2.1.2 Svagheter

En uppfattning att SKA tar tid från annat arbete, det prioriteras inte i mängden av arbetsuppgifter i skolans vardag och det finns inga tydliga forum och arenor för kvalitetsarbete. Man gör enkäter och utvärderingar

men bristen på struktur drabbar analysdelen i SKA. Alla rektorers uppfattningar beskrev någon svaghet, två rektorers uppfattningar beskrev främst svagheter.

... eh... jag tror att man ibland inte hinner reflektera riktigt, att man inte hinner tänka...(...)... man tänker att: *det hinner vi inte med, det är jätteviktigt men vi hinner inte med det nu, det här går före, det här är viktigare* liksom...(R4)

... det är ju en utmaning att få till i en vardag där det ska få plats mycket, tänker jag. Och den mötestid man har med personal är ju, det kan man känna, att den räcker ofta inte till för det. (R2)

5.2.1.3 Möjligheter

En uppfattning är att det systematiska kvalitetsarbetet är att både tänka och göra - att det skapas en gemensam kvalitetskultur för att utveckla verksamheten i syfte att nå målen i skolans uppdrag. Alla rektorers uppfattningar speglade möjligheter, men i olika grad.

... just hur systematisera, utvärdera, säkra en kvalitet... syftet med det systematiska kvalitetsarbetet är att säkra undervisningens kvalitet och på allt som sker i skolan...(R1)

... och sen tror jag att man tränar sig tillsammans i en organisation, i en kultur ... att ställa dom här frågorna hela tiden på ett sätt... och det blir ett sätt som man jobbar in i en organisation till sist... det här reflektiva tänkandet...(R3)

5.2.1.4 Hot

En uppfattning kan förstås utifrån perspektivet makt; en hierarkisk obalans där någon högre upp i hierarkin beställer något som ska levereras, utan upplevelse av begriplighet, hanterbarhet eller meningsfullhet av de som utför. Dessa svårigheter och dilemman framträdde i olika grad i rektorernas uppfattningar. I en rektors uppfattning framträdde ett större hot.

... jag tror inte att dom (*syftar på lärarna*) ser nyttan med det utan det blir ytterligare en grej som rektor kommer med, som vi ska göra...(R2)

Sen så har vi ju... våra styrandes och förhålla oss till också... som inte alltid rimmar med det kvalitetshjulet som vi har... Till exempel analys av resultaten - det kommer nu i september, det tycker jag, det ska ju ligga på våren...(R6)

5.3 Nyckelförmågor och kompetenser i systematiskt kvalitetsarbete

I rektorernas resonemang framkom uppfattningar kring vad som kan krävas för att bedriva ett systematiskt kvalitetsarbete. Dessa uppfattningar har summerats och beskrivs i form av nyckelförmågor och kompetenser. För att öka överskådligheten presenteras det aggregerade resultatet i en tabell (se nedan). Varje kolumn beskriver en förmåga eller en kunskap. Ur empirin framkom även kvaliteter som dessa förmågor/kunskaper kan omfatta: en för sig självt stående separat förmåga/kunskap eller på en mer och mer avancerad eller komplex nivå: en samspelande kvalitet eller att den dessutom inkluderar elevperspektivet.

NYCKELFÖRMÅGOR OCH KOMPETENSER i systematiskt kvalitetsarbete

Uppfattning	Huvud-fokus Systematiskt kvalitetsarbete	Förmåga att analysera och tolka	Förmåga att organisera arbetet efter kompetens	Förmåga att skapa en kvalitetskultur	Kunskap om verktyg och strategier för utvecklingsarbete	Kunskap om makt och ledarskap	Förmåga att reflektera och lära	Förmåga att samarbeta med andra
Separata kvaliteter	Relationer mellan styrande aspekter och enskilda kvaliteter i SKA	Identifiera de viktiga processerna och sammanhangen Urskilja, avgränsa och prioritera Dela upp i aktiviteter på rätt nivå	Identifiera kompetenser och resurser bland personalen Situationsanpassat arbetssätt	Medvetenhet om skolkultur samt formella, informella regler och traditioner Skapa begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet Skapa arenor, forum, tid, stödstrukturer och strategier	Kvalitetsverktyg Tidsaspekter Årshjul Modeller för SKA Hitta mätpunkter för att se utveckling	Politik Styrmedel Huvudman Ägare Beslut om mål för verksamheten Ramar att verka inom Öppen, transparent och inspirerande ledning	Medvetenhet om den egna rollen och utvecklingspotentialen	Vilja Engagemang Acceptans för olikheter Utrymme för allas förbättringsidéer
Samspelande kvaliteter	Process-tänkande kring planering, genomförande, analys och utvärdering	Sätta i samband med kontext på alla nivåer och i relation till mål och vision	Förståelse för behov och resurser i verksamheten	Förståelse för uppdraget Skapa kontinuitet genom att leda följa upp arbetet; kort- och långsiktigt	Målfokus och processtänk	Distribuerat ledarskap Möjliggörande strukturer som ger handlingsutrymme	Intresse av att kontinuerligt utvecklas i ett lärande samspel	Prestigelöshet Goda relationer
Elevperspektivet	Måluppfyllelse	Kartläggning och analys av nuläge i lärmiljön: individ, grupp, organisation	Elevers behov	Elevers förutsättningar och egna resurser	Elevers behov synliggörs och blir utgångspunkt i förbättringsarbete	Elevinflytande	Kvaliteten optimeras i lärmiljön	Elevdelaktighet

Då en skolas kvalitetsarbete syftar till att utveckla och säkerställa en verksamhets kvalitet och likvärdighet, innebär det ett ständigt förbättringsarbete som leds av rektor. Genom att exempelvis utveckla separata kvaliteter som förmågan att ställa frågor, planera, följa upp, analysera, dokumentera kan skolan systematiskt öka förutsättningarna för lärandet. Dessa nyckelförmågor och kompetenser beskrivs i tabellen som separata kvaliteter. De samspelande kvaliteterna är mer komplexa, de sätter nyckelförmågorna och kompetenserna i en kontext, i ett vidare och fördjupat perspektiv. Den mest avancerade kvaliteten inkluderar även elevperspektivet. Vikten av att ha förmåga att analysera och tolka, från de tre kvaliteterna och perspektiven, är det som dominerade i rektorernas uppfattningar.

