



Våren 2013
Sektionen för lärande och miljö
Master i utbildningsvetenskap

Specialpedagogens uppdrag i skolans komplexa praktik – en fallstudie.

Författare
Annette Byström

Handledare
Sören Augustinsson

Examinator
Mina O'Dowd

Specialpedagogens uppdrag i skolans komplexa praktik – en fallstudie.

Annette Byström

I denna fallstudie av en specialpedagog belyses uppdraget att stödja lärande och utveckling. Detta uppdrag påverkar och påverkas av den relationella och komplexa värld som skolan är, där lärare befinner sig i ett fält av politiska beslut och styrningseffekter. Syfte med studien är att undersöka hur specialpedagogens uppdrag organiseras, med särskilt fokus på utveckling, och inom detta syfte undersöka hur specialpedagogiska frågor hanteras i skolans praktik. Metoden utgörs av intervjuer och deltagande observationer. Resultatet visar på ett mångfacetterat uppdrag, där specialpedagogens expertroll bygger på särskild kunskap, men där hennes förmåga att stödja lärare till ökade prestationer, är beroende av nära relationer och en specialpedagogik och pedagogik i förening. De hinder som uppstår tycks bero på styrningsmekanismer som leder till brist på tid för reflektion och nära samarbete, där specialpedagogiska frågor kan förstås och leda till åtgärder.

Ämnesord: komplexitet, profession, skolutveckling, specialpedagog, specialpedagogik, undervisning, utredning

Inledning

Den svenska skolan – denna tidigare nationellt och internationellt upplyfta institution – tycks just nu befinna sig i kris. Iallafall om man får tro såväl politikernas uttalande som medias. Larmrapporterna i media kring skolans dåliga resultat avlöser varandra och det ser ut som om skolan befinner sig i ”fritt fall”. Orsakerna som lyfts fram varierar. Lösningarna från statens sida har inte låtit vänta på sig; nya kursplaner, ökad kontroll via nationella prov och betyg, lärarlegitimation, organisationsförändringar, ökade ämneskunskaper och olika typer av lärarlyft för att bara nämna några.

Fokus har dock riktats åt fel håll menar Johannes Åman (2011:8) i sin rapport till Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi (Eso). Åman anser att fokus på de lösningar som jag exemplifierat ovan inte ger de resultatförbättringar som politiker gärna vill tro. Istället lyfts en annan faktor som den avgörande; undervisningen. Undervisningen - så uppenbart självklart kan tyckas, men det självklara är inte sällan det minst uppmärksammade. Snarare kanske tvärtom. Undervisningen tas så för given att den aldrig får chansen att påverka dagordningen.

Där trängs redan budgetfrågor, kvalitetsredovisning, måluppfyllelse, föräldrasamverkan, profileringsstrategier, dokumenthantering och så vidare. Jag vågar påstå att kärnverksamheten d.v.s. undervisning och lärande inte är ett högprioriterat område i skolans värld, om man lyssnar till lärares egna berättelser, inte minst då tiden är knapp för såväl planering som reflektion (Skolverket, 2013). Åman lyfter i sin rapport ytterligare en nyckelfaktor för framgång, vilken är den viktiga kombinationen kollegial samverkan och expertstöd. Dock vill han varna för att snabbt utbilda några ”undervisningsexperter” (s. 89). Istället betonar han ett utvecklingsarbete som lyfter både teori och praktik över längre tid i ett samspel mellan lärare och experter. Vad Åman efterfrågar är tillgång till ”externt expertstöd” (s. 93). Men expertstöd finns redan internt i skolans värld.

Expertstöd

Såväl specialpedagogen som speciallärarens viktigaste funktion är just att vara ett ”internt” expertstöd i skolan. Dessa båda yrkes innehåll påminner i stora delar om varandra, men skiljer sig också åt i väsentliga delar. Speciallärarens expertstöd är knutet till ett område/ämnesområde (språk eller matematik) eller en funktionsnedsättning (utvecklingsstörning, dövhet eller hörselskada, synskada alternativt grav språkstörning), medan specialpedagogens huvudsakliga uppdrag är utveckling av lärmiljöer utifrån sina fördjupade specialpedagogiska kunskaper. Specialpedagogens fokus på lärmiljö gör henne särskilt kompetent att arbeta med områdes- och ämnesövergripande pedagogiska frågor. Ett sätt att beskriva hennes uppdrag är genom begreppen undervisning, utredning och utveckling. Undervisning är den direkta undervisning som specialpedagogen genomför med elever i eller i anslutning till den ordinarie undervisningen. Utredningsuppdraget består av kartläggning och/eller utredning med påföljande handledning eller samtal med elev, föräldrar och lärare kring resultatet och åtgärder samt uppföljning. Slutligen uppdraget utveckling som knyts till förebyggande och utvecklande arbete kopplat till ledarskap, samarbete och samverkan, forskning och kompetensutveckling. (För liknande indelningar se exempelvis Bosson & Gerthsson-Nilsson, 2010, Högskoleverket, 2012).

Under de senaste decennierna har specialpedagogiken långsamt och med varierande framgång försökt skärma sig från ett dominerande individpsykologiskt perspektiv på lärande och utveckling till en mer dynamisk och miljöfokuserad syn på detsamma. Inkludering och forskningsfokuserat arbetssätt betonas för att nå god måluppfyllelse. I Persson och Perssons bok ”Inkludering och måluppfyllelse – att nå framgång med alla elever” (2012) beskrivs Essunga kommuns skolutvecklingsarbete som ett exempel på framgångsrik specialpedagogik med fokus inkludering. En av de främsta orsakerna till det lyckosamma konceptet anges dels

det professionella samarbetet och samtalet mellan lärare och specialpedagog/speciallärare och dels undvikande av stigmatiseringseffekter och låga förväntningar från lärare och övriga elever på elever i behov av särskilt stöd. Kort sagt en konsekvens av att den specialpedagogiska verksamheten flyttat in i klassrummet.

Hur kan man då förstå och tolka specialpedagogens uppdrag att utveckla lärmiljö och hur kan hennes roll se ut i förhållande till rektors tolkning av uppdraget eller lärares arbete med specialpedagogiska frågor i skolan?

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur specialpedagogens uppdrag organiseras, med särskilt fokus på utveckling, samt inom detta syfte undersöka hur specialpedagogiska frågor hanteras i skolans vardagliga praktik.

- Hur tolkar rektor, specialpedagog och lärare specialpedagogens uppdrag?
- Hur realiserar specialpedagogen uppdraget?
- Vilka hinder och möjligheter uppstår i ett stödjande och utvecklande arbete?

Specialpedagogens uppdrag

Specialpedagog som yrke i skolans och förskolans värld har nu funnits i drygt två decennier. Tanken var att den nya utbildning, som startade 1990, skulle ersätta den mer individfokuserade dåvarande specialläraren med den lärmiljöfokuserade specialpedagogen (för en mer utförlig orientering kring speciallärarens/specialpedagogens förändrade uppdrag se exempelvis Bladini, 1990; Vernersson, 1998). En förskjutning från den enskilda elevens svårigheter till lärmiljöns förmåga att stödja och utveckla. Förändringen blev dock inte så dramatisk vare sig då det gällde innehåll och upplägg av specialpedagogutbildningen eller i funktionen inom skolans värld (Lansheim, 2010, Persson, 2008). Examensordningen, högskolornas tolkningar och innehållet i utbildningen påminde i mångt och mycket om den roll och funktion som specialläraren haft. Detta fick naturligtvis konsekvenser för hur de nyblivna specialpedagogerna tolkade sitt uppdrag och inte minst hur förväntningarna såg ut från rektorers och lärarkollegors håll (Byström & Nilsson, 2002; Lansheim, 2010; Malmgren Hansen, 2002). Många utbildade specialpedagoger arbetade enkelt uttryckt som forna tiders speciallärare med framför allt specialundervisning, enskilt eller i mindre grupp, avskilt från den ordinarie undervisningen.

Utbildningen och rollen har dock förändrats och utvecklats över tid, även om de historiska spåren fortfarande finns kvar, och fick kanske sin tydligaste profil då specialläraren åter infördes som yrkesutbildning 2008. Idag kan man se en tendens, men bilden är splittrad, till

ökad kunskap kring och förståelse för specialpedagogens potential i skolutvecklingsfrågor och hon efterfrågas i allt högre grad av rektorer (se exempelvis Berglund, Malmgren, Riddersporre och Sandén, 2007; Högskoleverket, 2012). Examensordningen (Utbildningsdepartementet, 2011b) betonar specialpedagogens viktiga funktion som kvalificerad samtalspartner, hennes ansvar för såväl förebyggande som åtgärdande arbete, hennes starka koppling till forskningsarbete och inte minst betydelsen av ledarskap, lagarbete och samverkan.

Ett uppdrag i konkurrens

Specialpedagog är en professionsutbildning och frågan är vad man kan lägga i ordet profession utifrån specialpedagogens yrkesroll och identitet. En profession är starkt kopplad till en viss arbetsuppgift, ett kunskapsfält och utvecklingen av detta, värnande av det egna reviret och inte minst organiseringen för att stärka sin särart och sina rättigheter gentemot andra närliggande professioner genom att knyta an till forskning (se exempelvis Abbott, 1988, Fransson, 2009).

