



Självständigt arbete, 15 hp
Specialpedagogprogrammet
VT 2019
Fakulteten för lärarutbildning

Skolutvecklande specialpedagoger

En intervjustudie med specialpedagoger och rektorer

Johanna Eklund och Jenny Hedin

Författare:

Johanna Eklund och Jenny Hedin

Titel:

Skolutvecklande specialpedagoger
En intervjustudie med specialpedagoger och rektorer

Handledare:

Lisbeth Ohlsson

Examinator:

Carin Roos

Abstract

The purpose of the study is to investigate which possibilities SENCOs have to work with school development. By interviewing principals and sencos working in school we hope to get answer to this question. We also want to find out how SENCOs may contribute to develop "a school for all" by implement the special educational perspective. The study is based on following questions; How do principals and SENCOs define school development? Which function does the SENCO have in the school development work? Which possibilities does the SENCO have to work with school development whether he or she is a part of the management? How does the SENCO contribute with the special educational perspective in "a school for all"? Theoretical perspectives in the study are organization research and system theoretical perspective. The study is based on a qualitative method with semi structured interviews with principals and SENCOs. The result has been interpreted by a hermeneutic theoretical approach. Our research may contribute to clarifying the complex role of the SENCO in school development questions. Both principals and SENCOs discloses the definition of school development to be extensive and difficult to describe. The role SENCO may have in questions about school development is dependent of the principals leadership and wich background the SENCO have, it may also vary over time according to school needs. The result shows that it is not obvious that the SENCO participate in the management, but the conclusion is that when they do, their influence in school development questions appears to be more of a strategic role. The SENCOs in this research do feel that they work with questions about school development unlike the saying of previous research. The important role of SENCOs by giving all students the best presumptions is underlined by all of the interviewed principals. The study ends with a discussion where the result is problematized by earlier research and suggestions of further research is also given.

Sökord/Keywords: specialpedagog, rektor, specialpedagogik, skolutveckling, SENCO, leadership, school improvement.

Förord

Föreliggande studie är vårt examensarbete på specialpedagogprogrammet vid Högskolan Kristianstad. Arbetet omfattar 15 hp och genomfördes under vårterminen 2019.

Arbetets litteraturgenomgång har fördelats enligt följande. Johanna har haft huvudansvar för innehållet som rör specialpedagogik, styrdokument samt specialpedagogens profession och roll. Innehållet som rör skolutveckling och teoretiska utgångspunkter har varit Jennys huvudansvar. Samtliga kapitel har redigerats och kompletterats av båda skribenter. Intervjuerna har fördelats jämnt mellan oss båda och vi har sedan transkriberat våra egna intervjuer. Materialet har därefter bearbetats och slutligen diskuterats tillsammans. Texterna har tillkommit både via delat dokument i google dokument och fysiskt på plats på Högskolan Kristianstad.

Vi tackar vår handledare Lisbeth för värdefulla synpunkter under arbetets gång. Vi tackar även alla respondenter som har bidragit till studiens genomförande.

Kristianstad den 23 maj 2019

Johanna Eklund

Jenny Hedin

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	6
1.1 Syfte och frågeställningar.....	7
2. Litteraturgenomgång	8
2.1 Specialpedagogik	8
2.2 Specialpedagogens profession.....	9
2.3 Styrdokument, lagar och förordningar	11
2.4 Skolutveckling.....	12
2.5 Att arbeta med skolutveckling.....	13
2.6 Rektors roll i skolans organisation	14
2.7 Specialpedagogens roll i skolutveckling	16
2.8 Teoretiska utgångspunkter	17
2.8.1 Organisationsforskning	17
2.8.2 Systemteoretiskt perspektiv.....	18
3. Metod	19
3.1 Val av metod	19
3.2 Urval.....	19
3.3 Genomförande	20
3.4 Bearbetning	21
3.5 Tillförlitlighet, trovärdighet och överförbarhet	22
3.6 Etiska överväganden	22
4. Resultatbeskrivning.....	23
4.1 Beskrivning av begreppet skolutveckling	23
4.1.1 Rektorer	23
4.1.2 Specialpedagoger	24
4.2 Specialpedagogernas funktion i arbetet med skolutveckling	24
4.2.1 Rektorer.....	24

4.2.2 Specialpedagoger	25
4.3 Specialpedagogens möjligheter att arbeta med skolutveckling beroende på om hen ingår i skolans ledningsorganisation eller inte	26
4.3.1 Rektorer	26
4.3.2 Specialpedagoger	27
4.4 Specialpedagogens bidrag till utvecklingen mot en skola för alla	27
4.4.1 Rektorer	27
4.4.2 Specialpedagoger	28
4.5 Slutsatser	29
4.6 Resultatanalys.....	30
4.6.1 Beskrivning av begreppet skolutveckling	30
4.6.2 Specialpedagogens funktion i arbetet med skolutveckling	31
4.6.3 Specialpedagogens möjligheter att arbeta med skolutveckling beroende på om hen ingår i skolans ledningsorganisation eller inte	33
4.6.4 Specialpedagogens bidrag till utvecklingen mot en skola för alla	34
5. Diskussion	36
6. Sammanfattning	39
Referenser.....	40

1. Inledning

Tanken om en skola för alla har länge funnits i Sverige och specialpedagogiken har som uppgift att skapa förutsättningar och möjligheter för alla barn att lyckas i skolmiljön. Hur den specialpedagogiska verksamheten organiseras och vilken syn som råder på elevers rätt till likvärdig utbildning påverkas av enskilda huvudmäns tankesätt samt de internationella och nationella dokument som sätter ramarna för organisationen (Ahlberg, 2016). Det förhållningssätt som råder ger konsekvenser för vilka specialpedagogiska insatser som sätts in och för vilken roll specialpedagogen får på skolan (Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson & Nilholm, 2015a). I examensförordningen (SFS 2007:638) beskrivs vad som ingår i specialpedagogens uppdrag. Specialpedagogen ska självständigt kunna leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever. Även förmågan att identifiera det egna behovet av ytterligare kunskap och fortlöpande utveckla sin kompetens ingår i yrkesrollen. I Skollagen (SFS 2010:800) däremot saknas förtydligande av vad som är innebörden av specialpedagogens uppdrag. Enligt Szwed (2007) agerar specialpedagogen i allt mer komplexa sammanhang med olika ledningsstrukturer vilket innebär att rollen är svår att generalisera. Szwed menar att specialpedagogen behöver inneha en skolövergripande roll och att yrkesrollen behöver definieras. För att utveckla specialpedagogens professionalism krävs det enligt von Ahlefeldt Nisser (2014) att specialpedagogens verksamhet och kunskapsområde kommuniceras till omvärlden samt att specialpedagogen har en samordnande och övergripande funktion i organisationen.

Jarl och Pierre (2018) menar att 1990-talets decentraliseringsreform har ökat handlingsfriheten för rektorer, skolpersonal och kommunala skolpolitiker. Detta har skapat en otydlighet kring mål och normer för skolan men också ett utrymme för lokal skolutveckling. Skollagen (SFS 2010:800) skärper rektors ansvar ytterligare så att rektor, förutom att ha ett särskilt ansvar för att utbildningen på skolan utvecklas och för den inre organiseringen, även har ansvar för att fördela resurserna inom enheten med hänsyn till elevernas olika behov och förutsättningar. Oxenswärdh (2011) beskriver att decentraliseringen av skolan har resulterat i ökad självständighet men även ett ökat ansvar på olika nivåer samt att skolutveckling behöver involvera alla aktörer i skolan. Inom forskning kring skolförbättring och skoleffektivitet blir det enligt Jarl, Andersson och Blossing (2017b) allt mer vanligt att inriktningen fokuserar på den interna skolorganisationen och hur den påverkar elevers skolresultat. Även Rothstein (2018) hävdar att i forskning kring effektiva skolor är den lokala ledningen den mest betydelsefulla faktorn som kännetecknar framgångsrika skolor. I Skolinspektionens granskning (2012) framgår det att inte alla rektorer är delaktiga i det övergripande utvecklingsarbetet och att det specialpedagogiska perspektivet fattas. Granskningen visar även att specialpedagogikens roll för skolutveckling är oklar. Hur begreppet skolutveckling definieras får betydelse för vad som ingår och i förlängningen hur specialpedagogen kan vara involverad i arbetet. Det är också viktigt att fråga sig vad som är vinsten med att specialpedagoger arbetar med skolutveckling.

Ovan nämnda dilemman och förutsättningar gör att studien intresserar sig för hur verksamma specialpedagoger och rektorer ser på specialpedagogens roll i skolutveckling. Enlig Göransson et al. (2015a) vill många specialpedagoger arbeta med skolutveckling men får inte möjligheten. Detta har väckt funderingar kring vilka anspråk blivande specialpedagoger kan göra inom detta område samt vilka argument som kan användas för att motivera specialpedagogens inverkan i arbetet med skolutveckling. För att försöka få svar på våra frågor har vi valt att intervjua verksamma specialpedagoger och rektorer.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att genom intervjuer med specialpedagoger och rektorer verksamma i skolan undersöka vilka möjligheter specialpedagoger har att arbeta med skolutveckling samt utforska hur specialpedagogen bidrar med det specialpedagogiska perspektivet i utvecklingsarbetet mot en skola för alla.

Nedan följer våra frågeställningar:

- Hur beskriver de intervjuade rektorerna och specialpedagogerna skolutveckling?
- Vilken funktion har specialpedagogerna i arbetet med skolutveckling?
- Hur påverkas specialpedagogens möjligheter att arbeta med skolutveckling beroende på om hen ingår i skolans ledningsorganisation eller inte?
- Hur bidrar specialpedagogen med det specialpedagogiska perspektivet i en skola för alla?

2. Litteraturgenomgång

I litteraturgenomgången behandlas ett urval av tidigare forskning som är relevant för studien. Inledningsvis lämnas en beskrivning av det specialpedagogiska området, vilket följs av en beskrivning av specialpedagogens profession och uppdrag. Skolutveckling som begrepp samt organisatoriska förutsättningar för att arbeta med skolutveckling belyses. Teoretiskt ramverk i studien baseras på organisationsforskning samt ett systemteoretiskt perspektiv.

2.1 Specialpedagogik

Specialpedagogik är ett komplext kunskapsområde, vilket gör att det förekommer stora variationer i hur begreppet beskrivs. Ahlberg (2013) menar att för skolans del innebär specialpedagogik mötet med elever i svårigheter i skolsituationer som är utmanande. Specialpedagogiken beskrivs av Bruce, Rubin, Thimgren och Åkerman (2016) som ett område som problematiserar och gör den allmänna pedagogiken fullständig genom att bidra med fördjupad reflektion kring relationer till barn och elever, omgivning och organisation. Assarson (2009) sätter fokus på möjligheten till framtida delaktighet i samhället genom en skola som ger alla barn de kunskaper som de behöver.

Tanken om en skola där alla barn får de kunskaper som ger delaktighet i samhället är ofta i fokus inom specialpedagogiken. ”En skola för alla” har därmed blivit ett centralt begrepp, vilket inom specialpedagogiken kan tolkas som alla elevers rätt till gemenskap, att bli sedda och respekterade för den de är (Ahlberg, 2013). Samtidigt är det svårt att prata om en skola för alla utan att fokus blir på de elever som inte passar in i den ordinarie verksamheten. Det är just resonemanget om hur skolan ska möta dessa elever som gör att diskussionen om en skola för alla är så betydelsefull (Assarson, 2009). Begreppet en skola för alla infördes i 1980 års läroplan och beskriver en skola som ska anpassa sin undervisning efter alla elevers olika förutsättningar. Detta var ett led i ett försök att ändra synsättet på skolsvårigheter från individburna till att även kunna härledas till omständigheter i skolans miljö. Ett synsätt som präglade skolpolitiken men som inte fick lika stort genomslag i praktiken (Ahlberg, 2013). Enligt Statens offentliga utredningar (SOU 2008:109) är ”en skola för alla” en självklarhet i ett demokratiskt kunskapsamhälle. Assarson (2009) anser dock att det är en stor utmaning för specialpedagogiken att driva utvecklingen av skolan i riktning mot en skola för alla, där elever blir sedda, rätt bemötta och med undervisning som möter deras behov samtidigt som kunskapskraven är lika för alla.

