



HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD

Institutionen för beteendevetenskap

Examensarbete i specialpedagogutbildningen, 10 p
VT 2007

Möjligheter eller hinder?

Skolutveckling utifrån ett
specialpedagogiskt- och ett skolledarperspektiv

Författare: Petra Färdig Mössler
Eva Schelin

Handledare: Lena Grollmuss

Möjligheter eller hinder?

Skolutveckling utifrån ett specialpedagogiskt- och ett skolledarperspektiv

Petra Färdig Mössler
Eva Schelin

Abstract

Syftet med denna studie är att ta reda på vilka faktorer som möjliggör respektive hindrar skolutveckling utifrån ett specialpedagogiskt- och skolledarperspektiv samt att titta på specialpedagogens roll i skolutvecklingen. Utifrån detta syfte ställs frågorna; vilka faktorer spelar in för att möjliggöra eller hindra skolutveckling, vilket samarbete finns mellan rektor och specialpedagog i skolutvecklingsfrågor samt vilken roll har specialpedagogen i skolutvecklingen i en skola för alla? Kvalitativa intervjuer har genomförts med fyra skolledare och fyra specialpedagoger i tre olika kommuner. Resultatet av den kvalitativa studien analyseras och tolkas utefter en hermeneutisk ansats vilket innebär att mönster och samband tolkas. Syftet med en hermeneutisk ansats är att få förståelse. Studien visar att det som möjliggör skolutveckling bland annat är samarbete mellan specialpedagog och skolledare, att specialpedagog och skolledning följer med i samhällsutvecklingen och den aktuella forskningen samt delger detta till övrig personal. Dialog, diskussion, reflektion och utvärdering gynnar skolutvecklingen. De hinder som föreligger för att skolutveckling ska ske är bland annat tid, ekonomi samt medarbetare som inte vill förändras eller som tar förändringar negativt. Resultatet visar även att specialpedagogens roll i skolutvecklingen är av stor betydelse.

Sökord: skolutveckling, specialpedagogik, ledarskap

Innehållsförteckning

Abstract	3
Innehållsförteckning	3
Förord	6
1 Inledning.....	7
1.1 Bakgrund	7
1.2 Syfte	9
1.3 Problemformulering	9
1.4 Upplägg av arbetet	9
2 Litteraturgenomgång	9
2.1 Specialpedagogik	10
2.1.1 Definition av specialpedagogik	10
2.1.2 Specialpedagogik genom åren	10
2.2 En skola för alla.....	12
2.3 Skolutveckling.....	13
2.3.1 Historik.....	13
2.3.2 Skolkoder och skolkulturer	15
2.3.4 Vad är skolutveckling?.....	17
2.3.5 Hur sker skolutveckling?.....	18
2.4 Ledarskap	21
2.4.1 Rektorns roll/ansvar	21
2.4.2 Förändringsledare.....	22
2.5 Organisation	23
2.6 Teoretisk utgångspunkt	25
2.6.1 Paradigm.....	25
2.6.2 Specialpedagogiska perspektiv	25
3 Metod	27
3.1 Metodöverväganden	27
3.1.1 Validitet och reliabilitet.....	29
3.1.2 Urval och genomförande	29
3.1.3 Metod för datainsamling	30
3.1.3.1 Tillvägagångssätt vid sökning av litteratur	30
3.1.4 Metod för databearbetning	31
3.1.5 Metodkritik.....	31
3.2 Etiska överväganden	31
4 Resultat med analys.....	32
4.1 Vision	33
4.1.1 Rektorerens vision om skolutveckling	33
4.1.2 Specialpedagogernas vision om skolutveckling.....	34
4.1.3 Analys av rektorers och specialpedagogers visioner.....	35
4.2 Möjligheter	37

4.2.1 Vilka faktorer spelar in för att möjliggöra skolutveckling?	37
4.2.2 Analys av de faktorer som spelar in för att möjliggöra skolutveckling	40
4.3 Hinder.....	43
4.3.1 Vilka faktorer spelar in för att hindra skolutveckling?	43
4.3.2 Analys av de faktorer som spelar in för att hindra skolutveckling.....	44
4.4 Specialpedagogens roll.....	45
4.4.1 Vilken roll har specialpedagogen i skolutvecklingen i en skola för alla?.....	45
4.4.2 Analys av specialpedagogens roll i skolutveckling.....	47
4.5 Samarbete	48
4.5.2 Analys av samarbete som finns mellan rektor och specialpedagog i skolutvecklingsfrågor?	48
4.6 Slutsatser	49
4.5.1 Möjliggörande	49
4.5.2 Hinder.....	50
4.5.3 Specialpedagogens roll.....	50
5 Diskussion	50
5.1 Fortsatt forskning	57
6 Sammanfattning	57
7 Referenser.....	59
Bilaga I	
Intervjufrågor till specialpedagoger	
Bilaga II	
Intervjufrågor till rektor	

Utveckling i ett livslångt perspektiv handlar om att vidga sitt seende – se mer och djupare – men också att lära sig att på ett kreativt sätt omvandla det i handlande. (Danielsson & Liljeroth, 1996, s. 14)

Förord

När vi startade processen med att skriva denna rapport var det mycket viktigt för oss att vi båda två skulle vara lika delaktiga i alla delarna av uppsatsen. Därför valde vi att skriva allt tillsammans och har därför inte delat upp de olika avsnitten mellan oss. Vi anser att detta är en absolut nödvändighet i en vetenskaplig rapport samtidigt som det ger ett enhetligt flyt i texten samt att vi på detta sätt även är lika ansvariga för slutprodukten.

I sökandet efter relevant litteratur har det varit svårt att hitta litteratur om skolutveckling som är specifikt kopplad till specialpedagogens roll. För att få fram den information som finns inom ämnet har vi därför läst mycket litteratur som innefattar skolutveckling, specialpedagogik, specialpedagogen, ledarskap, organisation och en skola för alla. Vi har valt att presentera den litteratur som vi fann intressant och relevant för vårt arbete.

För att denna rapport skulle bli en verklighet har många hjälpt, stöttat och gett oss uppmuntrande ord på vägen. Vi vill därför börja med att tacka vår fantastiska handledare Lena Grollmuss. Hennes entusiasm har varit smittsam och den hjälp som vi har fått genom hela processen av att skriva denna rapport har varit oersättlig. Vi uppskattar även din tillit av vår förmåga att genomföra denna stora uppgift som det dock är att skriva en c-uppsatts. Tack! Vi vill även rikta ett stort tack till alla er, specialpedagoger och rektorer som har deltagit i denna studie. Vi vet att ni alla har mycket att stå i och vi värdesätter att ni har tagit er tid att engagera er i vårt arbete. Ni har berikat oss med nya tankar och idéer inför vårt kommande yrkesutövande som specialpedagoger. Detta värderar vi högt! Vi upplevde att våra intervjufrågor väckte tankar och funderingar angående skolutvecklingen och att det skapades tillfälle för reflektion även hos er. Vi vill rikta ett stort tack till Kristianstad Högskolas bibliotekarie Gunhild Seabass för hennes insats med att hjälpa oss att hitta lämpliga böcker och vetenskapliga artiklar. Slutligen vill vi även tacka våra familjer som på olika sätt har stöttat och funnits där för oss genom denna process. Vårt möte med er alla har förändrat våra tankemönster och för det är vi er evigt tacksamma.

1 Inledning

1.1 Bakgrund

Förändring är något som vi alla möter och lever med, både i arbetslivet och privat. När vi vill förändra en situation till det bättre utgår vi alltid ifrån den verklighet som vi befinner oss i för tillfället menar Ahrenfelt (2001). Därför är vår uppfattning om verkligheten/situationen viktig eftersom den påverkar hur förändringsarbetet kommer att ta form. Även i en organisation blåser förändringarnas vindar, då inte enbart när det råder kaos i en organisation utan även under de perioder som det upplevs som lugnt. För att en organisations ledning ska kunna överleva måste den enligt Ahrenfelt bestå av utvecklingsarbete, förändringskunskap och förändringsledning. Skolutveckling är ett exempel på förändringsarbete som sker inom skolan idag, men i litteratur används ibland andra uttryck såsom skolförnyelse, kvalitetsarbete, skoleffektivitet eller reform. Oavsett vilket uttryck som prioriteras så är den gemensamma nämnaren att verksamheten ska förbättras så att alla elevers situation ska bli bättre (Andersson & Carlström, 2005) och framför allt att fler elever ska nå sina mål (Folkesson, Lendahls Rosendahl, Längsjö & Rönnerman, 2004). Vi har dock valt att konsekvent använda oss av uttrycket skolutveckling eftersom det är just det uttryck som vi är mest familjära med från vår egen verksamhet samt från vår specialpedagogutbildning.

Enligt Rosenqvist (2004) ska en specialpedagog ”stå på tre ben” vilka är undervisning, utredning och utveckling. Som blivande specialpedagoger, med erfarenhet inom förskola, grundskola och fritidshemverksamheten, ansåg vi att utveckling är det område som vi behöver mer insikt om för att kunna känna oss säkra i vår kommande yrkesroll. Vår erfarenhet av skolutveckling har mer varit av den karaktären som kommer uppifrån, det vill säga ett top-down perspektiv, som vi sedan har haft möjlighet att påverka genom aktivt deltagande i diskussioner, reflektioner och utvärderingar. Vi har således ingen erfarenhet av ett bottom-up perspektiv där förändringarna kommer ifrån pedagogerna i skolutvecklingsarbetet.

Skolverksamheten bör utvecklas anser bland annat Blossing (1998) som också menar att utveckling sker på den lokala skolan i mötet mellan skolledare, pedagoger, föräldrar och elever. Finns där ett tillvägagångssätt som passar på ett flertal skolor, eller kan det vara så att det finns förfaringssätt som kan stödja en skolas framsteg? Vad behövs och krävs för att skolutveckling ska ske? Inom specialpedagogernas uppdrag ligger det bland annat fokus på att eleverna ska få en så bra och framgångsrik skolgång som möjligt, där de når sina och skolans uppsatta mål (SOU 1999:63). Vi ställer oss därför frågan vilken roll kommer vi som specialpedagoger att ha i detta utvecklingsarbete? Finns det generella faktorer som främjar respektive hindrar skolutvecklingen?

I Högskoleförordningen 1993:100 39 specialpedagogexamen står det att:

Studenten skall kunna genomföra uppföljning och utvärdering samt delta i ledningen av den lokala skolans utveckling för att kunna möta behoven hos alla elever.

Skolutveckling kan nås på många olika sätt menar Andersson och Carlström (2005), men det generella syftet är att eleverna får en bättre skola. Det är av stor vikt att skolan förändras i samma riktning som samhället i övrigt menar författarna som även går så långt att de anser att

skolan ”helst ska vara en spjutspets mot framtiden” (s. 21). Maltén (2000) anser att den viktigaste resursen i ett företag är personalen. Där finns kompetensen, kunskapen och viljan. Detta gäller även för skolan och i läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) står det följande:

Skolans verksamhet måste utvecklas så att den svarar mot uppställda mål. Huvudmannen har ett givet ansvar för att så sker. Den dagliga pedagogiska ledningen av skolan och lärarnas professionella ansvar är förutsättningar för att skolan utvecklas kvalitativt. (Lpo 94, s.9)

Genom olika reformer har skolan förändrats från att ha varit en central- och regelstyrd skola till att bli en målstyrd och decentraliserad skola (Maltén, 2000). Den målstyrda skolan har inneburit en större möjlighet att utveckla verksamheten (aa). Skolutveckling ingår i det samhällsuppdrag som skolan har. Skolledningen har huvudansvaret för att detta sker. I läroplanen Lpo 94 står det att utvecklingsarbetet:

...måste ske i ett aktivt samspel mellan skolans personal och elever och i nära kontakt med såväl hemmen som det omgivande samhället. (Lpo 94, s.9)

Fejan Ljunghill och Svensson (2006) anser att det behövs en debatt i media men att den måste grunda sig på forskning och fakta. En debatt som stödjer sig på forskning och fakta leder till skolutveckling som i sin tur leder framåt. Debatten i media är ofta riktad mot betyg, mobbning, läs- och skrivsvårigheter och att skolan inte gör sitt jobb. Massmedia fokuserar på det negativa, det vill säga allt det som skolan *inte* lever upp till (aa). Flera forskare (Berg, 2003; Scherp, 2003 m fl) anser att lösningarna på skolans eventuella problem söks utifrån. De rekommenderar att fokusering sker inifrån verksamheten. Berg och Scherp anser att de professionella pedagogerna i skolan bör söka och finna lösningar som passar just den skolan och de arbetslagen.

Specialpedagogens roll är förhållandevis ny i den svenska skolan. Uppdragen är många. Dels ska eleven sättas i centrum där arbetet går ut på att stärka eleven i dess skolvardag (SOU 1999:63). Dessutom ska specialpedagogen också tillsammans med ledningen föra skolan framåt, se skolan ur ett samhällsperspektiv samt handleda kollegor i sitt dagliga arbete. Det krävs en bred kompetens i det specialpedagogiska arbetet; pedagogiskt, organisatoriskt, socialt, medicinskt och psykologiskt. Specialpedagogens yrkesuppgifter är indelade i individ-, grupp- och organisationsnivå vilket bland annat innebär att specialpedagogen förväntas arbeta tillsammans med rektorer i arbetet med elever i behov av särskilt stöd (aa). I och med denna nya utbildning är det kanske så att det inte har etablerats en tydlig profil för vad och hur en specialpedagog skall arbeta med skolutveckling? Eftersom vi har fått den spännande uppgiften att skriva en c-uppsats i ämnet specialpedagogik har vi därför valt att titta närmare på de möjligheter och hinder som föreligger för att skolutveckling ska ske samt vilken roll specialpedagogen har i skolutvecklingen i en skola för alla.

Vi började vårt arbete med en diskussion om vad vi ville få ut av vår uppsats. Enligt Rossman och Raillis (2003) bör en författare ställa sig frågan om undersökningen ska leda till en förändring i praktiken eller i teorin. Vid skrivandet av denna rapport är vårt mål att den teoretiska kunskap vi får ska leda till en praktisk förändring inom skolutveckling där vi kommer att arbeta som specialpedagoger.

1.2 Syfte

Syftet med denna rapport är att ta reda på vilka faktorer som möjliggör respektive hindrar skolutveckling utifrån ett specialpedagogiskt- och ett skolledarperspektiv samt belysa specialpedagogens roll i skolutvecklingen.

1.3 Problemformulering

Utifrån vårt syfte innebär detta att vi ställer oss följande frågor:

- Vilka faktorer spelar in för att möjliggöra eller hindra skolutveckling?
- Vilket samarbete finns mellan rektor och specialpedagog i skolutvecklingsfrågor?
- Vilken roll har specialpedagogen i skolutvecklingen i en skola för alla?

1.4 Upplägg av arbetet

Inledningsvis har vi presenterat uppsatsens syfte samt de frågeställningar som vi kommer att redovisa genom intervjuer, analyser och reflektioner. I litteraturdelen kommer vi bland annat att gå igenom vad forskning säger om skolutveckling och hur skolutvecklingen kan utvecklas i en skola för alla. Här presenterar vi även uppsatsens teoretiska utgångspunkt. I metodavsnittet, som utgår ifrån en kvalitativ hermeneutisk ansats, tar vi upp vårt tillvägagångssätt som bygger på intervjuer med specialpedagoger och rektorer och vilka resultat vi kommit fram till. I en hermeneutisk ansats är syftet att tolka och analysera studiens svar utefter mönster som till exempel likheter och olikheter, samt att få en bredare förståelse. Dessutom tar vi upp en diskussion, som är kopplad till litteraturen, kring resultatet där vi belyser skolutveckling från specialpedagogens roll i skolutvecklingen i en skola för alla. Därefter visar vi på den fortsatta forskningen som bland annat är möjlig inom skolutveckling i en skola för alla. Rapporten avslutas med en sammanfattning av studien som sedan följs av referenslista och bilagor där intervjufrågorna till specialpedagogerna och rektorerna finns.

2 Litteraturgenomgång

Forskning (Berg, 2003; Carlström & Andersson, 2005; Scherp, 2003; m fl) visar att skolutveckling påverkas av olika aspekter och i följande kapitel kommer vi att belysa några av dessa aspekter. Kapitlet inleds med ett avsnitt om specialpedagogik där vi fördjupar oss i specialpedagogikens definition och hur specialpedagogiken har sett ut genom åren. Därefter tar vi upp historiken bakom en skola för alla där även två olika synvinklar angående inkludering kortfattat presenteras. Vi presenterar vad skolutveckling är och hur det kan ske i en skola för alla. Eftersom olika skolor inte har samma förutsättningar för att genomföra en framgångsrik skolutveckling beroende på vilken skolkultur de har (Andersson & Carlström,

2005) belyser vi några av de olika skolkulturer som finns. Vi klarlägger även organisationens och ledarskapets betydelse i skolutvecklingen. Kapitlet avslutas med ett teoriavsnitt där vi bland annat visar på paradigmskiftets betydelse, det vill säga hur förändringar av våra tankemönster påverkar samt den inverkan dessa tankemönster har på hur vi uppfattar verkligheten. Här tar vi även upp de specialpedagogiska perspektivens betydelse.

2.1 Specialpedagogik

2.1.1 Definition av specialpedagogik

Det är svårt att definiera specialpedagogiken anser Persson (2001). Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) menar att specialpedagogiken är ett tvärvetenskapligt område där teorier hämtas från det medicinska, sociologiska och psykologiska fältet. Den politiska normen ger uttryck för hur samhället ser på avvikelser anser Persson. De funktioner som specialpedagogiken ska uppfylla är inte tydligt uttryckta menar han. Haug (1999) har som åsikt att den svenska skolan hela tiden förändras och att dess riktning och policy är diffus. Detta påverkar specialundervisningen som har förändrats väldigt lite de senaste 30 åren. Persson menar vidare att specialpedagogikens definition variera mellan olika länder och av det skälet har avdelningen som har hand om Inclusion and Equity i en av OECDs (Organisationen för ekonomiskt samarbete och utveckling) organisations kommittéer, Centre for Educational Research and Innovation, enats om en gemensam definition.

Special needs education: educational intervention and support designed address *special educational needs*. The term “special needs education” has come into use as replacement for the term “special education”. ... Moreover, the concept of “children with special educational needs” extends beyond those who may be included in handicapped categories to cover those who are failing in school for a wide variety of reasons that are known to be likely to impede a child’s optimal progress. Whether or not this more broadly defined group of children are in need of additional support depends on the extent to which schools need to adapt their curriculum, teaching and organisation and/or to provide additional human or material resources so as to stimulate efficient and effective learning for these pupils. (Persson, 2001, s. 53. citat av OECD, 2000, s. 8)

Denna definition innebär att fler elever än tidigare anses ha behov av särskilt stöd i skolan. I bedömningen av vilka elever som behöver specialpedagogiskt stöd finns det enligt Persson (2001) tre undergrupper:

- medicinska/biologiska orsaker
- socioekonomiska faktorer samt språkligt och/eller kulturella faktorer
- beteendeproblem som inte har medicinska/biologiska orsaker, inlärnings problem som inte beror på någon av de två förra kategorierna.

2.1.2 Specialpedagogik genom åren

I skolberedningen 1957 föreslogs en uppdelning av specialpedagogiken, speciellt då av matematiken och svenskan, eftersom de problem som eleverna hade ansågs ligga hos dem själva (Persson, 2001). Haug (1999) menar att specialpedagogiken har sin grund i det patologiska och medicinska synsättet. Enligt denna inställning är det eleven som bär

problemet, menar han. Källan till svårigheterna ligger på det sociala, medicinska och/eller psykologiska planet. Eleverna måste, enligt detta synsätt få individuell träning för att bli av med problemet. I rapporten *Att lära och leda* (SOU 1999:63) är utgångspunkten i första hand pedagogisk, men om inte pedagogiken räcker till hämtas teorier från de medicinska, psykologiska och sociala disciplinerna.

Specialpedagogiken utgör ett tvärvetenskapligt kunskapsområde som hämtar sin teori från, utöver pedagogiken, discipliner som psykologi, sociologi och medicin. Specialpedagogiken har liksom övrigt elevvårdsarbete dessutom en politisk och normativ funktion eftersom den handlar om hur samhället och dess medlemmar uttrycker hur människor med avvikelser av olika slag ska ha det nu och i framtiden. (SOU 1999:63, s. 192)

Persson (2001) menar att det i Lgr 69 uppmärksammades att miljön i skolan kunde ha en bidragande effekt på elevernas svårigheter att nå skolans krav samtidigt som integrationen av ”handikappade” elever ökade. Specialundervisningen utökades eftersom behovet ökade, dessutom hade skolan generösa bidrag från staten. Satsningarna på specialundervisningen gav inte de resultat som förväntades och därför beslöt regeringen att tillsätta en utredning. Utredningen kom att kallas skolans inre arbete, SIA. Denna utredning kom fram till att det var viktigt att hela skolans verksamhet påverkades av den specialpedagogiska strategin. Här påpekades, menar Persson, att det fanns ett behov att se över skolans arbetsformer, mål och organisation. I Lgr 80 blev skillnaden mellan den så kallade vanliga undervisningen och specialundervisningen mindre på så sätt att målet för specialundervisningen var att ”motverka att barn får svårigheter i skolan” (Persson, s.16). I denna reform poängterades att de elever som får specialundervisning ska återgå till sin klass så fort som det är möjligt.

Specialpedagogiken följer samhällsutvecklingen (Persson, 2001) vilket blev tydligt under 1990-talet då Sverige hade en lågkonjunktur och verksamheten inom specialpedagogiken och undervisning i modersmål samt svenska som andra språk drogs ner (Skolverket, 1999). Specialundervisningen minskade mellan läsåret 1991/92 till 1996/97 med 27 %. Under denna period var det brist på specialpedagoger vilket hämmade ett kvalificerat elevstöd (aa). I början av 2000-talet ändrades skollagens portalparagraf 1 kapitlet 2 § andra stycket från att ha talat om ”...elever med särskilda behov” till ”...elever i behov av särskilt stöd” (Persson, s. 18). Detta skifte i perspektiv visar att det inte enbart är eleven som äger problematiken och att elevernas utveckling möjliggörs genom att pedagogerna anpassar undervisningen till allas förutsättningar menar Persson.

I den specialpedagogiska grundkompetensen ligger således att kunna förstå och reflektera över de pedagogiska konsekvenserna av elevens svårigheter och veta var stöd och expert hjälp kan fås. Detta innefattar också att kunna motivera och argumentera för särskilda stödåtgärder då sådana behövs. (Persson, 2001, s. 103)

I ett forskningsprojekt (Persson, 1998) som genomfördes i Göteborg intervjuades 80 pedagoger och skolledare i grundskolan angående deras syn på specialpedagogik. I resultatet framkom det bland annat att specialpedagogiken ses som en tillgång, där specialpedagogen kan arbeta med skolans personal på alla nivåer från individ till organisation. Specialpedagogens kompetens ses även som en viktig tillgång, det är den som definierar verksamheten.

2.2 En skola för alla

I slutet av 1940-talet rekommenderade skolkommissionen att undervisningen skulle vara mer individualiserad än tidigare i den Svenska skolan och detta var starten för det som senare utvecklades till *En skola för alla* (Persson, 2001). Men enligt Helldin (Tornberg, 2006) skulle det redan på 1600-talet funnits en strävan i de skolpolitiska texterna att skapa en skola för alla.

I SIA-utredningen (SOU 1974:53), som tillsattes eftersom de specialpedagogiska insatserna inte fick den önskvärda effekten som var förväntad, framkommer det att orsaken till elevers svårigheter bör undersökas i skolans verksamhet. Det var verksamheten som skulle utredas och stå i fokus. Samspelet mellan pedagoger och elever sågs som viktigt samt skolans miljö och elevens förutsättningar. Det skulle bli ett perspektivskifte från individen till ett helhetstänkande (aa). Vilket bland annat innebar ett långsiktigt tidsperspektiv och det specialpedagogiska ansvaret skulle ligga på organisation-, grupp-, och individnivå. Regeringspropositionen 1999/2000:135 visar att det specialpedagogiska arbetet bör fokusera på miljön. Det lyfts fram att pedagogerna bör titta på vilka svårigheter som eventuellt finns i klassen och på hur undervisningsmiljön kan förbättras. Relationen och samarbetet måste fungera bra mellan specialpedagogen och skolledningen (aa). Enligt specialpedagogiska programmet (SOU 1999:63) tilldelas specialpedagogen en överordnande uppgift att alla elever ska ha en bra undervisnings- och lärandemiljö, där alla hinder identifieras och undanröjs. På detta sätt knyts specialpedagogen och skolledning närmare varandra (aa).

Ett långt nyskapande inom utbildningshistoriken ligger till grund för inkludering som innebär skolutveckling på flera nivåer för alla elever menar Carrington och Robinson (2004). Framför allt innebär "inclusion" acceptans där alla är lika värda och blir behandlade med respekt. Ballard (Carrington & Robinson, 2004) menar att inkludering är en ständigt pågående process och därför anser han att det inte kan finnas en skola för alla. Sebba och Ainscow (aa) instämmer i detta resonemang eftersom de menar att alla skolor kan fortsätta att utveckla en större inkludering utifrån där skolan befinner sig för tillfället. Carrington och Robinson (2004) anser att den senaste uppfattningen av en skola för alla beskrivs som en process, där delaktighet är viktig både av elever samt de som arbetar inom skolan. Detta menar de tillsammans med Bines (aa) är grunden för den framtida skolutvecklingen. Eftersom inkludering kan bli förstådd som en process menar de att inkludering utgör en stark länk till personal- och skolutveckling vilket även bidrar till en förändring inom ledarskapet på skolan. Ainscows (Tornberg, 2006) forskning har visat att ett demokratiskt och effektivt ledarskap, samarbete, engagemang och kompetensutveckling är grundläggande villkor för att det ska kunna bli en skola för alla. Samtidigt säger Nilhom (2003) att idén med en skola för alla är bra, men att det är svårt att uppnå.