På många sätt kan specialpedagogen beskrivas utifrån dessa kriterier, men det är inte helt oproblematiskt. Specialpedagogen är visserligen starkt knuten till stöd för lärande, särskilt för elever i behov av särskilt stöd och till specialpedagogiken, men det är flera professioner som är kopplade till stöd i skolan och specialpedagogiken är mångfacetterad och hämtar teorier från flera områden såsom pedagogik, medicin, psykologi, filosofi och sociologi (Ahlberg, 2009). Det finns inte en självklar, avgränsad yta för specialpedagogen att agera inom eller för den delen att identifieras med och kopplas till. Närliggande och konkurrerande professioner är lärare, skolpsykologer, logopedier och kuratorer. Dessutom finns olika expertfunktioner i samhället som t.ex. Specialpedagogiska skolmyndigheten och olika intressegrupper. Slutligen finns numera även specialläraren.

Abbott (1988) problematiserar professionen ytterligare genom att hävda att det handlar om yrkesgruppers kontroll av ett överenskommet område, jurisdiction, vilket inte är statiskt utan är under ständig förhandling och positionering. Medlen som används är rätten att definiera ett problem och kunskapen att lösa det. Dessa medel skaffar man sig genom den makt och prestige som följer en akademisk kunskap. Inskränkts eller förloras denna kontroll lämnas den över till andra professioner, som då tar över makten att definiera och förloraren får en underordnad ställning. För specialpedagogens del skulle, enligt detta resonemang, det vara nödvändigt att markera sina särskilda kunskaper och kanske också att markera ett avstånd till såväl lärare som speciallärare, logopedier, kuratorer och skolpsykologer, vilka befinner sig inom såväl det pedagogiska som medicinska området. Samma yrkesgrupper som det förväntas finnas ett nära samarbete med.

Specialpedagogik

Specialpedagogik är svårt att definiera. Den kan ses som en särskild pedagogik för särskilda elever utförd av särskilda lärare (vilket kritiseras i Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001) eller som Persson (2008) definierar den; ett komplement till pedagogiken. Båda definitionerna förutsätter skillnader mellan pedagogik och specialpedagogik. Karlsudd (2011) anser däremot att specialpedagogik är en del av pedagogiken – en fördjupad pedagogik. Fördjupad i den mening att den berör samtliga lärare utifrån rådande vision om allas rätt till likvärdig skola och utbildning. Specialpedagogiken fråntar således, enligt Karlsudd, inte pedagogiken ansvaret för alla elever, utan ska verka för fördjupat stöd för lärare att göra lärmiljön tillgänglig för alla.

En annan svårighet är att specialpedagogiken saknar egen teoretisk grund att bygga sitt forskningsområde på. Istället talas om olika specialpedagogiska perspektiv. En stor del av forskningen under senare år har varit inriktad på att forska om dessa olika perspektiv (Ahlberg, 2009). Perspektiven tar sin utgångspunkt i huvudsakligen två skilda sätt att se på svårigheter. Det ena har individfokus där individuella egenskaper och förmågor belyses (exempelvis kategoriskt perspektiv, kompensatoriskt perspektiv eller medicinskt-psykologiskt perspektiv). Det andra ser svårigheter som något som uppstår i mötet mellan individen och miljön (exempelvis det relationella perspektivet, kritiska perspektivet eller det kommunikativt-relationsinriktade perspektivet). De båda synsätten kan ses som varandras motpoler. Ett tredje perspektiv, dilemmaperspektivet, betonar de motsättningar som finns inbyggda i utbildningssystemet, vilket får konsekvenser i verksamheten gällande specialpedagogiska frågor (Nilholm, 2007). Ahlberg (2009) menar att ett mer gränsöverskridande samarbete, utifrån intressanta problemställningar med bidrag från flera perspektiv, mer skulle gynna forskningsutvecklingen inom det specialpedagogiska området.

I sin avhandling lyfter Gerrbo (2012) att det snarare är syftet med insatserna som definierar vad specialpedagogik är och *var* dessa sker är ur inkluderings- respektive exkluderingsperspektiv inte alltid relevant att betona. Gerrbo lyfter istället fram det han kallar närhetsprincipen, vilken definieras som närhet och personligt engagemang från lärares sida och i det sammanhanget ett nära samarbete och samverkan professioner emellan. Vidare visar avhandlingens resultat att för att lyfta specialpedagogiska frågor från individnivå krävs en nedtoning av ”elev-i-behov-av-särskilt-stöd” till förmån för en större fokusering kring ”situationella svårigheter” (s. 271). Situationens (undervisningen eller annan aktivitet under skoltid, min anm.) problematik belyser specialpedagogikens organisering i högre grad än individens tillkortakommande. Det är ur ett lärande- och utvecklingsperspektiv mer fruktsamt

att fokusera på förändringar i situationen, vilket i förlängningen kräver ett förändrat uppdrag för specialpedagogen (och specialläraren) i förhållande till lärare och den vardagliga praktiken.

Skolan – ett komplext fenomen

Komplexitetsteorin utgår från ett nytt sätt att se på världen och de förändringar som ständigt pågår (McMillan, 2008; Stacy & Griffin, 2006). Vi har under mycket lång tid betraktat världen och alla de händelser som inträffar som ett linjärt och relativt förutsägbart system. Linjärt i den mening att vi tänker orsak - verkan på ett generellt plan och förutsägbart i den mening, och under förutsättning, att vi känner till alla påverkansfaktorer. Detta synsätt är fortfarande den dominerande synen på mänsklig aktivitet och dess konsekvens. Om vi blickar bakåt kommer vi att få syn på alla de orsakssamband som lett till punkten vi befinner oss på just nu. Enligt komplexitetsteorin är ett sådant tankesätt omöjligt då komplexa fenomen helt enkelt inte går att härleda ur ett förenklat orsak-verkan-förhållande. Slump och tillfälligheter är påverkansfaktorer som inte går att förutse.

Begreppet komplex ska inte sammanblandas med begreppet komplicerad. Något som är komplicerat går att ”plocka sönder” på detaljnivå och sättas samman igen, ett linjärt fenomen. Delarna liksom arbetsinsatserna är kända, kan styras av rutiner och kontrolleras. Ett komplext fenomen som en skolas organisation eller en undervisningssituation, vilken består av flera människor med olika relationer till varandra och där många faktorer för verksamhetens resultat är okända, går inte att rutinisera eller kontrollera i detalj. Istället krävs, av såväl personal som elever, förmåga att förhålla sig till det kända och det okända, förmåga att organisera sig i grupper för att hitta lösningar och ge varandra stöd, förmåga att ständigt skapa ny kunskap och nya handlingssätt och inte minst förmåga att i kommunikation utvecklas och förändras. Att befinna sig på ”the edge of chaos” innebär att vara i en dynamisk och mångbottnad zon av paradoxer (Augustinsson, 2011; Augustinsson & Brynolf, 2009; McMillan, 2008; Stacy & Griffin). Där möter det regelbundna det oregelbundna, det ordnade det oordnade, det stabila den totala upplösningen. ”Här är informationsinnehållet som störst och möjligheterna till anpassning som bäst” (Augustinsson, 2011, s 35). Det är också här som ”förutsättningarna för hälsa, lärande, kreativitet och utveckling finns” menar McMillan (refereras i Augustinsson & Brynolf, 2009).

Självorganisering (McMillan, 2008) är ett begrepp inom komplexitetsteorin som förklarar fenomen, vilka yttrar sig som att människor (djur eller växter) anpassar sig efter varandra, omgivningen och de förändringar de som individer eller grupp är utsatta för. Vid påfrestningar har deltagarna en förmåga att av sig själva exempelvis strukturera om sig och förändra sitt

beteende o.s.v. Självorganisering är nyckeln till en arts överlevnad. I en komplex verksamhet som skolan innebär självorganisering att mindre grupper av lärarpersonal s.a.s. vänder sig till varandra och upprättar relationer emellan. Inom gruppen skapas ett mönster av regler, rutiner och ordning (Augustinsson & Brynolf, 2009) som hjälper dem att bemöta och hantera omgivningen. Detta kan leda till positiva utvecklingsmöjligheter och stärka individernas relationer, roller och förändringsförmåga. Motsatsen kan också uppträda då mönstren stelnar och förblir oreflekterade gentemot förändringar i omgivningen och nya krav på anpassningsförmågan. Såväl individen som gruppen finner mönster av tankar och beteende kopplade till de uppgifter som ligger inom läraruppgiften. Ett sätt att ringa in, förstå och avgränsa sitt uppdrag.

Utveckling, lärande och ökade prestationer

”Alla verksamheter har ett övergripande syfte, som människornas prestationer är riktade mot. I skolan är detta syfte att alla elever ska få en likvärdig skola samt den hjälp var och en behöver för att kunna uppnå målen.” (Augustinsson & Brynolf, 2009, s 151). Prestationer är handlingar som syftar till att nå de mål (och resultat) som satts upp. För att exempelvis eleverna ska nå målen så måste de dels göra rätt saker (omges av kunniga lärare som kan tolka och förstå målen) och också göra saker rätt (omges av lärare som kan omsätta målen i elevers prestationer).

Kunnande och prestationer är inte något statiskt utan omvandlas och förvandlas i processer av samtal och handlingar, där människor (och artefakter, se exempelvis Säljö, 2010) deltar. För att medvetandegöra och problematisera sin egen och verksamhetens, i detta fall skolans, utveckling krävs reflektion. Liberg (2006) betonar s.k. verksamhetsnära och praxisnära forskning för att bidra till denna utveckling. I detta lyfter hon bl. a. lärarnas reflektioner över, problematisering av och medvetandegörande av sin egen komplexa yrkesroll och kunnande i samspel med övriga aktörer inom skolans ram.