Både internationella och nationella styrdokument har som grund att skolans undervisning ska ske i gemenskap, vilket sätter inkluderingsbegreppet i centrum (Assarson, 2009). Begreppet inkludering har ersatt det tidigare använda begreppet integrering (Ahlberg, 2013). Bruce et al. (2016) ger som exempel att inkludering kan ses utifrån fysisk placering, sociala och kunskapsmässiga behov och/eller utifrån känslan av att tillhöra en gemenskap eller inte. En snäv definition av begreppet innebär att särskilda grupper gynnas. En bredare definition tar sin utgångspunkt i mångfalden hos alla elever. Tetler (2015) beskriver detta sätt att definiera

begreppet inkludering som vanligt internationellt. Ahlberg (2013) menar att inkludering i ett skolsammanhang innebär att skolan ska vara organiserad med utgångspunkten att alla barn är olika, skolans uppgift blir att anpassas efter eleverna. I dagens skola är det vanligt förekommande att elever särskiljs och undervisas i olika undervisningsgrupper. Andersson (2015) beskriver vikten av inkluderande lärmiljöer och att det ställer krav på att skolor är flexibla och förändringsbenägna som organisationer. Även Tetler (2015) betonar att skolans organisation behöver förändra sin syn på lärande för att bli mer inkluderande. Undervisningen behöver utgå från elevernas mångfald och olikheter vilket bidrar till att eleverna känner delaktighet.

Inom specialpedagogik skiljer man på två olika sätt att se på skolproblem utifrån hur man ser på eleven och skolans uppdrag. När brister och svårigheter som leder till skolsvårigheter förläggs hos eleverna används begreppet kategoriskt eller kompensatoriskt perspektiv. Elevernas svårigheter åtgärdas inom detta synsätt ofta utanför klassrummet, eleven förändras för att därefter återinföras i klassrummet utan att anpassningar av miljön runt eleven gjorts. I ett relationellt perspektiv är utgångspunkten istället att skolmiljön utgör grunden till elevens skolsvårigheter. Specialpedagogiken sker då oftare inom klassens ramar genom förändringar av till exempel miljö, klass eller bemötande (Assarson, 2009). Ahlberg (2013) delar in förklaringar till skolproblem i följande perspektiv; individperspektiv, organisations- och systemperspektiv, samhälls- och strukturperspektiv samt relationella perspektiv. Ett vanligt perspektiv i skolan är individperspektivet där svårigheter förläggs hos individen. Hylander och Guvå (2017) beskriver det så kallade dilemmaperspektivet kring elevers svårigheter, vilket innebär att svårigheter inte kan härledas enbart till elevers brister eller med utgångspunkt i sociala och kulturella normer utan även till skolsystemets komplexitet. För att specialpedagogiken ska kunna vidareutvecklas behöver olika dilemma lyftas fram och åtgärder prövas på varierande sätt. Vilket perspektiv som råder får konsekvenser för vilka specialpedagogiska insatser som görs och hur man arbetar med elever i behov av stöd (Göransson et al., 2015a). Synen på elevens svårigheter och hur dessa ska åtgärdas kan leda till en viss skolkultur i en kommun där det relationella perspektivet leder till ett mer långsiktigt arbete för att förändra organisatoriskt (Palla, 2011). Det effektivaste sättet att bygga upp ett integrerat samhälle sker genom undervisning i ordinarie skolor där varje barns unika egenskaper tas tillvara och där undervisning i särskilda skolor eller grupper bara sker i undantagsfall (Assarson, 2009).

2.2 Specialpedagogens profession

Föreliggande studie syftar bland annat till att synliggöra specialpedagogens roll i arbetet kring skolutvecklingsfrågor för att möjliggöra visionen kring en skola för alla. Det är därför av relevans att beskriva vad det specialpedagogiska uppdraget innebär. För ökad förståelse beskrivs yrkesrollens framväxt över tid och även i relation till speciallärarens uppdrag som är av liknande karaktär. Definitioner av olika professioner uppkom så tidigt som på 1000- och 1100-talen och kan beskrivas med en tydlig examensförordning, att en examen leder till en

legitimation samt att utövandet av yrket styrs av klart uttalade regler (Fransson, 2006). Ett yrkes förmåga att göra anspråk på och kontrollera vissa arbetsuppgifter och kunskaper beskrivs i begreppet professionell jurisdiktion. Att ha full professionell jurisdiktion innebär att yrket har ensamrätt på att utföra de arbetsuppgifter som ingår i behörighetsområdet (Fransson, 2006). Professionsteori försöker förklara och ge förståelse för de svårigheter som kan uppstå då det finns oklarheter kring yrkesrollen. Oklarheterna kan till exempel leda till att olika yrkesgrupper som behöver samarbeta med varandra riskerar att utföra allt, så kallad nivellering, vilket resulterar i att elever går miste om den professionsspecifika insats de är i behov av (Hylander & Guvå, 2017).

Förändringar i utbildningen av speciallärare och specialpedagoger där det förväntade arbetsområdet har skiftat över tid och yrkesgrupperna har ersatt varandra kan vara en förklaring till att de båda professionerna fortfarande delvis gör anspråk på samma område (Göransson et al., 2015a). Speciallärare utbildades mellan 1962 och 1989 för att ta hand om elever som avvek från normen. Arbetet med elever skedde både på grupp- och individnivå (von Ahlfeld Nisser, 2014). År 1990 startades en 1,5 år lång specialpedagogutbildning som skulle ersätta den ettåriga speciallärarutbildningen. Till skillnad mot speciallärarens uppdrag som mest handlat om att undervisa elever i behov av särskilt stöd i mindre grupper så var specialpedagogens uppdrag mer inriktat på samordning av insatser för barn i behov av särskilt stöd och handledning av lärare. I och med att synen utvidgats till att se skolsvårigheterna som en följd av det sociala sammanhanget och skolans miljö, istället för svårigheter hos eleven, skedde en breddning av specialpedagogens uppdrag till att innefatta utveckling av skolans arbetsformer, pedagogiska utredningar och åtgärdsprogram (Ahlberg, 2013). Under åren 2007/2008/2009 infördes en ny och förändrad speciallärarutbildning med flera olika inriktningar. De båda professionernas roller och arbetsuppgifter beskrivs i examensförordningarna (SFS 2007:638, SFS 2011:186). Likheterna är många men det finns också skillnader som att specialpedagogens arbete beskrivs vara för elever medan speciallärarens arbete främst är med elever. Specialpedagogens arbete sker därmed både på organisations-, grupp- och individnivå där samverkan mellan olika aktörer tar stor plats. Specialläraren har istället ett tydligt elevfokus med kunskaper kring undervisningsmetoder för den enskilda eleven. Göransson et al. (2015a) beskriver att båda professionerna gör anspråk på liknande kunskaper och att båda yrkesgrupperna arbetar med individuell undervisning, med utredning, dokumentation, åtgärdsprogram samt genomför samtal med vårdnadshavare. Skillnaden mellan professionerna visar sig i att specialpedagoger arbetar mer med rådgivning och samtal med kollegor och ledning medan specialläraren har undervisning av mindre grupper.

Specialpedagoger har enligt Göransson et al. (2015a) ofta svårt att hävda sin yrkesroll. Anledningar till dessa svårigheter kan del förklaras av att det i skollagen inte finns något behörighetskrav för att arbeta med specialpedagogiskt stöd inom skolverksamheten, dels av att det finns flera olika yrkesroller i skolan som till exempel rektorer, kuratorer och skolpsykologer som arbetar med skolproblem på olika sätt och som gör anspråk på samma uppgifter. Fokus på kunskapsmål, mätningar och utvärderingar stämmer inte överens med specialpedagogens relationella syn på barn i behov av särskilt stöd, vilket försvårar specialpedagogens arbete. Att

varken specialpedagoger eller speciallärare nämns i Skollagen kan innebära ett problem för yrkesgruppernas förmåga att hävda sin profession och till att det finns olika föreställningar kring yrkenas uppdrag och roller beroende på vem som tillfrågas (Göransson et al., 2015a). De skiftande förväntningarna på specialpedagogen gör att det finns stora variationer i arbetsuppgifter, vilket riskerar att leda till att specialpedagogen får en operativ, lågstatusroll istället för att en mer strategisk ledande roll (Tissot, 2013). Rosen-Webb (2011) påvisar liknande svårigheter för professionen SENCOs (Special Educational Needs Coordinator) i England. Hon menar att specialpedagogrollen är otydlig både i politiska sammanhang och i forskningslitteratur. Rosen-Webbs studie bekräftar ett upplevt gap mellan SENCO-rollen i teorin och i det vardagliga arbetet. De deltagande specialpedagogerna/speciallärarna upplevde sin yrkesroll som oklar och såg hinder i att utföra sitt arbete på bästa möjliga sätt på grund av tidsbrist, låg status och otillräcklig utbildning. I Sverige skiftar specialpedagogernas arbetsuppgifter dessutom beroende på om de är anställda inom grundsärskola eller grundskola och beroende på om de har en skolanknytning eller om de är mer centralt placerad (Göransson, Lindqvist & Nilholm, 2015b). Tissot (2013) ser en tydlig skillnad i vilka arbetsuppgifter engelska specialpedagoger har beroende på ifall de ingår i ledningsgruppen eller inte. Genom att specialpedagogen har en roll i ledningsgruppen ökar möjligheterna för denne att stärka sin roll som ledare och att prioritera att vara röst åt barn i behov av särskilt stöd framför mer administrativa uppgifter.

2.3 Styrdokument, lagar och förordningar

Specialpedagogens arbete påverkas av de styrmedel som reglerar skolan. Riksdagen och regeringen anger ramarna för den svenska skolans utveckling genom styrdokument, myndigheter och lärarutbildningar. För att påverka skolans inriktning kan regeringen göra förändringar av statliga dokument. Styrdokumentet beskriver vilka rättigheter alla elever i skolan har och där påtalas den enskilde elevens rätt att lära utifrån sina egna förutsättningar. Detta beskrivs till exempel i Skollagens portalparagraf (SFS 2010:800) som slår fast alla elevers rätt till likvärdig utbildning. Skolan ska ha som mål att vara en levande social gemenskap som verkar för att skapa de bästa förutsättningarna för elevernas bildning och kunskapsutveckling. Även i skolans läroplan, Lgr 11 betonas att skolan ska ge eleverna trygghet samt möjlighet att utveckla sin vilja och lust att lära. Elever som har en funktionsnedsättning och på grund av den har svårigheter att uppnå kunskapskraven, ska få stöd som motverkar de påföljder funktionsnedsättningen ger (Skolverket, 2011). Samtidigt är det viktigt att de elever som lätt når kunskapskraven ska stimuleras för att utvecklas än mer kunskapsmässigt (SFS 2010:800). Vidare står det i Lgr 11 att skolan har särskilt ansvar för de elever som har svårigheter att uppnå målen. Det medför att undervisningen måste anpassas efter varje enskild elev (Skolverket, 2011). Hur dessa styrdokument tolkas av enskilda tjänstemän påverkar hur verksamheten tar form på lokal nivå och i den enskilda skolan (Gadler, 2011).

Den svenska skolan är även kopplad till flera internationella konventioner och överenskommelser, vilka har påverkat den officiella pedagogiska policyn och riktningen för

den svenska skolan (Ahlberg, 2013). I FN:s konvention om barnets rättigheter (UNICEF Sverige, 2009) fastslås alla barns lika värde och rättigheter. Det står till exempel i artikel 29 att barnets utbildning ska syfta till att utveckla dess fullständiga potential när det gäller personlighet, anlag samt fysisk och psykisk förmåga. Ett annat viktigt internationellt dokument är Salamancadeklarationen (2006) som bygger på FN:s standardregler om delaktighet och jämlikhet för människor med funktionsnedsättning. Salamancadeklarationen beskriver att utbildningen ska utarbetas och genomföras så att den breda mångfalden av varje unikt barns intresse, begåvning och inlärningsbehov tas tillvara. Vidare beskrivs att de elever som är i behov av särskilt stöd ska ha tillgång till ordinarie skolor som använder en pedagogik där deras behov kan tillgodoses. I Salamancadeklarationen fastslås därmed rätten till utbildning utan diskriminering och på lika villkor för personer med funktionsnedsättningar, där full inkludering och tillgång till högre utbildning på samma villkor som andra är målet. Den svenska Skollagen (SFS 2010:800) har gjort anpassningar till hur den svenska skolan är uppbyggd och det står istället att utbildning inom varje skolform ska vara likvärdig. Trots att Salamancadeklarationen är en rekommendation och därmed inte bindande har den fått stor påverkan genom att sätta inkluderingsbegreppet i fokus (Assarson, 2009). Salamancadeklarationen utgör en avsiktsdeklaration för hur organiseringen av undervisning av elever i behov av särskilt stöd ska se ut och har därmed fått stor betydelse för specialpedagogiken (Ahlberg, 2013).

I examensförordningen (SFS 2007:638) beskrivs förväntningarna på specialpedagogens yrkesroll. En specialpedagogexamen innebär att specialpedagogen bland annat ska kunna arbeta förebyggande med att utveckla olika lärmiljöer för att förhindra svårigheter, samt göra pedagogiska utredningar och genomföra åtgärdsprogram. En specialpedagog ska även visa kunskaper i att analysera svårigheter på organisations-, individ- och gruppnivå samt leda utveckling av det pedagogiska arbetet. När det gäller rollen som samtalspartner och rådgivare utgår den för specialpedagogen från olika pedagogiska frågor och riktar sig till; kollegor, föräldrar och andra inblandade.