... och jag tror att det som ALLTID fallerar det är analysen... på alla nivåer... man tror att när man har kartlagt och tagit reda på som människa, då kan man gå direkt över till förändrafasen och det går inte ... du måste analysera för att veta ... eh... vad du ska göra... detta med analys och helikopterperspektivet... att kunna ta in en helhet och objektivtifiera och ha ett metaperspektiv...(R4)

5.4 Identifierade profiler

I analysprocessen sökte vi upprepat tolka, kartlägga och tydliggöra för att skapa en överblick och öka vår förståelse. Vi placerade ut rektorernas uppfattningar i de kategorier och underkategorier vi funnit, vi gjorde en SWOT-analys över varje rektors uppfattning för att sedan göra en sammanställning av samtliga. I analysen sökte vi få syn på både det som uttalats, samt det som inte uttalats, kring uppfattningar om vilka nyckelförmågor och kompetenser som kan krävas i det systematiska kvalitetsarbetet. Resultatet har bearbetats på en aggregerad nivå. Larsson (1986) påpekar att man bör låta innehållets unicitet framträda med en fördjupande analys, för att analysen inte ska bli ytlig och ointressant. I den slutliga tolkningen av empirin har vi fördjupat bearbetningen och analysen av de olika uppfattningar vi funnit inom resultatets olika delar. Under denna sammanställningsprocess framträder tre olika profiler där den utvecklande rektorn dominerar. En identifierad profil ska inte ses som en individ, utan att en och samma rektor kan röra sig mellan de olika profilbeskrivningarna, men kan ha en tyngdpunkt i en profil.

5.4.1 Den utvecklande rektorn

Den här rektorn har fattat beslut om mål för verksamheten och har ett uttalat syfte, en systematik och strategier och kartlägger verksamhetens, styrkor, svagheter, möjligheter och hot för genomförande av SKA. Den utvecklande rektorn ser möjligheter och baserar strategin på styrkor och vänder svagheter och hot i förbättringsarbetet. Rektorn fokuserar på både separata och samspelande kvaliteter i det systematiska kvalitetsarbetet, med en tydlig utgångspunkt från elevperspektivet i syfte att optimera lärande och öka måluppfyllelse. Det finns en medvetenhet om den egna skolans kultur och förmågan att analysera verksamheten utifrån flera perspektiv och nivåer. Rektorn har förmåga att organisera arbetet efter kompetens och arbetar för att skapa en kvalitetskultur, både kort- och långsiktigt. Denna rektor agerar aktivt för att involvera specialpedagogen utifrån kompetens och perspektiv. Den utvecklande rektorn är aktiv i sitt ledarskap, ett ledarskap som kan beskrivas som nyanserat, avancerat och engagerat. Rektorn är medveten om den egna rollens utvecklingspotential samt det handlingsutrymme som finns. (3 st)

5.4.2 Den handläggande rektorn

En rektor med denna profil fokuserar främst på systematik och strategier vid organisationen av SKA. Den här rektorn hanterar enskilda, separata kvaliteter i det systematiska kvalitetsarbetet och till viss del på de samspelande. Den handläggande rektorn ser SKA främst som ett hot, något som tar tid från viktigare saker. Ledarskapets tyngdpunkt ligger främst i det som berör verktyg, strategier, regler och ramar att verka inom i syfte att skapa en modell, ett system som fungerar. Utgångspunkt i skapandet av goda förutsättningar för elevens lärande kan anas, men är till viss del outtalad, till viss del dold. Den handläggande rektorn har en viss medvetenhet om den egna rollens handlingsutrymme, men har ännu inte utvecklat sin förståelse för uppdraget relaterat till den skolkultur som råder. (1 st)

5.4.3 Den osynliga rektorn

Den här rektorn har ännu inte utvecklat några nyckelförmågor och kompetenser för att leda ett systematiskt kvalitetsarbete, då denne innehar ett passivt, avvaktande ledarskap. Det finns en omedvetenhet kring den egna rollens handlingsutrymme, vilket ger ett stort utrymme för andra inom organisationen att själva ta initiativ, till viss del utan insyn från rektor eller andra berörda. Skolkulturen är svår att definiera och synen på specialpedagogen skiftar. Arbetet kring SKA rör främst vilka verktyg som används. (2 st)

6 Diskussion

Här diskuteras resultatet i relation till syfte, forskningsfrågor, litteraturgenomgång, tidigare forskning samt Giddens struktureringssteori (Giddens, 1984). Vi avslutar med att resonera kring den metod vi använt. De olika begreppen inom struktureringssteorin finns förklarade under rubriken Tidigare forskning.

6.1 Resultatdiskussion

Sammanfattningsvis visar vår studie att rektors ledarskap och den skolkultur som råder är de komponenter som i störst grad påverkar utformandet av det systematiska kvalitetsarbetet och därmed specialpedagogens roll i arbetet. Det stämmer väl överens med tidigare forskning (Möllås et al., 2017). Vi kan dra slutsatsen att alla rektorer uppfattar möjligheter i det systematiska kvalitetsarbetet, dock i olika grad. Uppfattningarna skiljer sig sedan åt i fråga hur rektorer uppfattar de olika delarna i arbetet som styrkor, svagheter, hot eller möjligheter. Genom att ringa in de nyckelförmågor och kompetenser som bör finnas vid ett systematiskt kvalitetsarbete, samt kvaliteten av dessa, har vi också fått syn på möjliggörande eller hindrande strukturer. Resultatet visar bland annat på att det finns ett frirum, ett utrymme för det egna handlandet mellan skolans yttre och inre gränser, det vill säga mellan skolan som organisation och skolans egen kultur (Berg, 2003). Frirumsbegreppet används av Berg, men eftersom resultatet här under resultatdiskussionen kommer att kopplas till Giddens används hans motsvarande begrepp: handlingsutrymme (Giddens 1984).

Vår studie bekräftar till stor del tidigare forskning (Done et al., 2017; Göransson et al., 2015; Fitzgerald & Radford, 2017) där specialpedagogens roll beskrivs som otydlig, möter missförstånd och att det är svårt att få en mer övergripande roll. Vi kan även konstatera, likt Björk-Åman, 2013; Cameron och Lindqvist, 2013 och Takala et al., 2009, att det många gånger är en traditionell skolkultur som råder och att specialpedagogen då inte har en övergripande roll utan står för ett mer traditionellt elevhälsoarbete.