”Med hjälp av sin praktiska erfarenhet kan de (lärare, min anm.) bygga modeller och teorier, och med hjälp av befintliga modeller och teorier kan de analysera och förstå den praktik de lever i. Det kräver närhet till både praktik och teori, och en förmåga att röra sig mellan det enskilda och det generella.” (Liberg, 2006, s 187)

Reflektion i och över sitt kunnande och sina prestationer leder till utvecklandet av teorier och modeller och redan befintliga sådana kan ställas i relation till de egna reflektionerna. Kunnande och prestationer ställs på sin spets när man fördjupar det generella och pedagogiken och möter det speciella och specialpedagogiken, t.ex. elever i svårigheter och i behov av särskilt stöd. Tid

för reflektion möjliggör förståelse för och utveckling av meningsfulla sammanhang.

Sammanhang där vi ges handlingsutrymme att påverka och påverkas, delta och skapa.

Motsatsen till sammanhang skulle kunna beskrivas som fragmentisering av helheten menar Augustinsson och Brynolf (2009). Denna förlorade helhetsbild kan leda till att individen alltmer riktar fokus på ”egna uppgifter i den egna rollen” (s 154) vilket reducerar kommunikation och samspel som ett medel för utveckling av verksamheten och i förlängningen påverkar prestationerna negativt. Ett begrepp som kan likställas eller ligger nära reflektion är sensemaking d.v.s. hur vi knyter samman löst kopplade händelser eller fragment till en helhet och ett mönster vilket leder till ”sense” (förnuft, känsla, mening, sans...). Det huvudsakliga instrumentet vi använder för detta är samspel eller samtal (Augustinsson & Brynolf, 2009; Czarniawska, 2005).

Reflektion och sensemaking, är inkluderade delar i lärande- och utvecklingsprocesser. De är också beroende av återkoppling. Återkoppling sker både hos individen, genom att själv lyssna på det man säger eller uppmärksamma det man gör, och genom andras respons i ord eller handling. Avvikelse stör och retar våra rutiner och föreställningar. Det tvingar till sig vår uppmärksamhet och vi måste ställa oss och/eller varandra nya frågor. De tvingar oss till reflektion och sensemaking och fogar nya delar till vår helhet, som då också genomgår en förändring. Specialpedagogiska frågor, vilka tar sin utgångspunkt i svårigheter och avvikelser (oavsett specialpedagogiskt perspektiv på desamma) av olika slag, tvingar uppmärksamheten mot det mindre vanliga. Problem, såsom specialpedagogiska utmaningar, utmanar såväl kunnandet och prestationerna och tillför energi om de hanteras med kreativitet och innovation (Augustinsson & Brynolf, 2009).

Identitet är det ”jag” som framträder i en viss social kontext och sammanhang. Identiteten är förknippad med den roll som ”jaget” fått sig tilldelad och tilldelat sig. Om problemen är ohanterligt stora eller förändringar är alltför genomgripande kan identiteten upplevas som hotad. För att skydda och bevara den egna identiteten upprätthålls rutiner och invanda mönster och bevarar sin roll genom s.k. ”retrospektion” (a.a., s. 163). Skolan har under de senaste decennierna genomgått stora förändringar vad gäller målstyrning, resultatuppföljning med dokumentering o.s.v. vilket tycks påverkat lärares tid för reflektion (Skolverket, 2013).

Målstyrning, styrdokument och styrande dokumentering

Skolan är en politiskt styrd verksamhet och har att förhålla sig till en rad styrdokument såsom lagar, förordningar och rekommendationer. Kommunaliseringen öppnade även för lokal styrning genom olika policydokument och inte minst ekonomisk styrning. Tillsammans bildar de regler och ramar för skolan att hålla sig till och inom.

Den moderna svenska skolan har vuxit fram ur en ideologisk tankemodell med rötter i folkhemstanken och dess fokus på demokratiska rättigheter kopplat till likvärdighet (se exempelvis Assarsson, 2009; Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården & Jacobsson, 2004). Den klassiska välfärdsmodellen med sin bas i teorin om kompensation respektive medborgerliga rättigheter och skyldigheter kan idag sägas konkurrera om utrymme för tolkning av välfärd som s.k. social service respektive social investering (Aili & Hjort, 2010). De olika principerna skapar olika tanke- och handlingsmönster i den politiska styrningen av skolan på såväl nationell som lokal nivå likväl som i de oundvikliga val och prioriteringar som tänks och görs av enskilda lärare i det vardagliga arbetet, inte minst då det gäller specialpedagogiska frågor. Särskilt tydligt kan därför sägas den klassiska kompensatoriska första principen för välfärd vara i specialpedagogiska sammanhang. Principen betonar samhällets ansvar för svaga och behövande genom särskilda insatser i form av exempelvis stödundervisning, särskilda skolformer eller särskild pedagogik eller metodik. I denna princip växer behovet av att urskilja behov och åtgärda brister.

Den andra principen inom den klassiska välfärdsmodellen den s.k. sociala garantin utgör fundamentet för ”En skola för alla”. För den enskilde läraren innebär denna princip krav på kompetenser att kunna lära ut kunskaper samt förmåga att skapa en harmonisk utveckling hos varje elev. Med detta ansvar skapas behovet av möjligheterna att dels definiera lärande och utveckling och dels att mäta dessa kunskaper och personliga utveckling hos eleverna.

I en tredje mer marknadsanpassad modell definieras välfärd i form av social service med en starkare koppling till det individuella behovet och den individuella tolkningen av utbildning (och/eller omsorg). Barn/elever och deras föräldrar blir kunder i ett system där utbildning och omsorgs köps och säljs med hjälp av exempelvis elevpeng. Individuella önskemål går före det allmänna bästa eller mer demokratiska principer som allas rätt. Kvalitet bestäms i högre grad av kundens uppfattning av den service som ges d.v.s. hur nöjd man är och läraren, skolan eller undervisningsmodellen kan mätas i olika varianter av rankingsystem.

Den fjärde teorin om välfärd bygger på samma modell kring konkurrens men nu i ett globalt perspektiv. Den bärande idén är effektivitet. Dokumentation, bedömning och måluppfyllelse är honörsord och transparens krävs för att synliggöra det pedagogiska arbetet för föräldrar, politiker, media osv. Lärare ska i detta mål- och resultatstyrda system visa kompetens att utreda och bedöma barn/elever i förhållande till uppställda mål samt formulera sig i dokument av vitt skilda slag för att informera omvärlden om sina planerade åtgärder. Det specialpedagogiska verktyget åtgärdsprogram är ett sådant system att visa omvärlden att eleven får det den har ”rätt till” för att uppfylla vad nationen behöver för att stå sig i konkurrensen.

Läroplanernas mål styr vad skolan ska arbeta med och nationella prov avser mäta hur väl skolan lyckas. Den enda formellt ickestyrda delen är hur, som överlämnas till rektor och lärare. Dock påverkas detta indirekt av såväl mål-, resultat som ekonomisk styrning genom olika former av självkontroll; ”Eftersom rektor omöjligt kan kontrollera varje lärarinsats innebär det i praktiken att *rektor istället kontrollerar att lärarna kontrollerar sig själva*, genom dokumentation, planer och rapporter...” (Augustinsson & Brynolf, s. 180). Även betyg eller specialpedagogiska instrument som åtgärdsprogram kan exemplifiera en självkontrollerande funktion. Åtgärdsprogrammets funktion är att belysa de åtgärder som skolan ska vidta då det befaras att en elev riskerar att inte kommer att nå målen. Persson (2008) är en i raden av forskare som särskilt undersökt åtgärdsprogrammets innehåll och funktion. Han menar att i dessa dokument framträder en tydlig bild av att skolan i realiteten lägger över ansvaret på eleven och föräldrar att åtgärda de brister som uppvisas. Åtgärdsprogram fokuserar sålunda inte skolans arbete för att stödja elever utan elevers arbete för att stödja sig själva. Åtgärdsprogrammen (tillsammans med Individuella planer, pedagogiska planeringar, betyg o.s.v.) blir ett sätt för läraren att kontrollera att eleverna kontrollerar sig.

I skollagen (2010:800) stärks rektors ansvar vad gäller beslut om upprättande av åtgärdsprogram. För att säkerställa behov av åtgärdsprogram ska en utredning genomföras. Utredningar syftar till att ge information och kunskap om barnet/eleven och dess lärsituation. En utredning i sig leder dock inte per automatik till ökade prestationer. För detta krävs att informationen förstås, bearbetas och omsätts i handling.

Mål- och resultatstyrning har kritiserats av bl. a. Seddon (2010), som menar att mål i sig inte ökar människors prestationer, utan får människor att rikta fokus mot att uppfylla målen snarare än att förbättra verksamheten. I detta fall kan resonemanget översättas till att nå målen istället för att öka lärandet.

Studiens upplägg

Specialpedagogens uppdrag i skolan är inte givet, vilket visats i tidigare studier. Det är därför av intresse att försöka komma vardagens praktik nära för att just belysa olika tolkningar av och handlingar i detta uppdrag. Denna studies hemvist är således inom den kvalitativa forskningen genom sitt fokus på informatörernas perspektiv (Alvesson & Sköldberg, 2008). Beroende på studiens syfte, tid och omfattning valdes att fokusera berättelser från praktiken. Berättelser som sedan i sin tur tolkats av mig med en ansats av s.k. reflexiv tolkning. Denna kännetecknas enligt Alvesson och Sköldberg av fyra nivåer; 1) interaktion med det empiriska materialet med fokus på utsagor och egna observationer, 2) tolkning med fokus på bakomliggande innebörder,

3) kritisk tolkning med fokus på exempelvis ideologi eller politik samt 4) självkritisk och språklig reflektion med fokus på egen text, auktoritetsanspråk, selektivitet. Jag är medveten om att min ansats inte fullt ut når dessa fyra nivåer och fokus, inte minst då min tolkningsrepertoar (s. 492) sätter gränser. Min bakgrund som specialpedagog och numera adjunkt inom specialpedagogik ger mig dock en förförståelse som jag använt i mina intervjuer och vid tolkning av observationer och möjliggör förhoppningsvis att min tolkningsrepertoar vidgats. För att undvika den ”dubbla hermeneutiken” eller ”rundgång” (a.a. s. 530) då den intervjuades svar riskerar att ha färgats av forskarens förförståelse och bakgrund, har jag valt tre olika personalkategorier och inte enbart fokuserat på specialpedagogen.