I Salamancadeklarationen (Sv. Unescorådet, 2001) som undertecknades 1994 av 92 regeringar och 25 internationella organisationer däribland Sverige, står det att:

Skolcheferna/rektorererna har ett särskilt ansvar för att stimulera till positiva förhållningssätt inom hela skolan och tillse att det sker en effektiv samverkan mellan klasslärare och stödpersonal. (Sv. Unescorådet, 2001, s.33)

Här framkommer det även att alla har rätt till att gå i skolan och att alla elever ska få det stöd de behöver för att undervisningen ska kunna tillgodogöras. Skolan ska bidra med en mångfald utifrån var och ens förutsättningar så eleven har möjlighet att utvecklas. Om en skola för alla ska kunna uppnås bör eleven stå i centrum och elevens behov ska styra undervisningen (aa).

Persson (2001) hänvisar till proposition 1992/93:220 där det står att skolan är skyldig att vidta lämpliga åtgärder så att eleven får hjälp och att skolan är skyldig att se till att alla elever kommer "i fatt". Samtidigt är målsättningen med en skola för alla att elever i en inkluderad miljö ska känna gemenskap och delaktighet. Vidare säger Persson att detta blir problematiskt eftersom i en skola för alla kan inte alla elever mätas efter samma måttstock. Skidmore (2000) poängterar att alla barn har rätt till den bästa utbildningen de kan få. Haug (1999) menar att "en skola för alla" innebär att ingen skall vara utanför eller bli stigmatiserad. Alla elever ska ha samma möjligheter i skolan. Han har även förslag på hur skolan skulle kunna förändras till att bli mer inkluderande. Detta kan bland annat ske genom att omorganisera skolan, förändra den professionella kunskapen och förändra undervisningstekniken. Helldin (2002) hävdar att det är upp till pedagogerna att ändra på sitt arbetssätt för att det ska bli en skola för alla med demokratisk utbildning. Rapp (2006) anser att det finns en risk för att en skola för alla blir en "symbolisk överenskommelse" (s. 206) eftersom de flesta ställer sig bakom detta motto på det retoriska planet men har svårare för att ta det till sig när det inte överrensstämmer med de egna värderingarna. I och med att det fria valet av skola infördes 1991 blev skolan segregerad vilket var första steget till att avsätta en skola för alla menar Fejan Ljunghill och Svensson (2006). För att få alla elever godkända krävs det lärare som har tid och kunskap om det stöd som eleven behöver samt att det sker en utveckling av nya arbetsmetoder och forskning anser författarna.

2.3 Skolutveckling

2.3.1 Historik

Carlgren och Hörnqvist (1999) delar in de senaste 50 åren av skolutveckling i tre perioder. Den första perioden börjar med 1946 års skolkommissions beslut om enhetsskolan. Lärarna skulle under denna period utveckla nya hypoteser om undervisning som sedan skulle prövas systematiskt och vetenskapligt av forskare. Det var under 1950- och 1960-talet som skolforskningen etablerades och fick fart, förtroendet till vetenskapen var stor. Det var även vid denna tid som olika lösningar för grundskolan utvecklades. En lösning som genomfördes var 1963 års försöksverksamhet med varierande klasstorlekar och lagundervisning. Fullan (Blossing, 2003a) menar att det är först under 1960-talet och framåt som förståelsen för hur skolförbättring fungerade i praktiken. Fyra olika utvecklingsfaser kan urskiljas i skolförbättringsinsatserna enligt Fullan:

- adoption – man reviderade kursplaner och individualiserade undervisningen
- misslyckade implementeringsförsök – fokus sattes på mängden förbättringsprogram inte på hur bra de egentligen var
- lyckade implementeringsförsök – genom forskning, pedagogisk- och skolledningsutveckling blev förståelsen bättre för hur förändringsprocesserna fungerade inom skolans värld
- intensifiering kontra omstrukturering – bland annat en fokus på hur- och vad frågor i undervisningen samt en bättre uppföljning och översyn av verksamheten.

Enligt Carlgren och Hörnqvist (1999) spreds de olika lösningarna i den andra perioden. Under denna period samarbetade lärare och forskare genom kommunalt ledda pedagogiska utvecklingsblock. Denna försöksverksamhet spreds sig inte till andra skolor och

konsekvensen av detta blev att forskning förflyttades till utbildningsplanering på lång sikt. Under detta skede utgicks det från en *top-down-strategi* (Folkesson m fl, 2004) som innebar att förändringsdirektiven kom uppifrån. Här användes lärarfortbildningen för att befästa vetenskapens resultat. Skolan var regelstyrd. Skolöverstyrelsen ansvarade för det utvecklingsarbete som utfördes på skolorna under denna period (aa). Det blev dock inte den förändring på verksamhetsutvecklingen som hade förväntats menar Folkesson m fl varpå en ny reformstrategi tog form där förändring i skolan skulle ske inifrån. Detta skedde i samband med att läroplanen Lgr 80 tillämpades. Det infördes utvecklingsarbete i skolan vilket var en mer organiserad form av utvecklingsarbete än tidigare och pengar avsattes för att det skulle ske ett förändringsarbete inom skolan. Denna reform gick under beteckningen LUVA – Lokala utvecklingsarbetet. Carlgren (Folkesson m fl) menar att LUVAs syfte var att sprida forskningsresultat eftersom detta hade misslyckats vid tidigare försök. Hon anser även att LUVA handlade mer om att utföra det som bestämts uppifrån på central nivå.

I dag befinner vi oss i den tredje perioden (Carlgren & Hörnqvist, 1999), som Folkesson m fl (2004) kallar den tredje generationens utvecklingsarbete, där fokus ligger på att vi skapar en lokal skolutveckling genom att lärarna utvecklar egna lösningar som de själva provar (Carlgren & Hörnqvist). Folkesson m fl menar att Lpo 94 och Lpfö 98 läroplaner utgår ifrån en *bottom-up-strategi* där pedagogerna väljer det arbetsätt och metoder som passar eleverna bäst så att de kan nå de uppsatta målen. På grund av skolans gemensamma ansvar måste det förekomma diskussioner och reflektion mellan pedagogerna på skolan men även mellan skolledningen och pedagogerna menar författarna. Det förändrade synsättet är idag baserat på pedagogernas erfarenheter och de behov som finns på den lokala skolan. Decentraliseringen som inleddes på 1980-talet var fullt genomförd under 1990-talet medförde att varje kommun i dagsläget har eget ansvar för skolutvecklingen tillsammans med den enskilda skolan. Den tidigare centralstyrningen uppifrån finns inte längre utan har ersatts av nationella mål som är fastställda i läroplanen (Folkesson m fl, 2004). Här framkommer det att det är rektor som har ansvaret för att det finns en lokal arbetsplan på skolan och att resultat utvärderas och följs upp gentemot de nationella målen, den lokala arbetsplanen och skolplanen (Lpo 94). Vi har idag en mål- och resultatstyrd skola. Förr behövde aldrig de som undervisade i småskolan, folkskolan eller läroverket fortbilda sig eller ha någon form av kompetensutveckling under alla år som lärare (Folkesson m fl). Idag ses fortbildning som ett sätt att nå de uppställda mål som skolan har. Precis som under 1980-talet sker det en stor ekonomisk satsning på skolutveckling på 1990-talet (aa).

Regeringen menar i likhet med Lärarutbildningskommittén att begreppet kompetensutveckling skall ersätta nuvarande formulering i skollagen om fortbildning. Kompetensutveckling är ett vidare begrepp än fortbildning och rymmer såväl ämnesbreddning som ämnesfördjupning, metodutveckling, arbetslagutveckling, forskning och utvecklingsarbete samt annan verksamhetsutveckling av betydelse för förskolan, skolan och vuxenutbildningen. (Regeringens Proposition 1999/2000:135, s. 29)

Anknytningen till forskning blir under 2000-talet påtagligare (Folkesson m fl, 2004). Ett led i processen var att 2003 delades Skolverket upp i två myndigheter; *Skolverket* samt *Myndigheten för skolutveckling*. Skolverkets huvuduppgift är bland annat kvalitetskontroll, vilket görs genom utbildningsinspektion, utvärdering samt uppföljning (Rapp, 2006; Folkesson m fl). I och med att anknytningen till forskningen runt den pedagogiska verksamheten och kunskapsutvecklingen för pedagoger prioriterades inrättades därför Myndigheten för skolutveckling som ska inspirera och hjälpa skolans huvudmän att utveckla skola och förskola så att lärandet kan nå en hög kvalitet (Folkesson m fl). Myndigheten för skolutveckling är uppdelad i fem olika avdelningar (Andersson & Carlström, 2005):

administrativt stöd och myndighetsledning, information och kommunikation, kvalitetsarbete, utveckling av det pedagogiska arbetet samt analys. Huvudmålet för Myndigheten för skolutveckling är:

Varje barn ska få lära och utvecklas efter sina förutsättningar. Varje förskola och skola ska vara en stimulerande miljö för lärandet och utveckling. Myndigheten för skolutveckling ska bidra till att visionerna blir verklighet. (Myndigheten för skolutveckling, 2006)

2.3.2 Skolkoder och skolkulturer

Begreppet skolkod är en allmän beteckning som Arfwedson (Andersson & Carlström, 2005) har etablerats i Sverige. Det kan definieras som ”lokalt utformade tanke- och handlingsmönster” (Andersson & Carlström, s. 70) som finns på en skola. Helldin (2002) anser att en yrkeskultur består av det dagliga arbetet som en yrkeskategori säger, gör och tänker. Skolkoden påverkas av flera olika sammanhang, menar Arfwedson (Andersson & Carlström), där följande tre kontexter har stor påverkan för skolkoden. Det första är systemkontext som är de regler, anvisningar och skolutvecklingsinriktningar som kommer från stat och kommun. Hur skolan väljer att ta emot dessa varierar, neutral accepterande eller motarbetande. Det andra är den yttre kontexten, det vill säga, den ekonomiska och sociala omgivningen, boendemiljöer, fritidsintresse och föräldrars yrkesmiljöer. Det är enligt Andersson och Carlström utifrån denna kunskap som den lokala arbetsplanen ska utformas. Samt den tredje som är den inre kontexten. Här är det inflytandet från de pedagogiska och historiska traditionerna. Hur är till exempel den specialpedagogiska verksamheten utformad på skolan, vilken kunskapssyn har pedagogerna, hur är personalsammansättningen samt hur ser själva skolan ut – gammal eller ny.

Begreppet skolkultur omfattar ovanstående kontexter men innefattar även hur hela organisationen utvecklas och fungerar anser Andersson och Carlström (2005). Det innebär att det är verksamhetens mål och värderingar som gäller, delaktighet vid beslut, samarbete på olika nivåer och i olika grupper och inte själva strukturen av en organisation som avgör. Ekholm, Blossing, Kåräng, Lindvall & Scherp (2000) menar att skolkultur innebär de arbetsmönster och umgängesmönster som finns på skolan. Det handlar om mönster som går vertikalt men även horisontellt genom skolan. Det är medarbetarnas medvetna och omedvetna värderingar, målsättningar samt organisationens struktur och process. En skolkulturs kännetecken är enligt dem de tanke- och handlingsmönster som finns sedan lång tid på skolan så att skolledare och pedagoger ska kunna handskas med det ständiga förändringstrycket. All verksamhet blir berörd av den rådande kulturen. Liljequist (1999) talar om den öppna och dolda sfären. Förutom politikerna som vill styra skolan menar han att media och lärarfacken är starka maktfaktorer. Den dolda sfären är det som vi inte ser som till exempel traditionen inom skolan och dess historia.

Maltén (2000) anser att varje arbetsplats har en ”inre själ” som skapar ett arbetsklimat för de människor som arbetar tillsammans. Han kallar detta för en organisationskultur. Kulturen är en trygghet som skapar samhörighet och stabilitet. Berg (1999) menar att det finns olika kulturer i skolan som styrs av olika osynliga regler och vanor, de kan vara omedvetna och/eller medvetna. Dessa regler och vanor styr, begränsar och ordnar in både elever och skolans personal i signaler, riter, talesätt med mera. Det är viktigt att personalen på skolan är medvetna om att de finns. Berg menar även att kulturerna är abstrakta och svåra att få grepp om, men genom att utveckla ett sätt att praktiskt kunna fånga in skolkulturer på, kan den avgränsas och preciseras och tas upp i ett skolutvecklingssammanhang. Skolverket (2001)

belyser att varje skola är unik och har sin kultur och tradition som präglas av och präglar personalen på skolan. Hur skolan styrs beror på den skolkultur som råder på skolan. Berg (1999) instämmer i detta och menar att det är först när personalen på skolan börjar diskutera och analysera den rådande kulturen som det blir en utveckling. Han menar att detta är en omfattande process som kan ge utlopp för aggressioner och frustrationer eftersom personalen måste frångå något tryggt, stabilt och invariant. Andersson och Carlström (2005) förespråkar att det genomförs en kulturanalys som ska vara grunden för ett handlingsprogram för fortsatt utveckling inom verksamheten. Genom denna analys får pedagogerna kunskap om skolkulturen på deras enhet – hur kulturen yttrar sig och vilka konsekvenser som uppstår. Berg tillsammans med Andersson och Carlström instämmer med Helldin (2002) som menar att det krävs medvetenhet om de kulturer som råder på skolan. Helldin bedömer att det behövs kunskap hur det faktiskt är på skolan och hur det ultimata klimatet borde vara.

Skidmore (1998) talar om Bakhtins teoretiska åtskillnader, den auktoritära och den inombords övertalande diskursen (vår översättning). Det auktoritära synsättet innebär att språket används på ett mer ortodox vis där det inte finns någon chans att utmana eller diskutera. Medan det inombords övertalande synsättet handlar om att det används ett språk som är öppet för pågående process av förhandlingar och utbyte. Skidmore menar att det behövs skapas förutsättningar i skolan som är positiva till fortsatta teoretiska dialoger mellan lärare som vill omforma sitt egna pedagogiska agerande.

...that an open-ended dialogue between contrasting discourses of teaching and learning is vitally necessary to the fostering of a dynamic school culture... (Skidmore, 1998, s.15)

En skolas grundstenar är den filosofi som organisationen har valt att vila sin in- och utlärningskvalitet på samt vilken kvalitet det är på miljön menar Voutas (Carrington & Robinson, 2004). Han poängterar också vikten av att skolan har en gemensam vision eftersom det bidrar till skolkulturen som gör att skolan har en riktning. Utan vision menar han att skolan har mycket liten eller ingen riktning alls. Att skolpersonalen har gemensamma mål är något som även Skidmore (1998) menar har stor betydelse för en skolas framgång inom skolutveckling.

Staessens (Ekholm m fl, 2000) har i sin forskning kommit fram till att det finns tre olika typer av skolkulturer; sårboskolan, den professionella skolan och den familjära skolan. I sårboskolan arbetar pedagogerna åtskilda, alla sköter sitt och inget lagarbete förekommer. Undervisningen går på rutin. I denna typ av skolkultur finns det många olika undergrupper eftersom många konflikter inte är bearbetade. Detta leder till kommunikationssvårigheter i hela skolan. Här saknas visioner och diskussioner om målinriktning förekommer sällan. I den professionella skolan arbetar pedagogerna utefter mottot att det de gör är viktigt. Pedagogiska frågor diskuteras och har stor plats i verksamheten. Där finns en grundtanke att gemensamt kan problem lösas bättre än om pedagogerna försöker lösa dem själva samtidigt som där finns utrymme för individuellt initiativtagande. I den familjära skolan är kontakten mellan pedagogerna personlig. Alla säger sig trivas och därför finns det heller ingen form av utvärdering av vilka problem som skolan skulle behöva lösa. Lärarna på denna typ av skola tar själva initiativ till utveckling. Rektorn anser sig vara en i gänget (aa). Ekholm m fl menar att det är den samarbetande kulturen som är att föredra. Här delegeras ansvaret och relationen mellan pedagogerna är professionellt och detta gäller även relationen gentemot skolledare. Skolan omformas och det skapas ett system som manar fram en skolkultur som ligger i tiden. Forskning visar att den samarbetande kulturen som råder mellan skolledare och lärare är av stor vikt. Detta bland annat för att skolans förmåga att lösa problem och självutveckling ska gynnas. Hargreaves (aa) menar att den föränderliga mosaikens kultur är att föredra. Här

bearbetas konflikter och de görs synliga istället för att sopas under mattan. Det ordnas mötesplatser för pedagogerna i olika konstellationer som skapar en bred delaktighet på flera nivåer i skolan.

Ekholm m fl (2000) menar att det finns forskare som är av den meningen att det är lättare att ändra strukturen, det som syns, än de antaganden som ligger djupare.

Att förändra och utveckla en skolkultur är ur ett maktperspektiv en revolution och ur ett yrkesmässigt perspektiv ett konststycke. Det är ett livsprojekt som innefattar kontinuerligt lärande. Det handlar om att beakta och verka på många nivåer samtidigt, både på en individuell, kollektiv och organisatorisk nivå. Det handlar om att lägga förståelse till förståelse och kompetens till kompetens. Det handlar om att hållbara känslor av framgång, men i ännu högre grad känslor av misslyckanden. (Ekholm, Blossing, Kåräng, Lindvall & Scherp, 2000, s. 177)

2.3.4 Vad är skolutveckling?

Enligt Berg och Scherp (2003) är den svenska skolutvecklingen anglosaxiskt påverkad. Skolutveckling är enligt dem en form av problemlösningsprocess där problem mer står för det vetenskapliga uttrycket, det vill säga att det är ett område att utforska. Scherp (2003) menar att skolutveckling alltid startar i de vardagsproblem som finns eller som man upplever på en skola. Skolutveckling innebär att skapa goda lärmiljöer för eleverna menar Rosenqvist (2005). Enligt Andersson och Carlström (2005) är målet att skolutveckling ska vara en så naturlig del i en skolas vardag som möjligt. De anser att verksamhetsutvecklingen bör ses som en ständigt pågående process och Isaksson (2003) menar att denna process aldrig kan bli färdig. Skolutveckling bör enligt Andersson och Carlström ha sin grund i de behov, svårigheter och krav som skolan har. Detta poängterar även Berg och Scherp som också menar att skolutveckling är ett samhällsuppdrag för *alla* som arbetar inom skolan där skolledningen har det yttersta ansvaret för att utveckling sker. Blossing (2003b) menar att skolförbättring står för striden för en likvärd skola. Olin (2004) har som åsikt att det bör vara flera parallella forskningsprojekt på gång samtidigt för att gynna skolutvecklingen. Hon menar att skolutvecklingens syfte är att förbättra skolan för elevens bästa. Olin har även den uppfattningen att skolutvecklingen är ett medel i samhällsutvecklingen.

Enligt Andersson och Carlström (2005) arbetar alla inom skolan oberoende av arbetsuppgifter mot det kollektiva uppdraget att nå de krav som samhället kräver. För att verksamheten i en organisation ska kunna fungera på lång sikt måste det finnas tydliga regler och strukturer. Ahrenfelt (2001) tycker att det är viktigt att poängtera att organisationen är människorna och att det är individen som har möjlighet att utvecklas. Skolans verksamhet påverkas av såväl yttre som inre faktorer (Andersson & Carlström). De yttre faktorerna kan bland annat vara samhällets utveckling, massmedia, kommunens resurser, föräldrar, styrdokument, närområde. Medan de inre faktorerna som påverkar skolans verksamhet bland annat kan vara skolans inre organisation, pedagogik och didaktik, dess historia och kultur, lärarnas professionalitet och kompetens samt eleverna. Detta bidrar till att varje skola är unik (aa). Berg (2003) menar att skolan påverkas av styrning och ledning, dessa båda begreppen hänger dock ihop eftersom "...ledning förutsätter styrning, medan styrning innefattar ledning" (s.25). Ledning hör samman med organisationen och styrning hör samman med skolan som institut. Carlgren och Hörnqvist (1999) anser att pedagogers och ledares syn på skolutveckling även är av stor betydelse. Grunden av en fungerande skolutveckling är kvalitetsredovisning, mål, utvärdering och utvecklingsåtgärder menar Rådet för skolans måluppfyllelse och skolans utveckling (2005) medan Carlgren och Hörnqvist är av den övertygelsen att det inte är valet

av utvecklingsstrategi som är avgörande. Det viktigaste är att skolutvecklingen passar in i skolans kultur.

2.3.5 Hur sker skolutveckling?

Andersson och Carlström (2005) menar att skolans styrdokument visar på olika nivåer för att skolutveckling ska ske. Staten uttrycker genom skollagen att skolutveckling ska ske och sedan formar kommunen sina mål, utifrån behov och förutsättningar anpassar de en plan som utgår från läroplanen. Därefter ska varje skola eller enhet, under rektors ansvar, fastställa en lokal arbetsplan där mål, behov och problem beskrivs – här ska även de åtgärder som tänks användas dokumenteras vilket görs inför varje läsår. I skollagen 2 kapitlet 8 § står det:

I alla kommuner skall det finnas en av kommunfullmäktige antagen skolplan som visar hur kommunens skolväsende skall gestaltas och utvecklas. (Rättsnätet, 2006)

För att en skola ska vara framgångsrik krävs det sex olika kännetecken som alla visar på en viss inställning, en uttalad eller outtalad överenskommelse (SOU 2004:116). Skolan måste ha ett aktivt värdegrundsarbete samt ha en stark resultatorienterad inriktning där fokuseringen på elevernas förutsättningar och behov samt elevernas motivation och arbete är stor. Dessutom måste skolan ha ett stort engagemang i mål- och uppföljningsarbetet samt att det finns ett intresse av att verksamheten utvärderas. Ett annat krav som måste uppfyllas för att en skola ska vara framgångsrik är att förväntningarna på eleverna är stora samt att skolan tillsammans arbetar för att målen ska uppnås där alla har ett gemensamt ansvar för alla elever och deras utveckling (aa).

Berg (Anderson & Carlström, 2005) har skapat en modell för att visa hur skolutveckling kan ske vilket Andersson och Carlström har namngett som ett kulturellt organisatoriskt perspektiv. Berg (2003) pratar om den yttre gränsen som består av skolans styrdokument, det vill säga den politiska styrningen, där mål och utvärdering är uppsatta. Denna gräns är inte statisk eftersom han menar att de som arbetar inom skolan bör granska dessa ramar och på så sätt reformera och vidga dem. Den inre gränsen är skolans organisation och handlar om styrningen inom skolan och det som pedagoger och övrig personal genomför. Det rör sig om hur skolans värdegrund ser ut. Berg har som åsikt att utveckling av skolans verksamhet för elevernas bästa sker när skolpersonalen upptäcker och tar kommando över utrymmet mellan dessa två gränser som han kallar för "frirummet". Gränserna som finns är dock inte entydiga och klara utan snarare mångtydiga och oklara. Han anser att första steget i skolutvecklingen är att varje skola gör en analys på de kulturer som råder på skolan och efter att resultatet har analyserats görs försök att inta frirummet genom det pedagogiska samtalet.

Skolutveckling sker bland annat under kris och oro (Berg & Scherp, 2003). Om detta hanteras korrekt kan det fungera bra men Berg (2003) påpekar att det kan vara förödande för en skola om denna kris inte hanteras på ett genomtänkt sätt eftersom risken är att de kulturer som redan råder blir stärkta. De som väljer perspektiv för skolans skolutveckling måste enligt Berg och Scherp (2003) ha kunskap om skolutvecklingens olika områden som ska skötas och uppmärksammas. Att upptäcka mönster och att förstå dem är viktigt menar Scherp. I skolans värld krävs det därför medvetna processer, görandeinriktat lärande och förståelseinriktat lärande anser han.

Carlgren och Hörnqvist (1999) anser att lärarna har fått en förändrad roll och är viktiga i all skolutveckling. Förr betraktades lärarna som objekt som skulle förändras, idag är det nya arbetssätt som kräver en förändrad lärarroll. Ohlsson och Salino (2000) tar upp tre olika

lärandenivåer när det gäller skolutveckling: lärande på individnivå, lärande på gruppnivå (arbetslag) och lärande på organisationsnivå. Berg (2003) menar att det är av stor betydelse att skolutveckling måste ske utefter skolans ambitioner och behov inom ramen av den tydliga och underförstådda styrningen. Utgångspunkten för skolans personal ska naturligtvis vara de mål som skolan styrs av, poängterar Rapp (2006). Men för att verksamheten ska kunna utvecklas måste det som påverkar utvecklingen i skolan skärskådas. Dahlin, Rolf och Kleekamp (Folkesson, m fl, 2004) menar att det är viktigt att utgångspunkten i skolutveckling är undervisningspraktiken och reflektionen kring detta. En sådan "arbetsgång" där reflektion över den egna praktiken är i centrum ger resultat menar de. De poängterar att det handlar om det gemensamma ansvaret. Detta instämmer Blossing (2000) med när han säger att alla som arbetar inom skolan måste ta sitt ansvar för att förbättra sin egen insats. Därför är kompetensutveckling en nödvändighet för att skolutveckling ska ske. Utveckling sker när personalen kritiskt reflekterar över verksamheten och sitt eget lärande i det dagliga arbetet där kartläggning även är viktig (Carlgren & Hörnqvist). Carlgren och Hörnqvist menar även att stöd utifrån är av stor betydelse. Vilket bland annat kan bestå av handledning. Även Carrington och Robinson (2004) menar att reflektion och diskussion är av stor betydelse men de poängterar vikten av att förändra skolkulturen. För att få en bild av vad som händer och sker måste vi börja från början, menar Haug (1999) eftersom det är processen som leder fram till ett beslut och hela vägen fram till genomförandet i praktiken. Hord, Rutherford, Huling-Austin och Hall (Carrington & Robinson) menar att förändring är en process och inte en händelse och därför menar Johnson och Johnson (aa) att det är viktigt att alla pedagoger ständigt vidareutbildar sig. Rapp (2006) instämmer med Dahlberg (aa) som menar att det är viktigt att utveckla själva processen. Om vi studerar vad som händer i processmomentet kan det uppdagas att de tankar som önskas följas inte genomförs anser hon. Det är få som vågar ifrågasätta sin och andras realitetsprinciper och verklighetsbedömning menar Ahrenfelt (2001). Under själva förändringsprocessen är de psykologiska försvaren starka och ibland skapar dessa problem. Ahrenfelt menar att det är viktigt att vi tänker igenom och förstår hur förändringsprocessen fungerar om vi förstår de olika faserna kanske vi kan påverka och/eller förutse själva processen. Kanske skulle vi även kunna styra förändringsprocessen menar han. I en skolas utvecklingsprocess finns det enligt Scherp (2003) två viktiga faser: den problemskapande fasen som också kallas för den utvecklingsanstiftande fasen där det skapas en nödvändig förändring och den problemlösande eller förändrande fasen där lösningar skapas som gynnar verksamhetens utveckling. Ahrenfelt ställer frågan om vilken kunskap som behövs för att ledare ska klara av att hantera denna process samtidigt som de ska hantera sig själva och sina kollegor/medarbetare. Vid utveckling är själva interaktionen, det vill säga processen, en avgörande och grundläggande faktor (aa). Alla medarbetare måste vara delaktiga fullt ut för att målen ska uppnås och förändring ska kunna ske. Detta innebär inte att motstånd är fel, det kan rent av vara en fördel med motstånd, anser Ahrenfelt.