6.1.1 Uppfattningar om det systematiska kvalitetsarbetet (SKA)

Skolan, med sin politiska styrning, får i och med skiftande regeringar nya direktiv och styrning, genom lagar, tilldelning av resurser och genom ideologi (Scherp & Scherp, 2016). Arbetet med systematiskt kvalitetsarbete är något som har en relativt kort historia i skolans värld och det var först 2003 som de senaste kraven infördes och implementeringsprocessen pågår troligtvis fortfarande. Detta gör det svårt att få skolans organisation att landa och låta arbetet sätta sig. Det politiska klimatet blir så att säga styrande över vad som blir en god kvalitet i skolan. Det visar sig i resultatet genom uppfattningar om att SKA är ett hot, en kontrollfunktion, som inte ägs av verksamheten utan blir något nödvändigt ont. Kontrollfunktionen uppfattas även som en sorts trygghet, en kvalitetssäkring att skolan är på rätt väg. Vi anar en koppling mellan att själv uppleva sig vara ägare av processen i SKA och att uppleva det som en styrka och möjlighet. Uppfattningar om att SKA är ett hot, en kontroll kan också höra ihop med vilka mål som är i fokus och om de ägs av skolan eller inte. Både nationella och kommunala mål ska ingå i SKA, men dessa kan skilja sig åt och sakna koppling (Scherp & Scherp, 2016). Därtill kommer att skolan ska följa upp det egna arbetet på olika nivåer inom varje enhet samt kan ha egna uppsatta mål (Skolverket, 2015b). Denna komplexitet ställer stora krav på organisation och struktur, vilket också rektorerna betonar. Det är också den egna verksamheten och vad som sker här och nu som är fokus i rektorernas uppfattningar, de mål som upplevs som någon annans blir inte lika angelägna.

Något som kan tydas in i uppfattningarna är att de olika kommunerna som rektorerna arbetar för har olika rutiner och olika grad av kontroll gentemot skolorna. Allmänna råden (Skolverket, 2015b) beskriver att huvudmannen bör ha rutiner för uppföljning av resultatet, men det ger en stor frihet att utforma arbetet, vilket gör att det kan se olika ut. Samtidigt visar skolinspektionens granskning (2013) att i stort sett alla

huvudmännen brister i sin del av arbetet. Det kan därmed saknas en tydlig kontrollfunktion, vilket gör att arbetet uppfattas olika i olika kommuner.

Vi har inte analyserat hur väl rektorerna utför det systematiska kvalitetsarbetet men de uppfattningar vi mött kring arbetet bekräftar skolinspektionens slutsats, att det många gånger finns brister i hur det systematiska kvalitetsarbetet leds och följs upp (Skolinspektionen, 2013). Det bekräftar vår förförståelse om att det kan finnas behov av att utveckla och kvalitetssäkra det systematiska kvalitetsarbetet. Resultatet visar att rektors ledarskap är avgörande i utformandet av arbetet och det är även till detta som skolinspektionen (2013) lägger delar av förklaringen till bristerna, det vill säga att brister i det systematiska kvalitetsarbetet beror på ett otydligt pedagogiskt ledarskap.

Sammanställningen av de nyckelförmågor och kompetenser visar komplexiteten i det systematiska kvalitetsarbetet, att skapa en kvalitetskultur, som rektor är ytterst ansvarig för. Komplexiteten visar på omöjligheten i att som rektor driva arbetet på egen hand. Rektor måste samarbeta, distribuera sitt ledarskap och knyta kompetent personal till sig som stöd i arbetet. I de identifierade profilerna ser vi flera goda exempel på där detta sker och det är också här vi ser att specialpedagogen kan vara en del av lösningen.

6.1.2 Skolan som ett socialt system

Skolan som arbetsplats, där specialpedagogen ingår, består av ett socialt system, där strukturer styr och olika aktörer är med och formar systemet, det som Giddens benämner som struktureringsprocessen (Giddens, 1984). I vår studie är rektor och specialpedagog i fokus, men även lärare på skolan med sina olika förväntningar och andra med ledande uppdrag, som till exempel förstelärare, kan vara aktörer som är med och formar processen. I likhet med struktureringsteorin talar tidigare forskning om att en komplex samverkan mellan kontextens olika delar och egna personliga strategier bidrar till att forma specialpedagogens yrkesroll. Till detta kommer även utbildning och styrande riktlinjer som har påverkan (Möllås et al., 2017). Reflektioner kring utbildningens inriktning eller politisk påverkan och styrande riktlinjer är dock inget som framkommit i vår empiri. Det kan förstås utifrån okunskap eller bristande medvetenhet om syftet med specialpedagogutbildningen och yrkesrollens kompetenser enligt examinationsordningen.

6.1.3 Uppfattningar om specialpedagogens yrkesroll

I vilken grad rektor distribuerar ledarskapet och ger mandat till andra i verksamheten, påverkar vilket utrymme specialpedagogen har att utforma innehållet i arbetsuppgifter. Det inkluderar hur den praktiska organisationen ser ut runt mötesstruktur, deltagare etc. och hur utvecklingsorganisationen ser ut. Tidigare forskning påtalar bristen på formellt mandat och att detta blir ett hinder, en begränsande struktur, i utvecklingen av specialpedagogens roll (Magnússon & Göransson, 2018). Forskning visar även att rektorers uppfattningar om specialpedagogens uppdrag skiljer sig åt (Ahlefeldt Nisser, 2009; Lindqvist et al., 2011) och vi ser att det saknas stöd för hur rektorer ska tolka och hantera specialpedagogens uppdrag. Detta visar sig i vår empiri genom att rektorernas uppfattningar om yrkesrollen ser väldigt olika ut och beskrivningar av hur arbetet sker i praktiken kraftigt skiljer sig åt. Vi kan konstatera att en tydlig beskrivning av yrkesrollen, dess funktion samt ett officiellt mandat är något som uppenbarligen saknas. Detta ställer stora krav på enskilda individer att på olika sätt tydliggöra uppdraget. Det bekräftar den bild och förförståelse vi hade när vi påbörjade denna studie.