Fallstudier kan ses som lämpliga att använda för att belysa företeelser och att uppmärksamma samspeletsprocesser samt såväl organisationens som individernas sätt att fungera och agera (Bell, 2006). Företeelsen i detta fall är förändringar och processer i specialpedagogens organisation och uppdrag. Jag valde således att genomföra en fallstudie av en specialpedagog, ett arbetslag bestående av sammanlagt sex stycken lärare verksamma i åk 5 och 6 samt deras rektor på en kommunal F-6-skola (samtliga benämns som hon). Valet av just denna skola baserade sig på ett målinriktat urval (Bryman, 2011), då jag visste att det på skolan dagligen fanns förutom rektor och arbetslag även specialpedagog. Specialpedagoger kan ju även vara organiserade i andra former såsom centrala team, vilket inte står i fokus i denna studie.

Via semistrukturerade intervjuer (Kvale & Brinkman, 2009) med specialpedagog, rektor och lärare i ett arbetslag och som deltagande observatör (Bjørndal, 2005) vid arbetslagsmöten har berättelser om vardagen vuxit fram. Sammanlagt har fem samtal och tre observationer genomförts och ljudinspelats, och därefter transkriberats i sin helhet. I min redovisning låter jag rektors, specialpedagogs och lärares berättelser komma fram via kortare citat, men framför allt i mina återgivning av innehållet i samtalen. Jag har också valt att i anslutning till detta lägga in tolkningar med stöd i tidigare text. Vetenskapsrådets etiska riktlinjer (2002, 2011) har beaktas vid såväl undersökning som i skrivprocess med fokus på kraven gällande information, samtycke, konfidentialitet samt nyttjande.

Vid bearbetning av empirin har berättelserna tolkats och kategoriserats i följande tre kategorier:

- specialpedagogens uppdrag
- expertroll, samtal och relationer
- att hantera mål- och resultatstyrning

Specialpedagogens uppdrag

Uppdraget *utveckling* definieras i denna studie som uppgifter med anknytning till förebyggande och utvecklande arbete kopplat till ledarskap, samarbete och samverkan, forskning och kompetensutveckling. Uppdraget *utredning* gäller arbete med kartläggning och/eller utredning med påföljande handledning eller samtal med elev, föräldrar och lärare kring resultatet och åtgärder samt uppföljning. Slutligen definieras här uppdraget *undervisning* som den direkta undervisning som specialpedagogen genomför med elever i eller i anslutning till den ordinarie undervisningen. Under denna rubrik analyseras även lärarnas berättelser kring egen undervisning med betoning på specialpedagogiskt stöd.

Uppdraget utveckling

Rektor skiljer på specialpedagoger med en ”senare utbildning” och specialpedagoger med en ”tidigare utbildning”. Den specialpedagog som arbetar på skolan (och är aktuell i denna studie) har en senare utbildning (2008) och därför menar rektor att specialpedagogen idag kan vara starkt knuten till skollärdningen. Rektor anser att speciallärare och specialpedagoger med en äldre utbildning, inte har kunskaper gällande ledarskap, vilket inte gjorde/gör dem lämpliga att arbeta nära rektor. Just kunskaper inom ledarskapsfrågor och förmågan att själv leda har ett stort inflytande på arbetet i klassrummet. Rektor menar att den förmågan också är knuten till personliga egenskaper: ”...det gäller att hitta rätt person helt enkelt [...] det får inte vara någon som besitter en massa kunskaper som inte går att omsätta [...] i klassrummet.”

Rektor anser vidare att specialpedagogen för att klara denna viktiga uppgift måste vara frilagd på sådant sätt att hon inte tillhör ett arbetslag. Huvudsakliga syftet med denna organisation är att specialpedagogen ska kunna driva frågor som är ”lite besvärligare”, men också stödja lärarna. Även specialpedagogen själv betonar att hon inte tillhör något arbetslag eller arbetar med fasta grupper, då det behövs distans för att kunna behålla ett helhetsperspektiv på skolan ”...man blir så snabbt hemmablind”.

Rektor betonar att specialpedagogen i sin tjänst har tid för att hålla sig uppdaterad i forskningsfrågor, nyheter inom alternativa verktyg (lärverktyg, min anm.), metodutveckling och liknande. Specialpedagogen ska därför tillhandahålla och uppmuntra till diskussion kring dessa nyheter i syfte att utveckla det förebyggande och åtgärdande arbetet i klassrummet. Lärarna å sin sida betonar att utveckling tätt hör samman med den omedelbara undervisningen och bemötandet av elever, ett slags ”här-och-nu”-arbete, för att få syn på möjliga utvecklingssteg för dem själva. Mycket av utvecklingsarbetet, menar de, sker inom ramen för arbetslaget i samarbete och planering.

Lärarna uttrycker dock att de gärna hade haft ett ännu närmre och oftare samarbete med specialpedagogen kring det konkreta arbetet i klassrummet. De påtalar bristen på tid för reflektion såväl inom lärargruppen som tillsammans med specialpedagogen. De menar att alltför ofta sker reflektion kring undervisning i utvecklings syfte i enskildhet hemma på sena eftermiddagar och kvällar, då alltför stor del av arbetstiden binds upp av andra typer av möten, dokumentation o.s.v.

Specialpedagogen är knuten till elevhälsan och menar att denna tycks vara inne i ett nytt skede, då det gäller innehåll och utformning av arbetet. Både rektor och specialpedagogen uttrycker att de tillsammans skissar på möjliga utvecklingsvägar vad gäller organisationsförändringar, resurser, omfördelning av personal, nyanställning och liknande. Dessa skisser presenteras och diskuteras i olika konstellationer av rektor, specialpedagog och lärare. Vad detta ”nya” konkret skulle kunna innebära framgår inte av intervjuerna med rektor och specialpedagog.

I specialpedagogens uppdrag, menar rektor, ingår även att delta i och utveckla det kommunala nätverket av speciallärare och specialpedagoger, där gemensamma och kommunövergripande frågor lyfts.

För rektor och specialpedagogen tycks uppdraget utveckling kopplas tätt samman med ledarskap och närhet till såväl lärare och undervisning som till mer externa experter såsom elevhälsan eller kommunens övergripande nätverk av specialpedagoger och speciallärare. För lärarna är utveckling också en ”närhets”-fråga då de menar att utveckling sker med utgångspunkt i undervisning. Rektor är mycket tydlig med sitt fokus på inkludering och tar avstånd från mer traditionell specialundervisning. Det är i en inkluderande kontext utvecklingsarbetet ska ske. Specialpedagogens möjliga ledarskap tycks stå i ett nära förhållande till rektors tolkning av uppdraget utveckling.

Uppdraget utredning

När det gäller att fatta de näraliggande slutgiltiga besluten vad gäller resursfördelning och om särskilda insatser ska göras, eller om kontakt ska tas med externa experter så använder rektor specialpedagogen som informatör och expert. Rektor menar att specialpedagogens roll i initialskeden är framträdande då hon är den som ska uppmärksamma signaler från lärare, föräldrar eller elever kring svårigheter. Hon har exempelvis en framträdande roll vid överlämnandekonferenser mellan förskola och skola och vid stadieövergångar för att uppfatta och vidarebefordra information om elever, metoder och eventuella hjälpmedel och liknande.

Specialpedagogens roll är, enligt rektor, att vara den som ”granskar” lärarens planering så att den omfattar alla elever. ”...Ofta har ju lärarna gjort en väldigt fin planering [...] men så glömmer man lite variationen och då blir det genast besvärligt för vissa elever” menar specialpedagogen. Just förmåga att uppmärksamma och förstå om en svårighet är ”individuell” eller är en konsekvens av mötet med ”bristande planering” och innehåll/upplägg av undervisning är en besvärlig fråga och svår att diskutera. Frågan tar också tid då båda frågeställningarna kan resultera i ett omfattande utredningsarbete och skrivande av åtgärdsprogram.

Både specialpedagog och lärare ger uttryck för en viss uppgivenhet vad gäller elevhälsans roll och dess möjligheter att stödja såväl elever som lärares specialpedagogiska insatser. Elevhälsan tycks finnas långt från klassrummet och lärarnas vardag, men den har stora befogenheter och är en beslutande instans om exempelvis en elev behöver flyttas från klassen till en kommunövergripande särskild undervisningsgrupp. Specialpedagogen menar att i mycket svåra elevärenden pratar hon med psykologerna men får en känsla av att ”...de lite tar händerna ifrån det. För de sysslar mer med utredningar, alltså begåvningsutredningar [...] Så vi känner oss ganska ensamma. Så lite känsla blir det att ’dom (eleverna, min anm.) finns hos er så det är ert bekymmer’.” Även lärarna uttrycker ett avstånd till elevhälsan. Ett ärende kring en elev som gått på skolan i flera år och som lärarna ”flaggat för” under lång tid blir återigen akut och eftersom en representant från elevhälsan denna gång råkade bli vittne till händelsen uppmärksammas ärendet. ”Efter den här händelsen i tisdags [...] Det var någon form av team här på skolan då som var väldigt lägligt. Så det lyftes dagen efter då, man funderade över placering [...] Det var ju mycket tyckande och tänkande.”