Nilsson (2005) menar att samspelet mellan människor grundar sig på kommunikation. Det handlar om överföring och/eller ett förmedlande av tankar, känslor, värderingar, upplevelser eller innebörder. Kommunikation är ett samspel där många olika kanaler används som till exempel tal och språk, tystnad, ögonkontakt, gester och kroppsspråk menar han. Det är viktigt att inse att kommunikation är ett verktyg för att påverka, utveckla och överföra idéer samt att få kontakt menar Nilsson. Beroende på hur och med vilken skicklighet redskapet används så blir också resultatet. Engquist (1996) menar att kommunikationskompetens innebär att tillsammans med andra göra resultat. Enligt Nilsson (2005) och Maltén (1998) kommer ordet kommunikation från det latinska *communicare* och betyder att något ska bli eller är gemensamt.

Kommunikation är samspelet mellan människor som i en viss situation avsiktligt talar klarspråk med varandra. (Maltén, 1998, s.18)

Ahrenfelt (2001) är av den åsikten att det är av stor vikt att det finns ett gemensamt språk för att det ska kunna ske en förändringsprocess. Detta för att iakttagelser på både det emotionella och mentala planet ska kunna kommuniceras. Genom att en dialog kan föras ökas allas kunskap och förståelse som i sin tur bidrar till att det kan uppstå alternativa handlingsvägar för att kunna nå ett beslut som är kreativt anser han. Det innebär att det behövs finnas ett vokabulär som är definierat och att begreppen är tydliggjorda för alla. Som pedagog är det viktigt att våga ställa frågor om och till sin verksamhet vilket kräver ett visst mod menar Folkesson m fl (2004). De anser även att det bland annat krävs tid för reflektion för att föra skolans utveckling vidare och att det vore bra om lärarna var forskare. De anser att det är viktigt att se nya möjligheter och att pedagogerna utmanar de invanda och rådande samt färdiga lösningarna. Författarna har som åsikt att de som arbetar inom skolan bör ha tillgång till teorier och olika verktyg så att de på bästa sätt ska kunna hantera de förändringar som sker inom skolan. För att detta ska kunna ske krävs tid att mötas samt diskussioner med varandra inom arbetslagen och skolan. Enligt Ahlberg (2001) har samtalet förmågan att starta en process. Det pedagogiska samtalet är ett viktigt instrument i utvecklingsarbetet på en skola menar Folkesson m fl och de anser även att pedagogerna måste synliggöra hur tiden prioriteras för att alla ska bli medvetna om tidsprioriteringen som motverkar eller stödjer verksamhetsutvecklingen.

Ett mycket vanligt sätt att ta sig an fortbildning inom skolan är enligt Folkesson m fl (2004) att koncentrera sig på mer av det som pedagogerna redan kan. Författarna menar att det vore bättre om pedagogerna problematiserade sin egen förståelse av situationen/problematiken. I Regeringens proposition 1999/2000:135 markeras det att det krävs nya arbetsformer och kunskaper samt samverkan mellan de olika personalgrupperna i skolan för att verksamheten ska utvecklas. Kompetensutveckling involverar enligt Folkesson m fl nya arbetssätt, former och metoder vilket innebär att pedagoger måste utveckla sin egen kompetens för att möta de nya kraven men också för att aktivt vara med och utveckla verksamheten. Antalet vuxna i en barngrupp är inte nödvändigtvis det som har betydelse för eleven utan att de vuxna har kompetens och möjlighet att möta eleverna på bästa sätt (Myndigheten för skolutveckling, 2005). Fokuseringen på kompetensutveckling har gått från individuellnivå till ett mer kollektivt arbetssätt där det är arbetslagets samlade kompetenser som värderas (aa). I kompetensutbildning ingår bland annat handledning och enligt Folkesson m fl innebär det oftast att det kommer in någon från till exempel högskolan där fördjupning av teorier, möjligheten till forskning och/eller reflektion av verksamheten sker. I regeringens proposition 1999/2000:135 framgår det att kompetensutveckling bör innebära att pedagogerna reflekterar och diskuterar undervisningen och elevernas inläring. Bladini (Tornberg, 2006) är av den åsikten att handledningssamtal kan vara ett verktyg i förändringsarbetet eftersom det skapas utrymme för reflektion runt de problem som pedagogerna har. Detta medför en förändring i pedagogernas tanke och agerande. Både Bladini, Ahlberg och Sahlin har enligt Tornberg utfört studier som pekar på potentialen av samtalet. Samtal löser problem och utvecklar den specialpedagogiska verksamheten anser de.

När alla medarbetare deltar i utvecklingsprocessen med sina erfarenheter och kunskaper samt när kreativiteten får löpa fritt utvecklas organisationen på det bästa och snabbaste sättet menar Ahrenfelt (2001). Det är "...inte problemet som är problemet utan det är hur vi *hanterar* problemet som är det verkliga problemet." (Ahrenfelt, 2001, s.26). När en skolas verksamhet ska förbättras är det viktigt att reflektera över de olika sätt som en skolas inre liv kan organiseras på (Ekholm m fl, 2000). När alla är med i diskussionen om de arbetsmönster som existerar på skolan uppstår en självdiagnos som leder till att ett förbättringsarbete kan påbörjas. Samarbete mellan skola och högskola är av stor vikt för skolutvecklingen menar

Folkesson m fl (2004) eftersom det bidrar till att forskare och pedagoger samarbetar. Detta bidrar till att kompetensutvecklingen ses utifrån ett bottom-up perspektiv, vilket innebär att förändringarna kommer ifrån pedagogerna som utför arbetet i verksamheten. Motsatsen till bottom-up perspektivet är top-down perspektivet där förändringsdirektiven kommer från skolledningen (aa).

2.4 Ledarskap

Enligt Andersson och Carlström (2005) måste ledarskapet vara demokratiskt och kraftfullt samtidigt som det ska vara tydligt. Granberg (Andersson & Carlström) lägger tyngdpunkten på följande uppgifter för att en ledare ska kunna hantera de inre och yttre förändringarna som påverkar en organisation. En ledare måste kunna utforma och levandegöra en vision samtidigt som han/hon måste kunna ange uppgifter och mål. Det är även av stor vikt att de hinder som kan finnas för att verksamhetsutvecklingen ska kunna ske undanröjs. Ledarskapet innebär även menar Granberg att det är viktigt att förstå skillnaden mellan att lägga sig i och att bry sig. Malténs (2000) definition på ledarskap är att det är en:

...process genom vilken en person influerar andra att nå uppställda mål. (Maltén, 2000, s.19)

2.4.1 Rektorns roll/ansvar

Sedan 1993 finns den statliga rektorsutbildningen på sex högskolor i landet (SOU 1999:63). Varje kommun anmäler vilka rektorer som ska gå på utbildningen som är en två- till treårig utbildning. 1999 lade Lärarutbildningskommittén fram ett förslag på en ny skolledarexamen som ska ges till främst rektorer som är nya på sin post (aa).

I SOU 1999:63 (s. 228) Skolledarexamen står det bland annat att:

För att erhålla skolledarexamen fordras kompetens att...

- självständigt och tillsammans med andra planera, utvärdera och utveckla verksamheten både pedagogiskt och ekonomiskt

I måldokumentet finns det fyra delmoment; skolans mål som avser skolans ansvar att ha en demokratisk skola som följer med i samhällsutvecklingen och följer de nationella målen samt ger elever och föräldrar möjligheter till inflytande. Skolans styrning ses ur ett ekonomiskt, juridiskt och ideologiskt perspektiv samt relationerna som finns mellan den politiska styrningen på de olika nivåerna i skolsystemet. Den pedagogiska utvecklingen strävar efter att hitta metoder och strategier som för skolans arbete framåt. Det sista momentet är uppföljning och utvärdering och hur det kan användas på den lokala skolan för att skolan ska utvecklas (aa). Folkesson m fl (2004) menar att det krävs ett samarbete mellan rektor och pedagoger för att skolutvecklingsfrågor ska kunna genomföras. För att tillgodogöra sig en skolledarexamen krävs det många olika kompetenser vilket bland annat innebär att ledaren kan:

- utöva ledarskap bland vuxna i en arbetskultur där utbildningsuppgifter dominerar
- utforma verksamheten på ett sådant sätt att personalen respekterar alla elevers egenart så att de får stöd i sitt lärande och sin utveckling...
- ... -självständigt och tillsammans med andra planera, utvärdera och utveckla verksamheten både pedagogiskt och ekonomiskt (SOU 1999:63, s. 228)

Enligt Ogden (2005) visar forskning att det finns flera faktorer som påverkar skolans förmåga till effektivt lärande. Skolans organisation och ledning med ett professionellt ledarskap är en viktig faktor. Det är av stor betydelse att ledning och personal gemensamt arbetar mot samma mål och visioner. Även Folkesson m fl (2004) är av den mening att rektorns roll som pedagogisk ledare är av stor vikt för att skolutveckling ska kunna ske. En annan faktor som Ogden poängterar är att elevernas samt personals problem och behov ska uppfattas av skolledningen. För att en skolas verksamhet ska vara framgångsrik behövs det således ett gott ledarskap (Rapp, 2006; Folkesson m fl). I Storbritannien har flera studier visat att rektorn har stor betydelse för skolutvecklingen (Dalin, 1994). I NCSLs (National College for School Leadership) mål står det bland annat att: "...leadership has a central role to play in the transformation of education." (Rapp, 2006, s. 105). Folkesson m fl menar att det krävs både stöd och krav från rektorn för att det ska kunna ske ett förbättringsarbete på skolan. Vid förändringsarbete är det förödande att blanda ihop passiv lydnad till chefen med engagemang (Ahrenfelt, 2001). Det som kan hindra förändringsarbetet är enligt Ahrenfelt de inblandades tankemönster som ofta består av bland annat ett linjärt tänkande, att inte tänka utanför boxen, det vill säga det vanliga inkörda tänkandet.

En av rektorernas roll är enligt Carrington och Robinson (2004) att ta hand om vilken riktning som skolan förändras och med vilken fart skolutveckling sker men även att ta hand om den stress och oro som kan föreligga hos de berörda när förändringar sker. De är av den åsikten att själva förändringsprocessen behöver rektorer som klarar av att skapa ett klimat som innefattar samarbetsvilja och ägarskap av själva processen. Ahrenfelt (2001) är av den åsikten att det är viktigt att en ledare/chef lär sig att förstå processer och att de kan se helheter eftersom sambandet mellan orsak och verkan i en organisation är mycket komplex. Det är många chefer som fastnar i tanken att de är duktiga på att förstå sambandsorsakerna fastän de inte är det i praktiken menar han.

Under det autoritära ledarskapet, som var vanligt förr, gjorde alla som chefen sa, men idag börjar detta perspektiv försvinna mer och mer eftersom många ledare har insett att medarbetarna gör som de själva vill menar Ahrenfelt (2001). Han anser att många chefer säger att de utgår ifrån en mindre centralstyrd ledningsteknik, men fortsätter att agera utifrån det gamla "tänket", det vill säga centralstyrning. Det linjära tänkandet är fortfarande vanligast inom de flesta organisationer där antingen-eller-tänkande används istället för både-och. Enligt Lewin och Lippit (Maltén, 1998) finns det tre olika ledarstilar. Den auktoritära som innebär att här styr ledaren gruppen. Det är ett ledarorienterat ledarskap. En demokratisk ledare utgår ifrån mottot "hjälp till självhjälp". Gruppen är med i planering och utförandet. Under ledarskapet av låt-gå stilen är ledaren passiv. Råd ges endast vid tillfrågan.

2.4.2 Förändringsledare

En ledare måste vara öppen för sin egna personliga utveckling. De måste kunna granska sitt sanna själv och satsa på självförverkligande (Ahrenfelt, 2001). De som arbetar med förändringsarbete måste enligt Ahrenfelt kunna ställa bra frågor samtidigt som de måste kunna erkänna de svårigheter som existerar. Att inte vända kappan efter vinden är något som alla förändringsaktörer måste undvika menar han. Den processinriktade förändringsledaren kan uppleva detta som mycket svårt vid vissa tillfällen eftersom förändringsarbete mycket ofta innebär att det uppstår reaktioner som kan vara både svåra att klara av, provocerande och obehagliga. De starkaste verktyg som Ahrenfelt anser att en förändringsledare har till sitt förfogande är reflektion tillsammans med obeslutsamhet och förvirring. Han menar att genom reflektion, tolkning och förståelse av verkligheten skapas ny kunskap.

För att vara en dynamisk ledare menar Maltén (1998) att han/hon måste besitta vissa egenskaper. En ledare måste behärska den uppgiftsorienterade rollen som bland annat innebär kunskaper om att organisera, planera och skapa visioner. Dessutom måste en dynamisk ledare kunna hantera den personorienterade rollen som innebär att han/hon kan handleda sina kollegor, visa omsorg och kunna kommunicera. Andra ledaregenskaper som Maltén menar är viktiga är goda kommunikationsfärdigheter, fackkunskaper och att ha helhetssyn.

2.5 Organisation

En organisation är de människor som ingår i organisationen menar Ahrenfelt (2001) och är därför ett levande system som lyder under dess lagar. Systemet har en stor förmåga att anpassa sig till omvärlden menar han och instämmer i Ulfstrands (aa) påstående att vi människor påverkar vår egen nisch i samhället. När de inneboende resurserna får komma fram i en organisation kan bra förändringsarbete ske.

En organisation karakteriseras av ett *arrangemang* av delar som formerar en enhet eller helhet vars återkoppling försörjer och underhåller delarna. (Argyris, 1990, Ahrenfelt, 2001, s.31, Ahrenfelts översättning)

Argyris (Ahrenfelt, 2001) definition på vad en organisation är gäller varje organisation menar Ahrenfelt, oavsett om det rör sig om en skola, fabrik eller en tennisklubb, samt att de alla består av tre grundläggande aktiviteter vilka är att mål ska uppnås, att den inre strukturen ska hållas intakt och att anpassning till den yttre miljön måste göras. Andersson och Carlström (2005) instämmer med Ahrenfelt att en organisation sköts utefter vissa givna premisser där även de påengter skolans samhällsuppdrag men också påpekar att den ekonomiska ramen är av betydelse.

Ahrenfelt (2001) har som åsikt att en organisation är utelämnad till det subjektiva eftersom där inte finns någon klar sanning eller någon referensram att gå efter när det kommer till det organisatoriska utvecklingsarbetet. Enligt Hughes och Anderas (Carrington & Robinson, 2004) sker förändringar som är effektiva inifrån. Berg (1999) anser att en organisation måste hitta sin egen själ och att det är viktigt att den inte lånar någon annans. Det är genom skolpersonalens tankar, det de säger och gör som antingen bidrar och stödjer eller förhindrar möjligheten till förändringar menar Hugher och Anderas. Jönsson (2001) går emot Haugs (1999) tankar om att skolan ständigt förändras eftersom han anser att skolan förändras väldigt lite och visar ett stort motstånd mot att förändra sin organisation. Skolans gemensamma ledning saknas mer eller mindre vilket gör att de som jobbar inom skolan själva tolkar sitt uppdrag – oberoende av på vilket sätt de berörda vill arbeta menar Jönsson. Hattam (Carrington & Robinson, 2004) påstår att lärare är de som är mest kritiska när det gäller skolreformer. Skidmore (1999) är av den mening att inom den grupp forskare som förespråkar en skola för alla finns där vissa som har förenat sig med grundsynen att elevers inlärningsproblem är naturligt. Denna tradition kallas enligt Skidmore (1998, 1999) ett organisatoriskt paradigmen vilket innebär att organisationen använder sig av en modell där det anses att de problem som uppstår bottnar i brister i hur skolan är organiserad. Ahlberg (2001) har också som åsikt att skolans styrning, organisation och kulturer påverkar elevens skolsituation. Dessutom menar hon att undervisningens innehåll och organisation samt elevens kunskapsmässiga och sociala utveckling spelar in för hur elevens situation ser ut i skolan.

Enligt Ahrenfelt (2001) har forskning visat att när det går bra för en organisation eller ett företag infinner sig en låg motivation till förändring medan de som befinner sig i kris har större motivation till förändring. Parker (aa) har delat in organisations förändringspositioner i tre olika kategorier: förebyggande-, kris- och reaktivförändring. När krisläget infinner sig är det inte svårt att klara förändringsarbete menar Ahrenfelt, men han säger också att en ledare som arbetar förebyggande med förändringsarbete inte har det allt för lätt. Samtidigt påstår han att det motstånd som en organisation har mot förändringen kan vara en bra motivation för ledaren. Förändringsmotstånd är något som varje organisation behöver eftersom det skapar delaktighet när medarbetarna engagerar sig i processen. En förändringsprocess behövs även därför att det är informativt och ger kunskap om det område där förändringen ska ske. När motståndet minskar och försvinner kan den energi som frigjorts under motståndet användas vid genomförandet av förändringen. I slutänden sparas tid och kraft och därför är motståndet viktigt även om det för ledaren är en arbetsam uppgift att genomföra. Att en organisation engagerar sig med förebyggande förändringsarbete är bra därför att då finns det mer tid för förberedelse vilket bland annat ökar chansen att rätt sak görs på rätt sätt (Ahrenfelt). Det möjliggör även att de egna målen kan prioriteras samt att resurser kan finnas tillgängliga eller så finns det tid att skaffa dessa resurser. Förebyggande förändringsarbete innebär även att organisationen kan agera utifrån ett rationellt tankemönster och det finns även tid att justera de fel och brister som kan ha uppstått under processen (aa).

Det är av stor betydelse enligt Ahrenfelt (2001) att förändringsarbete styrs av verkligheten och inte av en blind lydnad till chefen. Betraktas organisationen som de människor som ingår i organisationen blir fokus på *vad, hur* och *varför* de gör som de gör och på det sättet formas en resultatskapande process (aa). Om en organisation däremot lever efter och följer rutinen och det som anses vara självklart slutar den att utvecklas och går förr eller senare under (Andersson & Carlström, 2005). Därför är det enligt Andersson och Carlström viktigt att ledaren utgår ifrån en social process där ledaren levandegör organisationen. Detta för att de anställda ska hitta sin plats i verksamheten.

Barlett & Ghosal (Maltén, 2000) ser följande fem egenskaper som leder till förnyelse i en organisation: självständighet och disciplin, stöd, tillit, strävan samt balans. Dessa egenskaper går att kombinera på flera olika sätt och ger grunden för en lärande organisation menar de. Maltén anser att ”en lärande organisation kännetecknas av en riktning på utveckling, förnyelse och förändring.” (s. 157)

Watzlawick, Weakland och Fisch (Ahrenfelt, 2001) menar att förändring sker utifrån första eller andra ordningen. Förändring av första ordningen innebär att förändringen sker inom systemet. Själva systemet förändras inte utan det är en övergång från det inre tillståndet till ett annat. Här förnyas något som redan finns. Tankemönstren är de samma och organisationens system förändras inte. Maltén (2000) använder sig av uttrycket den lägre och den högre ordningen och anser att den lägre ordningen är ett anpassningsinriktat lärande som inte kräver någon tillsyn eller handledning. Medan den högre ordningen är ett utvecklingsinriktat lärande. Förändring av andra ordningen innebär att systemet förändras anser Watzlawick, Weakland och Fisch (Ahrenfelt). Det sker en kvalitativ förändring inom det organisatoriska agerandet och tänkandet. Med denna typ av förändring förändras verkligheten vilket gör att beslutsunderlaget blir annorlunda än tidigare som i sin tur bidrar till ett nytt sätt att agera. Vid den andra ordningens förändring påverkas, mer eller mindre, alla delar av systemet. Uppföljning är viktig när denna typ av förändring sker menar Ahrenfelt. Han anser att uppföljning är en relation mellan medarbetare och ledaren där syftet är att lösa problem, se möjligheter, uppnå mål samt se och lösa problem. Övergången från första till andra ordningen

av förändring ligger i hur de inblandade ifrågasätter sig själva istället för problemet menar Ahrenfelt. Bass (Ekholm m fl, 2000) har som åsikt att andra gradens förändringar kräver att ledarskapet är väl utvecklat och där även allas icke materiella behov är tillfredsställda. Det krävs en stor medvetenhet om målen och hur det är tänkt att de ska uppnås. Eftersom detta kräver att individen ställer sig över sitt eget intresse till förmån för organisationen. För att kunna inspirera medarbetarna till detta behövs det en ledare som inger förtroende och kan inspirera och stimulera samtidigt som de ser medarbetarna som unika (aa).

2.6 Teoretisk utgångspunkt

Enligt Maltén (1995) använder en forskare sig av paradig (tankesystem, synsätt) eftersom paradigmet ger upphov till spännande frågor och problemställningar. I forskningssamhället används paradigmat på två sätt, som teoretisk utgångspunkt och som ett vetenskapligt synsätt eller en tradition. Som en teoretisk utgångspunkt vill forskaren visa på teorins genomslagskraft och som vetenskapligt synsätt kan den hermeneutiska kunskapsteorin användas. Enligt Berg och Scherp (2003) kan skolutveckling betraktas från olika perspektiv eller synsätt. De hävdar att valet av perspektiv är betydelsefullt för en skolas utveckling.

2.6.1 Paradigm

Enligt Danielsson och Liljeroth (1996) betyder det grekiska ordet paradigm mönster, exempel eller föremål. Det är våra ideal och föreställningar tillsammans med ställningstagande som styr våra tankar och hur vi agerar. Enligt Covey (1989) är paradigm en teori, modell, uppfattning, referensram eller ett antagande. Det handlar om hur vi uppfattar, tolkar och förstår världen. Ett paradigm är en förklaring, teori eller modell av något annat. Vi tolkar allt vi är med om utifrån de tankemönster som vi har menar Covey. Dessa tankemönster kan delas in i två huvudkategorier: så här är det – verkligheten, eller utifrån tankemönstret att så här skulle det vara – ideal. Törnebohm (Danielsson & Liljeroth) menar att det vi känner till expanderar när en aktiv paradigmatutveckling sker. Kuhn (Covey) introducerade termen paradigmskifte då han påstod att nästan alla banbrytande vetenskapliga försök först var en brytning med traditionen och de gamla tankemönstren. För att ett paradigmskifte ska kunna ske innebär det att många inom till exempel skolan förändrar sina egna tankemönster i samma riktning. Då sker en förändring av tankemönster på en generell nivå menar författaren. Covey anser att det är av stor betydelse att vi ändrar våra tankemönster för att kunna genomföra en större betydande förändring. Ett paradigmskifte behöver inte nödvändigtvis innebära att det sker en positiv förändring eftersom det handlar om en förändring av hur vi uppfattar och ser omvärlden. Oavsett om våra tankemönster är korrekta eller inte är de källan till hur vi uppträder och till de attityder som vi har. När vi till exempel ser en situation i ett annat ljus än vanligt börjar vi tänka på ett annat sätt och då känner vi annorlunda och på grund av att vi inte känner på samma sätt agerar vi annorlunda. Ett paradigmskifte har tagit form (aa).

2.6.2 Specialpedagogiska perspektiv

Nilholm (2003) utgår ifrån tre olika specialpedagogiska perspektiv: det kompensatoriska-, det kritiska- och dilemmaperspektivet. Det kompensatoriska perspektivet grundar sig på att kompensera brister hos eleven menar han. "Problemgrupper" skapas och förklaringar söks i det medicinska och psykologiska. Persson (Atterström & Persson, 2000) kallar detta för det kategoriska perspektivet. Det är ett undervisningscentrerat perspektiv där utgångspunkten är

elevens svårigheter. Genom detta synsätt menar Atterström och Persson att svårigheterna kan bero på svåra hemförhållanden eller svag begåvning. Utifrån detta perspektiv finns det ett kortsiktigt tidsperspektiv (Atterström & Persson) och det anses viktigt med avgränsningar menar Nilholm eftersom elever som inte når upp till den givna gränsen tycks ha problem. Pedagogiska metoder och åtgärder rekommenderas. En skola som bygger sin verksamhet runt elevens brister och där inspiration till att utveckla andra egenskaper utanför det akademiska kallar Atterström och Persson för den deficiära modellen. Helldin (2002) beskriver att de teoretiska och praktiska kunskaperna inte värderas lika. Det är en konflikt mellan handens och hjärnans arbete.