Genom ett delvis målinriktat urval förväntade vi oss att finna fler exempel där yrkesrollen har utvecklats, där specialpedagogen används i en övergripande funktion och i ett nära samarbete med rektor. Tidigare forskning talar om rektorer som ser specialpedagogen som sin förlängda arm, i en slags spindelfunktion på skolan (von Ahlefeldt Nisser, 2014). Vi fann detta till viss del, men det var inget som genomsyrade vårt resultat, utan studien gav ett tudelat resultat avseende rektorers uppfattning kring den specialpedagogiska yrkesrollen. Dels blev uppfattningen som stöder en mer traditionell yrkesroll synlig, dels framträdde uppfattningen där den specialpedagogiska yrkesrollen ses som kompetent till att ta en övergripande roll i

det systematiska kvalitetsarbetet. Det bekräftar tidigare forskning som visar att det många gånger är svårt för specialpedagogen att få en ledande roll (Göransson et al., 2015; Lindqvist & Nilholm, 2013). En förklaring till det kan förstås utifrån brist på tydligt mandat i styrdokument. Dessutom ger en rektors omedvetenhet och eventuella okunskap ett stort utrymme för att informella regler, traditioner och förväntningar får styra. Detta bekräftar av tidigare forskning (Fitzgerald & Radford, 2017; Done et al., 2017). En traditionell skolkultur förstärker många gånger den traditionella yrkesrollen och gör att yrkesrollen inte förändras trots att utbildningen och dess intentioner förändrats. Rektor kan således ovetandes bli bärare av en traditionell skolkultur.

För att ta en övergripande roll i det systematiska kvalitetsarbetet krävs, enligt vårt resultat, kompetenser som helikopterperspektiv, analysförmåga och ledaregenskaper. Uppfattningen att alla specialpedagoger har det som krävs delades inte av alla rektorer, vilket i sin tur innebär att förtroendet för specialpedagogen skiljer sig åt. Även forskning visar att förtroendet för specialpedagoger varierar (Möllås et al., 2017) men även att just förtroendet från rektor är något som är viktigt för specialpedagogen i dess arbete (von Ahlefeldt Nisser, 2009).

Resultat, liksom Skolinspektionens (2013) granskning, visar på att analysdelen i SKA brister. Några av de kompetenser en specialpedagog ska ha är just analysförmåga, förmåga att identifiera utvecklingsområden, att handleda och vara en kvalificerad samtalspartner (SFS 2007:638, se bilaga 3) och något vi förvånas över är att dessa kompetenser inte i högre grad kopplas till SKA. Här finns ett utvecklingsområde, både i planerings- och i genomförandefaser, i syfte att optimera SKA.

6.1.4 Valet av samarbetspartners

Av intervjuerna framkom att några rektorer knyter till sig andra yrkeskategorier än specialpedagogen och som ges, alternativt tar, en mer övergripande roll. Några rektorer påverkas i sitt val av samarbetspartner utifrån uppfattningar kring relationer och personkemi eller andra parametrar som kan underlätta samarbetet, såsom kompetenser, perspektiv, motiv och värdegrund. Detta överensstämmer med tidigare forskning som visar att ett nära samarbete och en relation mellan specialpedagog och rektor är en avgörande faktor i utvecklingen av specialpedagogrollen (von Ahlefeldt Nisser, 2009; Göransson et al., 2015). Skollagen (SFS 2010:800) och Allmänna råden (Skolverket, 2015b) betonar förutom rektors ansvar för det systematiska kvalitetsarbetet även rektors ansvar för att involvera sina medarbetare. Här har rektor en nyckelroll i fördelningen av mandat och makt i systematiska kvalitetsarbetet, genom sitt ledarskap, genom valet av samarbetspartner och genom fördelning av mandat. Vi kan koppla det till de auktoritativa resurser Giddens (1984) talar om, att styra människor genom makt. Rektor kan fördela makt genom att ge formella uppdrag eller informellt genom att sända signaler till medarbetare, som till exempel vilka personer rektor lyfter fram och samarbetar med. Detta kan ske mer eller mindre medvetet.

6.1.5 Eget motiv och handlande

De nyckelförmågor och kompetenser som bör finnas för att driva det systematiska kvalitetsarbetet kan bli till möjliggörande strukturer och regler för det systematiska kvalitetsarbetet och för specialpedagogen roll, men de kan också bli till hinder om de inte finns. Enligt struktureringssteorin (Giddens, 1984) är strukturerna en viktig del, men sedan har aktören själv en viktig roll i processen, ett handlingsutrymme, för att förändra sin roll och ta eget mandat. Det finns ett val att handla efter de strukturer och regler som finns eller att välja att handla annorlunda. Den som väljer att handla efter befintliga regler, väljer därmed att bidra till att upprätthålla reglerna. Specialpedagogen kan således själv välja att förändra befintliga strukturer. Det kan krävas både styrka och mod att våga ta plats och ifrågasätta rådande strukturer, något som troligtvis inte alla har eller kanske ens har vilja att göra. Empirin visar att det kan finnas brister i de egna motiven, dvs att den övergripande rollen inte är en roll som specialpedagogen har ambition eller vilja att ta, vilket även tidigare forskning pekar på (Göransson et al., 2015; Möllås et al., 2017). Specialpedagoger kan vara utbildade under olika tider, där utbildningen haft skilda riktningar och de kan ha olika motiv till yrket. Det är även tänkbart att det blir en ond cirkel där lågt förtroende från

rektor gör att specialpedagogen inte vågar visa framfötterna, ta en mer ledande roll och arbeta för att förändra de strukturer som råder.

6.1.6 Reflexivitet och medvetande

Reflexiviteten skiljer sig i hög grad åt i rektorernas beskrivningar och de förmedlade olika grad av medvetande kring specialpedagogens yrkesroll. Då rektor har en hög grad av reflexivitet och diskursivt medvetande kan vi se att informella regler lyfts till ytan och medvetet bearbetas, om inte, lever gamla traditioner och förväntningar oreflekterat kvar. Det diskursiva medvetandet gör att rektor är medveten om sina handlingar, reflekterar och uttrycker sina reflektioner. Detta ser vi som avgörande för utvecklingen av en kvalitetskultur och även då för specialpedagogens roll. Det var också de rektorer som hade en hög grad av diskursivt medvetande som hade mest att bidra med i förståelsen av studiens fenomen. Hos den osynlige rektorn och den handläggande rektorn, där yrkesrollen är traditionell kan vi se att rektor istället främst har ett praktiskt medvetande, det vill säga rektor handlade rutinmässigt och reflekterade inte kring sina handlingar. Just hur oreflekterat arbetet många gånger är, var något som förvånade oss.