Uppdraget utredning tycks gynnas av närheten till den konkreta undervisningen och lärares praktik då specialpedagogen s.a.s. finns på plats och i ett mer förebyggande arbete undviker att hamna i för mycket utredningsarbete. Lärare och specialpedagog löser problem när de uppstår och kanske redan innan de uppstått. Specialpedagogen finns med i initialskedet och följer arbetet kring eleverna på nära håll och tillsammans med lärarna kan planeringar och genomförande av undervisning anpassas. Medvetenheten om att utredningsarbete tar mycket tid är stor. Specialpedagogen, tolkar jag, försöker genom sitt förebyggande arbetssätt kring planering/undervisningens innehåll och upplägg, undvika att hamna i samma situation som hon uppfattar att elevhälsan gjort, d.v.s. att fastna i utredningar.

Uppdraget undervisning

Specialpedagogen ska, enligt rektor, också finnas mitt i verksamheten; undervisa elever (intensivundervisning i kortare perioder) och delta i klassundervisningen. Specialpedagogen har detta läsår valt att vara mentor för ett antal elever i behov av stöd och har bl. a. läxhjälp knutet till dessa elever. Specialpedagogen har stort ansvar att själv organisera sin arbetstid och sina arbetsuppgifter, och uppfylla sitt uppdrag utifrån de behov som hon uppfattar finns.

Specialpedagogen menar också att roll och uppdrag, som helhet, inte är tydligt avgränsat och fast, utan istället öppet och flytande för att möta de behov som uppstår och förändras bland elever och personal.

Ett problem som lyfts är den historik som omger specialpedagogen då rollen fortfarande, delvis, jämförs med eller tolkas som en speciallärare. Svårigheter relateras till den enskilde eleven och önskemål om stöd till eleven utanför klassrummet enskilt eller i mindre grupp finns fortfarande. Rektor menar dock att det på skolan skett en stor förändring de senaste två åren då det gäller specialundervisning. Idag riktas fokus på förändring av klassrumsundervisningen istället och detta beror helt och hållet på den nya specialpedagogen och hennes utbildning och kunskaper. Idag tittar man på resultaten (exempelvis nationella prov) och analyserar ”sig själva” d.v.s. organisation, resursfördelning, undervisning o.s.v. ”Men det har hänt de sista två åren [...], det har ändrat sig betydligt. Tidigare, menar rektor, stannade specialpedagogiska kunskaper hos specialläraren/specialpedagogen och utövades inom specialundervisningen. Rektor hävdar också att utbildningsinsatserna riktade till speciallärare/specialpedagoger, som var både många och dyra t.ex. inom läs- och skrivområdet, inte kom lärarna till gagn, då de tidigare speciallärarna/specialpedagogerna inte ”vågade påverka sina kollegor”.

Såväl rektor som specialpedagogen betonar dock att det är lärarna själva som har undervisningen i sin hand. Arbetslagen ska i sina pedagogiska planeringar och undervisning ta hänsyn till elevers olika behov, men formulerar sig och agerar i övrigt efter egna tolkningar av läroplaner och målformuleringar. De olika arbetslagen på skolan organiserar sitt arbete på olika sätt utifrån elevernas behov och lärarnas önskemål.

I just detta arbetslag sker övervägande del av särskilt stöd inom klassens ram och av lärarna själva. Utifrån samarbete med specialpedagog, egna erfarenheter och kunskaper formas undervisningens innehåll och arbetssätt för att gynna inte enbart elever i behov av stöd utan alla elever i klasserna. Lärarna har valt att prioritera undervisning på så sätt att ingen planeringstid sker under ”skoltid”. Har en lärare s.k. håltimme p.g.a. att eleverna har slöjd så går man istället in i parallellklassen och har ”specialmatte” eller ”specialsvenska” inom klassens ram. Denna tid kan också användas för att stödja de elever som ”...kommit långt i sin utveckling.” Lärarna utnyttjar också andra möjligheter så som att eleverna gärna får stanna kvar efter skolan och

arbeta med läxor o.s.v. och får då stöd av lärare. De berättar också att annan ”tid” som dyker upp, t.ex. en frivillig friidrottsdag där 15 av 42 elever valde att inte delta utan istället stannade kvar på skolan, används för att arbeta extra mot målen i Individuella utvecklingsplaner (IUP) eller åtgärdsprogram. Alla tillfällen tas tillvara vilket kräver flexibilitet och närvaro. Lärarna menar att arbetet ger resultat för eleverna, men att arbetssättet är slitsamt för dem själva, särskilt som organisationen är ”slimmad” och ingen extra personal finns att tillgå. Prioriteringar mellan elever och verksamheter sker ständigt.

Vid analys av lärarnas berättelser framkommer två delvis skilda sätt att förstå sitt undervisningsuppdrag som klasslärare i förhållande till hantering av specialpedagogiska frågor. I de fall där ett uppbyggt samarbete med specialpedagog (ett uppfattat pedagogiskt problem) finns innesluts eleven och svårigheterna i lärarens uppdrag och ett stödjande undervisningssätt etableras i klassrummet för ”allas bästa” inte bara för att stödja ”svaga” elever. Medan delvis motsatt förhållande tycks uppstå kring de elever som traditionellt hamnar inom elevhälsans domäner (ett mer medicinskt-psykologiskt perspektiv) där makten förskjuts från specialpedagog och lärare i synnerhet (se under rubriken utredning). Jag tolkar lärarnas berättelser som att de inte vet hur de ska stödja vare sig eleven i behov av stöd eller övriga elever i klassen som starkt reagerar på de händelser som inträffar. Frustration, och som specialpedagogen uttrycker det som ”förtvivlan” över att inte räcka till i en ”slimmad organisation”, i kombination med en känsla av att inte riktigt bli tagen på allvar eller få stöd. Lärarna talar i detta sammanhang om ”vad ingår egentligen i mitt uppdrag”, ”måste vara en ledarskapsfråga”, ”är det egentligen rätt elever som hamnar i kommunens särskilda undervisningsgrupp” och liknande.

Specialpedagogens rumsliga och kollegiala närhet tycks underlätta samarbete och utveckling av undervisning. Lärarna definierar ”traditionella svårigheter”, som exempelvis läs- och skrivsvårigheter, som något som ingår i deras uppdrag att stödja ”svaga” elever och ser att specialpedagogiska hänsyn i undervisningen gynnar alla elevers utveckling. Här finns strategier och uppbyggnadsmetoder för stöd och utveckling. Vad gäller elever som kräver insatser av elevhälsan tycks delvis motsatsen uppstå. Problemet förskjuts mot ett medicinskt-psykologiskt perspektiv och lärarens kunskaper och erfarenheter tycks komma till korta. Frågor om vad som ingår i läraruppdraget uppstår och ansvaret förläggs på rektor och elevhälsa.

Sammanfattning; specialpedagogens uppdrag

Specialpedagogens uppdrag är utifrån professionsperspektiv tämligen tudelad. Specialpedagogen ska utifrån sina kunskaper kring ledarskap direkt och indirekt påverka elevers lärande och skolans organisation i syfte att förbättra lärmiljön. Hon är den som ska uppmärksamma, hantera och utvärdera specialpedagogiska frågor och insatser och samordna externa experters eventuella medverkan i utredningsarbete.

Rektors uppfattning av specialpedagogens uppdrag kan, utifrån definition av välfärd, dels tolkas som s.k. kompensation då hon lyfter stöd och kompenserar i form av direkt arbete med elever och indirekt via lärarnas undervisningsmetoder samt via hennes viktiga uppgift att tillgodose elever med s.k. lärverktyg, som ska säkerställa stöd till de elever som behöver det. Dels kan det tolkas som s.k. investering då specialpedagogen tillsammans med rektor gör bedömningar vilka metoder, resursfördelningar och liknande som ger bäst effekter i organisationen eller i hennes uppdrag att tillsammans med kommunens övriga speciallärare och specialpedagoger utveckla nätverket. Hon fungerar som en grindvakt för vad som ska göras, hur det ska göras och vem som ska utföra.

Samtidigt låter sig inte specialpedagogens revir specialpedagogik avgränsas längre i t.ex. specialundervisning eller speciella metoder, då rektor så tydligt markerar hennes uppdrag att påverka och vidga pedagogiken och undervisningen i klassrummet. Den interna ”experten” måste kunna förhålla sig inte bara till specialpedagogiken och elever i behov av stöd utan till pedagogiken och alla elever. Och tvärt om, så måste lärarna ta hänsyn till specialpedagogiska frågor, definiera problemet och lösa det med stöd av specialpedagogen. Professionsområdet och innehållet är inte bara hennes utan uppstår i mötet med övriga lärare och rektor.

Specialpedagogens uppdrag visar på samarbete, samverkan och utbyte snarare än avståndstagande och kontroll. Svårigheter tycks i detta fall snarare uppstå i mötet med externa experter, vars uppdrag tycks domineras av utredningsarbete. Bristen på ”närhet” tycks skapa, också i detta fall, ett avstånd i processen att stödja lärande och utveckla lärmiljöer, till förmån för ett mer individfokuserat sätt att se på svårigheter i skolsituationen.

Expertroll, samtal och relationer

Det är uppenbart att relationen är specialpedagogens viktigaste verktyg för att kunna realisera sitt uppdrag. Hon är inbegripen i relationer mellan sig själv och elever, lärare, rektor, externa experter, specialpedagogkollegor och föräldrar. Hon uttrycker det som att hon är lite av ”spindeln i nätet” och ”jag är överallt och ingenstans”.