2.4 Skolutveckling

Att inneha förmågan att leda utvecklingsarbete av det pedagogiska arbetet är en kompetens som ingår i specialpedagogens uppdrag, det innebär således förmågan att arbeta med frågor som rör skolutveckling. Begreppet skolutveckling kan enligt Scherp (2013) fungera som ett paraplybegrepp där tre underliggande processer går att urskilja; skolutveckling, skolförbättring och skoleffektivitet. Syftet med dessa processer är att höja kvaliteten i verksamheten. Scherp (2013) anser att utgångspunkten i skolutvecklingsforskning är ökad förståelse för skolans utvecklingsprocesser medan skoleffektivitetsforskning fokuserar på slutresultatet. Den centrala frågan i forskning kring skolframgång handlar enligt Andersson, Blossing & Jarl, (2018) om vad som gör en skola effektiv. De menar att skoleffektivitetsforskningens fokus är generella faktorer som inverkar på elevers skolresultat, medan forskning kring skolförbättring försöker förstå vilken betydelse den interna organisationen har.

Enligt Rothstein (2018) visar forskning kring *school effectiveness* (SER) att den lokala skolledningen och dess förmåga att skapa en gemensam kultur och anda är en viktig faktor för framgångsrika skolor. Jarl et al. (2017b) anser att undersökningar kring vilken roll den interna skolorganisationen har på elevers skolresultat är en allt mer vanlig inriktning inom forskning kring skolförbättring och skoleffektivitet. För att få en djupare förståelse för vilka mekanismer som ligger bakom skolframgång menar Jarl, Andersson och Blossing (2017a) att det är grundläggande att göra systematiska jämförelser mellan framgångsrika och icke framgångsrika skolor. Det som utmärker framgångsrika skolor är enligt Andersson et al. (2018) inte alltid gemensamt med det som icke framgångsrika skolor behöver utveckla. Forskning kring skolframgång visar på att effektiva skolor utmärks av tillit i skolans inre arbete. Scherp (2013) beskriver att skoleffektivitetsforskning bland annat visar att goda relationer mellan lärare och elever, regelbundna uppföljningar och utvärderingar av elevers kunskaper där goda resultat premieras samt undervisning som sker i helklass och är individualiserad med utgångspunkt i elevernas kunskapsnivå, är utmärkande i samspelet mellan lärare och elever i framgångsrika skolor.

Scherp och Scherp (2007) menar att skolutveckling sker när medvetna och kunskapsbaserade förändringar utgör en del av den enskilda skolans skolkultur och vardagsrutiner. Vid skolutveckling är elevernas lärmiljö och lärprocessen det centrala. Genom att utgå från vardagsverksamheten kan både elever, lärare och skolledare fördjupa sin förståelse för de lärprocesser som sker. Även Brynolf, Carlström, Svensson och Wersäll (2012) betonar att i skolutvecklingsfrågor behövs mer hänsyn tas till den egna skolans behov för att goda lärandemiljöer för elever ska kunna skapas. Blossing (2003) anser att det pedagogiska ledarskapet på skolan behöver utvecklas så att fler av de anställda kan ansvara för att även lärarnas lärande utvecklas. Organisering av elevers lärande är beroende av lärarnas lärande på skolan.

2.5 Att arbeta med skolutveckling

Ahlberg (2013) menar att den lokala skolans sociala praktik bör vara utgångspunkt om målet om en likvärdig skola ska uppnås. Att möta alla elevers olikheter och behov är en av skolans viktigaste uppgifter och bör därför ingå i skolans förbättringsarbete. Genom att använda olika skolutvecklingsmodeller kan ett förbättringsarbete som involverar lärare äga rum. Decentraliseringen av skolan har enligt Oxenswärdh (2011) medfört ökad självständighet för inblandade aktörer men även ett ökat ansvar på olika nivåer. Det innebär att skolutveckling behöver involvera alla aktörer i skolan då det är både en individuell och en kollektiv läroprocess. Jacobsson (2017) beskriver att en stor del av det lokala skolutvecklingsarbetet sker i klassrummet medan det mer övergripande arbetet ofta får formen av olika projekt ledda av en utvecklingsgrupp. En modell för lokalt skolförbättringsarbete är så kallade temporära system eller projekt. Enligt Nordholm och Blossing (2013) finns det många olika intentioner bakom valet av modell, men initiativtagarna saknar ofta kunskap om kännetecken och funktioner hos temporära system. Det leder till en övertro på att överföra kunskaper på instrumental väg och

svårigheter i form av att de som genomför projekten saknar tillräckliga mandat från ledningen för att lyckas implementera det temporära projektet i den permanenta organisationen. På liknande sätt hävdar Ahrenfelt (2013) att projekt är ett viktigt verktyg, men att det inte utgör en förändring i sig. Detta då projektarbete ofta är tidsbegränsat och inte ett kontinuerligt och ständigt pågående förändringsarbete. Nordholm och Blossing (2013) betonar också att det krävs stöttning mellan den lokala och den statliga nivån för att lyckas med skolförbättringsarbete på lokal nivå. Enligt Bryk, Gomez, Grunow och LeMahieu (2018) är det viktigt att ställa sig tre centrala förbättringsfrågor: Vilket specifikt problem försöker jag lösa? Vilken förändring ska jag kunna införa och varför? Hur vet jag att förändringen är en förbättring? Genom att utvärdera och omarbete insatserna kan mer ändamålsenliga insatser växa fram. Det kräver också att vi försöker förstå hur systemet är uppbyggt och varför de problem vi ser har uppstått, innan vi går till möjliga lösningar.

Hur skolan är organiserad och då särskilt organiseringen av ledarskapet påverkar elevers lärande och har betydelse för skolframgång (Blossing, 2013). För att utveckla ledarskapet i svenska skolor används i många kommuner förändringsagenter, även kallade utvecklingspedagoger, lärledare eller processledare. Dessa ska fungera som pedagogiska ledare och har till uppgift att driva på och stimulera skolornas förbättringsprocesser med målet att höja elevernas måluppfyllelse. Det finns förväntningarna på att förändringsagenterna ska verka som experter genom att informera lärare om den bästa praktiken samtidigt som de har en handledande roll. Genom att förändringsagenterna känner till skolans inre behov har de större möjligheter att skapa deltagande i processen än yttre aktörer. Samtidigt är förändringsagenternas framgång beroende av en tydlig kommunikation, relationen till ledarna i organisationen, samt av var i organisationen förändringsagenten är placerad. Enligt Blossing (2013) är det svårt att härbärgera alla de funktioner som skolutvecklare och skolledare tänker sig att förändringsagenter ska omfatta i en och samma person. Det finns också en risk att förändringsagenten på grund av tidsbrist får svårigheter att arbeta med förnyelse.

2.6 Rektors roll i skolans organisation

Relevant för studien är rektors förmåga att leda samt utveckla sin organisation, eftersom det är avgörande för att skolutveckling ska kunna äga rum. Skolan är en politiskt styrd organisation där rektor är anställd av kommunen för att leda verksamheten, vilket innebär att rektor är skyldig att följa de beslut som fattas av politikerna samtidigt som rektorsuppdraget formellt sett regleras av de nationella styrdokumenterna. Rektors arbete regleras i läroplanerna och skolförordningen samt i kommunallagens bestämmelser, vilket leder till ett komplext uppdrag med flera möjliga motsättningar (Jarl, 2018). Skolverket (2015) menar att det är huvudmannens ansvar att identifiera vilka utvecklingsinsatser som ska prioriteras samtidigt som det är viktigt att hänsyn tas till den enskilda enhetens behov. För att utvecklingsarbetet ska bli en del av det dagliga arbetet behöver den gemensamma enhetens analys av utvecklingsbehov tas i beaktande. Annars riskerar rektorer att enbart fungera som förvaltare av utvecklingsinsatser (ibid).

Samtidigt har rektor enligt Skollagen (SFS 2010:800) särskilt ansvar för att utbildningen på skolan utvecklas. Det innebär att rektor formar den inre organiseringen och ser till att fördela resurserna inom enheten med hänsyn till elevernas olika behov och förutsättningar (Jarl, 2018). Rektors handlingsutrymme påverkas bland annat av storleken på de medel som kommunala förvaltningar tilldelar rektors ansvarsområde samt av vilka direktiv huvudmännen ger för utvecklingsarbetet (Gadler, 2011).

Jarl (2018) menar att det nuvarande styrsystemet ger kommunerna en stor frihet att bestämma hur skolan organiseras, vilket gör att förutsättningarna för rektorernas arbete skiftar mellan olika kommuner. Om gränserna för handlingsutrymmet är otydliga kan det leda till konflikter inom organisationen. Det handlingsutrymme som finns, så kallat frirum, varierar från tid till tid. För att rektor ska kunna leda ett utvecklingsarbete på den enskilda skolan krävs att de inre och de yttre gränserna definieras samt att kulturen som råder på skolan diskuteras (Jarl, 2018). Svenska rektorer har enligt Blossing (2013) stort lokalt ansvar i form av beslutsfattande angående budget, lönesättning och anställning av pedagogisk personal, vilket gör att frågan om hur den inre organiseringen av arbetet ska lösas blir en viktig fråga. Frågan är extra viktig då en tydlig organisatorisk struktur och stark kommunikation främjar förändringsagenternas arbete. Detta bekräftas även av Göransson et al. (2015b) vars studie visar att specialpedagogens position i organisationen och förtroendet mellan rektor och specialpedagog är avgörande för i vilken grad specialpedagogen arbetar med skolutveckling samt får gehör för sina åsikter. Enligt Statens offentliga utredningar (SOU 2004:116) finns det inte några formella krav på att rektorer har en ledningsgrupp och det är heller inte formulerat vilka som ska ingå. Det blir därmed upp till varje enskild rektor att besluta vilken funktion en eventuell ledningsgrupp ska ha samt vilka som ska ingå i den. Beslut som fattas i ledningsgruppen görs formellt av chefen.

Eftersom rektors ledarskap lyfts fram som en viktig faktor för skolframgång har rektor fått stor betydelse i forskning om förändring och skolutveckling. Rektors beteende och personliga egenskaper ses ofta som en nyckelfaktor för skolans förbättringsarbete (Jarl, 2018). Timperley (2013) menar att skolledare behöver utveckla sitt lärande för att bli effektiva ledare. Att se till att det finns expertkunskap tillgänglig vid eventuella problem kring undervisning och lärande är skolledarens ansvar. Enligt Skolinspektionen (2010) behövs specifika kompetenser, exempelvis förmåga till relationsskapande hos lärare och annan personal, för att elever ska kunna nå skolframgångar. Rektorn ansvarar även för att organisationen möjliggör att kollegiala samtal kring mål, värderingar och bedömning av resultat kan komma till stånd. Ett hinder för utveckling är enligt Skolinspektionens kvalitetsgranskning (2012) att vardagliga diskussioner upptar stora delar av mötestiden. För att en skola ska kunna utvecklas resultatmässigt är det viktigt att det finns forum för skolutvecklingsfrågor samt att rektor ingår i diskussionerna för att säkerställa innehållet. Enligt Jarl et al. (2017a) så visar deras studie att framgångsrika skolor utgörs av en stabil verksamhet med rektorer som stannar länge samt undervisning och samarbete mellan lärare som fungerat väl över tid.

2.7 Specialpedagogens roll i skolutveckling

Von Ahlefeld Nisser (2014) uppmärksammar det förebyggande arbetet som ett av de viktigaste uppdragen för specialpedagoger. Hon menar att specialpedagogen, genom sitt relationella perspektiv, kan vara den yrkesroll som utmanar det problemfokuserade och individualistiska perspektiv som ofta är invanda föreställningar hos pedagoger, skolledare och politiker. Göransson et al. (2015b) menar att eftersom specialpedagoger definierar och förklarar skolsvårigheter på ett annorlunda sätt jämfört med skolledare kan det förebyggande arbetet bestå av regelbundna samtal med ledningen, till exempel om organisationsfrågor sett ur ett specialpedagogiskt perspektiv. Även Takala och Ahl (2014) stödjer tanken om att specialpedagogen är viktig när det gäller att bidra med ett skolövergripande perspektiv kring lärmiljöer. Men för att kunna göra detta behöver yrkesrollen efterfrågas genom att synliggöras hos skolledning, andra yrkesgrupper och föräldrar (von Ahlefeld Nisser, 2009).