6.1.7 Slutsatser

Trots ett delvis målinriktat urval fann vi ingen som nyttjar specialpedagogens kompetenser på området fullt ut. Det är flera rektorer som reflekterar kring specialpedagogens möjligheter till delaktighet i det systematiska kvalitetsarbetet men det är inte realiserat fullt ut då denna studie gjordes. Informella regler lever till stor del kvar och även om rektor har ambitioner och ser utvecklingspotential så är det i praktiken en bit kvar att gå. Det finns handlingsutrymme för rektor att utforma verksamheten och för specialpedagogen att utforma sin yrkesroll. Det finns begränsande strukturer som behöver bearbetas men det krävs också att specialpedagogen själv har motiv och vilja ta en aktiv del i det systematiska kvalitetsarbetet.

Hos den *utvecklande rektorn* finns möjliggörande strukturer och störst utrymme och förutsättningar för specialpedagogen att själv förändra sin roll. Här finns en reflekterande ledare med ett inspirerande förhållningssätt, en vilja att aktivt söka samarbete och frigöra tillgångar och auktoritativa resurser i syfte att optimera förutsättningarna för elevens lärande. Här finns möjligheter till en ömsesidig struktureringsprocess. Rektorn har avancerade nyckelförmågor och kompetenser med samspelande kvaliteter, samt utgår från ett elevperspektiv i SKA. Denna rektor använder sitt diskursiva, medvetna handlande för att påverka omgivningen och åstadkomma en förändring som ska öka kvaliteten.

Hos den *handläggande rektorn* är handlingsutrymmet för andra aktörer mycket begränsat. Här finns en ledare som främst styrs av ett praktiskt medvetande och oreflekterade, rutinmässiga handlingar. Här används auktoritativa resurser i hög grad, dvs rollerna, rollfördelning, mandat och organisation styrs genom regler och en makt i en hierarkisk ordning. Rektorn har nyckelförmågor och kompetenser kring systematik och strategier, främst på en separat kvalitetsnivå, i syfte att göra rätt enligt regler som styr. De blir till begränsande strukturer som gör att struktureringsprocessen försvåras och det finns ett mycket begränsat utrymme för specialpedagogen att förändra sin roll.

Hos den *osynlige rektorn* med ett passivt, avvaktande förhållningssätt finns det handlingsutrymme och mandat för individer i organisationen att ta egna initiativ. Dock innebär avsaknaden av samspelande kvaliteter och reflexivitet en begränsande struktur, vilket kan resultera i en otydlig eller svårdefinierbar skolkultur. Den här rektorn har ännu inte utvecklat några nyckelförmågor eller kompetenser som krävs för att bedriva ett systematiskt kvalitetsarbete.

Studien visar att det finns ett utrymme för specialpedagogen i det systematiska kvalitetsarbetet, och att det finns en stor utvecklingspotential för yrkesrollen. Det är av stor vikt att både rektor och specialpedagog sätter ord på de förväntningar som finns för att tydliggöra hur specialpedagogen vill och kan arbeta. Det finns ett handlingsutrymme för rektor att använda specialpedagogen som en samarbetspartner på en mer övergripande organisationsnivå, men det finns också ett handlingsutrymme för specialpedagogen själv att

visa sin kompetens och ta plats i organisationen. Kanske kan en konsekvens bli att specialpedagogen med ett diskursivt medvetande, som vill ta tillvara det reella handlingsutrymme som finns, själv kommer att söka förstå vilka möjliggörande strukturer som finns på en skola, och fråga sig hur rektorns profil och skolans kvalitetskultur ser ut. Förmodligen är det då den rektor som, med sin utgångspunkt från elevperspektivet, själv reflekterar över sin yrkesroll och sin verksamhet, som själv är nyfiken, engagerad och utvecklingsbenägen i sitt ledarskap, som kommer att locka till sig dessa specialpedagoger.

Om det systematiska kvalitetsarbetet optimeras utifrån beskrivna aspekter och villkor kan detta på sikt komma att påverka den svenska skolan, som redan nu är långt ifrån likvärdig. Skolan är en viktig angelägenhet för alla samhällsmedborgare och det är allas vårt ansvar hur den fungerar. Vilka effekter blir det med ett skiftande politiskt ledarskap på nationell nivå och att vi har 290 kommuner med olika politisk ledning - alltså en stor variation av skolpolitiker som styr skolan? En återkommande fundering är om vilka möjliggörande respektive hindrande strukturer detta politiska, otydliga, kompromissande och mycket skiftande ledarskap skolan har. Utmaningen är gigantisk och det blir än mer tydligt hur oerhört viktigt en rektors ledarskap och en skollednings vision för en skola är, om inte det nationella ledarskapet för skolan optimeras.

6.2 Metoddiskussion

Den kvalitativa metoden kan vara svår att beskriva och analysdelen är tidskrävande vid stora datamängder (Larsson, 1986), men om det är praktiskt och har ett djup, kan resultatet vara roligare att läsa, lättare att förstå och använda. Dessutom kan en kvalitativ metod med fördel komplettera en kvantitativ (Marton, 1981). Den kvalitativa ansatsen har varit speciellt användbar och lämplig i denna studie då fokus har varit på den variation av uppfattningar som finns, inte i första hand hur många som uppfattar ett fenomen på ett visst sätt.

Avseende generaliserbarhet finns det en begränsning eller skevhet i vår undersökning då studiens urval är begränsat till antal (kan inte sägas representera en hel population) samt är påverkat av egna kontaktnät (inte slumpmässigt urval). För att mildra effekten av att använda respondenter från det egna kontaktnätet, valde vi att först bearbeta den genomförda intervjun med varandra för att skapa distans till texten med hjälp av den andres glasögon. Vi har också läst och analyserat alla transkriberingar av intervjuerna i olika omgångar på olika sätt. Det som varit specifikt framgångsrikt i att använda egna kontaktnät hänger ihop med tid. Vi kunde dels få respondenter att ställa upp med kort varsel, dels att startsträckan vid intervjutillfället förkortades; att vi snabbare kunde komma in på våra frågeställningar och respondenten kunde landa i det egna tankeflödet, den egna reflektionen. Istället för generaliserbarhet kan man tala om relaterbarhet (Stukat, 2005) som är en svagare form av generalisering, eftersom det är det som är av intresse i en kvalitativ studie, i syfte att fördjupa förståelse av ett fenomen. Det är läsaren som själv avgör om det finns en relaterbarhet i presentationen av uppfattningar, om det finns en slags överförbarhet till andra i resultatet.