Samtal är det som särskilt framträder i specialpedagogens berättelser. Hon är tveklöst rektors viktigaste informatör och samtalspartner i ledningsgruppen med sina täta kontakter med lärare,

elever, experter och speciallärar- respektive specialpedagoger. Tillsammans med rektor samtalar de om verksamheten och dess utveckling. Deras relation och samarbete bygger på deras respektive roller och utifrån de perspektiv de har på verksamheten; ”...vi ser det från olika håll men vi vill åt samma håll”.

Samtalen i arbetslagen är viktiga forum och här deltar specialpedagogen utifrån sin interna expertroll inom specialpedagogiska frågor och lärmiljö. Hon menar att det är just vid dessa mindre möten som hon har störst möjlighet att bidra till förändringar av verksamheten och undervisningen. Hon menar att det är viktigt att reflektera över vad som görs och varför och att arbeta fokuserat för att åstadkomma förändringar och öka kunskaperna.

Specialpedagogen menar att efterhand som tiden gått så har s.k. spontanbesök av lärare ökat. Lärare kommer och vill fråga om något eller bara höra om de tänker ”rätt” kring en elev eller i en diskussion som uppstått bland kollegor. ”...så diskuterar vi det och ofta är det jättegoda idéer de kommer med.” Lärarna själva bekräftar bilden och menar att de gärna samtalar med specialpedagogen kring elever, undervisning, stöd och hjälpmedel av olika slag.

Såväl rektor som specialpedagogen menar att det finns några få lärare kvar som väljer att ”stänga dörren om sig” men de blir allt färre. Allt fler lärare ser nytta av att samarbeta och samverka med varandra och specialpedagogen. Däremot lyfter båda bristen på specialpedagogisk kunskap i lärarutbildningen. De menar att nyutbildade lärare inte är tillräckligt förberedda på den variation av elever som möter dem i klassrummet. Rektor ser i detta svårigheter kring de specialpedagoger (äldre utbildning) som vill fortsätta att bedriva specialundervisning i mer traditionell stil. Dessa motverkar syftet att öka kunskaperna hos lärarna och påverkar inte klassrumsundervisningen på ett önskvärt sätt.

I egenskap av mentor samtalar specialpedagogen med elever kring deras utveckling. I deras samtal lyfts de metoder och strategier som såväl eleverna som lärarna använder för att optimera lärandet. Hon menar att det är viktigt för elevernas självständighet att de är medvetna om sina styrkor och rättigheter och att eleverna själva kan tala om hur de lär sig bäst. Även lärargruppen betonar relationen mellan elev och lärare för en gynnsam utveckling och lärande inte minst vad gäller elever i behov av stöd. De uttrycker att de arbetar medvetet för att vara ”goda förebilder och modeller” och menar att de visar eleverna att de tycker om dem, har höga förväntningar på dem och är tydliga och strukturerade i sina roller som lärare och vuxna. Även här tas alla tillfällen tillvara såsom raster eller luncher, eller mer strukturerade tillfällen som mentorssamtal och feedback kring mål och betyg. Samtliga lärare betonar trivsel för att optimera lärande. Precis som specialpedagogen menar lärarna att det är viktigt att eleverna själva lär sig att ta ansvar och förstå sin egen utveckling.

Specialpedagogens alla samtal är formella respektive ickeformella handlednings-, rådgivande och kollegiala samtal längs en glidande skala av struktur och ickestruktur. De är ”frivilliga” och ”ofrivilliga” från lärares och elevers sida och inte minst starkt eller svagt kunskaps- och utvecklingsfokuserade. Samtalen skaffar henne en unik bild av verksamheten och bildar ett komplext mönster av relationer där hon väver eller länkar samman skolans olika aktörer genom sin roll som ”spindeln i nätet”. Den självorganisering som finns i lärargruppen och som uppmuntras av rektor är inne i ett paradigmskifte, då det gäller specialpedagogikens funktion. Få lärare eller speciallärare väljer att ställa sig utanför samarbete och samverkan och allt fler ser nyttan och behovet av specialpedagogiska kunskaper och en samtalspartner kring pedagogiska och specialpedagogiska frågor. De olika identiteterna tycks vara på väg att luckras upp och omskapas och specialpedagogiken tycks vara på väg att flytta in i klassrummet.

Att hantera mål- och resultatstyrning

Specialpedagogen menar att de krav som ställs på skolan och lärarna är motstridiga och på många sätt motverkar sitt syfte att utveckla undervisningen. Åtgärdsprogram kan få en sådan effekt. Exempelvis lyfter hon de tidigare kommunalt tvingande lässcreening som omfattade alla elever. Om eleven hade under ett visst staninevärde så skulle ett åtgärdsprogram upprättas. Hon menade att lärarna inte kunde se vinsten med screeningen och heller inte analyserade hur de skulle åtgärda ”bristerna” och konsekvensen blev att lärarna skrev en stor mängd åtgärdsprogram. De flesta hade samma innehåll men följdes aldrig upp: ”...insatserna har ju blivit att vi ska skriva ett åtgärdsprogram...”. Hon uttryckte också att åtgärdsprogrammen kunde se likadana ut år från år då det gällde en och samma elev. Dessa screeningar har nu successivt plockats bort och specialpedagogen upplever det som bra. Istället lyfter hon de nationella proven, eftersom dessa involverar lärarna på ett helt annat sätt. Det handlar om hela undervisningssituationen inte ett enstaka testtillfälle.

Idag menar rektor får inget åtgärdsprogram upprättas utan att specialpedagog och rektor är involverade, just för att undvika denna typ av resursslöseri. Just åtgärdsprogram och annan dokumentation lyfts av lärargruppen som svåra och tidsödande uppgifter. De menar att det inte är att åtgärda och stödja som är problemet utan just att formulera så att ”det blir rätt”. Här skulle de vilja ha en tätare kontakt med specialpedagogen för att utveckla men kanske också förenkla hela proceduren. De lyfter också tidsbrist i detta sammanhang, då det tar mycket tid att sitta och gå igenom alla utredningar, åtgärdsprogram och uppföljningar av t ex mentorssamtal.

Även målen i läroplanerna kan upplevas som ett ok för lärarna: ”måluppfyllelse hela tiden måluppfyllelse”. Specialpedagogen menar även att media har en stark påverkan på lärarnas motivation och upplevelse av stress: ”...man får ständigt höra lärare gör inte ett bra jobb. [...]

Och så vet man att de slår knut på sig, så jag tror att, det känns aldrig som man gör ett bra jobb.” Hon menar att ”ju mer man diskuterat måluppfyllelse ... desto sämre har resultaten blivit”. Hon menar att det kommer ”nya påbud” hela tiden och det gäller att förhålla sig till det på ett klokt sätt. Hon menar att det trots allt inte står exakt hur vägen till målen ska se ut och detta skapar ett slags friutrymme för lärarna och henne själv. Men hon säger också att denna möjlighet inte utnyttjas fullt ut, utan här finns utvecklingsmöjligheter för henne och lärarna att tillsammans förändra undervisningen.

Samtidigt menar rektor kan mål och riktlinjer ge en känsla av stabilitet och riktning inte minst då det gällde eleven själv som p.g.a. tydligare mål även får tydligare feedback vilket påverkar elevens resultat. Feedback från lärarna eller specialpedagogen kring lärandestrategier och exempelvis lärverktyg är det som påverkar resultaten mest. Rektor menar vidare att de pedagogiska planeringarna, där ett område eller ämne planeras, utgår ifrån och utvärderas mot målen och ska skrivas så att elever och föräldrar förstår dem. Föräldrar och elev får idag feedback på elevens kunskaper med tätare intervall. Hon menar att bedömning används för att stärka eleverna. Lärarna är inne på samma linje då de berättar att de nu har satt betyg på sina åk 6:or för första gången. Det framgår att det har varit jobbigt för lärarna och tagit tid, men att resultatet känns bra. Lärargruppen har lagt ner mycket tid på att förstå och tolka läroplanerna och betygskriterierna och har också lagt ner mycket tid på att omformulera dessa så att föräldrar och elever ska förstå.

De fyra fälten eller aspekterna av välfärdsdefinitioner, som i sin tur kan sägas påverka styrning, är i denna studie reducerade till tre. Social kompensation, social garanti och social investering är de som framträder i de olika berättelserna. Den fjärde, social service, lyfts inte av någon. En tänkbar förklaring är att denna kommunala skola inte i egentlig mening befinner sig i en konkurrenssituation utan man har ett ”upptagningsområde”. Istället talar såväl rektor, specialpedagog som lärare om vikten av goda relationer med elev och förälder, men då i förhållande till den enskilda elevens utveckling och/eller gruppens sociala klimat och lärande. En tolkning som ligger närmare social kompensation och garanti. Båda dessa sistnämnda, tolkar jag, ligger till grund för särskilt specialpedagogen, då hon beskriver sitt uppdrag och sin kollegiala roll. Av såväl lärare som specialpedagog sätts eleven/eleverna i centrum och deras insatser för utveckling och välmående hos eleverna är starkt förankrade i en omsorg om individen, särskilt elever i svårigheter, och rättvisa för allas bästa.