Det kritiska perspektivet är kritisk till det kompensatoriska perspektivet eftersom i det kompensatoriska perspektivet så tycks specialpedagogiken vara ett rationellt svar på elevernas brister anser Nilholm (2003). Förespråkare av det kritiska perspektivet anser att specialpedagogiken är förtryckande eftersom utgångspunkten är normal kontra onormal. Det är ett ideologikritiskt perspektiv. Fokus bör därför ligga på miljön, anser Nilholm och eleven ska inte vara bäraren av problemet, fortsätter han. Det rör sig om en förändring av hela skolmiljön där eleverna är integrerade och miljön utformas av elevernas mångfald. Olikheter förespråkas där specialpedagogiken inte är önskvärd när det utgås från detta synsätt. Haug (Nilholm, 2003) sammanfattar detta perspektivet genom att rekommendera en demokratisk och deltagarstyrd skola där mångfalden står i centrum.

Haug's perspektiv innebär att specialpedagogiska lösningar till övervägande del ses som ett uttryck för den "vanliga" skolans misslyckande. (Nilholm, s.58)

Nilholm (2003) menar att dilemma perspektivet utgår ifrån att skolan har olika motsättningar som inte går att lösa men som dock kräver ett ställningstagande. Utifrån detta synsätt anses det svårt att se olikheter som en tillgång menar han. Mångfalden är bra, men olikheter värderas eftersom människan automatiskt kategoriserar påstår Nilholm. Skulle specialpedagogiken försvinna anser de som utgår ifrån detta perspektiv att det uppstår nya dilemman att handskas med.

I motsats till det kategoriska- och kompensatoriska perspektiven där verksamheten utgår ifrån ett kortsiktigt synsätt finns det relationella perspektivet menar Persson (Atterström & Persson, 2000). Här finns ett långsiktigt tidsperspektiv där undervisningen anpassas efter eleven. Det är ett helhetsperspektiv där den specialpedagogiska insatsen ses över utifrån organisation-, grupp- och individnivå. Persson anser att det är miljön som ska förändras (aa).

Vid ett val av perspektiv innebär det att pedagogerna har valt bort andra möjligheter menar Berg och Scherp. En fråga som de ställer är om perspektiven väljs medvetet eller är valen omedvetna?

3 Metod

3.1 Metodöversväganden

Vi valde att genomföra en kvalitativ studie med hermeneutisk ansats eftersom vi ville skapa en perspektivförskjutning, det vill säga att se något på ett annat sätt efter att ha fått insikt och en ny förståelse av verkligheten (Ödman, 1994). Eftersom vi var intresserade av att få en djupare insikt om hur specialpedagogerna arbetar ute på fältet när det rör sig om skolutveckling valde vi en kvalitativ studie. Kvalitativ forskning ska enligt Rossman och Rallis (2003) ske i verkligheten, det vill säga ute på fältet hos människorna och i deras värld. Forskaren använder sig av flera metoder, som är humanistiska och interaktiva, där det fokuseras på sammanhang. Syftet med denna typ av forskning är att resultatet ska komma till användning eftersom målet med en kvalitativ forskning enligt dem bör vara att förbättra forskningsområdet. De menar att kvalitativ forskning är även oförutsebar och inte förutbestämd. Kvalitativ forskning fokuserar på att beskriva och analysera samt att forskaren ägnar sig åt reflektion och att materialet tolkas menar Rossman och Rallis. Forskarna förlitar sig på tankegångar som är skiftande och upprepande menar de.

När vi började diskutera tillvägagångssättet för denna rapport funderade vi på att utföra en enkät för att nå ut till specialpedagoger som arbetar med skolutveckling i Skåne län. Vi insåg dock att detta bland annat skulle ta mer tid än vad vi hade till vårt förfogande dessutom skulle det innebära en ekonomisk svårighet. Vi beslöt därför att genomföra semistrukturerade intervjuer med ett mindre antal specialpedagoger och rektorer. Enligt May (2001) innebär den semistrukturerade intervjuformen att frågorna är specificerade men att där finns utrymme för deltagaren att förtydliga och förklara vilket bidrar till att svaren kan fördjupas. Uppföljningsfrågor är viktiga (Rossman & Rallis, 2003). Styrkan i en intervju ligger i om frågorna är relevanta och intervjuaren är skicklig på att ställa uppföljningsfrågor. Dessa frågor tar nämligen intervjun djupare (aa) och det uppstår en dialog mellan intervjuare och deltagare (May). Bell (2000) anser att det är av stor vikt att intervjufrågorna planeras noggrant, vilket vi gjorde genom att diskutera frågorna utefter vårt syfte. Hon betonar även vikten av frågornas struktur eftersom intervjuarna annars löper stor risk att få mer information än vad de vet vad de ska göra av den. Enligt Thomsson (2002) är det av stor vikt att intervjuarna har insikt om syftet med frågorna. En kvalitativ studie bygger på intervjuer som forskaren ställer och vill få svar på och som ska ske i en naturlig omgivning menar Rossman och Rallis (2003). För att försäkra oss om att de frågor som vi sammanställde var de rätta för just denna studie beslöt vi oss för att genomföra en pilotstudie där vi intervjuade två specialpedagoger samt en rektor som inte skulle ingå i den egentliga undersökningsgruppen. På detta sätt testade vi utformningen av frågorna och reviderade dem där vi insåg att det behövdes vilket är ett tillvägagångssätt som May (2001) förordar.

En intervju är ett samspel mellan de båda parterna anser Thomsson (2002). Det ska byggas en ömsesidig önskan att vilja se, höra och förstå varandra. Det är trots detta intervjuaren som leder samtalet och som vill få fram deltagarens åsikter. Syftet med en intervju är att komma lite djupare, det ska bli mer än ett vardagssamtal. Intervjuaren bör komma med ett inlägg, nick i samförstånd eller skratta med deltagaren, det viktiga är att intervjuaren inte har ett stelt ansiktsuttryck. Resultatet blir bättre när klimatet är lite mänskligare anser Thomsson. För att skapa bästa möjliga förutsättningar för intervjun är det enligt Denscombe (2000) viktigt att

sitta på ett sådant sätt att intervjuaren har ögonkontakt med intervjudeltagaren utan att ge en känsla av konfrontation. Detta tog vi hänsyn till och genomförde intervjuerna med stor lyhördhet eftersom samspelet under en intervju är mycket komplex (aa).

Nyström (uå) anser att en kvalitativ forskningsansats som svarar på frågan "Vad är det som visar sig och vad är innebörden i det?" (s.1) är hermeneutisk. I en hermeneutisk forskningsansats är det som tolkas fram i texter, intervjuer och anteckningar från fältet centralt. Det är av stor betydelse att forskaren kan skilja mellan det vardagliga tolkandet och det vetenskapliga menar hon. Enligt Gadamer (1997) är hermeneutiken en klassisk disciplin där forskaren försöker sig på konsten att förstå texter. Hermeneutik betyder tolkningslära och innebär enligt Danielson och Liljeroth (1996) att forskaren studerar och tolkar de mönster och sammanhang som finns. Hermeneutikern är enligt Patel och Davidson (2003) någon som vill förstå andra genom att tolka handlingar och uttryck. Ödman (1994) anser också att det handlar om att tolka och förstå. Det är tolkningen som utgör den huvudsakliga metoden, syftet är att forskaren ska få förståelse (Nyström). Ödman instämmer i detta eftersom han menar att det hermeneutiska kunskapsintresset innebär en förståelse för medmänniskorna och omvärlden. I den hermeneutiska forskningstraditionen söks det inte efter sanningar eftersom det inte finns någon total sanning menar Nyström.

Larsson (1993) och Patel och Davidson (2003) menar att det hermeneutiska synsättet innebär att forskarens förförståelse i ämnet är av stor betydelse. Patel och Davidson menar att empati och medkänsla ska den hermeneutiska forskaren använda sig av för att kunna förstå deltagaren. Därför är förförståelsen en stor tillgång vid en hermeneutisk ansats. De menar även att det är viktigt att den förförståelse som finns hos forskaren redovisas för läsaren eftersom detta gör att utgångspunkten för tolkningen blir klar och tydlig.

Nyström (uå) menar att det är mycket svårt, om inte omöjligt, att sätta upp fasta regler för hur tolkningsarbetet ska gå till i ett forskningsprojekt. Här menar hon att den hermeneutiska forskningsprocessen skiljer sig från traditionell forskning eftersom den traditionella forskningen har fastare regler. Hon liknar den hermeneutiska tolkningsprocessen med ett pusselläggande. Den hermeneutiska forskaren måste fundera över hur till exempel de olika intervjuerna kan passas in i varandra för att det ska framkomma en helhet som är meningsfull samtidigt bör den verklighet som tolkas fram vara meningsfull för deltagarna i studien.

Vid all vetenskaplig redovisning är det viktigt att forskningsprocessen redovisas eftersom en kritisk granskning då blir möjlig (Nyström, uå). I en hermeneutisk studie är det viktigt att forskaren tydligt anger vilka data tolkningen bygger på.

Gadamer (Nyström, uå) har arbetat fram olika kvalitetskriterier som kan ge vägledning genom den hermeneutiska processen. I forskningsprocessen med en hermeneutisk ansats är följande kvalitetskriterier viktiga. Forskaren måste inse att förförståelsen är av stor vikt eftersom den inverkar på tolkningsprocessen. Forskaren måste även enligt Gadamer (aa) studera intervjutexterna genom en inledande läsning vilket innebär att forskaren läser igenom all text för att få en helhetsförståelse av materialet innan det blir dags för att göra olika deltolkningar. Syftet med att all data läses igenom är att forskaren ska få en förståelse av helheten. Därefter börjar tolkningen av de olika delarna. Reflektion är av stor betydelse här och då speciellt om förförståelsen påverkar hur materialet uppfattas. Ett annat viktigt kvalitetskriterium är att data förklaras på ett distanserat och kritiskt förhållningssätt. De förklaringar en forskare väljer finns inom den tradition och kultur han eller hon lever i. Förklaringen som forskaren kommit fram till blir meningsfull då förklaringen ger en

fördjupad förståelse av data. I tolkningsprocessen bör flera olika tolkningsmöjligheter presenteras. Dessa tolkningar ställs mot varandra och kan på så sätt sortera fram den mest meningsfulla (aa).

Rosenqvist (2006) har som åsikt att det är syftet som ger valet av metod. För att få en så bred uppfattning som möjligt över specialpedagogens roll i skolutvecklingen valde vi att intervjua specialpedagoger och rektorer. Detta därför att syftet med vår studie bland annat var att ta reda på vilka faktorer som möjliggör respektive hindrar skolutveckling utifrån ett specialpedagogiskt- och skolledarperspektiv.

3.1.1 Validitet och reliabilitet

Det är av stor betydelse att en undersökning har god validitet och reliabilitet (Patel & Davidson, 2003). God validitet innebär enligt Patel och Davidson att rapporten tar reda på det den har för avsikt att undersöka. Resultaten som framkommer i studien är inte generaliserbara utan är specifika för vår undersökning. Syftet med rapporten var att ta reda på vilka faktorer som möjliggör respektive hindrar skolutveckling utifrån ett specialpedagogiskt- och ett skolledarperspektiv samt belysa specialpedagogens roll i skolutvecklingen. Detta har vi genomfört, därav anser vi att rapporten har hög validitet. Att undersökningen utförs på ett tillförlitligt sätt innebär att reliabiliteten är god.

Forskningen är valid när slutsatserna är sanna. Forskningen är reliabel när resultaten är upprepbara. Reliabilitet och validitet är krav som kan ställas både på forskningens design och på mättekniker. (Kidder, 1981:7, citat May, 2001, s. 96)

Tillförlitligheten i en undersökning innebär "...att en mätning vid en viss tidpunkt skall ge samma resultat vid en ny mätning." (Trost, 1997, s. 99). Vid skrivandet av rapporten har tillförlitligheten varit hög eftersom resultatet kan vara upprepbart. På grund utav att skolutveckling är en ständigt pågående process borde dock inte deltagarnas svar vara de samma i ett längre framtidsperspektiv.

3.1.2 Urval och genomförande

För att få fram vilka som skulle ingå i vår intervjustudie beslöt vi oss för att använda oss av lottning som Hallerstedt (2006) menar är en fin form av randomiserande, det vill säga slumpmässiga, kontrollerade studier. Utifrån flera kommuners grundskolor från Skåne län blev urvalet fyra skolor. Eftersom rektorernas/enhetschefernas telefonnummer stod listade i telefonkatalogen och på de olika skolornas hemsida på webben beslöt vi oss för att i första hand ta kontakt med dessa. Genom rektorerna fick vi sedan både namn och telefonnummer till respektive specialpedagog. Det visade sig dock vid en av intervjuerna att en av dem som arbetade som specialpedagog inte var utbildad specialpedagog. Vi kontaktade till att börja med fyra rektorer varav en avböjde på grund av tidsbrist. Detta innebar att vi fick göra ytterligare en lottdragning för att få en ny rektor att kontakta, eftersom vi ville ha fyra rektorer som utgångspunkt. Urvalet från tre olika kommuner i Skåne län blev två F-9 skolor och två F-5 skolor.

Vi har valt att i största möjliga mån använda oss av ordet deltagare istället för respondenter eftersom det är en mer inkluderande term som dessutom är demokratisk (Rossman & Rallis, 2003). Vårt syfte med en kvalitativ studie var att deltagaren skulle få tillfälle att tala fritt och vi skulle få möjlighet att ställa eventuella följdfrågor vid behov. Med denna typ av

intervjuform fick vi bra kontakt med deltagarna och därför också en större förståelse för deras värderingar och funderingar i ämnet (Trost, 1997).

Thomson (2002) anser att många känner sig obekväma inför tanken att spelas in på band. Vissa deltagare känner sig hämmade vid en sådan intervjuform eftersom de upplever sig tvingade att prestera och vara välformulerade. Deltagarna kan även känna en viss oro inför att intervjuarna kan gå tillbaka och lyssna på det sagda. Bell (2000) menar att forskaren måste beakta tiden det tar att skriva ut bandinspelade intervjuer i förhållande till projektets storlek. Hon bedömer att det tar cirka tio timmar att genomföra en bandad utskrift och analys. Bell poängterar att det enda som bandinspelning kan vara bra för är vid användandet av citat och för att kontrollera att de egna anteckningarna stämmer efter intervjun. Eftersom vi valde att inte spela in intervjuerna på band beslöt vi oss för att en av oss intervjuade medan den andra koncentrerade sig på att anteckna och studera reaktioner och kroppsspråk. För att kunna genomföra en bra intervju måste du vara en bra intervjuare och ha bra observationsförmåga eftersom dessa två förmågor går hand i hand i en kvalitativ studie menar Rossman och Rallis (2003). Deltagarna har i efterhand fått ta del av intervjuutskriften då de även har haft möjlighet till att kommentera den och/eller ändra på det som de upplevde som oklart. Samtliga deltagare har givit sitt godkännande av de använda utskrifterna av intervjuerna. Vi valde detta förfaringssätt eftersom vi var ute efter förståelse och ville att deltagarna skulle känna sig rätt uppfattade.

3.1.3 Metod för datainsamling

Rossman och Rallis (2003) menar att vid data insamling kommer först data som sen i sin tur ger oss information som sedan leder till kunskap. Data insamling är en medveten systematisk process anser de. Gardamer (Nyström, uå) anser att det är viktigt att ha ett öppet förhållningssätt vid datainsamlingen.

3.1.3.1 Tillvägagångssätt vid sökning av litteratur

I vårt sökande efter litteratur och vetenskapliga artiklar har vi bland annat använt oss av olika sökmotorer, som till exempel LIBRIS och ERIC, på Internet. På detta sätt anser vi att vi har använt oss av mycket relevant litteratur och artiklar. Inga anteckningar fördes på antalet olika träffar som de olika sökorden genererade eftersom vi ansåg att det inte var nödvändigt eftersom de artiklar som inte var relevanta för undersökningen inte användes. Sökord som vi har använt oss av är bland annat: skolutveckling och specialpedagogen, skolutveckling och ledarskap, School development and inclusive education, school development, inclusive education. Vi har även använt oss av för oss kända författare inom det aktuella området: Skidmore, Blossing; med flera. I början av vårt sökande var det mycket svårt att finna relevant information eftersom vi använde oss av orden skolutveckling och specialpedagogen. När vi sökte utifrån ett bredare perspektiv blev det lättare att finna användbar litteratur.

Andra databaser som vi har använt oss av har varit google och olika universitets hemsidor som till exempel; Göteborgs Universitet, Karlstads Universitet, Kristianstads Högskola, Stockholms Universitet och Umeå Universitet. Vi har även använt oss av Skolverkets och Myndigheten för skolutvecklings hemsidor. Även utbildningsdepartementets hemsida har använts. Övriga informationskällor som vi har använt oss av är bland annat olika forskares och författares (Berg, 2003; Andersson & Carlström, 2005) referenslistor för att kunna söka vidare efter relevant information om vad som möjliggör och hindrar skolutvecklingen samt vilken roll specialpedagogen har i skolutvecklingsprocessen i en skola för alla. Dessutom har

vi använt oss av bibliotek, olika C-uppsatser samt tagit del av vår handledare Lena Grollmuss rekommendationer.

3.1.4 Metod för databearbetning

Data säger inget i sig själv menar Rossman och Rallis (2003). Tolkning sker genom en komplex kognitiv process menar de. Det är viktigt att vara försiktig och tydligt visa de ramar som har använts vid tolkning av data. Enligt Thomsson (2002) är det viktigt att våga tolka resultatet. Utifrån den hermeneutiska tolkningsprocessen började vi med att skriva ner vår egen förförståelse inom ämnet innan vi påbörjade tolkningsarbetet. På så sätt fick vi kontroll på förförståelsen som Gardamer (Nyström, uå) menar att varje forskare måste ha eftersom den inverkar på tolkningsprocessen.

Vi började med att läsa igenom resultaten för att få en helhetsförståelse utav intervjumaterialet som den hermeneutiska ansatsen förespråkar. Därefter gjorde vi deltolkningar av materialet. Vi valde att presentera resultatet från fem huvudkategorier, för att läsaren ska kunna se att vissa deltagares visioner har varit andra deltagares möjligheter och/eller hinder. I och med detta upplägg ansåg vi att läsaren får en bättre helhetsbild. Eftersom vi valde att urskilja likheter och olikheter i deltagarnas svar presenteras resultatet i ämnesområden utifrån deltagarnas svar. Detta gör att deltagarnas svar inte redovisas i den ordning som frågorna ställdes.

Enligt Ödman (1994) kan data bland annat tolkas utifrån individ- och gruppnivå samt ur ett organisationsperspektiv. Vi valde att tolka data utifrån dessa perspektiv för att sedan försöka få en helhet och förståelse i analysen.

3.1.5 Metodkritik

Ahrenfelt (2001) menar att vi som människor inte kan ställa oss utanför den biologiska sfären eftersom vi inte kan stå utanför oss själva. Han instämmer i Webers (aa) tankar om att det inte går att smälta samman allt till en definitiv ekvation samtidigt som forskaren anser sig stå utanför det hela. Ahrenfelt menar att det är mycket svårt att genomföra en totalt objektiv och sann tolkning av den verklighet som forskare studerar. Det går därför inte att påstå att vi har stått utanför den verklighet som vi har insyn i och detta har som Ahrenfelt hävdar gett vår studie viss begränsning men också vissa möjligheter. Begränsningar kan vara att vi inte fått hela bilden av skolornas skolutveckling medan möjligheterna har varit att deltagarna har fått tänka till angående deras skolutvecklingsarbete och dess process.

Denscombe (2000) menar att en risk med att genomföra intervjuer kan vara att deltagarna svarar så som de tror att intervjuarna förväntar sig att de ska eller borde svara. Deltagarna kan även ha valt att svara utefter vetskapen att deras rektor/specialpedagog deltog i studien och därför valde att svara diplomatiskt. Detta är inget som vi har upplevt eller sett under våra intervjuer men som trots det kan ha förekommit.

3.2 Etiska överväganden

Forskaren bör enligt Rossman och Rallis (2003) använda sin intuition, sina värderingar och moral samt den standard som gäller när han/hon möter de olika dilemman och situationer som

uppstår. Etiska problem kan inte lösas utan det är något som forskaren måste arbeta sig igenom. Författarna menar att det är viktigt att forskaren tittar efter den generiska känsligheten och det specifikt etiska i en studie samt det komplexa och moraliska resonemanget som identifierar risker och fördelar för de inblandade. Det är av stor vikt att vi som forskare har kunskap och insikt om vår egen etiska och moraliska kod anser Rossman och Rallis som även påstår att etiskt agerande för det mesta kräver mod (aa). Vi har beaktat Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer:

- Informationskravet vilket innebär att forskaren informerar alla berörda om syftet med forskningen
- Samtyckeskravet som innebär att respondenterna förstår att deras deltagande är frivilligt samt att de när som helst under forskningsprojektets gång kan hoppa av utan skyldigheter
- Konfidentialitetskravet som innebär att inga namn eller kommuner nämns i studien eftersom alla som deltar i studien ska ges största möjliga konfidentialitet
- Nyttjandekravet vilket innebär att de uppgifter som framkommit i studien används endast i forskningsändamål.

Alla som har deltagit i denna studie har oidentifierats och samtliga har informerats om rättigheten att när de så önskade kunde de avsluta sin medverkan. Alla deltagare fick ta del av utskriften av den genomförda intervjun. På så sätt fick de möjlighet att tillägga information om det behövdes samt korrigera om de upplevde att vi hade missförstått ett svar. Alla medverkande gav sitt godkännande att använda de svar vi använt oss av i denna studie. Deltagarna har även meddelats att de har rätt till att få slutresultatet av denna rapport. Bell (2000) menar att forskare alltid måste fundera över hur de ska kunna garantera de ovanstående etiska principerna. För att vi i så stor utsträckning som möjligt ska kunna garantera integritet, konfidentialitet och frivillighet valde vi därför att kalla deltagarna för rektor A, B, C och D samt specialpedagog A, B C och D. Konfidentialitetskravet var dock ett dilemma för oss eftersom vi intervjuade specialpedagoger och rektorer från samma skolor. Eftersom vi fick deltagarnas förtroende, vilket vi ville förvalta på bästa möjliga sätt, har vi valt att kalla alla deltagare för hon trots att några av deltagarna var män. Detta för att ge så stor konfidentialitet som möjligt.

Studien grundar sig på åtta intervjuer varav fyra av deltagarna är rektorer och fyra är specialpedagoger från två F-9 skolor och två F-5 skolor i tre kommuner.

4 Resultat med analys

I följande kapitel redovisas samt analyseras resultatet ifrån vår kvalitativa intervjustudie om vilka faktorer som möjliggör respektive hindrar skolutvecklingen utifrån ett specialpedagogiskt- och ett skolledarperspektiv. Även resultatet av specialpedagogens roll i skolutvecklingen presenteras här. Resultatet är uppdelat i fem huvudkategorier: vision, möjligheter, hinder, specialpedagogens roll samt samarbete och presenteras i ämnesområden utifrån deltagarnas svar. Efter varje huvudkategori analyseras svaren utifrån en hermeneutisk

ansats. Genom denna ansats vill vi skapa förståelse för det undersökta området. Efter kategorierna möjligheter, hinder och specialpedagogens roll tydliggörs resultatet med figurer.

4.1 Vision

4.1.1 Rektorerens vision om skolutveckling

Skolutvecklingsvisionen som rektor A har är att skapa en skola där alla elever finns på skolan mellan klockan 8.00 – 16.00 och där fritids och skola är *ett*. Alla har gemensamt ansvar. På detta sätt finns det möjlighet för två rejäla ”break” där eleverna kan rasta av sig eller ha elevens val. Här finns det bland annat möjlighet till egna studier eller få stöd av lärare för att kunna komma vidare med sin individuella utvecklingsplan menar rektorn. I denna vision är det inte meningen att personalen ska få mer undervisningstid. Det handlar om att även lägga lärarnas planeringstid på förmiddagar istället för som det är idag där lärarna har den tiden på eftermiddagarna menar rektor A. Det hinder som rektor A ser med denna vision är att få föräldrarnas tillstånd att ha eleverna i skolan mellan 8.00 till 16.00. Alla elever går ju inte på fritids poängterar hon. Ett annat hinder för att denna vision ska kunna genomföras menar rektor A är ekonomin. Hon poängterar att vi måste anpassa skolan till en skola för alla. Därför måste vi som arbetar i skolans värld ställa oss följande fråga: Vilka barn har vi och hur löser vi det för dem? Vi måste utgå ifrån barnens behov och det är en större möjlighet i hennes vision anser rektor A. Då kan eleverna få extra hjälp och på detta sätt hjälper skolan eleverna att förstå sin egen kapacitet och drivkraft. Eleven är ingen produkt utan har ett eget ansvar anser hon.

Visionen som rektor B har är att skolan har en hälsofrämjande skolutveckling. Målet med visionen innebär att *alla* på skolan mår bra, trivs och känner sig trygga. Rektorn menar att eleverna måste må bra för att kunna lära och hämta in kunskap. Visionen består även av pedagoger som vet sitt uppdrag och där alla arbetar utefter värdegrunden. Här har även skolan höga mål för sin verksamhet samt nöjda föräldrar. För att visionen för rektor B ska kunna genomföras är bland annat avståndet till idrottsanläggningar och kultur ett hinder men närheten till naturen är en stor tillgång menar hon. Det hinder som hon anser kan finnas för att visionen ska kunna genomföras är medarbetare som inte vill. Hon poängterar att hennes vision är inom ramen för uppdraget.

Rektor C menar att en vision är något som inte finns, men att det är något som vi alla strävar mot. Den skolutvecklingsvision som hon har i en skola för alla är att alla elever ska få komma till skolan med glädje och känna meningsfullhet i att lära sig. Eleverna har roligt och de älskar skolan. I rektorns vision finns det inte några problem. De hinder som finns för att denna vision om skolutveckling ska kunna genomföras är organisationen som den ser ut idag menar rektor C. För att kunna följa styrdokumentet bör varje enskild skola ha en egen rektor. Rektorn förespråkar en organisation som består av en områdeschef, en administrativ chef samt en rektor. I en sådan organisation är rektorerna pedagogiska chefer för sina ansvarsområden.