Studien av Göransson et al. (2015b) visar att svenska specialpedagoger upplever att de är väl förberedda för att arbeta med till exempel rådgivning och undervisning av elever. Skolutveckling är däremot en uppgift som de sällan arbetar med. Detta bekräftas även av engelska specialpedagoger, vilka upplever att deras inflytande kring specialpedagogiskt ledarskap när det gäller skolutveckling är begränsat (Oldham & Radford, 2011). Enligt Göransson et al. (2015b) kan tidsåtgången för administrativa och praktiska uppgifter vara ett hinder för specialpedagoger när det gäller att arbeta med mer strategiska och långsiktiga uppdrag som att leda skolutveckling. Även om specialpedagogerna själva menar att skolutvecklingsarbete ingår i deras uppdrag så överensstämmer det ofta inte med kollegors föreställningar och attityder angående specialpedagogens uppdrag. Detta kan leda till att specialpedagoger får bedriva en ständig kamp om ansvarsfördelning och arbetsuppgifter (Göransson et al., 2015a). Ett annat problem är enligt Göransson et al. (2015b) begränsningar i specialpedagogers möjlighet att få full jurisdiktion inom det specialpedagogiska fältet och inom vissa arbetsområden.

Skolinspektionens kvalitetsgranskning (2012) visar att de specialpedagogiska kompetensernas roll i skolutveckling är diffusa. Även om specialpedagoger har kunskaper kring de elever som inte uppnår målen ingår de sällan i skolövergripande arbete kring måluppfyllelse. Då elevers rätt till särskilt stöd har skärpts ställer det högre krav på en organisation som kvalitativt kan säkerställa att elever uppnår målen. Det finns en samstämmighet inom forskning kring vikten av att specialpedagogen finns med i skolans ledning för möjligheten att arbeta skolutvecklande (Tissot, 2013, von Ahlefeld Nisser, 2009, Szwed, 2007). I Tissots (2013) studie av engelska specialpedagogers uppfattningar om vilka möjligheter de har att verka som ledare, påverka resursfördelning och arbeta med de mer strategiska målen i sin yrkesroll, visar respondenternas svar på skillnader mellan de specialpedagoger som ingick i ledningsgruppen och de som inte gjorde det. Därför menar Tissot att för att dra bäst nytta av specialpedagogernas kompetens behöver de ha möjlighet att bidra strategiskt och ha det inflytande som kommer med en ledarroll. Även von Ahlefeld Nisser (2013) menar att det krävs att specialpedagogen har en samordnande och övergripande roll i organisationen för att det ska finnas möjlighet att arbeta

förebyggande och utvecklande. Enligt Szwed (2007) visar forskning att i framgångsrika skolor är specialpedagoger i centrum av beslutsfattandet och de spenderar merparten av sin tid på skolövergripande frågor. För att implementera och betona vikten av specialpedagogik behöver specialpedagoger arbeta på en skolövergripande nivå och ingå i ledningsgruppen (Oldham & Radford, 2011). Det finns få studier som visar hur speciallärare och specialpedagoger utövar sitt yrke. Den konsultativa rollen och rollen som ledare för skolutveckling och organisering av skolans särskilda stöd är svår att etablera (Göransson et al., 2015a).

2.8 Teoretiska utgångspunkter

2.8.1 Organisationsforskning

Kunskaper om hur en organisation fungerar är väsentligt för föreliggande studie. De människor som är verksamma i organisationen utgör de verktyg som bidrar till att måluppfyllelse kan äga rum och om förändringsarbete i en organisation ska kunna ske behöver medarbetarna vara delaktiga i processen (Ahrenfelt, 2013). Enligt Andersson, Blossing och Jarl (2018) visar organisationsforskning att det inom offentlig förvaltning kan vara stora skillnader mellan enheter trots liknande förutsättningar vilket förklaras av att deras lokala kulturer skiljer sig åt. I den organisations sociologiska modellen är tillit en viktig faktor för att välfungerande lokala kulturer ska kunna etableras. Rothstein (2018) menar att i organisationer som fungerar som ett socio-kulturellt system är visioner centrala. För att kunna sprida visionen krävs ett ledarskap som baseras på personlig kontakt med medarbetarna. En organisations uppgift är enligt Ahrenfelt (2013) att uppnå mål, anpassa sig till den yttre miljön samt bevara den inre strukturen, därmed är bra förändringsarbete förebyggande och fortlöpande. För att ny kunskap om en organisation och dess medarbetare ska uppstå är det viktigt att skapa ett *gemensamt mentalt svängrum*. En organisations medlemmar tolkar och värderar på olika sätt vilket innebär att kommunikation för att komma fram till en gemensam verklighetsbeskrivning är nödvändig. Ett identifierat problem beskrivs och bildar en plattform där nya frågeställningar och lösningar kan uppstå. När medarbetare är oense kan det leda till upptäckande av nya möjligheter och perspektiv (Ahrenfelt, 2013).

Jarl, Kjellgren och Quennerstedt (2018) beskriver att skolan baseras på tre olika styrmedel, juridiska, ideologiska samt ekonomiska. De lagar och regler som är rättsligt bindande beskriver juridiska styrmedel och beslutas av den politiska organisationen. Ideologiska styrmedel innefattar rättsligt bindande lagar och regler men även de mål eller råd som inte är rättsligt bindande, de förklarar hur en verksamhet bör bedrivas. Centrala styrdokument och olika system för uppföljningar är exempel på ideologiska styrmedel. Den budget som fastställs av kommunen och de lokala skolorna och utgörs av statsbidrag definieras som ekonomiskt styrmedel. Enligt Scherp (2013) är den enskilda skolans kvalitet beroende av hur skolan är organiserad. Skolans organisation behöver bestå av en arbetsorganisation och en utvecklingsorganisation som samspelar med varandra. Arbetsorganisationen utgörs av de ramar som skapar trygghet som exempelvis; schema, arbetsplaner, elevvårdskonferenser och kvalitetssäkring. Utgångspunkten

för utvecklingsorganisationen är de problem som uppstår i verksamheten och som Scherp (2013) menar ska utgöra drivkraften för att utveckla skolans kvalitet. Ahrenfeldt (2013) hävdar att ledarens roll i organisationen är viktig men även medarbetaren, som är den minsta värde- och resultatskapande delen. För att effektivisera en organisation kan användning av systemgrupper vara ett alternativ, på så sätt kan idéer och problem avhandlas på kortare tid samt möjliggöra att samla de medarbetare som ligger före i tanke och motivation. Systemgruppen utgörs individer från olika personalgrupper med olika funktioner inom ett system.

2.8.2 Systemteoretiskt perspektiv

Eftersom skolan som organisation kan beskrivas utifrån ett systemteoretiskt perspektiv, är det en relevant ansats för studien. Enligt Öquist (2003) utmärks ett systemteoretiskt tänkande av ett här- och nuperspektiv. Vanligt förekommande begrepp inom systemteori är kontext, evolution och ekologi. Systemteoretiskt tänkande definieras av det ömsesidiga beroendet som förekommer mellan organisation och omvärld samt beskriver hur funktioner och strukturer visar sig i detta samspel. Ahrenfeldt (2013) menar att kontexten är värdefull för en organisation då den innefattar relationer till både aktörer, strukturer och olika fenomen. Omvärlden definieras av de händelser, idéer och det informationsutbyte som sker. I övergången mellan kontext och omvärld, som kan beskrivas vara flytande, sker utväxling av information och idéer över tid. Öquist (2018) anser att möjliggörande av utbyte mellan idéer mellan systemet och omvärlden är avgörande för en organisations framgång. Systemteorin behöver innehålla olika nivåer där medarbetare ska ges möjligheter att fungera väl samt känna självständighet i de frågor som handlar om den egna nivån. Skolan ges som ett exempel på ett system där ansvaret mellan olika nivåer ofta upplevs som otydligt. Gjems (1997) beskriver systemteorin som tvärvetenskaplig, inom relationer mellan människor används begreppet sociala system bestående av delar. Delarna är människor som samverkar och det är deras relationer samt kvaliteten på kommunikationen som bidrar till att binda samman systemet. Systemet har dels en inre styrning som kännetecknas av den samverkan som sker mellan människorna samt en yttre styrning som beskriver systemets anpassning till omgivningen och vice versa. För att förstå ett socialt system krävs ett helhetsperspektiv, då alla delar i ett system samverkar på olika sätt. Öquist (2003) menar att ett systemteoretiskt tänkande kan beskrivas som ett kretslopp där förändringar kan uppstå vid olika tillfällen samt att orsaken till förändringen inte alltid går att peka på. Gjems (1997) använder begreppet cirkularitet för att beskriva den påverkansprocess som människor och händelser utgör i ett systemteoretiskt tänkande, vilket är ett grundläggande begrepp om utveckling av ett helhetsperspektiv ska kunna äga rum. Eftersom systemteoretiskt perspektiv fokuserar på interaktion och rörelse för att beskriva komplicerade processer så är den enligt Ahrenfeldt (2013) ett användbart hjälpmedel vid utvecklings- och förändringsarbete.

3. Metod

3.1 Val av metod

I följande avsnitt följer en genomgång av tillvägagångssätt och de val som präglat vårt arbete. Backman (2016) menar att forskare behöver välja en metod som är väsentlig utifrån de frågeställningar som har utformats. Vi har valt att använda en kvalitativ metod som empirisk ansats för insamling av data och den kvalitativa forskningsintervjun vid genomförandet av intervjuer. Bryman (2011) menar att i den kvalitativa undersökningen är det deltagarnas uppfattningar som är utgångsläget och den kvalitativa forskaren försöker ofta förstå beteende och åsikter i förhållande till det sammanhang undersökningen genomförs. Enligt Repstad (2007) är ett kvalitativt forskningsprojekt flexibelt med glidande övergångar mellan problemformulering, datainsamling och analys. Kvalitativa studier ger forskaren kännedom om aktörernas subjektiva upplevelsevärld, vilket ger insikter som är svåra att få till exempel genom enkäter. Det är texten som är det centrala uttrycket och arbetsmaterialet i kvalitativa metoder. Även om undersökningen består av observationer eller intervjuer så resulterar de i en text som skrivs ner och som sedan ligger till grund för den fortsatta analysen (Repstad, 2007). En kvalitativ metod innefattar och leder till verbala formuleringar som kan vara skrivna eller talade. Undersökningen baseras på ett kvalitativt synsätt som enligt Backman (2016) fokuserar på att synliggöra hur människor upplever och tolkar den omgivande verkligheten.

Syftet med den kvalitativa forskningsintervjun är enligt Kvale och Brinkman (2014) att beskriva och förstå den intervjuades livsvärld utifrån vissa centrala teman. Detta passar vårt syfte då vi vill ta reda på de intervjuade personernas uppfattning och upplevelser kring de ställda frågorna. Den kvalitativa forskningsintervjun bidrar också till möjligheten att få flera åsikter om ett och samma tema, eftersom olika individer har olika uppfattning och upplevelser (Kvale och Brinkman, 2014). I kvalitativa intervjuer kan inriktningen i undersökningen anpassas efter de frågor som känns betydelsefulla under intervjun (Bryman, 2011) med fokus på att återge respondenternas verklighetsuppfattningar så genuint som möjligt (Repstad, 2007).

3.2 Urval

Med urval menas att en del av en population väljs ut. Hur många personer som behövs är beroende på målet och syftet med undersökningen. För kvalitativa forskare är urvalet ofta målinriktat eller målstyrt. Med dessa urval hänvisar forskaren till de forskningsfrågor som har formulerats och deltagare i undersökningen är strategiskt valda för att passa forskningsfrågan (Bryman, 2015). Urvalet i föreliggande studie har gjorts utifrån överväganden om att vi ville ta reda på vilka förutsättningar specialpedagoger har att arbeta med skolutveckling. Därför är det av intresse att synliggöra både specialpedagogernas egna upplevelser och rektorernas syn på specialpedagogernas uppdrag. Intervjuer gjordes med fyra rektorer och fyra specialpedagoger verksamma i skolan. Bryman (2011) menar att i kvalitativ forskning är ett målstyrt urval vanligt förekommande samt att urvalet oftast sker på mer än en nivå, vilket är fallet i vår undersökning.

Då både rektors och specialpedagogs upplevelse av frågeställningarna var av betydelse har intervjuer gjorts på skolor där båda yrkesrollerna finns. Ett mail med missivbrev och frågan om att ställa upp i undersökningen skickades till rektor och specialpedagog på nio skolor i två olika kommuner. De som var först med att återkomma och var villiga att ställa upp på intervjuer blev sedan valda som deltagare. Urvalet kan till viss del sägas vara ett bekvämlighetsurval (Bryman, 2015) eftersom skolorna finns i kommuner i vår närhet, med tanke på att intervjuerna skulle vara möjliga att genomföra inom en begränsad tidsperiod. Eftersom frågeställningarna har som avsikt att beskriva och ge förståelse för respondenternas upplevelser är det ointressant med ett i statistisk mening representativt urval.