Som påbyggnad uttrycker specialpedagogen fenomen inom fältet social investering som kan få både positiva och negativa konsekvenser. Ingen av studiens personer uttrycker ett direkt motstånd mot exempelvis dokumentering, betyg, åtgärdsprogram o.s.v. men lyfter heller inte

”nyttan”. Dessa styrande verktyg hanteras med varierande resultat. De styrmekanismer som direkt och indirekt påverkar lärarnas undervisning såsom mål, nationella prov eller dokumentering tycks alltså vara motstridiga. Å ena sidan styr dessa innehållet i undervisningen genom t ex nationella provens olika fokuseringar och å andra sidan ska de (i värsta fall) bara ”betas av” som exempelvis de i detta fall ovan beskrivna åtgärdsprogrammen. Avsaknaden av ordet lärande är påfallande. Inte vid något tillfälle talar rektor, specialpedagogen eller lärare om lärande i samband med mål, resultat, åtgärdsprogram eller annan dokumentering. Däremot lyfts lärande i samtalet mellan lärare/specialpedagog och elev i samband med feedback/återkoppling och i samband med relationer. Jag tolkar det som att man talar då om handlingar d.v.s. prestationer i en relationsbaserad kontext.

Diskussion

Den komplexa skolan som nu dagligen diskuteras på ledarsidor, i insändare, på TV och i radio befinner sig synbarligen i en kris. En kris som i så fall måste ha ett idealtillstånd att spegla sig emot. Om krisen består av stökiga klassrum och identitetsvilla lärare, så skulle motsatsen vara ordning och reda med avgränsade och tydliga läraridentiteter. Ur komplexitetsteorins perspektiv är inget av ytterligheterna något eftersträvansvärt (McMillan,2008). Instabilitet, kaos och fullständig brist på kontroll leder visserligen till sönderfall, men total stabilitet, ordning och rigida rutiner får en verksamhets utveckling att avstanna och gör den sårbar för yttre förändringar.

Kan det vara så att skolan, trots (alternativt på grund av) de senaste decenniernas ”nya påbud”; styrningsskifte med nya mål- och resultatsystem, nya lagar, ändringar i lärarutbildningar o.s.v. vilka alla haft som syfte att utveckla och stärka skolans verksamhet och elevernas resultat, inte förmått att anpassa sig eller helt enkelt inte orkat hantera alla dessa nyheter på relativt kort tid utan hemfallit åt retrospection för att bevara sin identitet, sina rutiner och sina invanda mönster. När skolans styrning och dess yttre aktörer (politiker och tjänstemän) mer eller mindre har valt att hantera ett komplext fenomen, som undervisning och lärande, som ett komplicerat och istället ökat kontrollen, rutinerna och infört fler regler, har paradoxalt nog kanske detta ökat instabiliteten och identitetsförvirringen. Den utifrån drivna organiseringen har fått lärare, i sin självorganisering, att anpassa sig till det komplicerade istället för att anpassa sig till och hantera det komplexa. Istället för att avsätta tid för reflektion, samverkan, planering och uppföljning utifrån undervisning upptas tiden av allehanda administrativa uppgifter, dokumentation och otaliga möten (Skolverket, 2013) som ibland rör och berör, men inte alltid.

Från avstånd och specialundervisning till närhet och utveckling av undervisning

Kanske kan man anta att specialpedagogikens roll i en skola, som betraktas som ett komplicerat fenomen, fortsätter särskilja, utreda och åtgärda elever. Specialpedagogen fick då aldrig, alternativt tog inte möjligheten, att anta uppdraget att vara en utvecklare av lärmiljö, utan iklädde sig ”den gamla” speciallärarrollen att specialundervisa elever och på så sätt bevarades identiteter, roller och positioneringar (Byström & Nilsson, 2002; Lansheim, 2010) samt fortsatte att skilja specialpedagogiken från pedagogiken (Emanuelsson, Rosenqvist & Persson, 2001). Klassrummets undervisning kunde gå vidare i samma spår och utvecklades inte för att möta de variationer som elever ofrånkomligt uppvisar. Snarare visar forskning (se exempelvis Skolverkets rapport ”Vad påverkar resultaten i svensk grundskola”, 2009) att elevers sociala bakgrund fått en större betydelse för hans/hennes resultat i skolan. Eleven (och förälder) ska kontrollera sitt lärande själv och åtgärda sina egna brister (se exempelvis Persson, 2008).

I studiens resultat kan dock en försiktig förändring skönjas. En förändring som rektor menar har pågått under de senaste åren. Då tillräckligt många elever inte når målen (elevernas resultat gällande godkända betyg eller via internationella jämförelser) och resurserna är begränsade går det inte längre att specialundervisa alla i särskilda grupper. Den nya specialpedagogutbildningen med sin tydligare profil efter speciallärarens återkomst 2008 (om än med stora förändringar av innehåll i utbildning och syfte i sitt uppdrag) tycks ha bidragit till denna utveckling. Specialpedagogen med sitt fokus på lärmiljö och hennes fördjupade specialpedagogiska kunskaper, förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och tydliga uppdrag att verka för kunskaps- och verksamhetsutveckling, gör henne lämpad att driva och uppmuntra ökat kunnande och ökade prestationer. Hennes uppdrag är att tillsammans med lärarna balansera och hantera motstridiga uppgifter och krav d.v.s. paradoxer i en relationell och komplex verksamhet som skolan är.

Precis som Gerrbo (2012) i sin studie betonar situationella svårigheter och tonar ned ”elev-i-behov-av-stöd” riktar specialpedagogen i det här fallet sitt fokus mot undervisningen istället för elevernas ”individuella tillkortakommanden”. De risker som finns i de yttre påbuden är just att specialpedagogen binds upp av utredningar och åtgärdsprogram istället för utvecklingsarbete av undervisning på samma sätt, som jag tolkar att elevhälsan redan tycks, i detta fall, ha gjort. Utredningar, för att veta så mycket som möjligt om eleven, ger individspecifik information och kunskap, men inte per automatik kunnande och ökade prestationer. För detta krävs att informationen bearbetas tolkas och omsätts i handling. En utredning tar heller inte hänsyn till den dynamiska process som ständigt pågår i ett klassrum eller i en relation (mellan lärare och elev, mellan elever eller mellan elev och material) där förutsättningar och utfall ständigt

varierar, men över tid kan bilda ett skönjbart mönster. En process vilken kan ställa utredningens tidsbegränsade resultat på ända.

För att få tillgång till processen, menar jag, tycks det krävas närhet i samarbete och samverkan. Snarare interna experter än externa. Elevhälsans förmåga att ikläda sig denna nära expertroll kräver nytänkande och ett ökat fokus på förebyggande arbete med utgångspunkt i undervisning och praktikinära situationer. Framför allt måste specialpedagogens överbryggande roll stärkas ytterligare. Det avstånd som jag uppfattar finns till elevhälsan kan kanske snarare bidra till en ond spiral av efterfrågan på utredningar då kunnande och prestationer i lärargruppen inte utvecklas i nära samverkan och samarbete. Skollagens fokus på utredning (välfärdsdefinitionen social investering) skapar istället kösystem till elevhälsan och i detta fall till den kommunalt övergripande resursskolan. Specialpedagog och lärare uppfattar sig avvisade och inkludering blir ett lokalt bekymmer istället för ett samhällsansvar. Jag menar att ett förflyttat fokus från ”elev-i-behov-av-stöd” till situationella svårigheter (Gerrbo, 2012) med läraren, specialpedagogen (och/eller specialläraren) samt elevhälsa i samarbete har en större inverkan på såväl kunnande och prestationer som utveckling av lärmiljö, än ett fortsatt fokus på individ med utredningar och åtgärdsprogram en masse.

Specialpedagog – ett uppdrag i förändring

Vad som framträder ur berättelser om specialpedagogens uppdrag är bilden av ett motsägelsefullt och gränslöst professionsfält. Å ena sidan betonas avståndet till andra professioner i hennes exklusivitet och särskilda kunskaper för att kunna kontrollera det specialpedagogiska området (jurisdiction). Uppdraget ger henne en betydelsefull position med reell påverkansmöjlighet i fördelningen av begränsade resurser. Som ”frilagd” är hennes uppdrag att kritiskt granska undervisningen och lärarnas förmåga till differentiering och variation för att möta elevers behov. Hennes undervisningsinsatser är exklusiva och kortvariga. Specialpedagogiken tenderar att bli något annat än pedagogiken, något särskilt som ska komplettera pedagogikens brister.

Å andra sidan krävs närhet och intoning av expertrollen för att få tillträde till klassrummets dynamik och lärarens prestationer. Det rektor uttrycker som ledarskap tolkar jag som förmåga att via samtal och samarbete omsätta mål och resultat i kunnandet och prestationer, såväl egna som andras. Hennes viktigaste instrument är relationen, vilken ger tillträde till gemenskapen i lärarnas självorganisering (Augustinsson & Brynolf, 2009). I dessa såväl planerade som spontana återkommande samtal och diskussioner kring mål, pedagogisk planering, forskning och utveckling kan förståelse för specialpedagogiken i all dess komplexitet uppstå och göras meningsfull. Specialpedagogiken kan bli en fördjupad del av pedagogiken.

Specialpedagogen befinner sig i flera kontexter med olika tolkningar av elevers svårigheter, vilket gör henne till en gränsöverskridande förbindelselänk. Såväl kunskapsområdet som yrkesområdet hämtar teorier och metoder från dessa kontexter (elevhälsa med den medicinskt eller socialt inriktade professionerna och lärargruppen med pedagogiken och didaktiken i fokus). Genom att finnas nära verksamhet och kollegiet och befinna sig såväl inuti som utanför lärargruppen har hon en unik möjlighet att få syn på de undervisningsmönster som framträder och de regler, rutiner och den ordning som lärarna skapar i sin självorganisering. Hennes ”frilagda” position möjliggör att driva frågor utifrån, vilket kräver anpassning, omstrukturering och förändrade handlingsmönster hos lärargruppen, men också inre förändringsarbete då hennes kunskaper och förmågor tillför gruppen något nytt, vilket i sin tur påverkar lärargruppen på samma sätt. Att frigöra tid för reflektion blir i detta sammanhang av yttersta vikt och här har rektor ansvar att prioritera framför ”andra typer av möten”.