Då studiens premisser varit att söka beskriva rektorers uppfattningar med intervjun som metod, kan resultaten ha påverkats av vår analysförmåga, som i sin tur kan ha påverkats av den egna förståelsen, en egen erfarenhet av undersökt fenomen (Larsson, 1986). En svårighet har varit vad som kan påverka vår tolkning av svar. Hur mycket påverkar vår relation vad de svarar och sa de vad de tror att vi vill att de ska svara? Hur mycket tolkar vi det de säger i ljuset av vår relation och yrkesroll? Vill de prestera inför oss och i studien? Studien visar också det motsatta förhållandet; hur en intervju kan påverka respondenten. En rektor speglade nya tankar och en attitydförändring hos sig själv från det att intervjun startade till den avslutades och menade att samtalet blev en "eye-opener": en slags överraskande tankeställare.

Det inte är helt oproblematiskt att aggregera resultat, då ett aggregerat resultat är en sammanslagning av ett resultat för att göra det mer överskådligt. Då karaktären av summering innebär generalisering, kan detta ge ökat utrymme för misstolkning eller feltolkning.

6.3 Studiens kunskapsbidrag

Studien bidrar med kunskap kring vikten av ett medvetet, reflekterande ledarskap, som aktivt vill skapa en kvalitetskultur som präglas av ömsesidiga villkor för samarbete. Den visar på några pusselbitar kring förutsättningar, nyckelförmågor och kompetenser som krävs för att organisera och genomföra ett fungerande systematiskt kvalitetsarbete. Den visar även på vilka kvaliteter som rektor ska utveckla i sitt ledarskap för att kunna leda och driva arbetet på ett framgångsrikt sätt. I slutändan kan studien därmed bidra till ett optimerat systematiskt kvalitetsarbete som har fokus på alla elevers lärande och utveckling. Genom att ringa in de nyckelförmågor, kompetenser och kvaliteter som bör finnas för ett gott systematiskt kvalitetsarbete bidrar också studien till att tydliggöra det handlingsutrymme som finns för specialpedagoger. För den enskilde specialpedagogen bidrar den också till att tydliggöra vilka kvaliteter som är intressanta att leta efter vid en kommande anställning. Som marknaden ser ut för närvarande kan specialpedagoger välja sin arbetsgivare och rektor och då kan denna studie bli intressant och användbar. Då ett av resultaten också visar på vikten av förståelse, medvetenhet och reflektion bör skolans styrning och ledning öka förutsättningar för detta för skolans personal. Resultatet visar också på de olika konsekvenser som blir av inställningen: att få något gjort eller att finna mening i det man gör och bekräftar tesen att ett förändringsarbete från ett bottom-top perspektiv ökar känslan av meningsfullhet.

6.4 Förslag till vidare forskning

Många frågor har väckts under studien. Det ska bli intressant att följa forskning framöver kring eventuella samband mellan framgångsrika skolor, rektorsutbildning och rektors ledarskap i relation till specialpedagogiska professioner. Det skulle vara intressant att veta mer kring samband mellan värderingar, ideologier och olika skolkulturer, samband mellan ledningsfilosofier och syn på organisation av ett systematiskt kvalitetsarbete. Hur ser det systematiska kvalitetsarbetet ut på en nationell nivå och hur påverkar det faktum att vi har olika huvudmän med olika förutsättningar den svenska skolan?

Referenslista

- Ahlberg, A. (red.).(2009). *Specialpedagogisk forskning - en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Ahlefeld Nisser, D.V. (2009). *Vad kommunikation vill säga - en iscensättande studie om specialpedagogers yrkesroll och kunskapande samtal*. (Doktorsavhandling) Stockholm: Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:208025/FULLTEXT02.pdf>
- Ahlefeld Nisser, D.V. (2014). *Specialpedagogers och speciallärares olika roller och uppdrag – skilda föreställningar möts och möter en pedagogisk praktik*. *Nordic Studies in Education*, 34(4), 246-264. Tillgänglig: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:723034/FULLTEXT01.pdf>
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan: en teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Björk-Åman, C. (2013). *Extremfall, stjärnelever och verktygsskramlare. En diskursanalytisk studie av lärares tal om studerande som behöver särskilt stöd*. (Doktorsavhandling) Åbo: Åbo Akademi. Tillgänglig: http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/93418/bjork_camilla.pdf?sequence=2
- Cameron, D. L., & Lindqvist, G. (2013). School district administrators' perspectives on the professional activities and influence of special educators in Norway and Sweden. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 669–685. doi:10.1080/13603116.2013.803609
- Done, L., Murphy, M., & Watt, M. (2017). Change management and the SENCo role: developing key performance indicators in the strategic development of inclusivity. *Support for Learning*, 31(4), 281–295. doi:10.1111/1467-9604.12138
- DsU 1986:13 *Specialpedagogik i skola och lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Fitzgerald, J., & Radford, J. (2017). The SENCO role in post-primary schools in Ireland: victims or agents of change? *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 452–466. doi:10.1080/08856257.2017.1295639
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. California: The University of California Press.
- Giddens, A., & Griffiths, S. (2007). *Sociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Giddens, A., & Sutton, P. (2014). *Sociologi* (5., rev. och uppdaterade uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnússon, G., & Nilholm, C. (2015:13). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning*. Karlstad: Karlstad universitet.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Högskoleverket, utvärderingsavdelningen. (2006). *Utvärdering av specialpedagogprogrammet vid svenska universitet och högskolor*. Rapport 2006:10 R. Stockholm: Högskoleverket.