I studien har intervjuer genomförts på kommunala grundskolor där två är F-6 skolor och två är F-9 skolor. Två av rektorerna är rektor för F-6 och två av rektorerna är rektor för F-9. Samtliga rektorer har genomgått rektorsutbildning och har bakgrund som lärare. En av dem är även utbildad specialpedagog. De intervjuade specialpedagogerna har tagit specialpedagogexamen 2013 eller senare. En av specialpedagogerna arbetar mot årskurs F-3 och de övriga tre mot årskurs F-6. De har arbetat som specialpedagog på respektive skola mellan 2 år och 6 år. Rektorerna och specialpedagogerna har betecknats A, B, C och D och rektor och specialpedagog på samma skola har samma beteckning.

3.3 Genomförande

Före intervjuerna genomfördes en pilotstudie där en behörig specialpedagog fick svara på frågorna för att undersöka möjligheterna att få svar på frågeställningarna, vilka visade sig fungera väl. Samtliga personer i undersökningen intervjuades i en halvstrukturerad forskningsintervju, vilken enligt Kvale och Brinkman (2014) lägger tonvikten på intervjupersonens upplevelse av ett ämne. Den ostrukturerade intervjun har enligt Bryman (2011) en benägenhet att påminna om ett vanligt samtal med ett specifikt tema där frågornas ordning inte behöver överensstämma med intervjuguiden. Intervjuerna följde den intervjuguide (se bilaga 2 och 3) som vi utformat utifrån vilken profession den intervjuade personen har, innehållande några öppna frågor utifrån de teman som vi ville ha besvarade. Genom öppna frågor fanns möjligheten till olika svar och utrymme till nya insikter. Beroende på de intervjuades svar fanns också möjlighet att ställa följdfrågor för att förtydliga eller utöka svaren. Enligt Bryman (2011) är svaren på slutna frågor lättare att bearbeta och blir lättare att jämföra samtidigt som öppna frågor ger möjlighet att få ovanliga eller oförutsedda svar. Genom att ha semistrukturerade frågor finns det enligt Repstad (2007) en flexibilitet där svaret på en fråga kan följas upp av nya frågor. Stukát (2011) hävdar att de öppna intervjuer som används i kvalitativ forskning kan ses som en bättre metod än exempelvis enkäter och intervjuer som baseras på bestämda frågor och därmed begränsar svarsalternativen. En nackdel kan vara det som Bryman (2011) benämner intervjuareffekt vilket betyder att en intervjuares olika särdrag kan ge en skevhet i svaren vilket inte uppstår vid enkäter. Därför är det viktigt att vara medveten om hur man som intervjuare påverkar respondenten.

Intervjuerna skedde i ett avskilt rum för att minimera störningsmoment. Intervjuerna dokumenterades med hjälp av mobiltelefon. Genom att spela in intervjun kan intervjuaren koncentrera sig på ämnet och dynamiken i intervjun och det ger också möjlighet till omlyssning av intervjun (Kvale & Brinkman, 2014). Genom att spela in intervjun så får intervjuaren bättre möjligheter att koncentrera sig på ämnet och energin under samtalet och intervjuaren kan därmed lyssna aktivt. Detta bidrar enligt Kvale och Brinkmann (2014) till att intervjuaren använder sig av ett särskiljande filter som kan bevara de uppgifter som är viktiga för undersökningen och uppmärksamma motsättningar i den formella diskussionen. Bryman (2011) menar att när enbart anteckningar görs så riskerar speciella uttryck och fraser att försvinna.

3.4 Bearbetning

Stukát (2011) anser att i bearbetning av ett material har forskarens förförståelse en avgörande roll. Muntliga intervjuer omvandlas ofta till skriven text som sedan analyseras. Detta är enligt Kvale och Brinkman (2014) rimligt men mycket tidsödande. Bryman (2011) menar att inspelning och transkribering gör det lättare att göra en analys av det som sagts och utskriften i sig är enligt Kvale och Brinkmann (2014) början på en analytisk process där det är forskarens uppgift att ge intervjuerna ett sammanhang som gör dem intressanta för läsaren. Vi valde att transkribera intervjuerna ordagrant för att sedan kunna använda oss av texten i den fortsatta analysen. Detta krävde flera omlyssningar av intervjuerna, vilket samtidigt gav en överblick av mönster i de intervjuades svar. Svaren färgmarkerades sedan utifrån de teman vi utarbetat ur frågeställningarna och litteraturbakgrunden. Som tema valde vi beskrivning av skolutvecklingsbegreppet, specialpedagogens arbete med skolutveckling, ledningsorganisation samt specialpedagogens bidrag till utveckling mot en skola för alla. Frågornas natur gör att det inte är intressant med absoluta tal eller procenttal utan svaren har kategoriserats under teman som varit relevanta för undersökningen. Genom att forskaren tematiserar svaren från intervjupersonerna så skapas tydliga mönster. Enligt Bryman (2011) är forskningsfrågorna avgörande eftersom de fungerar som en ram för den skriftliga form som sammanfattar den data som analyserats samt de resultat som framkommit. Begreppet hermeneutik utformades från början för att tolka och förstå olika texter. Bryman (2011) menar att kvalitativa forskare kan använda synsättet då det innebär ett perspektiv på analysen av dokument och annan data. I föreliggande studie har hänsyn tagits till det hermeneutiska sättet att tolka texter. Hermeneutik är inte en metod, utan baseras på olika rättesnören, som bland annat innebär att textens delar tolkas i relation till helheten i en pågående process. Tolkning av texter sker inte opartiskt och det behöver den som tolkar ha i åtanke (Kvale och Brinkmann, 2014).

Bryman (2011) hävdar att relevant litteratur kring ett visst område kan verka som en motsvarighet till en teori. Frågeställningar som väcks i genomgång av litteratur används i datainsamling och analys. På liknande sätt har litteraturbakgrunden fungerat som ett verktyg för föreliggande studies datainsamling och analys. Enligt Nilholm (2016) ska teorier lyfta fram något som är viktigt i empirin och vara av relevans för undersökningsområdet. I föreliggande

studie används organisationsforskning och ett systemteoretiskt perspektiv för att förstå och tolka hur olika nivåer i skolan fungerar. Bryman (2011) beskriver att formulering av begrepp kan vara vägledande i en empirisk studie men att sättet ett begrepp formuleras på antingen kan verka begränsande eller för generaliserande på en studie.

3.5 Tillförlitlighet, trovärdighet och överförbarhet

Hur väl metoden beskrivs får betydelse för replikation och evaluering, det vill säga att metoden ska vara möjlig att upprepas om förutsättningarna är identiska samt värderas vad gäller validitet och reliabilitet (Backman, 2016). Enligt Bryman (2011) är det sällan möjligt att göra en replikation av en kvalitativ undersökning då den ofta är ostrukturerad och beroende av forskarens uppfinningsrikedom och intresse. Frågan om validitet handlar främst om mätning och är därmed inte av det främsta intresset för kvalitativa forskare. Det finns oenighet kring hur användbara den kvantitativa forskningens kriterier är i kvalitativa undersökningar och även förslag på att kvalitativa studier ska bedömas och värderas med hänsyn till andra kriterier än de som kvantitativa forskare använder. Kvalitativa forskare hänvisar istället till sin rapport en tänkbar representation av den sociala verkligheten och inte som en slutgiltig sanning. Fallstudierna bygger inte heller på intervjupersoner som är representativa för en population vilket påverkar generaliserbarheten. Vid bedömning av generaliserbarhet får den kvalitativa forskaren istället titta på kvaliteten av de teoretiska slutsatser som formuleras ur den kvalitativa datan (Bryman, 2011). Detta anser vi är ett användbart sätt att se på vår undersökning då den bygger på våra tolkningar av de åtta intervjupersonernas uppfattning av ett fenomen.

3.6 Etiska överväganden

Frivillighet, integritet, konfidentialitet och anonymitet är grundläggande etiska frågor. Enligt Bryman (2011) ger de etiska reglerna vägledning för forskarna för vad som är lämpliga tillvägagångssätt men det finns fortfarande en svårighet i att avgöra var gränsen går mellan etiska och oetiska tillvägagångssätt. Att få intervjupersonerna att känna sig fria och säkra nog för att prata om privata händelser och att dessa uppgifter sedan får användas för offentligt bruk är en viktig förmåga hos intervjuaren (Kvale & Brinkman, 2014). Bryman (2011) menar att värderingar är en viktig fråga i alla faser av undersökningen eftersom hur forskaren är som person kommer att påverka processen och få konsekvenser för hur forskningen genomförs.

De etiska frågorna sträcker sig utöver själva intervjusituationen och finns närvarande under alla stadier av en intervjuundersökning (Kvale & Brinkman, 2014). Syftet med en studie ska enligt Vetenskapsrådet (2002) beskrivas muntligt eller skriftligt senast innan en intervju påbörjas. Det är också viktigt att forskaren vidtar åtgärder för att enskilda individer eller grupper inte ska kunna identifieras. Personer som i ett forskningsprojekt förfogar över etiskt känsliga uppgifter kring identifierbara personer ska underteckna en förbindelse om tystnadsplikt. Detta är särskilt viktigt då det handlar om en grupp där någon kan betraktas som utsatt eller svag. Forskaren ska dessutom informera undersökningsdeltagare om vilka villkor som gäller för deras deltagande

och upplysa om att deltagaren har rätt att avbryta sin medverkan, samt hur länge och på vilka villkor de ska delta. Detta sammanfattas i Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer som innefattar fyra huvudkrav; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Dessa fyra uppfylls i vår undersökning då samtliga deltagare har fått information om villkoren för deltagandet (se bilaga 1), de har gett sitt samtycke och har själva fått bestämma om, hur och på vilka villkor de deltar utan påtryckningar eller påverkan om de skulle välja att avsluta sin medverkan. Intervjupersonerna deltar anonymt i undersökningen och namn på kommun och skola har utelämnats.

4. Resultatbeskrivning

Nedan följer en sammanställning av forskningsintervjuerna där svaren har kategoriserats utifrån valda teman.

4.1 Beskrivning av begreppet skolutveckling

4.1.1 Rektorer

Samtliga rektorer anser att skolutveckling är ett begrepp som innefattar många olika områden. Skolutveckling bedrivs till exempel inom systematiskt kvalitetsarbete, Informations- och kommunikationsteknik (IKT), elevhälsa, förhållningssätt och bemötande, dokumentation, tillgänglig lärmiljö och samarbete mellan olika yrkesroller på skolan. Rektor A och B lyfter fram kunskapsuppdraget som en del i skolutvecklingen. Rektor A lyfter fram att skolutveckling måste byggas på skolans övergripande mål utifrån styrdokumentet.

Att arbeta med skolutveckling är egentligen att hitta bitarna som vi är bra på och hitta bitarna som vi behöver utveckla. Lägga olika fokus på att fortsätta stimulera det som redan håller en ganska hög kvalitet och rättssäker, men framför allt jobba med de delarna på bred front som man ser brister i organisationen (Rektor A).

Rektor D menar att arbetet mot en mer inkluderande elevhälsa, där specialpedagogik och vanlig pedagogik samverkar, är en viktig fråga för både den egna och många av Sveriges skolor ur ett skolutvecklingsperspektiv. Rektor B anser att skolutveckling pågår dagligen, ska ses i ett långt perspektiv och berörs av de förändringar som sker i samhället i stort. Rektor C beskriver att arbetet med skolutveckling sker på bestämda tider utifrån olika arbetsområden.

Alltså skolutveckling är viktigt och vi bedriver det utifrån att vi har pedagogisk utvecklingstid och det har vi varje måndag, mellan 15 och 17, så två timmar på måndagarna. Och då har vi i en fyraveckorscykel och den tiden

är ju viktig på det sättet att det är ju det som gör att vi kan ta oss framåt.
(Rektor C).

4.1.2 Specialpedagoger

Specialpedagog B, C och D säger att begreppet skolutveckling är omfattande. Områden som nämns är projekt genom Skolverket, utveckling av undervisning och lärmiljö, implementering av ny forskning, samarbete mellan yrkesroller, en jämlik skola, systematiskt kvalitetsarbete samt bemötande och respekt. Specialpedagog B menar att skolutveckling är något som pågår hela tiden och förväntar sig att alla pedagoger i skolan är i en pågående process kring skolutveckling för att kunna utveckla sin undervisning.

...jag tror att man kan få till stånd skolutveckling om man som skolledning ser till att personal har tid att diskutera och att man kanske också styr det till alltså vissa frågeställningar, sånt som ändå är kopplat till det som känns angeläget att utveckla, alltså själva verksamheten, undervisningen (Specialpedagog B).

Specialpedagog C menar att skolutveckling bör kännas meningsfull och vara förankrad i den egna dagliga verksamheten. Hen upplever att det kommer nya grejer hela tiden och att det sällan finns tid att jobba fullt ut med någonting.

...men oftast så är det som att det kommer en fråga att nu jobbar vi med detta denna terminen eller och så och då blir liksom inte det förankrat i den verksamheten man egentligen... den dagliga, det är ju det man behöver utveckla, det är ju skolutveckling för mig, att jag får, att jag får utvärdera det som berör mig närmast... (Specialpedagog C).