Den vision som rektor D har för sin skola är att barn och elever, föräldrar samt personal ska känna sig välkomna och trygga. I visionen ingår att alla arbetar i en väl genomtänkt verksamhet som vilar på samhällets gemensamma värdegrund. Trygghet tillsammans med värdegrunden leder till en positiv utveckling såväl socialt som kunskapsmässigt menar

rektorn. Hon poängterar att det inte går att nå upp till denna vision eftersom alla inte känner som vi önskar i våra visioner. Tid och pengar är en stor faktor i skolutvecklingen menar hon.

4.1.2 Specialpedagogernas vision om skolutveckling

Visionen som specialpedagog A har om skolutvecklingen är att alla ska få den hjälp de behöver. Skolan ska vara så bra att alla trivs och tycker det är roligt att lära. Eleverna måste förstå hur vi människor är och kunna möta varandra anser hon. Tid, ork och pengar är några hinder som finns för att denna vision ska kunna genomföras anser hon.

Specialpedagog B har som skolutvecklingsvision att alla elever ska få vara med i det som görs i praktiken, det vill säga en skola för alla poängterar hon. Hon anser att det är viktigt att alla som arbetar på skolan har teorin med sig (ingen specifik teori framkommer). Inte bara det som står i läroplanen utan all forskning som kommer fortlöpande. Det är lätt att teorin tappas bort menar hon, men hon anser att skolan har en skyldighet att hålla sig uppdaterad. Det är viktigt att hitta teorierna och sätta sig ner och fundera över varför vissa saker görs. Vad var målet, tanken? Detta behövs för att vi ska vara professionella och kunna möta föräldrars krav poängterar hon. De hinder som specialpedagog B ser för att hennes vision att skolutveckling ska ske är personer som är avogt inställda till teorin, de som särskiljer detta från undervisningen. Hennes jobb är bland annat att visa på möjligheterna som finns så att detta påverkar medarbetarna. Tiden är ett hinder för skolutvecklingen menar hon.

Specialpedagog C har en skolutvecklingsvision som innebär att det inte ska finnas klasser med mer än 20 elever. I de lägre åldrarna räcker det med 15 elever per klass/grupp anser hon. Att satsa på studieteknik och att lära barnen/eleverna hur de lär sig är något som hon anser vara viktigt. Hon menar att läromedel inte får styra och stressa. Alla barn/elever ska känna att de lyckas och att skolarbetet är meningsfullt. Visionen innebär även att alla ska må bra i skolan. Skolarbetet ska vara roligt och lustfyllt menar hon. I visionen ingår att kursplanerna revideras samt ett förändrat betygssystem så att det blir en skola för alla. Skolan är en koloss som inte förändras i samma takt som samhället menar hon. De hinder som föreligger för att denna vision ska kunna genomföras är enligt specialpedagog C avsaknaden av arbetsbeskrivning, luddig information från ledningen till övrig personal när det gäller specialpedagogens uppgifter som kan innebära att de får andra förväntningar på specialpedagogen. De olika förväntningarna kan kollidera med varandra och lärare och kollegor kan ifrågasätta specialpedagogens vara eller icke vara. När en specialpedagog har arbetsbeskrivning känns det tryggt för specialpedagogen, lärarna och eleverna.

Specialpedagog D har som vision för skolutvecklingen att specialpedagogerna ska vara med "hela vägen" när det gäller barn i behov av särskilt stöd. Hon anser att specialpedagogen ska vara med vid klassindelning samt när det sker förändringar i klassindelningen på grund av att till exempel föräldrar ringer och ber om flyttning. Det är även viktigt att specialpedagogen är med vid språkval så att det inte bara är lärare och skolledning som beslutar eftersom specialpedagogen oftast sitter inne med viss kunskap om eleven. Det är viktigt att specialpedagogen kan framföra sitt resonemang vid denna typ av möten. Specialpedagog D menar även att det arbete som utförs utifrån ett F-9 perspektiv med elevhälsan även ska innefatta kursplanerna. Helst vill specialpedagogen ha ett 0-16 års perspektiv. De hinder som finns för att visionen ska kunna genomföras är organisatoriska och personella anser specialpedagog D. Det finns alltid personer som gör andra prioriteringar menar hon. Tid är också en viktig aspekt i skolutvecklingen. Vad ger skolledningen specialpedagogen tid till?

Hon poängterar att eleverna alltid går först och vid tidsbrist är det skolutvecklingsbiten som skärs ner. Det är svårare att utvärdera när det finns mindre tid menar hon.

4.1.3 Analys av rektorers och specialpedagogers visioner

Enligt Myndigheten för skolutveckling (2006) ska denna myndighet bland annat bidra med att visionerna om att alla barn ska utvecklas efter sina egna förutsättningar förverkligas. Ahrenfelt (2001) menar att det är bäst att utgå ifrån den verklighet som vi befinner oss i när vi vill förändra en situation till den bättre. Två av rektorerna i vår studie poängterade betydelsen av begreppet vision vilket kan tolkas som att det var viktigt för deltagarna att påvisa att deras svar är något som ligger utanför det som är sannolikt så det inte skulle finnas någon möjlighet till missförstånd. Enligt Skidmore (1998) är en skolas framgång inom skolutvecklingen de gemensamma mål som skolpersonalen har. Voutas (Carrington & Robinson, 2004) menar att utan vision har skolan nästan ingen riktning.

En vision är något som man siktar mot men troligtvis inte når upp till. Detta finns ju inte men vi jobbar för att detta ska kunna uppnås på realistisk nivå. (Rektor C)

Det genomgående för samtliga rektorers vision för skolutvecklingen är att trygghet och en hälsofrämjande skolutveckling är av största vikt. Enligt Voutas (Carrington & Robinson, 2004) är en av skolans grundstenar vilken kvalitet det är på miljön samt vilken filosofi det är på in- och utlärningskvaliteten. En av rektorerna poängterar att det är viktigt att utgå ifrån barnens behov. Två av rektorerna går även lite längre i sin vision eftersom de även menar att all skolpersonal ska känna sig trygga och trivas. Detta kan å ena sidan tolkas som att dessa rektorer är framsynta och har förståelse för sina medarbetare och vardagssituationer eller å andra sidan har de upplevt turbulens med personalen och pratar från egen erfarenhet.

Alla det vill säga *alla* som arbetar i huset ska må bra, trivas och känna trygghet. (Rektor B)

En av rektorerna säger att i hennes vision finns det inga problem vilket kan tolkas å ena sidan som en utopi som aldrig kommer att kunna uppnås, eftersom hon även poängterade att en vision är just detta. Å andra sidan skulle även någon kunna tolka detta som en önskan om att komma bort från förvirring och svårigheter. Enligt Ahrenfelt (2001) är det dock viktigt för en förändringsledare att det finns förvirring och andra svårigheter att ta itu med eftersom det är dessa som tar verksamheten framåt när de används som verktyg tillsammans med bland annat reflektion. Skolutveckling startar alltid enligt Scherp (2003) i de problem som upplevs i vardagen på en skola och detta kan ske även under kris och oro (Berg & Scherp, 2003).

Många av deltagarnas visioner skulle kunna tolkas som genomförbara eftersom de ligger nära den verklighet som de arbetar i. Att skapa en skola för alla som en rektor och en specialpedagog poängterade är något som står föreskrivet i våra styrdokument och skulle därför kunna tolkas som en möjlig skolutveckling. Enligt Salamancadeklarationen (Sv. Unescorådet, 2000) bör elevens behov styra undervisningen för att en skola för alla ska kunna uppnås. Ballard (Carrington & Robinson 2004) och Sebba och Ainscow (aa) menar å andra sidan att det inte kan finnas en skola för alla. Carrington och Robinson är av den mening att en skola för alla är en process där delaktighet av både elever och de som arbetar inom skolan är viktig. Detta menar de är grunden för framtidens skolutveckling.

För att det ska vara en framgångsrik skola måste skolan ha ett aktivt värdegrundsarbete (SOU 2004:116). Detta tog rektor B och D upp i sin vision om skolutveckling. De ansåg att

betydelsen av att pedagogerna vet och kan sitt uppdrag och arbetar efter de värdegrunder som samhället föreskriver är mycket viktigt.

Jag vill att alla som är anställda i mina verksamheter ska ha ett stort engagemang för sitt uppdrag, se möjligheter och arbeta för skolans utveckling. (Rektor B)

Specialpedagogerna som arbetar på samma skola som dessa rektorer påpekar att personalens inställning till skolutveckling är av betydelse. Resultatet skulle därför kunna tolkas som att rektor B och D tänker i liknande banor med skolans specialpedagoger. Å ena sidan kan detta vara slumpmässigt eller å andra sidan kan detta tolkas som att det föreligger ett samarbete där specialpedagogerna och rektorerna har en gemensam grund. Specialpedagog B poängterar även vikten av teori och forskning vilket Skidmore (1998) menar är avgörande om pedagogerna vill omforma sitt pedagogiska agerande. Även när det gäller uttalandet om att ha höga mål för verksamheten är rektor B och specialpedagog B samstämmiga. För att en skola ska vara framgångsrik är ett av kraven att skolan har höga mål (SOU 2004:116).

De hinder som föreligger för att skolutvecklingsvisionerna inte går att genomföra är bland annat ekonomi, tid, ork, personal som är negativ till förändring av verksamheten samt organisatoriska problem.

Alla hinder kommer vi över, det är bara olika svårt. (Rektor A)

Ingen från ledningen säger att vi inte får men de har även en broms nämligen tid och pengar.
(Specialpedagog A)

Specialpedagog D ser tiden som en viktig aspekt. Tid i den bemärkelsen att vad ska rymmas inom en specialpedagogs arbetsdag. Vad anser rektorn att tiden ska räcka till, undrar specialpedagog D. Hon poängterar att eleverna går alltid i första hand och att det är skolutvecklingsarbetet som får stå tillbaka. Det blir även svårare att utvärdera skolutvecklingen när tiden för skolutveckling blir mindre menar hon.

Visionen som rektor C har om en förändrad organisation skulle kunna stödjas på Haugs (1999) tankar om att en omorganisation inom skolan skulle gynna eleverna och på så sätt skapa en mer inkluderande skola. Rektorns tankar angående det pedagogiska ledarskapet stöds av Folkesson m fl (2004). Det är av stor vikt att rektorn har en roll som pedagogisk ledare för att skolutveckling ska kunna ske menar författarna. Andersson och Carlström (2005) anser att det inte är organisationens struktur som är avgörande för vilken typ av skolkultur som är befintlig. Det handlar om värderingarna, delaktigheten vid beslut, samarbetet på de olika nivåerna och i grupperna samt verksamhetens mål som avgör vilken skolkultur som existerar på skolan. Visionen som rektor C har angående organisationen skulle kunna tolkas som en eventuell lösning av de organisatoriska hinder som specialpedagog D ser för att hennes vision om att specialpedagogen ska vara med "hela vägen" ska kunna genomföras.

För att skolutvecklingsvisionen som rektor A har om en skola vars skoldag sträcker sig från 8.00-16.00 och där elevernas behov tillgodoses genom omorganisationen ses som å ena sidan en omöjlighet där olika hinder staplar sig på varandra. Allt från ekonomi till föräldrar och elever som inte samtycker. Å andra sidan kan ett paradigmskifte ske, det vill säga ett annat och gemensamt synsätt, som kan förändra hela situationen. Rektor A får stöd i sina tankar om en förändrad skola av Haug (1999) som menar att det krävs en omorganisation

inom skolan tillsammans med en förändring inom den professionella kunskapen och förändring av undervisningstekniken.

Den vision som specialpedagog D har med att följa eleverna utifrån ett 0-16 års perspektiv har ett visst motstånd från kollegor.

Detta vill jag arbeta stenhårt med, det finns ett motstånd, men jag arbetar för detta.
(Specialpedagog D)

Rektor B ser medarbetare som inte vill som det största hindret för sin skolutvecklingsvision. Enligt Ahrenfelt (2001) kan motstånd i en organisation vara en fördel på så sätt att det kan vara en motivation för ledaren. Förändringsmotståndet kan skapa engagemang hos medarbetarna. Han menar att information och kunskap skapar förändring.

Helldin (2000) är av den meningen att det krävs medvetenhet om vilka kulturer som råder på skolan samt hur det ultimata klimatet skulle kunna vara. Av resultatet kan vi inte avläsa vilken typ av kultur som finns på respektive skola men resultatet visar att rektorerna och specialpedagogerna är medvetna om hur klimatet på skolan borde vara.

Av resultatet kan vi bland annat avläsa att specialpedagogernas visioner om skolutveckling skiljer sig åt sinsemellan mer än rektorernas. Specialpedagogerna har ett bredare perspektiv där alla har utgått från elevernas bästa samt att några dessutom har haft specialpedagogens roll som utgångspunkt.

4.2 Möjligheter

4.2.1 Vilka faktorer spelar in för att möjliggöra skolutveckling?

Det som möjliggör skolutveckling (Figur 4.1) utifrån ett större perspektiv är enligt rektor C bland annat skolans öppenhet gentemot samhället och forskningen. Det är av stor betydelse att skolan följer med i samhällsutvecklingen vilket dock inte alltid är fallet menar hon. Hon får medhåll av specialpedagog D som anser att skolan är en koloss som inte följer med i samhällsutvecklingen, vilket även specialpedagog C nämner i sin vision. Skolutveckling möjliggörs om skolan arbetar för att utveckla de pedagogiska metoderna anser rektor C så att de anpassas till varje individ. Det är viktigt att utvecklingen byggs mot individen menar hon. Rektor B instämmer med att de pedagogiska diskussionerna är av stor vikt för möjliggörandet av skolutveckling. Rektor A menar att det som möjliggör skolutveckling i en skola för alla bland annat är att personalen får möjlighet till utveckling, att verksamheten drivs framåt på ett sådant sätt att det gagnar eleven. Enligt rektor A är de gemensamma träffarna på skolan viktiga. Dessa kan bestå av till exempel kvällsföreläsningar och då arbetar skolan utifrån personalens behov med ett 1-16 års perspektiv. Rektor B tar upp att de har en kompetensutvecklingsgrupp som undersöker vad personalen vill ha och behöver i fortbildning och på detta sätt kan personalen vara med och påverka kompetensutvecklingen som behövs på skolan. Specialpedagog C tar upp att fortbildningsbehovet diskuteras på skolan och att de ser över vilka kurser och utbildningar som behövs för att öka kompetensen på skolan.

Rektor B poängterar att skolans arbete med de lokala arbetsplanerna gör alla som arbetar i skolan medvetna om skolutvecklingsprocessen. Även rektor D påpekar betydelsen av arbetet

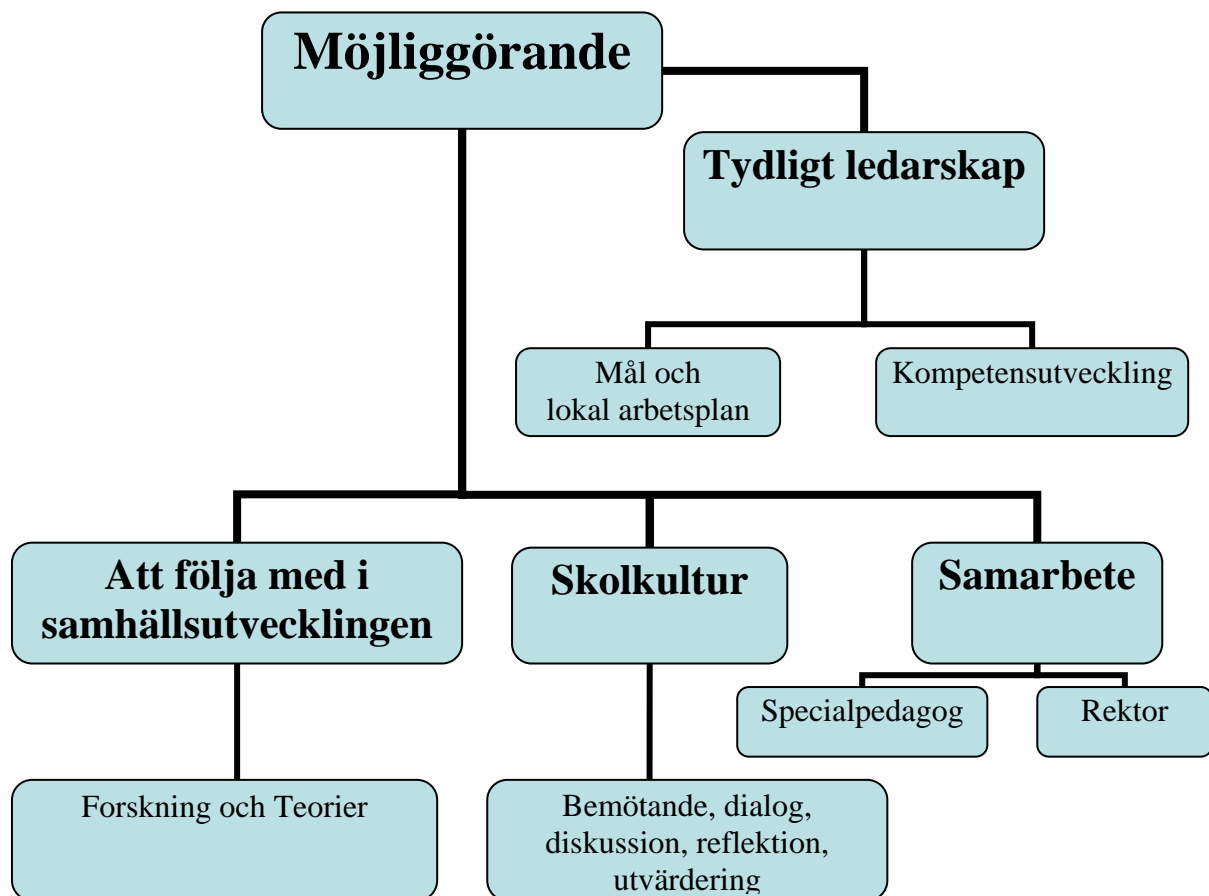
med handlingsplanerna och arbetsplanerna. Hon anser att dessa är viktiga faktorer i arbetet med skolutvecklingen på skolan. Här är även mobbningsarbetet viktigt anser rektorn. Hon menar att det förebyggande drog arbete och miljöarbete som bedrivs på skolan bidrar till en positiv skolutveckling. Rektor B instämmer i detta och säger även att specialpedagogens och rektorns samarbete är viktigt i möjliggörandet av skolutveckling.

Rektor A anser att det är viktigt för rektorer att hålla sig ”up to date” men att det viktigaste är mötet mellan människorna. Det som möjliggör skolutveckling enligt rektor B är att rektorer måste vara uppdaterade och insatta i ämnet samt att de är klara och tydliga i sitt ledarskap. Då spelar även specialpedagogens status på skolan in menar rektor A. När specialpedagogen har en bra status kan hon möjliggöra att skolutveckling sker på ett bra och tillfredsställande sätt anser hon. Specialpedagogen har en central roll i skolutvecklingen menar rektor B vilket också möjliggör en positiv utveckling på skolan. En viktig uppgift som ingår i specialpedagogens arbete är handledning menar rektor B och C. Det är en viktig faktor som bidrar till skolutvecklingen på skolan anser rektor C. En faktor som är betydelsefull och som möjliggör skolutveckling enligt rektor A är att ledningsgruppen har en gemensam syn på skolutvecklingsfrågorna. Denna grupp träffas en gång per vecka där det bland annat utarbetas en årlig skolutvecklingsplan och där varje termin utvärderas. Samtliga specialpedagoger poängterar bemötande, samtal och kommunikation som en viktig del i skolutvecklingen. Specialpedagog A menar att mötet med varje individ är viktigt, det gäller att hitta rätt sätt att lära för varje individ samt att våga prova nya metoder. Detta är bra skolutveckling menar hon. Specialpedagog B anser att det är av stor vikt att hitta strategier så att alla känner sig delaktiga. För specialpedagog C är skolutveckling att få in ett specialpedagogiskt synsätt i undervisningen. Specialpedagog D är av den meningen att skolutveckling möjliggörs när metoder utvecklas och när alla inom skolan arbetar för att mötas – skolledning mot pedagoger samt pedagoger mot skolledning. Både specialpedagog B och C menar att det är viktigt att hålla sig ajour med den senaste forskningen och informationen om skolutvecklingen. Detta delger de sina kollegor bland annat på arbetslagsträffar. Specialpedagog B hjälper till och visar skolverkets ramar för pedagogerna som sedan får utgå från dessa och forma sin undervisning. Specialpedagog D poängterar vikten av föräldrabemötande. Det måste vara ett samarbete mellan föräldrar och skola. Skolutveckling vilar på organisation och helhetstänkande anser hon. Det som ska genomföras måste förankras hos alla, tanken bakom måste komma fram till alla pedagoger och det måste ske en uppföljning anser hon.

De möjligheter som rektor D har att påverka skolutvecklingen är stora menar hon eftersom det är hon som leder arbetet. Men hon poängterar att dialogen med medarbetarna är viktig och då kan hon ge stöd och resurser till de idéer som finns. Även rektor C menar att hon har stora möjligheter att påverka skolutvecklingen. En stor tillgång i skolutvecklingsprocessen är all personal poängterar hon eftersom personalens positiva inställning bidrar till att skolutveckling kan ske. Även rektor B menar att det finns stora möjligheter att utveckla skolverksamheten och det som möjliggör detta är att personalen är med så att rektor och pedagoger arbetar mot samma mål. Rektor B menar att det är hon som driver skolutvecklingsfrågan. Rektor D menar att trygghet för eleverna möjliggör skolutveckling.

Specialpedagog A och B anser att de har stor möjlighet att påverka arbetet med skolutveckling. Specialpedagog A kommer med idéer och är den person som driver arbetet framåt. Hon arbetar för en bättre skola för individen och nu satsar skolan på läsinläring och läsförståelse i sitt skolutvecklingsarbete. Hela arbetet började med att hon kom med ett förslag till rektorn att arbeta med elevers läsinläring på ett tidigt stadiet. Rektorn tyckte om förslaget och specialpedagogen fick åka på studiebesök. Skolan har även sökt pengar från barn- och

utbildningsnämnden så att skolutvecklingsarbetet kan gå ett steg längre. Specialpedagog B har en viss % i sin tjänst knuten direkt till rektorn där hon stöttar rektorn med sin specialpedagogiska kompetens. Hon anser att hon har en stor förmån som får arbeta med skolutveckling. Specialpedagogen anser att hon har en stor möjlighet att påverka diskussionerna i arbetslagen. Hon har även upplevt att pedagoger säger en sak när det gäller en skola för alla men att det ser annorlunda ut i praktiken. Vidare säger hon att här har hon en stor uppgift genom att påverka diskussionerna. Specialpedagog D har också ett nära samarbete med de biträdande rektorerna och bistår dem med specialpedagogisk kompetens. Vidare anser hon att det handlar om personligheter när det gäller skolutveckling. En styrande och kontrollerande rektor har kanske svårare att släppa ifrån sig kontrollen än en rektor som är mer öppen och trygg i sin roll och som på det sättet kan ge specialpedagogen större ansvar och förtroende menar specialpedagog D. Specialpedagog C anser att möjligheten till att påverka skolutveckling ligger dels hos ledningen och dels hos specialpedagogen själv. Genom att visa sin kompetens så skaffar sig specialpedagogen mandat. Detta säger även specialpedagog D som även anser att det finns olika mandat inför kollegor och elever att föra fram olika åsikter. Dessa båda specialpedagoger, C och D, säger sig även vara länken mellan pedagoger och skolledning. Specialpedagog C anser att det är viktigt att all personal drar mot samma håll och har en gemensam syn på elever och lärande och att ledningen förstår vikten av detta. Specialpedagogen kan ha en stor uppgift i form av "sakkunnig" i ledningsorganisationen. En annan faktor som möjliggör skolutveckling är enligt specialpedagog C att frilägga specialpedagoger från att vara klassansvariga. Genom detta arbetssätt blir organisationen mer flexibel och resurserna kan sättas in lättare där det behövs menar hon.



Figur 4.1 Hur deltagarna svarade angående faktorer som möjliggör skolutveckling.

4.2.2 Analys av de faktorer som spelar in för att möjliggöra skolutveckling

Utifrån resultatet kan flera helheter tolkas. Rektor C anser att syftet med skolutvecklingen är att eleverna ska få det bättre i skolan. Hon tar även upp betydelsen av att skolan utvecklas i takt med samhället vilket stöds av Olins (2004) tankar om att skolutvecklingen är ett medel i samhällsutvecklingen. I skolledarexamen står det bland annat att skolan ska följa med i samhällsutvecklingen (SOU 1999:63). Samtidigt säger två specialpedagoger att skolan är en kolloss som inte följer samhällsutvecklingen. Å ena sidan skulle detta kunna tolkas som att viljan till förändring finns men skolan har så starka rötter att förändring är svår och därför tar tid. Liljequist (1999) pratar om den öppna och dolda sfären samt om kulturen på en skola. Den dolda sfären är det som vi inte ser som till exempel traditionen inom skolan och dess historia. Enligt Carrington och Robinsson (2004) är det rektorns roll att ta hand om skolans förändringsriktning och med vilken fart detta sker. Å andra sidan kan det tolkas som att förändringar sker men upplevs med olika hastigheter. Rektor C ser att det ibland sker en förändring i takt med samhället. Utifrån resultatet tolkar vi det som att flera av specialpedagogerna vill att förändringen ska ske i snabbare takt.