- Högskoleverket, utvärderingsavdelningen. (2012). *Behovet av en särskild specialpedagogexamen och specialpedagogisk kompetens i den svenska skolan*. Rapport 2012:11 R. Stockholm: Högskoleverket.
- Karlsson Vestman, O., & Andersson, I.M. (2007). *Pedagogisk utvärdering som styrning: en historia från präster till PISA*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Kroksmark, T. (1987). *Fenomenografisk didaktik* (Doktorsavhandling, Göteborg Studies in Educational Sciences, 63). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys: exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindensjö, B., & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lindqvist, G. (2013a). SENCOS: vanguards or in vain? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(3), 198-207. doi:10.1111/j.1471-3802.2012.01249.x
- Lindqvist, G. (2013b). *Who should do what to whom? Occupational Groups' Views on Special Needs*. (Doctoral dissertation) Jönköping: Högskolan i Jönköping. Tillgänglig: <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:665062/FULLTEXT01.pdf>
- Lindqvist, G., & Nilholm, C. (2013). Making schools inclusive? Educational leaders' views on how to work with children in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 95-110. doi: [10.1080/13603116.2011.580466](https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580466)
- Lindqvist, G., Nilholm, C., Almqvist, L., & Wetso, G-M. (2011). Different agendas? The views of different occupational groups on special needs education. *European Journal of Special Needs Education*, 26(2), 143-157. doi: [10.1080/08856257.2011.563604](https://doi.org/10.1080/08856257.2011.563604)
- Magnússon, G., & Göransson, K. (2018). Perimeters of, and challenges to, the jurisdiction of Swedish special educators: an exploration of free text responses. *European Journal of Special Needs Education*, 1-15. doi:[1458473:10.1080/08856257.2018](https://doi.org/10.1080/08856257.2018)
- Marton, F. (1981). Phenomenography — Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177-200. Tillgänglig: https://www.ida.liu.se/divisions/hcs/seminars/cogsciseminars/Papers/marton_-_phenomenography.pdf
- Möllås, G., Gustafson, K., Klang, N., & Göransson, K. (2017:27). *Specialpedagogers/speciallärares arbete i den dagliga skolpraktiken*. Karlstad: Karlstad universitet.
- Scherp, H., & Scherp, G. (2016). *Kvalitetsarbete och analys: för lärande i skola och förskola*. Lund: Studentlitteratur.
- SFS, 2001:23. *Förordning om ändring i högskoleförordning (1993:100)*. Stockholm: Regeringen.
- SFS 2007:638. *Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2011:186. *Förordning om ändring i förordningen (2010:542) om ändring i förordningen (2010:541) om ändring i högskoleförordningen (1993:100)*. Stockholm: Regeringen.
- SFS 2011:326. *Förordning om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2011:688. *Förordning om ändring i förordningen (2011:186) om ändring i förordningen (2010:542) om ändring i förordningen (2010:541) om ändring i högskoleförordningen*. Stockholm: Regeringen.
- Skolinspektionen. (2012). *Kvalitetsgranskning 2012:1. Rektors ledarskap. Med ansvar för den pedagogiska verksamheten*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. (2013). *Skolans kvalitetsarbete ger möjlighet till förändring. Skolinspektionens erfarenheter och resultat från tillsyn och kvalitetsgranskning 2012*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. (2015). *Elevhälsa - elevers behov och skolans insatser*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket. (2015a). *Kvalitetsarbete i praktiken*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2015b). *Systematiskt kvalitetsarbete - för skolväsendet*. Allmänna råd och kommentarer. Stockholm: Skolverket.
- Skolöverstyrelsen. (1983). *Läroplan för grundskolan, Lgr 80, Kommentarmaterial: Utvärdering i klass, arbetsenhet, rektorsområde och kommun*. Stockholm: SÖ:s publikation Läroplaner 1983:2.
- Socialstyrelsen. (2014). *Vägledning för elevhälsan*. Falun: Edita Bobergs.
- SOU 2008:109 *En hållbar lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Takala, M., Pirttimaa, R., & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: the role of education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*. 36(3), 162–172. Tillgänglig: <http://users.jyu.fi/~makaku/Article3.pdf>
- Tissot, C. (2013). The role of SENCOs as leaders. *British Journal of Special Education*,. 40(1), 33–40. doi.org/10.1111/1467-8578.12014
- UHÄ, reg nr D1-1452-90. *Central utbildningsplan för specialpedagogisk påbyggnadslinje*.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed* (Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Bilagor



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Hej!

Vi har tidigare varit i kontakt angående en intervju i samband med vårt examensarbete på det specialpedagogiska programmet. Vi vill här ge dig ytterligare information inför intervjun.

Studien som du kommer att delta i är ett examensarbete på avancerad nivå och är en del av utbildningen till Specialpedagog vid Göteborgs Universitet. Den genomförs i par, av Karin Torstensson och Marita Blomqvist. Studien genomförs med intervjuer under perioden juni - september 2018. Den av oss som har varit i kontakt med dig, är den som genomför intervjun.

Syftet med vår studie är att beskriva rektorers uppfattningar kring det systematiska kvalitetsarbetet i relation till specialpedagogens roll.

Intervjun beräknas ta ca 40 minuter och det är viktigt att den sker i ostörd miljö, på en tid och plats som Du bestämmer. Intervjun kommer att spelas in och skrivas ut till skriven text. Vi kan komma att återkomma vid behov av förtydligande eller uppföljande frågor. Deltagandet är helt frivilligt och Du kan när som helst avbryta din medverkan utan närmare motivering.

Den information som Du lämnar kommer att behandlas säkert och förvaras inlåst så att ingen obehörig kommer att få ta del av den. Redovisningen av resultatet kommer att ske så att ingen individ kan identifieras. Resultatet kommer att presenteras i form av en skriftlig och muntlig presentation till andra studerande samt i form av ett examensarbete. När examensarbetet är färdigt och godkänt kommer det att finnas i en databas vid Göteborgs Universitet. Inspelningarna och den utskrivna texten kommer att förstöras när examensarbetet är godkänt. Du kommer ha möjlighet att ta del av examensarbetet genom att få en kopia av arbetet.

Vid frågor eller funderingar är du välkommen att kontakta oss för mer information.