Specialpedagog D vill att resurser inom skolutveckling fördelas mer jämnt för att alla elever ska kunna nå kunskapsmålen. Specialpedagog A beskriver skolutvecklingen på skolan utifrån ett pågående projekt där all pedagogisk personal är involverad.

4.2 Specialpedagogernas funktion i arbetet med skolutveckling

4.2.1 Rektorer

Rektor A och C anser att hur specialpedagogens uppdrag formas på skolan är beroende av vilken grundutbildning, bakgrund och intresse specialpedagogen har samt vilka behov som finns på skolan. Rektor C menar att det ingår i specialpedagogens skolutvecklingsuppdrag att hålla sig uppdaterad kring skolans behov.

Så det är lite olika hur det ser ut, vi brukar säga beroende på hur en specialpedagog, lite vad den har för bakgrund innan den blev specialpedagog, om det finns någon annan form av specialkompetens... Man kan ha lite olika uppdrag och de kan faktiskt se olika ut från läsår till läsår och det beror ju också på hur vi har organiserat det på skolan och var är behovet på de olika enheterna. Så det kan se olika ut för mycket styrs runt barnens behov, pedagogernas behov (Rektor C).

Rektor A, B och D nämner handledning som en viktig uppgift i skolutvecklingsarbetet. Arbetet med pedagogiska utredningar lyfts fram av samtliga rektorer som en del i det dagliga arbetet. Rektor C och D hävdar att arbetet med undervisning av enskilda elever eller mindre grupper är en del av specialpedagogens skolutvecklingsarbete. Tillgänglig lärmiljö ses som en viktig del av specialpedagogens arbete med skolutveckling av rektor B och C. Rektor A och D menar att specialpedagogens roll i elevhälsan är skolutvecklande.

Specialpedagogen är stöttande en central roll i elevhälsoteamet förstås, hon gör, handhar kartläggningar, pedagogiska kartläggningar i hög utsträckning och sedan direkta insatser mot elever som har särskilda behov då (Rektor D).

4.2.2 Specialpedagoger

Samtliga specialpedagoger har avsatt tid för arbete med skolutveckling. Det kan till exempel vara en skolutvecklingsgrupp, arbetsplatsträffar (APT) utvecklingstid, processgrupper och elevhälsomöten. Specialpedagog B framhåller att hen samarbetar med rektor och biträdande rektor kring skolutvecklingsfrågor. Specialpedagog A och B lyfter fram att handledning och samtal ger möjligheter att bolla tankar och idéer, vilket är en viktig del av det skolutvecklande arbetet. Både specialpedagog B och C tar upp utarbetandet av rutiner och specialpedagog C nämner särskilt systematiskt kvalitetsarbete som skolutvecklingsarbete. Specialpedagog B och D gör skillnad mellan arbetet direkt med elever och arbetet med skolutveckling.

...jag skulle vilja ha en kollega till som kunde göra...minst en kollega till som hjälpa mig med det för då kunde vi jobba med både skolutveckling och arbeta hands-on med eleverna. För jag, just nu gör ju jag allt, jag både kartlägger och jag utreder och jag och skriver åtgärdsprogram och jag arbetar med skolutveckling och jobbar hands-on (Specialpedagog D).

Samtliga specialpedagoger har erfarenhet av att arbeta i olika skolutvecklande projekt. Till exempel Läslyftet, tillgänglig lärmiljö, digitalisering och neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF). Specialpedagog B och D nämner arbetet med kartläggningar och dokumentation samt att utveckla extra anpassningar och hjälpmedel som en del i skolutvecklingsarbetet. Specialpedagog B säger att det är hennes eget ansvar att vara delaktig i skolutvecklingsarbetet på skolan och menar att skolutveckling är något som ständigt pågår.

Du ser inte vilken skolutveckling som behövs om du inte är aktiv i verksamheten. Sedan tänker jag att det är mitt eget ansvar att se till att jag är en del i och initierar skolutveckling. ... skolutveckling är också det här lilla som man gör hela tiden, kanske när man ser någon lärare på någon lektion eller man har möjlighet att prata med någon i arbetsrummet eller så, man kan bolla olika tankar och idéer om hur man kan göra för att göra saker bättre. Jag tänker att det är en viktig del i specialpedagoguppdraget (Specialpedagog B).

4.3 Specialpedagogens möjligheter att arbeta med skolutveckling beroende på om hen ingår i skolans ledningsorganisation eller inte

4.3.1 Rektorer

Rektor A säger att specialpedagogen ingår i ledningsgruppen på skolan, vilket hen menar är en förutsättning för att specialpedagogen ska kunna arbeta skolutvecklande. Rektor A menar att specialpedagogens möjlighet till ett metaperspektiv undergrävs om specialpedagogen inte ingår i ledningsarbetet och att specialpedagogen behöver kunna ha ett skolledarperspektiv samtidigt som lärarperspektivet bibehålls.

Jag måste ha en specialpedagog som kan kolla uppifrån och som inte har blicken hela tiden nere på samma plan som lärarna, utan man måste lyfta upp blicken och faktiskt titta ner på organisationen och har jag inte med specialpedagogen i ledningsarbetet så skapar jag inte förutsättningar för att den blicken kan ges liksom (Rektor A).

Rektor B anser att specialpedagogen utifrån sitt deltagande i skolutvecklingsgruppen och elevhälsoteamet ingår i ledningsgruppen på skolan. Rektor B menar att specialpedagogerna är oerhört viktiga i ledningsgruppen som en del i att förmedla tankar och idéer mellan arbetslagen och rektor. Specialpedagogen bidrar också i diskussioner kring var resurserna behövs för att eleverna ska uppnå bäst resultat.

Utan ledningsgruppen är att få ut tankar och idéer och få in tankar och idéer från arbetslagen och för mig så är specialpedagogerna oerhört viktiga. Alltså jag ser ju bara fördelar utifrån den typen som jag använder mina specialpedagoger här (Rektor B).

Rektor C har organiserat sina specialpedagoger i ett arbetslag och en av dessa ingår i ledningsgruppen. Specialpedagogen bidrar med att problematisera de beslut som tas kring eleverna och agera som elevens försvarsadvokat. Rektor D har inte specialpedagogen representerad i ledningsgruppen, men beskriver att elevhälsoteamet är representerat av en kurator när det gäller ledningsfrågor och i diskussioner om skolutveckling. Rektor D beskriver

att syftet med att ingå i ledningsgruppen är att kunna lyfta blicken och få ett paraplyperspektiv och då är inte professionen avgörande. Om specialpedagogen hade ingått i ledningsgruppen hade frågeställningarna vinklats på ett annat sätt enligt rektor D.

4.3.2 Specialpedagoger

Specialpedagog A ingår i ledningsgruppen och menar att hen då får möjlighet att framföra det specialpedagogiska perspektivet, vilket tillsammans med de andra professionerna skapar ett tvärprofessionellt perspektiv. Specialpedagogen kan på så sätt agera som en brygga ut i verksamheten samt bidra med ett helikopterperspektiv. Enligt specialpedagog A finns det inga nackdelar med att ingå i ledningsgruppen. Specialpedagog B menar att skolan inte har någon uttalad ledningsgrupp, utan i stället finns en skolutvecklingsgrupp där hen ingår. Specialpedagog B upplever att hen har stort inflytande och involveras i frågor som är relevanta ur ett specialpedagogiskt perspektiv. Specialpedagog C ingår inte själv i ledningsgruppen och är osäker på vilka som ingår, men nämner rektor och biträdande rektor. Specialpedagog C menar att specialpedagogens inflytande är beroende av hur ledningen bygger sin organisation och hur man använder specialpedagogens kompetens. Specialpedagog C tycker att hen har inflytande genom elevhälsoteamet men att hen inte är delaktig i vissa andra sammanhang.

Jag kan ju påtala...men ska inte jag vara med där eller är det ett uppdrag alltså det kan jag ju göra. Men får jag inte den tillbaka så liksom eller att man ... då kan jag ju inte påverka jag kan ju bara tala om att jag tycker det är konstigt att jag sitter inte med där eller jag tycker det är konstigt eller så, det kan jag ju påtala (Specialpedagog C).

Specialpedagog D ingår inte själv i ledningsgruppen och är osäker på hur ledningsgruppen är utformad. Specialpedagog D ingår i elevhälsoteamet, upplever sig ha mycket att säga till om och att hen har många forum att påverka i så hen menar att andra kan få chansen att ingå i ledningsgruppen.

Vi får ju vad de bestämmer hela tiden ...vad de bollar, och tankarna och då tänker jag att det är bra att man har olika, skolgårdsgruppen, ledningsgruppen eller vilka det nu är medans jag ingår i vårt EHT främjande förebyggande och den andra biten... (Specialpedagog D).

4.4 Specialpedagogens bidrag till utvecklingen mot en skola för alla

4.4.1 Rektorer

Rektorerna beskriver att specialpedagogens specifika kompetens bidrar med ett övergripande perspektiv genom sin förmåga att se organisationen som helhet. Rektor A menar att

specialpedagogen är en viktig kugge i en komplex organisation. Förmågan att utveckla undervisningen, lärmiljön och pedagogernas förutsättningar är enligt alla rektorer en viktig specialpedagogisk kompetens för att ge eleverna de bästa förutsättningarna. Rektor D betonar vikten av att specialpedagogen utvecklar specialpedagogiken i skolans vardagsarbete.

...vi en bra specialpedagog som aktiverar sig och själv kommer med förslag och idéer utifrån sin arbetssituation och ser sina utmaningar så att hon utvecklar ju specialpedagogik på skolan i sitt vardagsarbete kan man säga (Rektor D).

Både rektor A och rektor D tar upp vikten av att det inte är specialpedagogen som ska ta över ansvaret för besvärliga elever. Båda rektorerna upplever att lärare ibland förväntar sig att specialpedagogen ska lösa problemen åt dem, vilket rektor A menar kan bero på att de har för lite insikt i specialpedagogens uppdrag. Rektor D har som mål för sin elevhälsa att specialpedagogiken ska bli mer integrerad i den vanliga verksamheten och att specialpedagogen ska stötta lärarna med hjälpmedel i klassrummen. Rektor C benämner specialpedagogerna som en del av sin högra hand.

Ja dom har ju en del roll att faktiskt kan jag tycka att ligga i pipeline vad är det skolan behöver? Vad behöver de enskilda pedagogerna? Och vad kan vi göra för att ta det framåt så deras roll är ju att hålla sig à jour, med att hålla sig uppdaterade men också skaffa kunskap om vad dom enskilda pedagogerna behöver, de enskilda eleverna behöver för att kunna göra de bästa förutsättningarna för våra elever här (Rektor C).

4.4.2 Specialpedagoger

Samtliga specialpedagoger beskriver att de har en övergripande specialpedagogisk helhetssyn på verksamheten. Specialpedagog A, B och C lyfter handledning som ett verktyg för pedagogisk utveckling. Specialpedagog C nämner samordnade insatser kring elever i behov av särskilt stöd. Även specialpedagog A ser samarbetet med andra professioner som viktigt.

Jag har det övergripande ansvaret för den specialpedagogiska verksamheten. Och spindeln i nätet med där. Det är några av mina uppgifter, sen kan det ju vara andra med men lite av det, men bollplank, det sa jag nog till lärarna med och så till rektor med ju. Då kommer ju mitt perspektiv, det specialpedagogiska perspektivet fram. Man har lite sådär helikopterperspektiv på det... (Specialpedagog A).

Specialpedagog B tar upp som exempel att arbeta med att utveckla undervisningen för att minska antalet extra anpassningar. Specialpedagog C menar att hennes område är elever i behov av särskilt stöd och att beakta deras behov i olika sammanhang. Specialpedagog D säger att det är viktigt att synliggöra behoven hos elever i behov av särskilt stöd för att de ska kunna delta

på sina villkor. Samtliga specialpedagoger nämner att arbetet med kartläggning och dokumentation ingår i uppdraget. Specialpedagog B ser utmaningar i att hitta en balans mellan arbetet med dokumentation och att finnas tillgänglig i verksamheten för elever och pedagoger. Specialpedagog D ser svårigheter med att implementera det som kommit fram i kartläggningar i den dagliga verksamheten och menar att det krävs ett gott samarbete mellan specialpedagog och pedagoger.

För att kunna driva dom frågorna det är jätteviktigt, att implementera så att det verkligen sker på golvet det man ser för att annars kartlägger ju jag sen kanske det inte händer någonting för "Pelle" iallafall och det kan ju göra att man blir frustrerad att det stannar (Specialpedagog D).

Specialpedagog D ser det som sin uppgift att vara med och skapa en skola för alla och betonar vikten av att elevhälsoteamet arbetar både förebyggande och främjande. Specialpedagog D säger även att det är viktigt att det inte uppstår en remisskultur utan att elevhälsan och pedagogerna tillsammans arbetar för hitta lösningar för elever i behov av stöd.