Fejan Ljunghill och Svensson (2006) poängterar forskningens betydelse vilket rektor C belyser som viktigt. Att skolpersonalen är öppen mot forskningen är också något som rektor C menar möjliggör skolutveckling. Specialpedagog B och C anser att det är av vikt att de håller sig uppdaterade med aktuell forskning. Specialpedagogerna informerar övrig personal så att alla inom skolan blir uppdaterade. Specialpedagog B poängterar att hon hjälper till och visar skolverkets ramar för pedagogerna som sedan får utgå från dessa och forma sin undervisning. Detta visar att skolan befinner sig i den tredje periodens utvecklingsarbete (Carlgrén & Hörnqvist, 1999). I den lokala skolutvecklingen ligger fokus från aktuell forskning som lärarna sedan utvecklar till egna lösningar som de sedan provar. Detta benämner Ohlsson och Salino (2000) att skolutveckling sker på olika nivåer, lärande på individnivå och lärande på grupp nivå. Först letar specialpedagogen upp aktuell forskning som är ett individnivå lärande. Sedan delger hon detta till sina kollegor som då blir ett lärande på gruppnivå. Persson (2001) menar att det är viktigt att specialpedagogiken följer samhällsutvecklingen. Vi tolkar det som att specialpedagogerna i vår studie följer med i den aktuella forskningen. Men att skolan som organisation inte följer med i samma takt. Detta säger även två av specialpedagogerna när de uttrycker att skolan är en kolloss.

Skolan som organisation är en kolloss på lerfötter. (Specialpedagog D)

Folkesson m fl (2004) anser att kompetensutveckling behövs för att skolan ska kunna nå de uppställda målen. Ainscow (Tornberg, 2006) menar att ett grundläggande villkor för att det ska bli en skola för alla är att det finns ett demokratiskt och effektivt ledarskap, samarbete, engagemang och kompetensutveckling. I vår studie framkommer det att två av rektorerna tycker att kompetensutveckling eller pedagogernas utveckling är en viktig del i skolutvecklingsprocessen. Även om de andra två rektorerna inte nämner det vid namn kan vi utläsa av resultatet att även de anser att kompetensutveckling är betydelsefull eftersom de poängterar vikten av öppenheten gentemot forskningen, av att vara insatt i den vardagliga verksamheten samt att skolan ska bli bättre och tryggare för eleverna. Enligt Regeringens proposition (1999/2000:135) innefattar begreppet kompetensutveckling mer än bara fortbildning. Det täcker även forskning, ämnesfördjupning, ämnesbreddning, metodutveckling, arbetslagutveckling och utvecklingsarbete. All utvecklingsverksamhet som är av betydelse för skolan räknas in som kompetensutveckling enligt denna proposition. Endast en av specialpedagogerna tar upp fortbildning som en av flera faktorer som möjliggör skolutveckling. Men även här kan det utläsas av resultatet att ytterligare två specialpedagoger,

B och C, anser att kompetensutveckling är viktig eftersom de håller sig uppdaterade inom den senaste forskningen samt poängterar betydelsen av metodutveckling. Blossing (2000) menar att det är viktigt att alla inom skolan tar eget ansvar för att förbättra sin kompetens och insats vilket vi tolkar att samtliga rektorer och specialpedagoger gör.

Vi diskuterar vårt fortbildningsbehov och ser över vilka kurser och utbildningar vi behöver för att öka vår kompetens. (Specialpedagog C)

Enligt Scherp (2003) startar skolutveckling i de vardagsproblem som finns eller som upplevs på skolan. När specialpedagog A uppfattade att eleverna hade för lite träning i läsning och ville satsa på detta lyssnade rektorn. Hon vidtog åtgärder så att specialpedagogen kunde arbeta aktivt med eleverna och läsinläring på skolan. Detta skulle kunna tolkas som om det skapades goda lärmiljöer för eleverna som Rosenqvist (2005) menar innebär skolutveckling. Andersson och Carlström (2005) anser att skolutveckling måste ha sin grund i de behov, svårigheter och krav som finns på skolan vilket vi tolkar att specialpedagog A och rektor A såg och agerade utefter. Av resultatet kan vi inte utläsa några andra specifika exempel som visar på hur lärmiljöer förändras. Detta tolkar vi dock inte som att det inte förekommer utan att det mer handlar om hur deltagarna har valt att besvara intervjufrågorna.

Berg och Scherp (2003) anser att alla som arbetar i skolans värld har ett samhällsuppdrag när det gäller skolutveckling men att det är skolledningen som har det yttersta ansvaret för att utveckling sker inom verksamheten. Samtliga deltagare i våra intervjuer ser stora möjligheter att påverka skolutvecklingen.

Stor möjlighet och jag anser att jag gör det, jag driver det jag vill och måste. Jag har ju mitt uppdrag som jag måste utgå ifrån. Viktigt att ha personalen med mig, så vi arbetar mot samma mål. (Rektor B)

Alla rektorerna menar att de har stora möjligheter att påverka skolutvecklingen eftersom det är de som driver och leder arbetet. Detta kan å ena sidan tolkas som att rektorerna i vår studie inser att de har det yttersta ansvaret för att skolutveckling sker samt att de försöker utgå ifrån detta. Å andra sidan kan det tolkas som att alla som arbetar inom skolan inte förstår detta samhällsuppdrag eftersom en rektor har sett ett hinder i skolutvecklingsfrågan när medarbetare inte kan ta förändringar lika bra. Ytterligare en rektor uttrycker detta i sin vision om skolutveckling. Av resultatet kan vi avläsa att rektorerna bland annat utgår ifrån ett top-down perspektiv, men de poängterar alla fyra att de lyssnar på pedagogerna och tar till vara de idéer som kommer från dem. De använder sig således även av ett bottom-up perspektiv.

Möjligheten till att påverka skolutveckling ligger dels hos ledningen och hos specialpedagogen själv anser specialpedagog C. Hon menar att hon skaffar sig mandat genom att visa sin kompetens. Det finns olika mandat inför kollegor och elever att föra fram olika åsikter anser specialpedagog D. Rektor A anser att en specialpedagog kan möjliggöra att skolutveckling sker på ett bra och tillfredsställande sätt när specialpedagogen har en bra status. Specialpedagog C och D säger sig vara länken mellan pedagoger och skolledning. Resultatet visar att de flesta specialpedagogerna anser att de har en stor möjlighet att påverka skolutvecklingen. De känner att de får gehör för sina tankar och åsikter och att det arbetas utifrån en bottom-up strategi. Resultatet visar att det förekommer diskussioner mellan specialpedagoger, pedagoger och ledare. Folkesson m fl (2004) menar att det förändrade synsättet är idag baserat på pedagogernas erfarenheter och på skolans behov. Alla deltagarna, både rektorer och specialpedagoger, känner ett ansvar som de förvaltar och driver. Hur detta uppdrag ser ut skiljer sig från skola till skola. Alla fyra specialpedagoger utgår från ett

elevperspektiv i sitt arbete med skolutveckling. Det är eleven som ska sättas i första rummet. Vi tolkar det som att en gemensam nämnare är att alla deltagarna ser till individens bästa.

Både rektor B och rektor D anser att den lokala arbetsplanen är av stor vikt att arbeta med för att främja skolutvecklingen. Detta styrks av läroplanen (Lpo 94) där det står att rektorn har ansvar för att det finns en lokal arbetsplan på skolan. Rektor B poängterar att detta arbete gör pedagogerna medvetna om skolutvecklingsprocessen. I läroplanen står det även att utvärdering av resultat ska följas upp gentemot skolplanen, arbetsplanen och de nationella målen. En betydelsefull faktor för skolutveckling är att ledningsgruppen har en gemensam syn på skolutvecklingsfrågorna anser rektor A. Samt att det utarbetas en årlig skolutvecklingsplan och där det sker en utvärdering varje termin. Andersson och Carlström (2005) menar att skolans styrdokument visar på att skolutveckling ska ske utifrån olika nivåer. Staten genom skollagen att skolutveckling ska ske och sedan utformar kommunen en skolplan utifrån dess mål och behov. Därefter ska varje skola eller enhet, under rektors ansvar, fastställa en lokal arbetsplan där mål, behov och problem beskrivs – här ska även de åtgärder som tänks användas dokumenteras – detta görs inför varje läsår (aa).

För specialpedagog C är skolutveckling att få in ett specialpedagogiskt synsätt i undervisningen. Hon får medhåll av Persson (2001) som menar att enligt SIA utredningen är det viktigt att den specialpedagogiska strategin påverkar hela verksamheten på skolan. Skolutveckling vilar på organisation och helhetstänkande anser specialpedagog D. Därför anser hon att det som ska genomföras måste förankras hos alla. Hon poängterar att det är viktigt att tanken bakom måste komma fram till alla pedagoger samt att det måste ske en uppföljning. Detta skulle kunna tolkas som att samarbete är av stor betydelse eftersom det krävs delaktighet för att kunna förankra det nya och för att kunna genomföra en fullgod uppföljning. Rådet för skolans måluppfyllelse och skolans utveckling (2005) stöder specialpedagog D i hennes resonemang eftersom de anser att grunden för en fungerande skolutveckling är kvalitetsredovisning, mål, utvärdering och utvecklingsåtgärder. Skolan måste ha ett stort engagemang i sitt mål- och uppföljningsarbete (SOU 2004:116). Det krävs även att det finns intresse av att verksamheten utvärderas.

Samtliga specialpedagoger poängterar mötet som en viktig del i skolutvecklingen och detta stödjer Blossing (1998) som menar att utveckling sker i mötet mellan skolledare, pedagoger och elever. Specialpedagogerna betonar vikten av att möta eleverna på sin nivå och att hitta olika strategier för att kunna mötas. Specialpedagog A betonar i sin vision vikten av att eleverna förstår varandra och andra människor och lär sig att kunna mötas. Även rektor A poängterar hur viktigt mötet mellan människorna är.

Barn i behov av särskilt stöd behöver man möta. (Rektor A)

Vi tolkar det som att mötet mellan pedagoger och skolledning är en viktig del i skolutvecklingen. Enligt Tornberg (2006) har Bladini, Ahlberg och Sahlin utfört studier som visar vikten av samtalet. De anser att samtal löser problem och utvecklar den specialpedagogiska verksamheten. Rektorerna anser att de pedagogiska diskussionerna och personalens inställning till skolutveckling är en stor möjlighetsfaktor. Specialpedagogerna ser mötet tillsammans med diskussioner i arbetslagen som en möjlighetsfaktor. Detta kan tolkas som att kommunikationen är en av de viktigaste faktorerna för att skolutveckling ska drivas framåt. Carrington och Robinson (2004) menar att grunden för skolutveckling är en process där delaktigheten är viktig både av skolans personal samt elever. I den professionella skolan

menar Staessens (Ekholm m fl, 2000) att de pedagogiska frågorna har en stor plats i verksamheten genom diskussion. Endast en av fyra specialpedagoger har specifik tid i sin tjänst som är knuten direkt till rektorn. En tjänstgöring för specialpedagog med avsatt tid tillsammans med rektor kan tolkas som positivt för skolutvecklingsprocessen på en skola.

4.3 Hinder

4.3.1 Vilka faktorer spelar in för att hindra skolutveckling?

Tre av fyra rektorer anser att ekonomin (Figur 4.2) är ett hinder för skolutvecklingen. Det är viktigt att medlemmarna i ledningsgruppen "lyssnar av varandra" menar rektor A eftersom ekonomin är ett hinder i skolutvecklingen. Budget arbetet är enligt rektor C ett av några exempel på skolutvecklingshinder. Rektor D menar att pengarna bara räcker till basutbudet som till exempel en lärare till varje klass. Förutom det ekonomiska hindret anser rektor C att det administrativa arbetet och annat organisatoriskt arbete runt omkring personalen är tidskrävande. En rektor ska även delta i alla EVK möten, vilket också är tidskrävande, speciellt om organisationen är stor menar hon. Det största hindret för att skolutveckling ska ske är tid menar rektor C. Hon anser att ett hinder kan vara att alla inte mottar förändringar på ett bra sätt vilket medför att det kan finnas personer som bromsar skolutvecklingen. Ett annat hinder för skolutvecklingen är sloandet av speciallärare enligt rektor D.

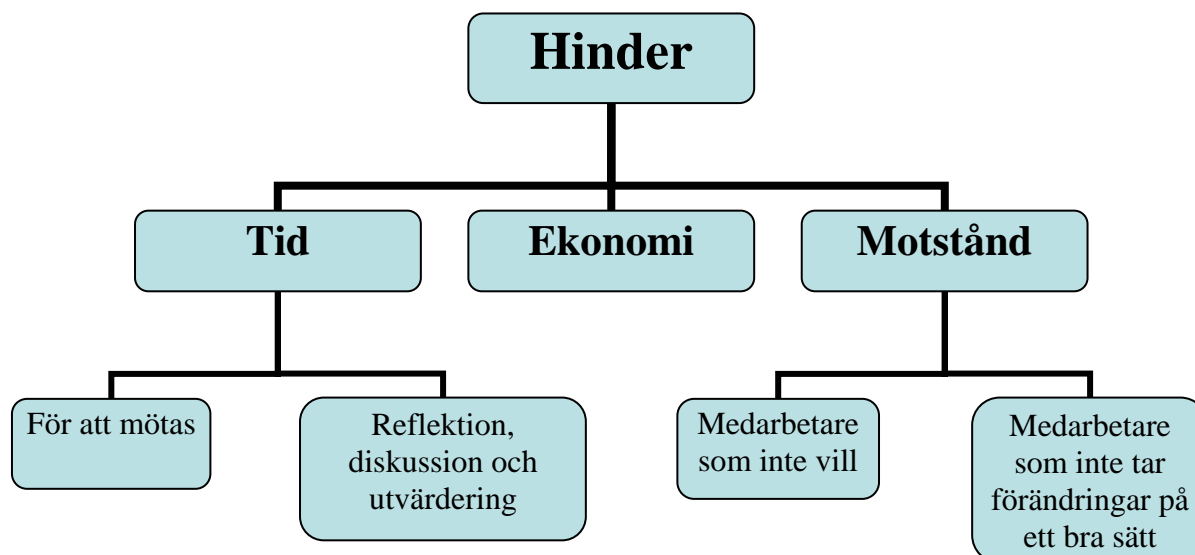
Rektor D tog även upp att det är viktigt att förstå att vissa elevers problematik är föräldrarnas ansvar. Skolan kan inte vara mamma och pappa också, det kan bli ett hinder för enskilda barn. I dag är det fler ärenden som går till de sociala myndigheterna menar hon.

Specialpedagog C säger i sin vision om skolutveckling att skolan är en koloss som inte förändras i samma takt som samhället. Detta ser specialpedagog D som ett hinder i skolutvecklingen. Även hon uttrycker att skolan är en koloss. Specialpedagog A ser tid och ork som ett hinder för skolutveckling. Hon säger att det inte är lätt att få till möten med all personal eftersom det inte är alla som vill eller inte har möjligheten att ställa upp och arbeta kvällstid. Specialpedagog B menar att vid diskussioner i arbetslagen är det mycket som ska diskuteras och oftast kommer skolutveckling i sista hand. Specialpedagog D säger även hon, att om tiden inte räcker till så är det skolutvecklingsbiten som släpps.

Ett annat hinder är när pedagoger har olika syn på elever och lärande anser specialpedagog C. Hon menar att det finns lärare som struntar i alla nya läroplaner som kommer. De kör i gamla hjulspår och har en syn att eleverna är en tom påse som ska fyllas med innehåll, det vill säga kunskap. Har eleven problem i skolmiljön så är det eleven som ska "åtgärdas". Utifrån detta synsätt ser dessa lärare att det är eleven som äger problemet anser hon.

Specialpedagog B och C anser att skolan har tappat de starka eleverna. Specialpedagog B anser att skolan har låtit de starka eleverna "rinna med" och detta har skett länge i den svenska skolan och hon tror att det är därför som Sverige internationellt sett inte har så många framgångsrika personer inom företagsverksamheten. I Sverige ska vi vara lagom menar hon. Specialpedagog C anser att orsaken till att vi tappar mark internationellt sett beror på betygssystemet och att alla elever ska bli godkända i kärnämnen. Skolan fokuserar för mycket på det akademiska anser hon. Som samhället ser ut i dag ses gymnasiestudier som ett

krav för att få arbete. Alla måste läsa vidare och ingen vill jobba inom industrin. Ett lands ekonomi ligger i industrin anser hon och att det måste finnas de som arbetar där. Hon förordar lärlingssystemet och att det praktiska arbetet värderas högre. Specialpedagog D anser att det är specialpedagogens roll att synliggöra att undervisningen bör ske på varierande sätt med olika metoder så att alla elever stimuleras på olika nivåer. Eleverna får inte fara illa anser specialpedagog D och specialpedagog C utgår från att personalen på skolan är till för eleverna och inte tvärt om.



Figur 4.2 Hur deltagarna svarade angående faktorer som hindrar skolutveckling.

4.3.2 Analys av de faktorer som spelar in för att hindra skolutveckling

Rektorerna tog upp olika faktorer som de ansåg vara det största hindret för att skolutveckling ska kunna ske. Tre av fyra rektorer nämner ekonomin som ett hinder för skolutveckling. Andersson och Carlström (2005) menar att en organisation sköts efter givna premisser där bland annat den ekonomiska ramen är av betydelse. Detta skulle kunna tolkas å ena sidan som om samhället inte anser att våra barn och ungdomar är värda en fullgod utbildning eftersom staten inte ger en tillfredsställande budget till dem. Å andra sidan kan det eventuellt vara så att ekonomin inte förvaltas på ett sätt som tillfredställer alla eller att resurserna som finns inte tas till vara på ett tillfredställande sätt.

Resultatet visar att ett annat hinder i skolutvecklingen är tid. Forskare menar (Folkesson m fl, 2004; Ahrenfelt, 2001; m fl) att det är viktigt att finna tid till reflektion och diskussion.

Det som begränsar mig är att det är så mycket annat som tar tid. En rektor har hela ansvaret med allt. (Rektor C)

Haug (1999) menar att specialpedagogiken har sin grund i det patologiska och medicinska synsättet. Enligt denna inställning är det eleven som bär problemet, menar han. Vi kan dock se utifrån resultatet att specialpedagogerna har lämnat detta kategoriska synsätt och utgår från att eleven är i behov av stöd och att det är miljön som ska ändras. Detta tolkar vi som att de utgår ifrån det relationella perspektivet. Däremot visar resultatet att en specialpedagog uttrycker att det finns lärare som fortfarande utgår ifrån att eleven äger problemet samt att en del pedagoger struntar i de nya läroplaner som kommer. Detta får hon stöd av Hattam (Carrington & Robinson, 2004) som menar att lärarna är de som är mest kritiska till

skolreformer. Specialpedagogerna var dock tydliga med att säga att de är i skolan för elevernas skull och att de utgår från elevens perspektiv.

Jag utgår från att vi, personalen på skolan, är till för eleverna och inte tvärt om.
(Specialpedagog C)

Elevernas bästa. Eleverna får inte fara illa! De måste alltid gå först. (Specialpedagog D)

Två av de intervjuade specialpedagogerna, B och C, anser att skolan glömmet att ge de så kallat starka eleverna det som de behöver. Detta skulle kunna tolkas som att specialpedagogernas erfarenhet visar att den svenska skolan inte följer Salamancadeklarationens (Sv. Uneskorådet, 2001) föreskrift där det står att skolan ska bidra med en mångfald så att eleverna har möjlighet att utvecklas utefter sina förutsättningar. Specialpedagog C anser att fokus inte borde vara på enbart de akademiska betygen, det vill säga matematik, svenska och engelska, utan hon förordar ett lärlingssystem där de praktiska kunskaperna får högre status. Detta styrks av Helldin (2002) som menar att de praktiska och teoretiska kunskaperna inte värderas lika eftersom det är en konflikt mellan handens och hjärnans arbete. Dessa två specialpedagoger tar även upp kopplingen mellan skolans sätt att tänka/agera och vad konsekvensen blir för Sverige och industrin och företagsamheten i relation till andra länder. Detta kan tolkas som att dessa två specialpedagoger har visioner om ett bättre skolsystem samt insikt om konsekvenserna för eleverna.

Sverige är ett "lagom land". (Specialpedagog B)

För att en skola för alla ska kunna uppnås bör eleven stå i centrum där undervisningen styrs av elevens behov (Sv. Uneskorådet). Specialpedagog B upplever att det sägs en sak men i praktiken är det något helt annat när det gäller en skola för alla. Detta får hon stöd av hos Rapp (2006) som menar att risken är stor för att en skola för alla bara blir symbolisk när alla ställer sig bakom begreppet men handlar utefter eget tycke när det inte stämmer med de egna värderingarna.

I resultatet kan vi utläsa att många av deltagarna är medvetna om att det finns ett visst motstånd bland medarbetarna för de förändringar som både skolledare och specialpedagoger driver eller vill driva. Rektor D ansåg att slopandet av speciallärare var ett annat hinder. Hon menar att:

...slopandet av speciallärare inte är bra eftersom det behövs någon som tar hand om undervisningen. (Rektor D)

4.4 Specialpedagogens roll

4.4.1 Vilken roll har specialpedagogen i skolutvecklingen i en skola för alla?

Specialpedagog A anser att hon har en arbetsbeskrivning eftersom hon jobbar med det som är överenskommit med rektorn. Specialpedagog B har en viss % knuten till rektorn i sin tjänst. Medan specialpedagog C och D saknar arbetsbeskrivning.

Specialpedagog A arbetar för tillfället med elevers läs- och skrivinläring vilket hon anser är hennes roll i skolutvecklingen. Detta menar hon är betydelsefullt eftersom skolan satsar på läs- och skrivinläring i sitt skolutvecklingsarbete.

Specialpedagog B stöttar rektorn med sin kompetens när det gäller skolutvecklingen. Hon anser att det är en stor förmån att få lov att arbeta med skolutveckling. Hon medverkar i arbetslagens skolutvecklingsdiskussioner samt handleder kollegor. Hon deltar även i specialpedagogernas resursteam där alla specialpedagoger samlas för att diskutera skolutvecklingsfrågor. Sedan förmedlar hon diskussionen vidare på arbetslagsträffar F-2 och 3-6 samt på skolans arbetsplatsträffar. Hon har även en viktig del i att hålla sig ajour med ny forskning (Figur 4.3) och vidarebefordrar detta till pedagogerna på skolan. Även specialpedagog C håller sig uppdaterad angående forskning och litteratur och delger detta till kollegor på arbetslagsträffar och specialpedagogsträffar.

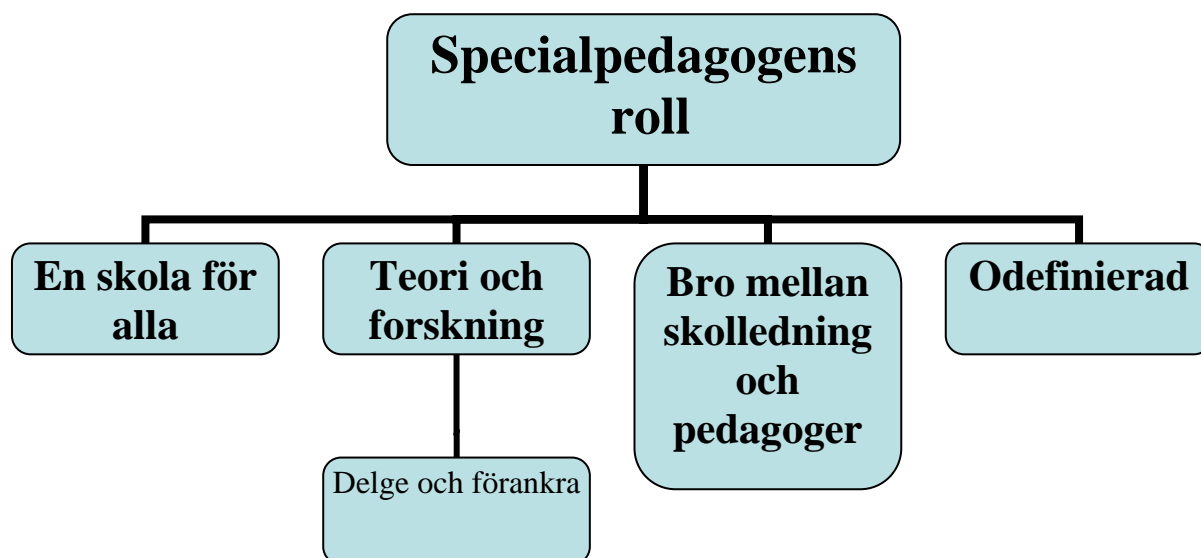
Specialpedagog C samarbetar även med områdets specialpedagoger som träffas en gång i månaden och diskuterar. Diskussionerna handlar bland annat om hur barn i behov av särskilt stöd ska upptäckas och vad som behöver utföras. Arbetet handlar även om kartläggning och dokumentation. Målet är att få ett likvärdigt underlag i området eftersom alla områdets barn/elever hamnar på samma högstadium. Specialpedagog C tycker att det är viktigt att den samordnande specialpedagogen är inblandad i elevhälsan för år 6/7-9. Det en specialpedagog kan bidra med vid dessa träffar är bland annat att lägga upp åtgärdsprogram som är enhetliga för hela området, anmäla till psykolog och andra instanser utanför skolan säger hon. Hon anser även att skolan bör ha ett arkiveringssystem som fungerar. Från och med vårterminen 2007 påbörjas träffar med speciallärare för år 6/7-9. Här kommer skolan att fokusera på att de som arbetar inom specialpedagogik inte ska vara klassansvariga utan de bör vara frilagda från klassansvar. På så sätt blir organisationen mer flexibel och resurser kan lättare sättas in där de behövs menar specialpedagog C. Det blir även lättare för personalen att gå ut och kartlägga i klasserna och se vad som behöver förändras för att eleverna ska nå målen anser hon.

När det gäller specialpedagogens roll i skolutveckling handlar det om rektorn kontra specialpedagogens personlighet menar specialpedagog D. Det är personligheten som styr uppdraget. Hon arbetar mycket med elevhälsan samt har ett nära samarbete med de biträdande rektorerna och bistår dem specialpedagogisk kompetens. Specialpedagog D anser även att det är viktigt att vara en kvalificerad samtalspartner i specialpedagogiska frågor. Hon är även med vid tjänstetillsättningen på skolan.