Om en profession karaktäriseras av jurisdiction d.v.s. kontroll och revirtänkande (Abbott, 1988) är specialpedagogen och hennes uppdrag problematiskt, så tillvida att samarbete och samverkan mellan olika aktörer är, enligt min mening, en absolut nödvändighet för utvecklandet av lärmiljöer. Särskilt viktigt, menar jag, är behovet av att markera närhet till specialläraren – de är båda aktörer inom det specialpedagogiska området. Likheterna i examensordningen kan ses som ett icke-hierarkiskt samarbete för utveckling av skolans arbete att stödja elever.

Slutsatser

Mina slutsatser är att uppdragets öppna, komplexa och gränslösa fält stärker specialpedagogens möjligheter att bidra till kunskaps- och verksamhetsutveckling i syfte att öka såväl elevers som lärares prestationer. Öppenheten stärker inkluderingsfenomen och väver samman specialpedagogiken med pedagogiken. Möjligtvis har rektor dessutom rätt i sin betoning av personliga egenskaper, åtminstone förmåga att hantera paradoxer i zonen ”the edge of chaos”, då detta uppdrag ställer betydligt högre krav på självorganisering och mod än att bedriva specialundervisning avskiljd från annan verksamhet.

De hinder som uppstår kan relateras till styrningsmekanismer som leder till brist på tid för reflektion och nära samarbete. I tolkningen av specialpedagogens uppdrag tycks de olika delarna utveckling, utredning och undervisning också vävas samman till en helhet som s.a.s. är mer än summan av delarna. Uppdragen går in i varandra och är inte bara specialpedagogens, utan utvecklas och förändras i samspel med såväl rektor som lärare (och också elever). Relationen skulle i detta samspel kunna tolkas som motorn.

För att stärka såväl sin profession som sitt uppdrag kan jag se en utvecklingsmöjlighet i specialpedagogens egen forskning, något just denna studies specialpedagog saknar. En gränsöverskridande forskning, såsom Ahlberg (2009) och Liberg (2010) förordar skall möjliggöra för såväl specialpedagogen som lärarna (och kanske elevhälsans personal) att mer strukturerat forska i sin egen verksamhet och på så sätt stärka den medvetna reflektionen och bättre förstå och hantera den komplexa praktiken – make sense. Just denna vidareutveckling av uppdraget skulle vara intressant att beforska likaså att belysa den ”nya” speciallärarens uppdrag i samverkan med och i förhållande till specialpedagogens uppdrag.

Avslutning

”Planerad förändring leder sällan till planerade resultat. De är icke desto mindre värdefulla då de stör rutinmässiga sätt att göra saker på och därmed bäddar för spontan förändring. Istället för att begråta en icke lyckad förändring, bör man undersöka dess oförutsedda konsekvenser”
(Czarniawska, 2005, s 18)

Specialpedagogens roll i skolan såg länge ut att vara ett misslyckande, då inget blev som det var tänkt. Men kanske kan den misslyckade fokuseringen på mål och resultat (ett misslyckande utifrån sjunkande resultat) och det oväntade återinförandet av specialläraren, ändå verka för en ny chans för specialpedagogen och hennes uppdrag att driva utvecklingsarbete med fokus lärmiljö. Ett bakvänt och förvånande resultat, men som kan bli en möjlighet för skolans förmåga att utveckla sin undervisning balanseras på ”the edge of chaos” där förutsättningarna finns för variation, kreativitet och innovation.

Referenser

- Abbott, Andrew. (1988). *The systems of Professions. An Essey on Division of Expert Labour*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ahlberg, Ann. (2009). Kunskapsbildning i specialpedagogik. Ahlberg, Ann (Red.) *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning*. (ss. 9-27) Lund: Studentlitteratur.
- Aili, Carola & Hjort, Katrin (2010). Prioriteringskompetens. Konkurrerande välfärdsprinciper och nya krav på lärarprofessionen. I Brante, Göran & Hjort, Kerstin. (Red.) (2010). *Dilemman i skolan. Aktuella utmaningar och professionella omställningar*. (ss. 8-24) Kristianstad University Press 2010:4.

- Augustinsson, Sören. (2011). *IFO – Organisering för rörelse eller rörelse som organisering. Re-thinking organisation*. Skriftserie 2011:1. FoU Skåne
- Augustinsson, Sören & Brynolf, Margrethe. (2009). *Rektors ledarskap. Komplexitet och förändring*. Lund: Studentlitteratur
- Bell, Judith. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Berglund, Lars., Malmgren, Lise-Lotte., Riddersporre, Bim & Sandén, Ingrid. (2007). *Profession, forskning och praktik. 30 rektorers syn på specialpedagogisk professionalitet*. Malmö: Lärarutbildningen Malmö högskola (artikel) 4 jan 2012.
<http://dspace.mah.se/dspace/bitstream/handle/2043/8175/Profession,%20forskning%20och%20praktik.pdf;jsessionid=DBD15D5FA29FB5172E71495D82201A46?sequence=3>
- Bjørndal, Cato R.P. (2012). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Bladini, Ulla-Britt. (1990). *Från hjälpskollärare till förändringsagent. Svenska speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisnings utveckling och förändringar i speciallärarens uppgifter*. (Göteborg studies in educational science 76.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bryman, Alan. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Uppl.2. Stockholm: Liber.
- Byström, Annette & Nilsson, Ann-Charlotte. (2002). *Specialpedagogers verksamhet efter examen. Grundläggande utbildning – en faktor i arbetssituationen*. Malmö: Lärarutbildningen Malmö högskola.
- Czarniawska, Barbara. (2005) *En teori om organisering*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, Ingemar, Persson, Bengt & Rosenqvist, Jerry. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Fransson, Ola. (2009) Epistemisk förskjutning och autonomi. I Fransson, Ola & Jonnergård, Karin. (Red). *Kunskapsbehov och nya kompetenser. Professioner i förhandling*. (ss.21-44) Stockholm: Santérus Academic Press
- Högskolverket. (2012). *Behovet av en särskild specialpedagogexamen och specialpedagogisk kompetens i den svenska skolan*. Högskoleverkets rapportserie 2012:11 R. 14 apr 2013.

<http://www.hsv.se/download/18.8b3a8c21372be32ace80002744/1211R-specialpedagogexamen-svenska-skolan.pdf>

Karlsudd, Peter. (2011). *Sortering och diskriminering eller inkludering*. Specialpedagogiska rapporter och notiser. Nr 6. Kristianstad: Lärarutbildningen Högskolan Kristianstad.

Kvale, Steinar & Brinkman, Svend. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Uppl. 2. Lund: Studentlitteratur.

Lansheim, Birgitta. (2010). *Förståelse av uppdraget specialpedagog. Blivande och nyblivna specialpedagogers yrkeslivsberättelser*. Malmö: Lärarutbildningen Malmö högskola.

Liberg, Caroline. (2006) "Skolan är fattig" – att utforska utbildningsverksamhetens innehåll. Sandin, Bengt & Säljö, Roger (Red.) *Utbildningsvetenskap - ett kunskapsområde under formulering*. Stockholm: Carlssons

Malmgren Hansen, Audry. (2002). *Specialpedagoger – nybyggare i skolan*. Doktorsvhandling. Studies in educational science nr 56. Stockholm: Stockholms universitet

McMillan, Elizabeth. (2008). *Complexity, Management and the Dynamics of Change. Challenges for practice*. London: Routledge.

Nilholm, Claes. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Persson, Bengt. (2008). *Elevers olikhet och specialpedagogisk kunskap*. Lund: Studentlitteratur.

Persson, Bengt & Persson, Elisabeth. (2012). *Inkludering och målpuppfyllelse – att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber AB.

Seddon, John. (2010). *Bort från styrning och kontroll - omvärdering av Lean service*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket. (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola. Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer. Sammanfattande analys*. Stockholm: Fritzes

Skolverket. (2013). *Lärarnas yrkesvardag. En nationell kartläggning av grundskollärares tidsanvändning*. Rapport 385. 16 apr 2013. http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/visa-enskild-publication?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3001

Stacy, Ralph & Griffin, Douglas. (Edt) (2006). *Complexity and the experience of Managing in Public Sector Organizations*. London: Routledge.

Säljö, Roger. (2010). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts

Utbildningsdepartementet. (2010). *Skollagen* (2010:800). Svensk Författningssamling (SFS) 4 jan 2012. <http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=2010:800>

Utbildningsdepartementet. (2011a) *Högskoleförordningen* (2011:1021). Svensk författningssamling (SFS) 4 jan 2012. http://62.95.69.15/cgi-bin/thw?%24%7BHTML%7D=sfst_lst&%24%7BHTML%7D=sfst_dok&%24%7BSNHTML%7D=sfst_err&%24%7BMAXPAGE%7D=26&%24%7BTRIPSHOW%7D=format%3DTHW&%24%7BBASE%7D=SFST&%24%7BFORD%7D=FINN&%24%7BFREETEXT%7D=&BET=1993%3A100&RUB=&ORG=&%24

Vetenskapsrådet. (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. 13 jan 2013. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Vetenskapsrådet. (2011) *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011. Stockholm: Vetenskapsrådet. 13 jan 2013. <http://www.vr.se/download/18.3a36c20d133af0c12958000491>

Åman, Johannes. (2011). *Att lära av de bästa. En Eso-rapport om svensk skola i ett internationellt perspektiv*. Ds 2011:8. Stockholm: Finansdepartementet.