4.5 Slutsatser

I definitionen av skolutveckling som begrepp anser både rektorer och specialpedagoger att skolutveckling är omfattande och svårbeskrivet. De beskriver flera olika exempel på områden som de menar är skolutveckling. Beskrivningen av när skolutveckling sker skiljer sig åt, både som något som sker dagligen och som något som sker på avgränsade tider. Det är bara en rektor och en specialpedagog som säger att skolutveckling är något som sker dagligen. Dessa båda arbetar tillsammans på samma skola. Både rektorer och specialpedagoger beskriver att skolutveckling sker i begränsade projekt. Två av specialpedagogerna påtalar att det är viktigt att skolutveckling utgår från den dagliga verksamheten och en av rektorerna menar att det är viktigt att identifiera skolans styrkor och förbättringsområden.

Specialpedagogens uppdrag inom skolutveckling påverkas av rektors ledarskap och specialpedagogens bakgrund samt kan variera över tid utifrån skolans behov. Det är enbart en av specialpedagogerna som särskilt lyfter att hen samarbetar med rektor och biträdande rektor i skolutvecklingsfrågor. Två av rektorerna menar att undervisning av elever i mindre grupper är skolutveckling, medan två specialpedagoger gör skillnad på enskild undervisning och arbetet med skolutveckling. Både rektorer och specialpedagoger nämner handledning och utveckling av lärmiljöer som en del av specialpedagogens skolutvecklingsarbete. Samtliga specialpedagoger har avsatt tid för skolutvecklande arbete och säger sig arbeta med skolutveckling. En specialpedagog lyfter tidsbristen som ett hinder för att arbeta med skolutveckling. Samtliga specialpedagoger har erfarenhet av att arbeta med skolutvecklande projekt.

Ledningsorganisationen på skolorna ser olika ut. Tre av rektorerna har specialpedagoger som ingår i ledningsgruppen. Den fjärde rektorn har i stället en kurator som representant för elevhälsan i ledningsgruppen. Två av specialpedagogerna i studien ingår i ledningsgruppen. De andra två är osäkra på vilka som ingår i ledningsgruppen på deras skolor. Tre av rektorerna ser bara fördelar med att specialpedagogen ingår i ledningsgruppen. Fördelar som nämns är att specialpedagogen kan verka som länk mellan ledning och pedagoger samt delta i arbetet med att fördela resurser. De två specialpedagoger som ingår i ledningsgruppen anser sig ha stort inflytande i specialpedagogiska frågor. De andra två specialpedagogerna upplever att de har inflytande genom elevhälsoteamet, även om en av dem säger att hen inte känner sig delaktig i alla sammanhang.

Samtliga rektorer menar att specialpedagogen bidrar med ett övergripande specialpedagogiskt perspektiv, vilket även alla specialpedagoger framhåller. Samtliga rektorer betonar att specialpedagogen har en viktig roll i att ge alla elever de bästa förutsättningarna. Specialpedagogerna framhåller olika områden när de beskriver sin roll i att utveckla hela skolans lärmiljö. Tre av specialpedagogerna lyfter handledning och samarbete med andra professioner som en del av sitt uppdrag. Samtliga specialpedagoger visar på ett relationellt perspektiv kring skolsvårigheter som de vill utveckla på respektive skola.

4.6 Resultatanalys

Det teoretiska ramverket med utgångspunkt i organisationsforskning och systemteori har använts som ett verktyg för att analysera studiens resultat. Det systemteoretiska perspektivet bidrar till ökad förståelse för hur de olika delarna samverkar i ett system. Därför är systemteori användbart för förståelsen av skolans organisation, vilken består av olika nivåer där de olika professionerna samverkar och utgör delarna som tillsammans bildar en helhet i systemet. Systemteori beskriver även hur relationer bidrar till att binda samman systemet. Samarbetet mellan rektorer och specialpedagoger i skolutvecklingsfrågor är därmed betydelsefullt om skolutveckling ska komma till stånd. Skolans kvalitet påverkas av organisationens utformning, vilket innebär att specialpedagogens placering i organisationen blir en viktig faktor för specialpedagogens delaktighet och inflytande på de olika nivåerna.

4.6.1 Beskrivning av begreppet skolutveckling

Enligt examensförordningen (SFS 2007:638) ingår det i specialpedagogens uppdrag att leda utveckling av det pedagogiska arbetet för att tillgodose alla elevers behov. Forskning kring skolutveckling är inriktad på många olika områden (Scherp, 2013, Andersson, Blossing & Jarl, 2018). Detta visar sig i vår resultatbeskrivning där rektorerna kopplar begreppet skolutveckling till många olika områden. Två av rektorerna sätter begreppet i samband med kunskapsuppdraget, vilket inom skolutvecklingsforskning benämns skoleffektivitetsforskning (Scherp, 2013; Andersson, Blossing & Jarl, 2018; Rothstein, 2018). Faktorer som påverkar skolutveckling är till exempel goda relationer mellan lärare och elever (Scherp, 2013) vilket kan kopplas till rektorernas definition av skolutveckling som

förhållningssätt och bemötande. Vidare ger rektorerna exempel på att skolutveckling bedrivs inom elevhälsa, tillgänglig lärmiljö och samarbetet mellan olika yrkesroller, vilket är en del av den interna organisationen (Scherp & Scherp, 2007; Oxenswärdh, 2011). Rektorernas beskrivning av när skolutveckling sker skiljer sig åt. Skolutveckling beskrivs som något som sker dagligen men även under begränsade tider. Enligt Jacobsson (2017) sker skolutvecklingsarbete både i klassrummet och i avgränsade projekt. En rektor påtalar vikten av att hitta skolans styrkor och förbättringsområden vilket Bryk, Gomez, Grunow och LeMahieu (2018) beskriver är viktigt för att förstå hur ett system är uppbyggt.

Även specialpedagogerna ger många olika exempel på områden som de definierar som skolutveckling. Två av specialpedagogerna menar att skolutveckling bedrivs i temporära projekt, vilket Ahrenfelt (2013) och Nordholm och Blossing (2013) anser begränsas av att det inte alltid leder till genomgripande förändringar i verksamheten. Det är endast en specialpedagog som definierar skolutveckling som något som sker hela tiden, i likhet med hur Ahrenfelt (2013) beskriver att ett ständigt pågående förändringsarbete bör ske. Det finns en önskan hos en av de andra specialpedagogerna om att skolutvecklingsarbetet ska vara förankrat i den dagliga verksamheten och kännas meningsfull. Enligt Scherp (2013) bör drivkraften för att utveckla skolans kvalitet grunda sig i de problem som uppstår i verksamheten. Specialpedagogen säger även att projekt som kommer från en högre nivå inte känns förankrade i verksamheten. Brynolf, Carlström, Svensson och Wersäll (2012) betonar vikten av att hänsyn tas till skolans behov i skolutvecklingsfrågor och det krävs även stöttning mellan den lokala och statliga nivån för att lyckas med ett skolförbättringsarbete (Nordholm & Blossing, 2013). Två av specialpedagogerna anser att alla pedagoger behöver delta i skolutveckling, vilket bekräftas av Oxenswärdhs (2011) beskrivning som både en individuell och en kollektiv lärprocess. Ahrenfelt (2013) beskriver att i en organisations förändringsarbete behöver medarbetarna göras delaktiga. En av specialpedagogerna har dessutom förväntningar på pedagogerna ska kunna utveckla sin undervisning. Enligt Blossing (2003) är elevernas lärande beroende av lärarnas lärande. Skolinspektionen (2010) menar att det är rektors ansvar att organisatoriskt möjliggöra för kollegiala samtal, vilket även en specialpedagog ser som en förutsättning för att skolutveckling ska komma till stånd.

4.6.2 Specialpedagogens funktion i arbetet med skolutveckling

Enligt Skollagen (SFS 2010:800) har rektor särskilt ansvar för att utbildningen på skolan utvecklas. Det innebär att organisera och fördela resurser utifrån alla elevers behov. Rektors ledarskap och personliga egenskaper har stor betydelse för skolans förbättringsarbete (Jarl, 2018). Två av rektorerna menar att specialpedagogens uppdrag inom skolutveckling formas av vilka behov skolan har samt specialpedagogens bakgrund och intresse. Detta innebär enligt en av rektorerna att specialpedagogens uppdrag kan förändras från läsår till läsår, vilket bekräftas av Andersson (2015) som beskriver vikten av att skolor är flexibla och förändringsbenägna. Variationer i specialpedagogens uppdrag kan förklaras av skiftande förväntningar och föreställningar kring yrkets uppdrag (Göransson et al., 2015a, Tissot, 2013). Enligt ett

systemteoretiskt tänkande är en organisation beroende av det som sker i omvärlden (Öquist, 2003).

Undervisning av enskilda elever eller mindre grupper är enligt två av rektorerna en del av specialpedagogens skolutvecklingsarbete. Det kan ifrågasättas om undervisning av enskilda elever eller mindre grupper är skolutveckling. Enligt examensförordningen SFS (1993:100) finns det skillnader i uppdraget för specialpedagoger och speciallärare, vilket innebär att specialpedagogens arbete kan beskrivas vara för elever och speciallärarens med elever. Studiens resultat visar att enskild undervisning är en stor del av specialpedagogens uppdrag. Andra skolutvecklande arbetsuppgifter som lyfts fram av rektorerna är handledning, arbetet med pedagogiska utredningar och att vara del i elevhälsan. Specialpedagogen kan verka som förändringsagent (Blossing, 2013) genom sin handledande roll utifrån sin kännedom om skolans inre behov. Assarson (2009) ser utmaningar i att utveckla skolans undervisning så att den möter alla elevers behov och Ahlberg (2013) menar att det är skolans uppgift att anpassas efter eleverna. Utveckling av en tillgänglig lärmiljö ses som en viktig del av specialpedagogens arbete med skolutveckling enligt två av rektorerna.

Enligt Skolinspektionens kvalitetsgranskning (2012) är det viktigt att det finns ett forum för skolutvecklingsfrågor samt att rektor ingår i diskussionerna. Samtliga specialpedagoger har avsatt tid för arbete med skolutveckling men endast en av specialpedagogerna lyfter fram att hen har ett samarbete med rektor och biträdande rektor kring skolutvecklingsfrågor. Göransson et al. (2015) menar att regelbundna samtal med ledningen är viktiga eftersom specialpedagoger med sina specialpedagogiska kunskaper förklarar skolsvårigheter annorlunda jämfört med skolledare. Två av specialpedagogerna gör skillnad mellan arbetet med enskilda elever och skolutveckling, till skillnad mot de två rektorer som anser att arbetet med enskilda elever är skolutveckling. Samma specialpedagoger nämner arbetet med kartläggning och dokumentation som en del i skolutvecklingsarbetet. Göransson et al. (2015b) beskriver att praktiska och administrativa uppgifter kan utgöra ett hinder för specialpedagoger i arbetet med att leda skolutveckling. En specialpedagog nämner särskilt bristen på tid som ett hinder för arbetet med skolutveckling, vilket bekräftas av Rosen-Webb (2011). Enligt en specialpedagog är det hens eget ansvar att initiera och vara del i skolutveckling, vilket kräver delaktighet i verksamheten. Specialpedagogens övergripande perspektiv kring lärmiljöer är enligt Takala och Ahl (2014) viktigt.

Endast två specialpedagoger lyfter fram handledning och samtal som en del i det skolutvecklande arbetet. von Ahlefeldt Nisser (2014) menar att specialpedagogens relationella perspektiv kan utmana pedagogers och skolledares problemfokuserade perspektiv. Samtliga specialpedagoger har erfarenhet av arbete med olika skolutvecklande projekt och två av specialpedagogerna har agerat som förändringsagenter. Blossing (2013) menar att det finns förväntningar på att förändringsagenter ska agera som experter och handleda lärare för att utveckla undervisningen. Göransson et al. (2015b) beskriver att specialpedagogerna själva anser att skolutvecklingsarbetet är en del av deras uppdrag, vilket skiljer sig från kollegors föreställningar om uppdraget. Specialpedagogers möjligheter till att få full jurisdiktion inom

skolutvecklingsområdet är ett problem som leder till en kamp om ansvarsfördelning och arbetsuppgifter (Göransson et al, 2015a).