Alla deltagande rektorer anser att specialpedagogen har en stor inverkan på skolans arbete. Rektorerna poängterar även att specialpedagogerna betyder mycket för rektorerna och den övriga personalen. Rektor B berättar att på skolan finns det fem specialpedagoger. Hon vill ha den specialpedagogiska kompetensen samlad så att skolan kan få ut så mycket som möjligt av kompetensen. Specialpedagogerna har en central roll i skolutvecklingen anser rektor B. Här arbetar specialpedagogerna mycket tillsammans medan rektor C och D pratar om en samordnande specialpedagog. Rektor D menar att den samordnande specialpedagogens helhetssyn har underlättat för ledningsgruppen.

Rektor A menar att det är personen bakom rollen som är den drivande kraften, vilket rektorn är ensam att uttala sig om. Specialpedagog C och D tar dock upp betydelsen av att ha mandat för det de vill föra fram. Vidare berättar Rektor A att specialpedagogen på skolan driver ett friskvårdsprojekt samt ett projekt som handlar om att motverka mobbning. Rektorerna B och C anser att handledning är en viktig del av specialpedagogens arbete. Rektor C är av den

åsikten att handledningen gynnar skolutvecklingen på skolan. Den samordnande specialpedagogen har en helhetssyn utifrån 1-16-års perspektiv och hennes helhetssyn gör att hon kartlägger och bedömer det specialpedagogiska läget i området menar rektor C.



Figur 4.3 Hur deltagarna svarade angående specialpedagogens roll.

4.4.2 Analys av specialpedagogens roll i skolutveckling

Perssons forskningsprojekt (1998) kom fram till att specialpedagogens kompetens är en viktig tillgång som skall utnyttjas på bästa sätt vilket även framkommer i våra intervjuer.

Specialpedagogerna har en mycket stor betydelse. Mitt mål är att de ska ha en central roll.
(Rektor B)

Resultatet visar att det finns flera gemensamma forum där flera olika yrkesgrupper inom skolan träffas, till exempel konferenser. Tre av fyra specialpedagoger är kvalificerade samtalspartners till sina kollegor där de bidrar med sin specialpedagogiska kompetens. Två specialpedagoger tar även upp att de bidrar med sin kompetens till rektor och biträdande rektorer. Resultatet visar även att samtliga rektorer anser att specialpedagogen har en betydelsefull roll i skolutvecklingen och har även kunskapen att se verksamheten ur ett helhetsperspektiv. Utifrån resultatet av samtliga specialpedagogsintervjuer tolkar vi att specialpedagogerna är med och formar skolutvecklingen. Persson (2001) skriver att SIA utredningen kom fram till att det var viktigt att den specialpedagogiska strategin påverkade hela skolans verksamhet. Att endast en av rektorerna poängterade att det är människan/personligheten som är viktigast när det rör sig om specialpedagogens roll i skolutveckling kan beror på olika faktorer. Å ena sidan kan de tre övriga rektorerna se det som självklart eller anser de att det inte har någon betydelse alls. För rektor A kan det dels betyda att hon menar att utbildningen inte spelar någon roll, bara jobbet utförs till belåtenhet. Å andra sidan kan det vara en försvarsmekanism eftersom den person som arbetade som specialpedagog inte har den formella utbildningen.

Specialpedagogens roll i skolutveckling är egentligen noll, det är personen, drivkraften. Det är människan bakom rollen som är det viktiga. (Rektor A)

Rektor B och C påpekade specialpedagogens handledande roll som betydelsefull i skolutvecklingen. Av resultatet kan vi utläsa att specialpedagog B och C håller sig underrättade med ny forskning som de delger sina kollegor. Detta tolkar vi som att specialpedagogerna handleder sina kollegor.Handledning kan enligt Bladini (Tornberg, 2006) vara ett verktyg i utvecklingsarbetet eftersom det medför förändringar i pedagogernas tankar och agerande. Vi tolkar detta som att den specialpedagogiska verksamheten utvecklas på dessa skolor.

4.5 Samarbete

4.5.1 Vilket samarbete finns mellan rektor och specialpedagog i skolutvecklingsfrågor?

Organisationerna har sett olika ut från kommun till kommun. Två deltagande rektorer har uttryckt en positiv utveckling genom att organisationen har samordnande specialpedagoger. Dessa har en övergripande funktion. Rektor C berättade att den samordnande specialpedagogen bedömer det specialpedagogiska läget i området genom sin helhetssyn samt har ledarskapsfunktion genom att leda träffar med områdets specialpedagoger, resurspedagoger samt elev assistenter. Specialpedagog C önskade ett utökat samarbete med rektorn samt att få delta i ledningsgruppen. Rektor D ansåg att de samordnande specialpedagogerna har underlättat arbetet för ledningsgruppen. När det gäller gemensamma forum så uttryckte tre rektorer av fyra att det inte finns men de har en ambition att skapa tillfällen för gemensamma forum. Rektor B har gemensamma planeringar med specialpedagogen vilket är möjligt genom att specialpedagog B har en viss % i sin tjänst knuten till rektorn och arbetar aktivt med skolutveckling. Vidare berättade rektor B att personalen har pedagogiska skolutvecklingsdiskussioner med henne. Specialpedagog A ansåg att medarbetarsamtalen är ett forum där det ges möjlighet att utveckla samarbete. Specialpedagog D uttryckte elevhälsan som ett gemensamt forum som ständigt utvecklas. Samt att specialpedagogen samtalar och rådgör de biträdande rektorerna näst intill dagligen. Hon sitter även med i olika arbetslag för att finnas med och vara en kvalificerad samtalspartner i olika sammanhang.

Endast en av fyra specialpedagoger tog självmant upp att rektorn har en stor arbetsbörda. Specialpedagog B menar att rektorn skall vara den pedagogiska- och ekonomiska ledaren samt en administrativ chef vilket hon anser är en stor arbetsbörda. Rektor C tar upp att rektorer har en stor arbetsbörda eftersom en rektor har hela ansvaret med allt. Ledningsgruppen arbetar tillsammans men det är enligt skolverket rektorn som har ansvaret, det står i styrdokumentet säger hon. Även rektor D tar upp ansvaret att hinna med det som stat och kommun föreskriver. Hon säger dock att hon inte är ensam i detta arbete fast det står i läroplanen att en rektor *skall* säger hon. Till sin hjälp har hon ledningsgruppen och personalen.

4.5.2 Analys av samarbete som finns mellan rektor och specialpedagog i skolutvecklingsfrågor?

Enligt specialpedagogiska programmet (SOU 1999:63) knyts skolledningen och specialpedagogen närmare varandra genom att specialpedagogen har som uppgift att se till att alla elever har en bra undervisnings- och lärandemiljö. Persson (1998) anser att specialpedagogiken och specialpedagogens kompetens definierar verksamheten. Dessa ska ses som en viktig tillgång med bra kompetens menar Persson. Skolans organisation och ledning är

en viktig faktor anser Ogden (2005) eftersom det påverkar skolans förmåga att skapa ett effektivt lärande för eleverna. Rektor C och D anser att rektorerna har en stor arbetsbörda vilket de delar med ledningsgruppen men att de är väl medvetna om att det är rektorerna som har ansvaret. Resultatet i vår studie visar att tre av fyra rektorer sa att det inte finns något gemensamt forum för enskilt samtal med specialpedagogen. Medan tre utav fyra specialpedagoger säger att det finns gemensamma forum. Specialpedagog A ser medarbetarsamtalen som ett gemensamt forum där hon använder detta tillfälle till att utveckla idéer samt utvärdera verksamheten.

Våra medarbetarsamtal är ett gemensamt forum. Fundera på vad kan jag göra och vad kan vi förbättra. Det gäller att vädra idéer hela tiden. (Specialpedagog A)

Specialpedagog D ser elevhälsan som ett gemensamt forum. Endast en rektor och specialpedagog har ett gemensamt forum vilket beror på att specialpedagogen har en viss % knuten till rektorn. Detta tolkar vi som positivt och utvecklande eftersom Folkesson m fl (2004) och regeringspropositionen 1999/2000:135 trycker på vikten av ett gott samarbete mellan dessa två parter. Denna form av samarbete kan även tolkas som en viktig nyckel till en framgångsrik skolutvecklingsprocess. I regeringspropositionen står det att relationen och samarbetet måste fungera bra mellan specialpedagogen och skolledningen. Specialpedagog C önskar ett ökat samarbete med rektorn vilket vi tolkar som ett positivt initiativ och ett steg framåt i processen. Skidmore (1998) menar att det måste skapas förutsättningar så att pedagogerna kan ha teoretiska dialoger. Rektor B har gemensamma skolutvecklingsdiskussioner tillsammans med specialpedagogerna som ingår i hennes organisation. Av resultatet går det att avläsa att rektorerna anser att specialpedagogerna har betydelse för skolutvecklingsprocessen vilket kan tolkas som att de har ett stort förtroende för specialpedagogerna.

4.6 Slutsatser

Sammanfattningsvis har vi funnit att följande faktorer är betydelsefulla för att en framgångsrik skolutveckling ska kunna ske i en skola för alla.

4.5.1 Möjliggörande

- Samarbete mellan specialpedagoger och skolledning är av stor betydelse för att skolutveckling ska ske på en skola. Även samarbete mellan specialpedagogen och övriga pedagoger samt annan skolpersonal är viktig för att verksamheten ska utvecklas.
- Att följa med i samhällsutvecklingen och den aktuella forskningen samt att ha teorin med sig är av betydelse för att skolutvecklingsprocessen ska ske och fortsätta.
- Dialog, diskussion, reflektion och utvärdering gynnar skolutvecklingen.
- Mötet och hur vi bemöter varandra skapar möjligheter som främjar skolutvecklingen samt belyser vilken skolkultur som finns på en skola.
- Skolutvecklingsvisionen som rektorerna har är om en hälsofrämjande skola där alla trivs och mår bra medan specialpedagogernas skolutvecklingsvisioner utgår ifrån elevernas bästa.
- För att skolutveckling ska ske behövs ett tydligt ledarskap.
- Kompetensutveckling gynnar skolutvecklingen.

- Att arbeta med den lokala arbetsplanen samt skolans mål och att skolans verksamhet utvärderas bidrar till att alla som arbetar i skolan får en större medvetenhet i skolutvecklingsprocessen.

4.5.2 Hinder

- Tid är ett hinder i skolutvecklingsfrågorna. För att det ska ske en positiv förändring i verksamheten krävs det tid för pedagogerna att mötas, reflektera, diskutera och utvärdera. Det är även av betydelse att det finns forum för specialpedagogen och rektorn så samarbete i bland annat skolutvecklingsfrågorna kan ske.
- Ekonomi upplevs som ett hinder av både skolledare och specialpedagoger.
- Medarbetare som inte vill förändras och som arbetar efter gamla invanda kulturer eller medarbetare som inte tar förändringar på ett bra sätt som gynnar skolutvecklingen uppfattas som ett hinder.

4.5.3 Specialpedagogens roll

- Specialpedagogens roll i skolutvecklingen är av stor betydelse. Detta bland annat för att specialpedagogen kan vara en länk mellan pedagoger och skolledning samt att specialpedagogen som handledare är något som främjar skolans utveckling.
- Att skapa en skola för alla är ytterligare en uppgift som är viktig i specialpedagogens roll.
- Teorier och forskning är en av de faktorer som tar skolutvecklingen framåt. Specialpedagogen har en viktig uppgift inom detta område genom att delge denna information till övriga medarbetare samt att förankra kunskapen.
- Specialpedagogen bör bygga upp en positiv relation och där igenom skaffa sig mandat i sin yrkesroll.
- Specialpedagogens roll som ledare inom skolutvecklingsfrågorna är till största del odefinierad.

5 Diskussion

Syftet med denna rapport är att ta reda på vilka faktorer som möjliggör respektive hindrar skolutveckling utifrån ett specialpedagogiskt- och ett skolledarperspektiv samt att belysa specialpedagogens roll i skolutvecklingen. Vår förförståelse för detta ämne var tämligen liten. Den erfarenhet som vi hade av skolutveckling var mer av ett top-down perspektiv med möjlighet att delta i förutbestämda diskussioner och kompetensutveckling. Vi instämmer med Blossing (1998) som hävdar att skolan behöver utvecklas. Det är ett absolut måste anser vi. För att skolan ska kunna förändras och utvecklas tror vi precis som Carlgren och Hörnqvist (1999) att ledares och pedagogers syn på skolutveckling är betydelsefullt. Resultatet av vår studie visar att samtliga deltagare anser att skolutvecklingsfrågan är viktig.

Vilka ledarstilar som var representerade i studien är svårt att avläsa. Flera av deltagarnas svar i studien antyder att rektorerna har vad Lewin och Lippit (Maltén, 1998) menar är ett demokratiskt ledarskap. Resultatet visar dock att Rektor B har ett demokratiskt ledarskap

vilket vi har sett i helheten av intervju svaren. Det ömsesidiga förtroendet mellan rektor B och specialpedagog B har lyst igenom. Förutom att en ledare ska vara demokratisk, kraftfull och tydlig som Andersson och Carlström (2005) anser, menar vi att en ledare även måste kunna klarar av stilla vatten och när havet stormar i en organisation. Dessutom krävs det att ledaren är dynamisk och entusiastisk samt har en stor kunskap om människor. En ledare behöver även vara en god lyssnare anser vi. Förutom detta menar vi att en ledare måste ha kunskap om samt vara öppen för förändringar på organisationens alla nivåer. Det är viktigt att alla som har en ledarposition har insikten att förändringar i det lilla bidrar till en större förändring. Paradigmskifte möjliggörs på detta sätt. Som ledare är det även viktigt att som Granberg (Andersson & Carlström) menar kunna levandegöra de visioner som utformas, ange mål samt kunna undanröja de hinder som föreligger för att skolutveckling ska ske. En organisation måste enligt Ahrenfelt (2001) ha en ledare som kan inspirera sina medarbetare och som inger förtroende samt som har förmågan att stimulera. Ledaren måste även se sina medarbetare som unika menar han. Carrington och Robinson (2004) instämmer tillsammans med Bines som menar att inkludering kan förstås som en process som utgör en stark koppling till personal- och skolutveckling som bidrar till att ledarskapet på skolan förändras. Vi instämmer med Ogden (2005) som menar att det krävs ett professionellt ledarskap i skolans organisation och ledning samt att skolledningen tillsammans med personalen arbetar mot samma visioner och mål. Ekholm m fl (2000) menar att den samarbetande kulturen som råder mellan skolledare och lärare är av stor vikt. En ledare måste enligt Andersson och Carlström (2005) utgå ifrån en social process och levandegöra organisationen så att alla kan hitta sin plats i verksamheten. Vi instämmer även med Ahrenfelt (2001) som menar att förändringsarbetet måste styras av verkligheten och inte av en blind lydighet till chefen. Detta måste en ledare vara medveten om menar vi. Precis som dessa ledaregenskaper stämmer in på en skolledare anser vi att dessa ledaregenskaper är av stor betydelse hos en specialpedagog, inte bara inom skolutvecklingsfrågorna utan i det stora hela.

För att vara en bra ledare krävs det att denna person har en vision som är uppnåbar och som engagerar medarbetare anser vi. Vår studie visar att trygghet, värdegrundarbete samt individen och mötet är viktiga faktorer för våra deltagare. Deras visioner har visat sig realistiska och som vi uppfattar arbetar de utefter dessa visioner i den utsträckning det går.

När vi startade skrivandet av denna rapport var det betydelsefullt för oss att ta reda på vilken roll specialpedagogen har i skolutvecklingen eftersom vi ville få insikt om hur vi som blivande specialpedagoger kan arbeta med skolutveckling på ett positivt sätt. Samtidigt ville vi få en större insikt om vilka faktorer som kan hindra skolutvecklingen så att vi som specialpedagoger kan bidra till att undanröja dessa eller förmildra omständigheterna med vår specialpedagogiska kompetens. Vi anser att en viktig funktion som specialpedagogen har är att vara medveten om de faktorer som möjliggör respektive hindrar skolutvecklingen i skolan. De faktorer som möjliggör skolutvecklingsfrågorna kan vara de verktyg som specialpedagogen kan använda sig utav för att arbeta med de hinder som föreligger för att verksamheten ska utvecklas i positiv anda. Hindren ser sannolikt olika ut på olika skolor beroende på bland annat vilken skolkultur som existerar samt hur pedagogerna och skolledningen väljer att agera. De förändringar som är mest effektiva sker inifrån enligt Hughes och Anderas (Carrington & Robinson, 2004) eftersom det är skolpersonalens tankar och agerande som antingen möjliggör eller hindrar förändringar. Detta är viktigt för specialpedagogen att ta fasta på anser vi eftersom en av specialpedagogens uppgifter bland annat är att möjliggöra perspektivskifte hos de inblandade. För att skapa en skola för alla där skolutvecklingsprocessen är levande krävs det en skolledning och specialpedagoger med insikt om betydelsen av all skolpersonals helhetstänkande.

Resultatet av denna studie visar att mötet mellan människor är en viktig faktor för att skolutveckling ska kunna ske. I mötet uppstår det dialoger som i sin tur ger möjlighet till reflektion och funderingar. För att vi ska kunna arbeta utifrån läroplanen krävs det att vi möter och diskuterar med varandra, all personal som arbetar inom skolan har mål och riktlinjer att följa men hur de ska göras är upptill varje arbetslag eller skola. Folkesson m fl (2004) menar att Lpo 94 och Lpfö 98 läroplaner utgår ifrån en *bottom-up-strategi*. Läroplanerna ger oss riktlinjerna och det är upp till pedagogerna att välja det arbetssätt och metod som passar elevgruppen bäst så att de kan nå de uppsatta målen. Detta arbetssätt gör att skola och pedagoger har ett gemensamt ansvar för elever och undervisning. Specialpedagog D poängterar att mötet måste ske från skolledning mot pedagoger samt pedagoger mot skolledning. Folkesson m fl menar att det måste förekomma diskussioner och reflektion mellan pedagogerna på skolan men även mellan skolledningen och pedagogerna. Detta tycker vi är av stor vikt men anser dock att mötet måste ske på lika villkor där båda parter respekterar varandra. För att skolans verksamhet ska utvecklas krävs det att personalen mellan de olika personalgrupperna samverkar (Regeringens proposition 1999/2000:135). För att samverkan ska kunna ske krävs det nya arbetsformer och kunskaper anser de. Rektor A hade i sin vision att skoldagen skulle vara mellan 8.00 och 16.00, där samtliga i personal skulle finnas till hands för eleverna. Undervisningen skulle formas efter bland annat elevernas uthållighet, kunskaper och intresse. Detta tycker vi är en intressant vision eftersom härigenom skapas möjligheter för att möta alla elever utifrån deras behov. Är detta nyckeln till en skola för alla? Det gäller att komma ihåg att förändringar tar tid och att det inte kan ske i marschtakt. Carrington och Robinson (2004) menar att en skola för alla är en process där elevers samt skolpersonalens delaktighet spelar en stor roll. Detta är grunden för den framtida skolutvecklingen menar de. För att kunna se möjligheter måste tankeprocessen börja hos individen för att förändringar ska ske. På detta sätt skapas paradigmskifte, vilket vi anser är grunden för skolutveckling på alla nivåer.

Det är av stor betydelse att relationen och samarbetet fungerar bra mellan specialpedagogen och skolledningen (Regeringens proposition, 1999/2000:135). Vi anser att specialpedagogens roll i skolutvecklingen bland annat är att ta till vara och utveckla möjligheter och undanröja hinder. Resultatet i vår studie visar att de tre mest förekommande svaren angående faktorer som hindrar skolutveckling är tid, ekonomi och personal som inte vill eller som har svårt för förändringar. När specialpedagogen arbetar med denna typ av hinder anser vi att det är viktigt att komma ihåg att personalen är den viktigaste tillgången i ett företag eftersom det är hos dem som viljan, kunskapen och kompetensen finns (Maltén, 2000). Enligt Ahrenfelt (2001) bör en chef/ledare se motstånd till förändring och förnyelse som något positivt eftersom detta skapar delaktighet när alla engagerar sig i processen. Han menar att den energi som frigörs under motståndet kan användas när motståndet minskar för att genomföra förändringar. Vi instämmer med Ahrenfelt men anser också att specialpedagogen kan undanröja detta hinder eller åtminstone påverka det till en bättre situation. Specialpedagogens förmåga att entusiasmera anser vi därför är av stor betydelse. Här kommer även handledning in samt att hålla sig ajour om senaste forskning och skolverkets information. Som specialpedagog är det viktigt att känna till den senaste forskningen inom specialpedagogikens område anser vi. Fejan Ljunghill och Svensson (2006) menar att forskningen har en stor betydelse för skolutvecklingen vilket även flera av våra deltagare anser. En specialpedagog måste förmedla och sprida forskningskunskapen vidare till både skolledare, pedagoger, elever och deras föräldrar. Detta är en viktig roll som specialpedagogen har och som vi menar bidrar till att skolverksamheten utvecklas. Det krävs dock ett öppet sinneslag och en vilja till förändring hos både specialpedagogen och övrig skolpersonal för att detta ska vara genomförbart vilket även en av de deltagande rektorerna påpekar. Vi anser att specialpedagogerna i vår studie är

medvetna om betydelsen att följa med i de senaste forskningsrönen och att de försöker sprida den kunskap och information som de får. Vi instämmer med Ohlsson och Salino (2000) som menar att skolutveckling sker på flera nivåer; lärande på individnivå och lärande på grupp nivå. Det är således viktigt för skolutvecklingen att den nya kunskap som skolpersonalen får från forskningen befästs på dessa nivåer. I vår studie belyste en deltagande specialpedagog hennes viktiga funktion att hålla sig uppdaterad med rapporter som kommer från skolverket. Kunskapen från rapporterna förmedlades vidare till övriga pedagoger. Specialpedagogen gav pedagogerna ramarna, sen fick de själva forma sin undervisning utifrån ramarna. När specialpedagogen delger de senaste rönen inom forskningen har hon/han stor möjlighet att påverka de synsätt som existerar på skolan. Här anser vi att det finns en stor möjlighet till paradigmskifte.

Vår studie visar att samtliga deltagare anser att kompetensutveckling är av betydelse för att skolutveckling ska ske. Vi instämmer med Blossing (2000) som är av den mening att alla som arbetar inom skolan måste ta ansvar för att förbättra sin egen kompetens. Trots att alla deltagare i studien instämmer med detta anser vi att verkligheten trots allt ser annorlunda ut. Vår erfarenhet är att pedagoger tycker att de inte får möjlighet till den kompetensutbildning som de önskar och anser att de behöver för att utföra ett tillfredställande arbete. Detta tror vi beror på grund av skolans ekonomi samt brist på tid för pedagogerna. Att till exempel engagera sig med högskoleutbildning på kvällstid och/eller helger är inte möjligt för alla. Ekonomi och tid är ett hinder i skolutvecklingsfrågorna anser vi eftersom vi instämmer med Johnson och Johnson (Carrington & Robinson, 2004) som har som åsikt att det är av stor vikt att alla pedagoger hela tiden vidareutbildar sig. Detta för att förändring enligt Hord, Rutherford, Huling-Austin och Hall (Carrington & Robinson) inte är en händelse utan en process. Denna process har vi själva varit delaktiga i under vår specialpedagogutbildning vilket har givit oss ett nytt perspektiv på flera nivåer; individ-, grupp- och organisationsnivå.

Många av deltagarna uttryckte att det ofta var skolutvecklingsfrågan som får "stryka med" när det inte finns tid. Detta tycker vi är beklagligt och en stor förlust för eleverna som ger stora konsekvenser för samhället i det långa loppet. Detta belyste specialpedagog B och C som anser att alla elever inte får vad de behöver i skolan i dag. Sverige tappar mark internationellt. Det är viktigt att vi som specialpedagoger är medvetna och förstår innebörden av skolutveckling, och arbetar för att skolutveckling inte får stryka på foten på grund av tidsbrist. Vi anser att en av lösningarna till detta dilemma är att en viss del av specialpedagogens tjänst är knuten till rektorn. I vår studie hade endast en av de deltagande specialpedagogerna en viss % knuten till sin rektor vilket studiens resultat visar har varit fördelaktigt för skolutvecklingen på skolan. Vi ser att rektor och specialpedagog har varit samstämmiga i de flesta frågorna, vilket vi tror gynnar elever, personal och skola. Vi finner det anmärkningsvärt att endast en rektor och specialpedagog hade ett gemensamt forum. Övriga deltagare i studien hade inget gemensamt forum för enbart specialpedagogen och rektorn. Studien visar dock att ambitionen finns. Vi anser att en av specialpedagogens uppgifter är att delta i ledningsgruppen, vilket vår studie visar att inte alla specialpedagoger gör. Här tror vi att skolan går miste om en stor kompetens och det är därför av stor vikt att specialpedagoger som inte deltar vid dessa träffar strider för detta med sin skolledning. Enligt vår undersökning har rektorerna ett stort förtroende för specialpedagogens kompetens så mandatet finns redan. Vad är det då som stoppar att de flesta specialpedagoger inte medverkar på skolledningsträffarna? När specialpedagogen inte deltar i ledningsgruppen, vilken ledarfunktion har hon då? I Regeringens proposition 1999/2000:135 påpekas det att för att verksamheten ska utvecklas krävs det att de olika personalgrupperna samverkar. Specialpedagogens kompetens är ovärderlig för skolledningen och borde tas till vara anser vi. Eftersom deltagande rektorer har

uttryckt specialpedagogens betydelse för rektorerna och personalen borde detta vara av vikt för skolledningen. En specialpedagog ska delta i skolledningen för att kunna driva skolans utveckling framåt så att skolan kan möta alla elevers behov (Högskoleförordningen 1993:100 39 specialpedagogexamen). Det är viktigt att specialpedagogen har mandat i denna roll och inte bara sitter med på mötena. Vi vill även gå så långt att påstå att en skola som inte har specialpedagogen med i skolledningsgruppen begår ett stort misstag eftersom de förlorar en stor kompetens. Tyvärr blir det eleverna som får betala priset för detta misstag.