Vänliga hälsningar,

Karin och Marita

Kontaktuppgifter:

XX mejl/mobil

XX mejl/mobil

Bilaga 2 - intervjuguide

Allmänt om det systematiska kvalitetsarbetet

- Vad det är för dig? Varför? Syfte
- Vilken är din egen roll?
- Vilka dilemman, svårigheter och möjligheter kan du se?
- Hur upplever du SKA över tid, dåtid – nuläge - framtid?
- Hur ser du på kontinuitet och långsiktighet i arbetet?

B. Skolans arbete med SKA

- Vad är ert innehåll, fokus i SKA?
- Hur ser organisationen ut?
- Vem driver processen? På vilket sätt?
- Har den ett eget liv vid sidan/är den en integrerad del av arbetet?
- Hur kan arbetet gå till?
- Hur används den samlade kunskapen, t ex via rapportering/uppföljning?

C. Rollfördelningen i arbetet

- Vem gör vad i arbetet?
- Hur ser personalens delaktighet i SKA ut?
- Vilka traditioner finns?
- Vad är specialpedagogens roll?
- Vilket handlingsutrymme finns?

D. Specialpedagogens roll

- Vad är specialpedagogens roll/funktion på skolan?
- Vad är det som påverkar rollen?
- Sker arbetet på eget initiativ eller är det styrt?
- Vilket samarbete finns med specialpedagogen?
- Vad är specialpedagogens roll i SKA?
- Vilka kompetenser har specialpedagogen?
- Vilka styrkor/möjligheter kan du se?
- Vad kan påverka specialpedagogens handlande?
- Vilka svårigheter specialpedagogen mött/kan möta.

F. Vision i arbetet med SKA

- Vad vill du utveckla? (T ex i organisation/roller/innehåll)
- Vem ska göra vad? När och hur?
- Vilka kompetenser/resurser som krävs för en hög kvaliteten på SKA?
- Hur vill du utveckla specialpedagogens roll i arbete?

Bilaga 3

SFS 2007:638 Examensordning

Specialpedagogexamen

Omfattning

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

Mål

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

Kunskap och förståelse

För specialpedagogexamen skall studenten

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

Färdighet och förmåga

För specialpedagogexamen skall studenten

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

Värderingsförmåga och förhållningssätt

För specialpedagogexamen skall studenten

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

Självständigt arbete (examensarbete)

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

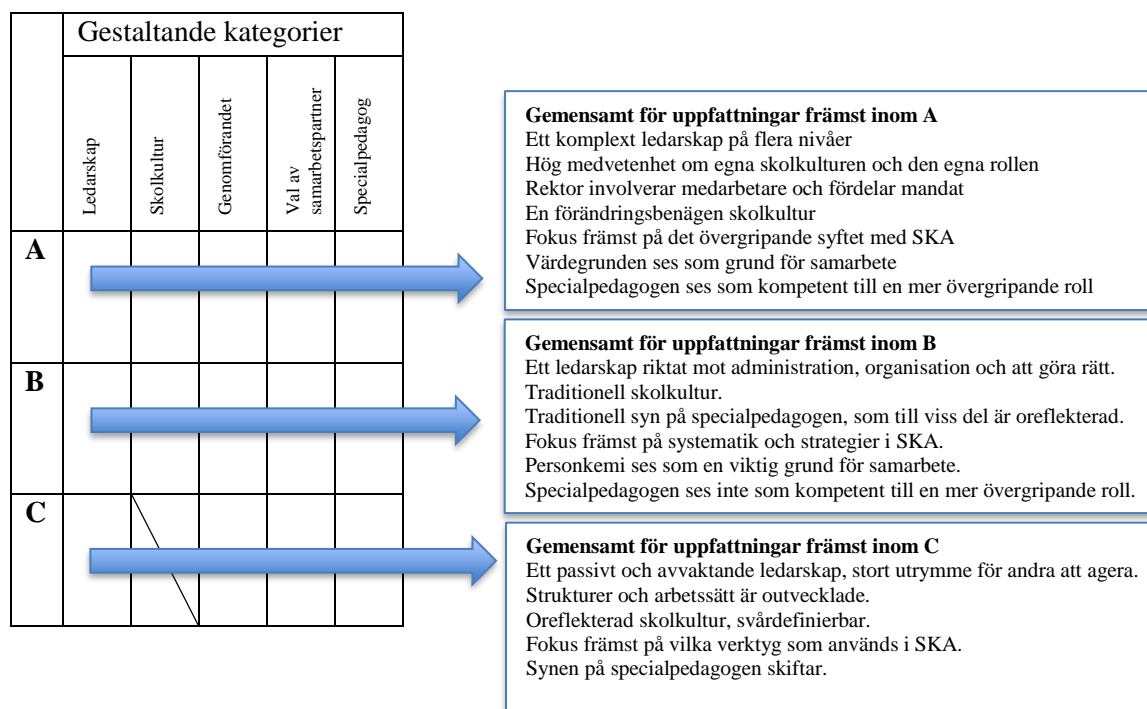
Övrigt

I examensbeviset skall det anges för vilken verksamhet utbildningen är avsedd. För specialpedagogexamen skall också de preciserade krav gälla som varje högskola själv bestämmer inom ramen för kraven i denna examensbeskrivning.

Bilaga 4

Översiktliga scheman och tabeller som visar flödet i analysprocessen och det bearbetade resultatets strukturella uppbyggnad utifrån mönster och gestaltande kategorier i rektorers uppfattningar.

1. Mönster inom gestaltande kategorier



2. Mönster inom uppfattningar av SKA

Varje rektors uppfattningar av SKA har bearbetats för sig och analyserats via en SWOT. En rektor kan placera sig inom flera områden men SKA uppfattas i huvudsak antingen som en möjlighet med styrkor eller ett hot med svagheter.

<p>STYRKOR (tillvarata)</p> <p>Uppfattningen att SKA är en metod för att utveckla, kontrollera och säkerställa god, korrekt och rätt kvalitet.</p>	<p>SVAGHETER (åtgärda)</p> <p>Uppfattningen att SKA tar tid från och hindrar annat arbete, och därför prioriteras det inte.</p>
<p>MÖJLIGHETER (arbeta för)</p> <p>Uppfattningen att SKA är en process som via skapandet av en god kvalitetskultur ger ökad måluppfyllelse.</p>	<p>HOT (undvika)</p> <p>Uppfattningen att SKA inte är meningsfullt då det är ett krav från någon annan, en kontrollerande funktion från makthavare.</p>