Vi tolkar att specialpedagogerna utgår ifrån det relationella perspektivet eftersom de strävar efter att anpassa undervisningen efter eleverna och utgår ifrån ett helhetsperspektiv. Det framkommer dock inte i vår studie om detta perspektiv är, som Berg och Scherp (2003) talar om, ett medvetet val där specialpedagogerna även medvetet har valt bort andra möjligheter. Det är, menar vi, av stor betydelse att specialpedagogen har en reflekterande förståelse om vilket perspektiv som hon/han utgår ifrån samt insikt om skolledningens och övrig skolpersonals perspektiv. Om skolledningen och/eller pedagogernas synsätt går stick i stäv mot specialpedagogen kan det uppstå konflikter och svårigheter i det dagliga arbetet på skolan. En specialpedagog antydde att det kompensatoriska perspektivet användes bland andra pedagoger på skolan. Detta är nog ett dilemma som många specialpedagoger har erfarenhet av och som vi som blivande specialpedagoger bör vara medvetna om samt ha kunskap om hur vi ska arbeta för att förändra detta synsätt. Specialpedagog D i vår studie menar att skolutvecklingen vilar på ett helhetstänkande i hela organisationen vilket vi instämmer i. Hon poängterar att det som har bestämts att genomföras måste förankras hos alla. För att detta ska kunna ske menar hon att tanken bakom det ”nya” måste förstås av alla pedagoger. Hon menar även att det är viktigt att det sker en uppföljning av det som gjorts. Vi instämmer med detta och anser att specialpedagogen har en stor roll i att förankra ”det nya” hos kollegor samt att ge konkreta förslag från verksamheten. Vi tror att det kan vara så att pedagoger ibland inte ser det de själva gör utan behöver någon som lyfter upp och synliggör det som faktiskt görs, ge bekräftelse. Vi är av den meningen att diskussion, reflektion och utvärdering är en av de faktorer som möjliggör skolutveckling. Ahrenfelt (2001) har som åsikt att reflektion, tolkning och förståelse av verkligheten skapar ny kunskap. Vi menar att dessa faktorer är av stor betydelse för att skolutveckling ska ske på en skola.

Ahrenfelt (2001) är av den meningen att det är viktigt att en organisation arbetar förebyggande i sitt förändringsarbete eftersom det bland annat innebär att organisationen kan agera utifrån ett rationellt tankemönster och möjliggör även att de egna målen kan gynnas. För att främja skolutvecklingen anser två deltagande rektorer att det är av stor vikt att arbeta med den lokala arbetsplanen. En rektor menar att arbetet med arbetsplanerna gör pedagogerna medvetna om skolutvecklingsprocessen. Specialpedagog D anser att grunden för en fungerande skolutveckling är kvalitetsredovisning, mål, utvärdering och utvecklingsåtgärder. Rådet för skolans måluppfyllelse och skolans utveckling (2005) anser att kvalitetsredovisning, mål, utvärdering och utvecklingsåtgärder är grunden av en fungerande skolutveckling. Vi håller med Rapp (2006) när han uttrycker att utgångspunkten för skolpersonalen måste vara målen som skolan styrs av och att det är viktigt att det som påverkar verksamhetens utveckling skärskådas. Ahrenfelt har som åsikt att alla medarbetare måste vara delaktiga för att målen ska kunna uppnås och att det ska kunna ske en förändring. Samtidigt säger han att det inte är fel om det kommer motstånd eftersom motstånd kan vara en fördel. Detta instämmer vi i, och därför är det av stor betydelse att specialpedagogen har förståelse av processen och vet hur hon/han ska hantera denna typ av motstånd. Även om skolutveckling bland annat sker under kris och oro (Berg & Scherp, 2003) är det viktigt för specialpedagogen att förstå hur hon/han ska hantera denna situation på bästa sätt menar vi. Om detta inte sker på

ett korrekt sätt kan det bli förödande för skolan menar Berg och Scherp. Risken är att den redan existerande skolkulturen stärks anser de. I utbildningsdepartementets utredning (SOU 2004:116) står det att skolan måste ha ett stort engagemang i sitt mål- och uppföljningsarbete. Det är viktigt att alla som arbetar inom skolan är medvetna om den enskilda skolans mål samt att det sker en utvärdering. Av resultatet i vår studie kan det avläsas att detta ansvar ligger på rektorn. Vi anser dock att specialpedagogen kan vara en stor tillgång för rektorn i detta arbete, eftersom hon/han bör vara en bro mellan skolledning och övrig skolpersonal. I vår studie visar det sig att två specialpedagoger ansåg sig vara just detta. I Perssons (1998) studie framgick det bland annat att specialpedagogen kan arbeta med skolans personal på alla nivåer från rektor till individ. Specialpedagogens kompetens sågs även som en tillgång i Perssons studie och i vårt resultat framkommer det att rektorerna ser specialpedagogen och dess kompetens som en tillgång. Deltagande specialpedagoger i vår studie visar att de har funktionen att vara länken mellan pedagoger och skolledning. Specialpedagogen har, menar vi, kompetens att möta elever, föräldrar, pedagoger och skolledning.

För att skolverksamheten ska kunna förändras till det bättre anser vi att det krävs att specialpedagogen har goda ledar- och kommunikationsegenskaper samt att hon/han kan entusiasmera sina medarbetare så att det kan ske ett perspektiv- samt ett paradigmskifte. Vi har kommit till den insikten att när vi förändrar våra tankemönster kan stora förändringar ske inom organisationen. Detta är en viktig roll som specialpedagogen har! Att tänka utanför boxen, i de vanliga mönstren. Ahrenfelt (2001) menar att när våra tankemönster är linjärt, det vill säga att vi tänker i det vanliga inkörda mönstret, hindras förändringsarbetet. Genom att utföra intervjuerna som förekommer i denna studie har vi själva fått en större insikt av rektorernas roll och arbete. Ett paradigmskifte i vårt eget tänkande angående rektorers roll, inte bara inom skolutvecklingsfrågor utan över lag, har skett. Detta har gjort oss medvetna om rektorernas stora arbetsbörda, deras kunskaper och kompetenser. Vi har fått en bättre grund att stå på inför vårt kommande yrke som specialpedagoger eftersom den insikt vi har fått kommer att främja samarbetet med skolledare. Att ha förståelse för varandras arbetsbörda, mål och visioner samt att kunna möta människor där de befinner sig är viktigt. Det främjar samarbetet och möjliggör på så sätt skolutvecklingsprocessen. Det framkommer inte tydligt i vår undersökning hur specialpedagogerna ser på rektorernas roll, endast en specialpedagog uttryckte rektorns stora arbetsbörda, vilket troligtvis beror på att vi inte hade det som en direkt fråga vid intervjuerna.

Genom att utföra denna studie har vi kommit fram till att det är av stor betydelse för skolutvecklingsprocessen att det görs en analys av skolkulturen som existerar på skolan. Denna uppgift kan ledas av specialpedagogen i samarbete med skolledningen anser vi, eftersom specialpedagogen ofta har en viss kunskap om vilken kultur som redan existerar på skolan. Det är dock viktigt att alla är med i diskussionen angående de arbetsmönster som existerar på en skola menar Ekholm m fl (2000) eftersom reflektion över på vilket sätt som skolans inre liv kan organiseras på är viktig när verksamheten ska förbättras. När alla är med och diskuterar arbetsmönstren som råder uppstår en självdiagnos menar Ekholm m fl som i sin tur leder till att förbättringsarbetet kan initieras. Det är av stor vikt för verksamheten att alla på skolan är medvetna om vilken värdegrund som verkligen existerar, inte bara den tänkta. Hargreaves (aa) är av den mening att den föränderliga mosaikens kultur är att föredra eftersom alla konflikter görs synliga och det anordnas mötesplatser för pedagogerna. Här bör även specialpedagogen och skolledningen titta på hur skolutvecklingskulturen verkligen ser ut och därefter göra upp mål tillsammans med övrig personal om var de vill att skolan ska befinna sig inom en snar framtid samt långsiktigt. Här handlar det om att inta och ta kommandot över vad Berg (2003) kallar för "frirummet", vilket är utrymmet mellan den

yttre gränsen som är den politiska styrningen och den inre gränsen som handlar om skolans styrning och vad skolpersonal genomför. Skidmore (1998) anser att en skolas framgång inom skolutveckling bland annat beror på om skolpersonalen har gemensamma mål. Undervisningspraktiken och reflektionen kring denna måste enligt Dahlin, Rolf och Kleekamp (Folkesson, m fl, 2004) vara utgångspunkten i skolutvecklingen. Därför anser vi att det är ett absolut måste att pedagogerna får tid att reflektera över sin egen praktik och de metoder som de använder. Fokusering på att hitta lösningarna måste enligt Berg (2003) och Scherp (2003) komma inifrån verksamheten eftersom den då blir skräddarsydd till just den specifika skolan. Specialpedagogens kompetens kommer väl till pass i detta arbete. När detta har genomförts blir det specialpedagogens och skolledarens uppgift att leda skolutvecklingsprocessen, tillsammans med övriga pedagoger forma undervisningen utifrån läroplanen och andra styrdokument, forskning och teorier utefter de mål och visioner som satts upp för skolan. Det är viktigt att specialpedagogen är medveten om vilka kompetenser som finns bland kollegor samt vilka kompetenser som skolan behöver införskaffa. För att skolutvecklingsprocessen ska fungera väl anser vi även att det är av stor betydelse att de som har huvudansvaret för skolutvecklingsfrågorna vet vem som gör vad och hur. För att lyckas med denna typ av process tror vi att det är av stor betydelse att förändringsledaren är dynamisk och besitter de egenskaper som Maltén (1998) menar är nödvändiga för en dynamisk ledare att ha. Hon/han måste ha en helhetssyn, kunna kommunicera, visa omsorg, kunna handleda kollegor, ha kunskaper om organisation och planering samt kunna skapa visioner. Enligt Ahrenfelt (2001) måste en ledare även vara öppen för sin personliga utveckling. Vi instämmer med honom när han menar att de som arbetar med förändringsarbete måste kunna ställa bra frågor samtidigt som de måste klara av att erkänna de svårigheter som finns i organisationen. För att denna process ska vara framgångsrik anser vi att det behövs en kompetent, entusiastisk och positiv förändringsledare. Detta gäller såväl skolledare som specialpedagoger bedömer vi.

I en hermeneutisk studie är det viktigt att forskaren tydligt anger vilka data tolkningen bygger på vilket vi anser att vi har genomfört i studiens resultatdel. I denna forskningstradition söks det inte efter sanningar eftersom det inte finns någon total sanning menar Nyström (uå). Detta har vi haft i åtanke genom hela processen och det har gjort oss medvetna om att deltagarnas svar kan tolkas på många fler sätt än de förslag som vi har lagt fram i denna studie. Vi har hela tiden strävat efter att få en förståelse av helheten. Ödman (1994) är av den åsikten att det hermeneutiska kunskapsintresset innebär en förståelse för medmänniskorna och omvärlden. Med den teoretiska kunskap som skrivandet av denna uppsats har givit oss känner vi oss redo att ta oss an våra uppgifter som specialpedagoger. Alla ”tre benen” har vi med oss i vår ryggsäck, vilket kommer att berika många elever, föräldrar, pedagoger och skolledare som i sin tur kommer att återgälda detta med att dela med sig av sig själva. Eftersom vi valde att ha en hermeneutisk ansats gjorde det att vi inte låstes i specifika tolkningar av resultatet vilket har lett till att vi har varit mer öppna än vad vi eventuellt skulle ha varit. Vi har inte riskerat att bli låsta i vårt tänkande eftersom vi hela tiden var tvungna att se resultatet från flera vinklar. Detta har medfört att vi även har varit öppna för ett nytt tänkande. Ett paradigmskifte har uppstått vilket kommer att gynna vårt kommande yrkesarbete som specialpedagoger. Enligt Ödman vill forskaren i en hermeneutisk ansats skapa en perspektivförskjutning genom att få en ny förståelse av verkligheten. Paradigmutveckling sker enligt Törnebohm (Danielsson & Liljeroth) när det vi känner till expanderas. Vår förhoppning är att det även sker ett paradigmskifte hos den enskilde läsaren.

5.1 Fortsatt forskning

Nedan följer förslag på fortsatt forskning.

- Att undersöka några skolors skolkulturer samt göra analys på dessa. Vilken effekt har skolkulturen på skolutvecklingen? Vilken roll har specialpedagogen i förändringsarbetet av skolkulturen?
- Hur handskas pedagoger och skolledare med förändringstrycket?
- Är det skillnad på skolutvecklingen på skolor där specialpedagog och skolledare samarbetar och har ett gemensamt forum gentemot där specialpedagogen inte är knuten till rektor?
- Specialpedagogens roll i skolledningsgruppen.

6 Sammanfattning

Syftet med denna rapport är att ta reda på vilka faktorer som möjliggör respektive hindrar skolutveckling utifrån ett specialpedagogiskt- och ett skolledarperspektiv samt att belysa specialpedagogens roll i skolutvecklingen. Rapporten visar på vilka faktorer som spelar in för att möjliggöra eller hindra skolutvecklingen på en skola, vilket samarbete som finns mellan rektor och specialpedagog i skolutvecklingsfrågor samt vilken roll specialpedagogen har i skolutvecklingen i en skola för alla.

I litteraturdelen presenterar vi vad skolutveckling är och hur den kan ske i en skola för alla. Vi visar även på några aspekter som den senaste forskningen anser påverkar skolutvecklingen. Här presenteras även specialpedagogikens historia, vad en skola för alla är, vad skolkoder och skolkultur är samt ledarskapet och organisationens inverkan på skolutvecklingen. Den teori som studien utgår ifrån är hur olika specialpedagogiska perspektiv och paradig/tankemönster inverkar på hur verkligheten uppfattas.

I metoddelen motiveras valet av att genomföra en kvalitativ studie med semistrukturerade intervjuer med en hermeneutisk ansats. Vi visar även hur vi har gått tillväga och hur vi har använt oss av de etiska forskningsprinciperna. De kvalitativa semistrukturerade intervjuerna har genomförts med fyra skolledare och fyra specialpedagoger i tre olika kommuner. Skolledaren och specialpedagogen arbetar på samma skola.

Resultatet av den kvalitativa studien analyseras och tolkas utefter en hermeneutisk ansats vilket innebär att vi tolkar de mönster och samband som finns. Vi visar tydligt vilka data tolkningen bygger på vilket är av stor vikt i en hermeneutisk studie. Tolkningen är den huvudsakliga metoden i en hermeneutisk ansats där syftet är att få förståelse. I analysen presenteras därför flera olika tolkningsmöjligheter vilket en hermeneutisk tolkningsprocess bör göra.

Resultatet visar att det som möjliggör skolutveckling bland annat är samarbete mellan specialpedagog och skolledare, att specialpedagog och skolläring följer med i samhällsutvecklingen och den aktuella forskningen samt delger detta till övrig personal.

Kompetensutveckling gynnar skolutvecklingen vilket även arbete med den lokala arbetsplanen, skolans mål och utvärdering gör genom att det bidrar till att personalen på skolan blir medvetna i skolutvecklingsprocessen. Resultatet visar även att dialog, diskussion, reflektion och utvärdering gynnar skolutvecklingen. De hinder som föreligger för att skolutveckling ska ske är bland annat tid, ekonomi samt medarbetare som inte vill förändras eller som inte kan ta förändringar på ett bra sätt. Specialpedagogens roll i skolutvecklingen är av stor betydelse visar resultatet eftersom specialpedagogen bland annat kan vara en länk mellan skolledning och pedagoger, har en viktig roll som handledare samt har kompetens att skapa en skola för alla. Specialpedagogens roll som ledare inom skolutvecklingsfrågorna är enligt vår studie till största del odefinierad.

Rapporten avslutas med egna reflektioner i diskussionsdelen samt förslag på fortsatt forskning.

7 Referenser

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahrenfelt, B. (2001). *Förändring som tillstånd*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, S. & Carlström, I. (2005). *Min skola och samhällsuppdraget. Praktik – reflektion – utveckling*. Stockholm: Liber.
- Atterström, H. & Persson, R. (2000). *Brister eller olikheter? Specialpedagogik på alternativa grundvalar*. Lund: Studentlitteratur.
- Bell, J. (2000). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. (1999). *Skolkultur: Nyckel till skolans utveckling*. Stockholm: Gothia.
- Berg, G. & Scherp, H.-Å. (Red.). (2003) *Skolutvecklingens många ansikten*. Stockholm: Liber.
- Berg, G. (2003). Upptäcka och erövra frirummet: Skolutveckling ett eget ansvar. I G. Berg & H.-Å. Scherp (Red.). *Skolutvecklingens många ansikten* (ss.65-96). Stockholm: Liber.
- Blossing, U. (1998). *Skolan som en lokal organisation: en förstudie av 8 skolor i albatrossprojektet*. Arbetslivsinstitutet. 1998:27
- Blossing, U. (2000). *Praktiserad skolförbättring*. Karlstad universitet.
- Blossing, U. (2003a). *Skolförbättring i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Blossing, U. (2003b). Skolförbättring: En skola för alla. I G. Berg & H.-Å. Scherp (Red.). *Skolutvecklingens många ansikten* (ss.97-177). Stockholm: Liber.
- Carlgren, I. & Hörnqvist, B. (1999) *Skola i utveckling: När inget facit finns....* Stockholm: Liber.
- Covey, S. (1989). *The 7 habits of highly effective people: Powerful lessons in personal change*. New York: Simon & Schuster.
- Carrington, S. & Robinson, R. (2004). A case study of inclusive school development: A journey of learning. *International Journal of Inclusive Education*, 8, 141–153.
- Danielson, L. & Liljeroth, I. (1996). *Vägval och växande: Förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber.
- Dalin, P. (1994). *Skolutveckling: Teori*. Stockholm: Liber.

Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Ekholm, M., Blossing, U., Kåräng, G., Lindvall, K & Scherp, H.-Å. (2000). *Forskning om rektor: En forskningsöversikt*. (Skolverkets monografiserie) Stockholm: Skolverket.

Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området: En kunskapsöversikt*. Skolverket.

Fejan Ljunghill, L. & Svensson, S. (2006). *Motbok: Om det ideologiska sveket mot skolan*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.

Folkesson, L. Lendahls Rosendahl, B. Längsjö, E. Rönnerman, K. (2004). *Perspektiv på skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur.

Gadamer, H.-G. (1997). *Sanning och metod i urval*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Hallerstedt, G. (Red.). (2006). *Diagnosens makt: Om kunskap, pengar och lidande*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Haug, P. (1999). Formulation and realization of social justice: The compulsory school for all in Sweden and Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 14, 231–239.

Haug, P. & Tøssebro, J. (1999). Norwegian Research Programme. Introduction. *European Journal of Special Needs Education*, 14, 132–134.

Högskoleförordningen 1993:100 39 Specialpedagogförordningen. Utbildnings- och kulturdepartementet.

http://rixlex.riksdagen.se/htbin/thw?%24%7BOOHTML%7D=SFST_DOK&%24%7BSNHTML%7D=SFST_ERR&%24%7BBASE%7D=SFST&BET=1993%3A100&%24%7BTRIPS HOW%7D=format%3DTHW

Isaksson, C. (2003). Skolutveckling för samhällsutveckling: Ur ett videoinspelat samtal mellan forskarna om perspektiven på skolutveckling. I G. Berg & H.-Å. Scherp (Red.). *Skolutvecklingens många ansikten* (ss.209-233). Stockholm: Liber.

Jönsson, K.-L. (2001). *Praktiskt skolledarskap och styrning eller vanstyrelse av skolan*. Jönköping: Brain Books.

Larsson, S. (1993). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, nr. 4, 194-211.

Liljequist, K. (1999). *Skola och samhällsutveckling*. Lund: Studentlitteratur.

Lpo 94. (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Västerås; CE Fritzes AB.

Maltén, A. (1995). *Lärarkompetens: I ett mångdimensionellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

- Maltén, A. (1998). *Kommunikation och konflikthantering: En introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Maltén, A. (2000). *Det pedagogiska ledarskapet*. Lund: Studentlitteratur.
- May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Myndigheten för skolutveckling. (2005). *Elever som behöver stöd men får för lite*. Stockholm: Liber.
- Myndigheten för skolutveckling. *Om Myndigheten för skolutveckling*. 3 september 2006.
http://www.skolutveckling.se/om_myndigheten/
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, B. (2005). *Samspel i grupp*. Lund: Studentlitteratur.
- Nyström, M. (uå). *Hermeneutike*. 3 november 2006.
<http://www.infovoice.se/fou/bok/kvalmet/10000012.htm#Vad%20är%20hermeneutik>
- Ogden, T. (2005). *Skolans mål och möjligheter*. Stockholm: Statens folkhälsoinstitut.
- Ohlsson, J. & Salino, P. (2000). *Utvecklingsprojekt som befrielse och kollektiv utmaning. Det lokala skolutvecklingsprojektets betydelse för lärande och pedagogisk utveckling*. Stockholms universitet.
- Olin, A. (2004). *Vad är skolutveckling inifrån?* Avhandlingsplan till planeringsseminarium. Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs Universitet. 10 november, 2006.
<http://www.ped.gu.se/personal/anette.olin/Avhandlingsplan.pdf>
- Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunde: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (1998). *Specialundervisning och differentiering: En studie av grundskolans användning av specialpedagogiska resurser. Specialpedagogiska rapporter 10*. Göteborgs universitet. Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, B. (2001). *Elever olikheter*. Stockholm: Liber.
- Rapp, S. (2006). *Är skola för alla? En handbok om skolutveckling och ökad måluppfyllelse*. Visby: Norstedts Juridik AB.
- Regeringens proposition 1999/2000:135. *En förnyad lärarutbildning*. Utgiven 25 maj 2000. Utbildnings- och kulturdepartementet.
<http://www.utbildningsdepartementet.nu/sb/d/108/a/2645> 17 september 2006
- Rosenqvist, J. (2004). Föreläsning Högskolan Kristianstad, 3 september.
- Rosenqvist, J. (2005). Föreläsning Högskolan Kristianstad, 13 maj.

Rosenqvist, J. (2006). Föreläsning Högskolan Kristianstad, 21 september.

Rosman, G. & Rallis, S. (2003). *Learning in the field: An introduction to qualitative research*. 2 uppl. Thousand Oaks, California: Sage.

Rådet för skolans måluppfyllelse och skolans utveckling. (2005). *Måluppfyllelsen i svensk skola och förskola 2000-2004: Rådets slutrapport*. Umeå.

14 oktober 2006. http://www.skolliv.nu/05/05_radet/PDF/Radets_slutrapport_2000-2004.pdf

Rättsnätet. Västra Frölunda: Notisum AB. 3 september 2006.

<http://www.notisum.se/index2.asp?iParentMenuID=236&iMenuID=314&iMiddleID=285&to p=1&sTemplate=/template/index.asp>

Scherp, H.-Å. (2003). Förståelseorienterad och problembaserad skolutveckling. I G. Berg & H.-Å. Scherp (Red.). *Skolutvecklingens många ansikten* (ss.29-63). Stockholm: Liber.

Skidmore, D. (1998). *Theorising school development: a dialogical approach*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting. University of Reading: Department of Education Studies.

Skidmore, D. (1999). Discourses of Learning Difficulty and the conditions of School Development. *Educational Review*, 51, 17–28.

Skidmore, D. (2000). *Parent's experiences of the struggle for inclusion*. Paper presented at the British Educational Research Association Conference Cardiff University.

Skolverket. (1999). *Barnomsorg och skola under 1990-talet: Underlag till ett välfärdsbokslut*. Dnr 99:1942. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2001). *Utan fullständiga betyg: Varför når inte alla elever målen*. Stockholm: Liber.

SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 2004:116. *Skolans ledningsstruktur. Om styrning och ledning i skolan*. Stockholm: Fritzes.

Svenska Unescorådet. (1997). *Salamancadeklarationen och handlingsplan för undervisning av elever med behov av särskilt stöd*. Svenska Unescorådets skriftserie 1996:4, Svenska Unescorådet.

Thomsson, H. (2002). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Tornberg, G. (2006). *Bara man ser till barnens bästa. En studie av lärares yrkesetiska överväganden i en skola för alla*. Doktorsavhandlingar inom den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete nr 1. Karlstad Universitet: Estetisk-filosofiska fakulteten, Avdelningen för utbildningsvetenskap, barn och samhälle.

Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet.

Ödman, P.-J. (1994). *Tolkning, förståelse, vetande: Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: ePan/Norstedt.

Bilaga I

Intervjufrågor till specialpedagoger

1. Vad är skolutveckling för dig i en skola för alla?
2. Har du och din skolledning lagt upp din arbetsbeskrivning när det gäller skolutveckling? Hur?
3. Hur arbetar du med skolutveckling? Och hur ser du på din roll när det gäller skolutveckling?
4. Utgår du ifrån något specifikt perspektiv i ditt arbete med skolutveckling?
- 5a. Vilka gemensamma forum finns för dig och rektorn när det gäller skolutveckling?
- 5b. Finns det andra gemensamma forum när det gäller skolutveckling?
6. Beskriv din vision om skolutveckling.
7. Vilka möjligheter har du att påverka skolutveckling på din skola?
8. Vad finns det för hinder för att *du* ska kunna genomföra dina visioner av skolutveckling på din skola?

Bilaga II

Intervjufrågor till rektor

1. Vad är skolutveckling för dig?
2. Vilken roll har specialpedagogen på denna skola när det gäller skolutveckling?
3. Hur arbetar du med skolutveckling?
4. Vilka gemensamma forum finns för dig och specialpedagogen när det gäller skolutveckling?
5. Beskriv din vision om skolutveckling.
6. Vilka möjligheter har du att påverka skolutveckling på din skola?
7. Vad finns det för hinder för att *du* ska kunna genomföra dina visioner av skolutveckling på din skola?