4.6.3 Specialpedagogens möjligheter att arbeta med skolutveckling beroende på om hen ingår i skolans ledningsorganisation eller inte

Enligt SOU 2004:116 finns det inga formella krav på att rektor har en ledningsgrupp eller vilka som ska ingå i den. Tre av rektorerna har minst en specialpedagog representerad i det som rektorerna menar är ledningsgruppen. Den fjärde rektorn beskriver att kuratorn är representant för elevhälsan i ledningsgruppen och även i diskussioner om skolutveckling. Göransson et al. (2015a) menar att det i skolan finns flera olika yrkesgrupper som gör anspråk på samma uppgifter. Syftet med att ingå i ledningsgruppen är enligt en av rektorerna att få ett paraplyperspektiv och då är inte professionen avgörande, samtidigt medger hen att frågeställningar fått en annan vinkling om specialpedagogen hade ingått i ledningsgruppen. von Ahlefeld Nisser (2009) anser att specialpedagogens yrkesroll behöver synliggöras hos skolledningen. En förutsättning för att specialpedagogen ska kunna arbeta skolutvecklande är att hen finns i ledningsgruppen, vilket bekräftas av Szwed (2007) och Oldham och Radford (2011). Två rektorer ser specialpedagogens roll i ledningsgruppen som en länk mellan ledning och pedagoger. Förtroende mellan rektor och specialpedagog samt vilken position i organisationen specialpedagogen har är avgörande för i vilken utsträckning specialpedagogen arbetar med skolutveckling enligt Göransson et al. (2015b). Specialpedagogerna bidrar genom sin medverkan i ledningsgruppen enligt två av rektorerna med att problematisera beslut som tas kring eleverna samt i arbetet med att fördela resurser. Enligt Tissot (2013) har specialpedagoger som ingår i ledningsgruppen större möjligheter att påverka resursfördelning och arbeta mot strategiska mål.

Forskning påvisar vikten av att specialpedagogen ingår i skolans ledningsgrupp för att kunna arbeta skolutvecklande (Tissot, 2013, von Ahlefeld Nisser, 2009, Szwed, 2007). Två av specialpedagogerna anser sig ingå i det de menar är ledningsgruppen och upplever sig ha stort inflytande kring specialpedagogiska frågor. Genom att ingå i ledningsgruppen och arbeta på en skolövergripande nivå får specialpedagogen möjlighet att implementera specialpedagogik (Oldham & Radford, 2011), vilket enligt Szwed (2007) bidrar till framgångsrika skolor. De två specialpedagoger som inte ingår i ledningsgruppen är osäkra på vilka som ingår samtidigt känner de att de har inflytande genom sin medverkan i elevhälsoteamet. Det kan tyckas anmärkningsvärt att verksamma specialpedagoger inte har kunskap om vilka som ingår i ledningsgruppen på den egna skolan. Tissot (2013) menar att specialpedagoger som ingår i ledningsgruppen stärker sin ledarroll och får ökat inflytande i arbetet med elever i behov av särskilt stöd.

I vilken utsträckning specialpedagogen arbetar med skolutveckling och får gehör för sina åsikter är beroende av hens position i organisationen och förtroendet mellan rektor och specialpedagog (Göransson et al. 2015b). En specialpedagog påpekar att specialpedagogens

inflytande påverkas av hur ledningen bygger sin organisation samt hur kompetensen används och menar att det finns sammanhang där hen inte känner sig delaktig. Enligt Ahrenfelt (2013) så förutsätter en organisations förändringsarbete att medarbetarna är delaktiga i processen och det är människorna som utgör verktygen som bidrar till måluppfyllelse. Systemteorin beskriver att det är relationerna mellan människor som binder samman systemet (Gjems, 1997). Skolan som system definieras ofta av otydliga ansvarsnivåer (Öquist, 2018). Medverkan i elevhälsoteamet lyfts av en specialpedagog som ett forum där hen kan påverka samt arbeta främjande och förebyggande. von Ahlefeldt Nisser (2013) menar att det förebyggande och utvecklande arbetet kräver att specialpedagogen har en övergripande roll i organisationen.

4.6.4 Specialpedagogens bidrag till utvecklingen mot en skola för alla

Tetler (2015) menar att för att bli mer inkluderande behöver skolan som organisation förändra sin syn på lärande. Det relationella perspektivet kan enligt Palla (2011) bidra till ett mer långsiktigt arbete för att förändra organisatoriskt. Specialpedagogen bidrar enligt samtliga rektorer med ett övergripande specialpedagogiskt perspektiv på skolan som organisation och en av rektorerna säger att specialpedagogen är en viktig kugge i en komplex organisation. Enligt systemteori krävs ett helhetsperspektiv för att förstå ett socialt system (Gjems, 1997).

Enligt Ahlberg (2013) är individperspektivet på elevers svårigheter vanligt i skolan och Assarson (2009) betonar vikten av att föra diskussioner kring hur skolan kan möta dessa elever. Två av rektorerna tar upp synen på elever i behov av särskilt stöd och förväntningar från pedagoger att specialpedagogen ska lösa problem. Detta resultat kan tyda på att specialpedagogens relationella perspektiv inte genomsyrar hela skolans organisation. Samtidigt menar samtliga rektorer i studien att specialpedagogens kompetens bidrar till att ge eleverna de bästa förutsättningarna. Studien väcker frågor om hur en samsyn kring elevers svårigheter ska kunna etableras på skolan. Organisationsforskning visar vikten av att medarbetarna kommunicerar för att en gemensam verklighetsbeskrivning ska kunna komma till stånd (Ahrenfelt, 2013). En rektor har som uttalat mål för sin elevhälsa att göra specialpedagogiken mer integrerad i den vanliga verksamheten, vilket stöds av Ahlberg (2013) som menar att skolan ska vara organiserad med utgångspunkt i att alla barn är olika. Vikten av att specialpedagogen håller sig uppdaterad kring skolans, pedagogernas och elevernas behov framhålls av en av rektorerna. Enligt examensförordningen (SFS 1993:100) ingår det i specialpedagogens uppdrag att analysera svårigheter på individ-, grupp- och organisationsnivå.

En skola för alla är enligt SOU 2008:109 en självklarhet i ett demokratiskt samhälle. Inkluderingsbegreppet är centralt både i nationella och internationella styrdokument, samtidigt menar Assarson (2009) att det är en utmaning för specialpedagogiken att utveckla skolan till att bli en skola för alla. Samtliga specialpedagoger framhåller att de har en specialpedagogisk helhetssyn på skolverksamheten. En av specialpedagogerna använder begrepp som helikopterperspektiv och spindeln i nätet för att beskriva sin roll. Salamancadeklarationen har satt inkluderingsbegreppet i fokus och fått stor betydelse för specialpedagogiken i utformandet

av undervisning för elever i behov av särskilt stöd (Ahlberg, 2013). Att utveckla undervisningen och minska antalet anpassningar beskrivs av en specialpedagog som en viktig del av uppdraget. En annan specialpedagog vill synliggöra de behov som finns hos elever i behov av särskilt stöd och menar att de då kan delta på sina villkor. I Lgr 11 beskrivs att undervisningen ska anpassas efter varje enskild elev (Skolverket, 2011). Enligt det relationella perspektivet är det skolmiljön i sig som utgör grunden till skolsvårigheter, vilket innebär specialpedagogiska lösningar inom klassens ramar (Assarson, 2009). En av specialpedagogerna framhåller vikten av att elevhälsoteamet arbetar förebyggande och främjande för att skapa en skola för alla.

I specialpedagogens uppdrag ingår att verka som samtalspartner och rådgivare (SFS 2007:638), vilket även tre av specialpedagogerna lyfter fram i form av handledning och genom samarbetet med andra professioner. Enligt Göransson et al. (2015a) har specialpedagoger svårt att etablera den konsultativa rollen i organisering av skolans särskilda stöd. Kommunikationen i en organisation är stor betydelse då medlemmarna som ingår tolkar och värderar olika. De problem som uppstår kan leda till nya frågeställningar och lösningar (Ahrenfelt, 2013).

5. Diskussion

Syftet med studien är att undersöka vilka möjligheter specialpedagoger har att arbeta med skolutveckling och hur de kan bidra med det specialpedagogiska perspektivet för att utveckla en skola för alla. Organisationsforskning och systemteori har verkat som teoretiska utgångspunkter för att förklara studiens resultat tillsammans med litteraturbakgrunden. Enligt skolinspektionens granskning (2012) saknas det specialpedagogiska perspektivet i det övergripande arbetet med att utveckla skolan. I specialpedagogens uppdrag ingår det att leda utvecklingen av det pedagogiska arbetet (SFS 2007:638). Samtidigt visar forskning att specialpedagoger sällan arbetar med skolutveckling och även om specialpedagogerna själva menar att det ingår i deras uppdrag så överensstämmer det inte med kollegors föreställningar (Göransson et al., 2015b). Enligt Rosen-Webb (2011) är specialpedagogrollen otydlig i både politiska sammanhang och i forskningslitteratur. Oklarheter kring specialpedagogens uppdrag leder till funderingar om vilka förväntningar som finns på yrkesrollen och även vad som ingår i begreppet skolutveckling. Genom att intervjua verksamma specialpedagoger och rektorer kan studien bidra till kunskaper om specialpedagogens roll i skolutveckling då rollen som ledare för skolutveckling enligt forskning är svår att etablera (Göransson et al., 2015a).

Scherp (2013) menar att begreppet skolutveckling är ett paraplybegrepp. Resultatet i vår studie visar också att både rektorer och specialpedagoger använder skolutveckling som ett vitt begrepp med många innebörder. Till skillnad mot Göransson et al. (2015b), som menar att specialpedagoger sällan arbetar med skolutveckling, säger både rektorer och specialpedagoger i studien att det är en del av specialpedagogens uppdrag. Det kan bero på att de beskrivningar av skolutveckling som rektorerna och specialpedagogerna lämnar innefattar vitt skilda områden som kan ifrågasättas om de verkligen är skolutveckling. Vår uppfattning är att skolutveckling är ett fortlöpande arbete, vilket endast en rektor och en specialpedagog uttryckligen säger. Däremot har samtliga rektorer och specialpedagoger erfarenhet av skolutveckling i projekt. I likhet med Nordholm och Blossing (2013) visar studien att det finns svårigheter att implementera skolutvecklingsprojekt i den permanenta organisationen. Skolutveckling behöver vara ett ständigt pågående förändringsarbete (Ahrenfelt, 2013) som utgår från skolans egna behov (Brynolf et al., 2012; Scherp, 2013), vilket även framgår av två specialpedagoger och en rektor som menar att skolutveckling behöver utgå från den dagliga verksamheten och en av specialpedagogerna uttrycker förväntningar på att lärarna ska utveckla sin egen undervisning. Det är endast två rektorer som lyfter fram kunskapsuppdraget i resonemanget kring skolutveckling, vilket kan anses vara förvånande då det är fokus i skoleffektivitetsforskning (Andersson et al., 2018). Det finns olika uppfattningar hos rektorer och specialpedagoger om ifall undervisning av enskilda elever eller mindre grupper är skolutveckling eller inte. Enligt SFS (2007:638) ska specialpedagogens roll vara av mer övergripande karaktär och det är specialläraren som arbetar direkt med elever (SFS 2011:186).

Forskning kring skolförbättring fokuserar allt mer på att synliggöra den inre organisationens inverkan på elevers skolresultat (Jarl et al., 2017b). I framgångsrika skolor har specialpedagogen enligt Szwed (2007) en central roll i beslut som rör skolövergripande frågor.

Resultatet i studien visar att det inte är självklart att specialpedagogen ingår i ledningsgruppen och att det finns en osäkerhet hos två av specialpedagogerna hur ledningsgruppen är utformad. Tissot (2013) menar att skiftande förväntningar på specialpedagogrollen kan leda till en mer operativ, lågstatusroll. När specialpedagogen ingår i ledningsgruppen stärks rollen som ledare och möjligheten att prioritera frågor kring barn i behov av särskilt stöd framför mer administrativa uppgifter. Tolkning av studiens resultat tyder på att de specialpedagoger som ingår i ledningsgruppen har större inflytande i skolutvecklingsfrågor på ett mer övergripande plan, vilket styrks av Oldham och Radford (2011) och von Ahlefeld Nisser (2013). Det faktum att specialpedagogen inte nämns i Skollagen kan bidra till svårigheter att hävda sin profession (Göransson et al., 2015a) och så kallad nivellering, vilket innebär att elever kan gå miste om professionsspecifika insatser (Hylander & Guvå, 2017). Intressant i resultatet är att en av rektorerna använder kurator som representant för elevhälsan i ledningsgruppen och i diskussioner kring skolutveckling, vilket skulle kunna innebära att det specialpedagogiska perspektivet inte framhålls i frågor kring den övergripande organisationen och skolutvecklingsfrågor (Takala & Ahl, 2014, Göransson et al., 2015b).

De två specialpedagoger som inte ingår i ledningsgruppen upplever sig ha inflytande genom sin medverkan i elevhälsoteamet. Det kan ifrågasättas om inflytandet är tillräckligt för att driva specialpedagogiska frågor på ett övergripande plan och nå ut till pedagogerna. Skollagen (SFS 2010:800) säger att det är rektors ansvar att utbildningen på skolan utvecklas samt att forma den inre organisationen och fördela resurser med hänsyn till alla elevers behov och förutsättningar. Skolan upplevs ofta som en organisation där de olika ansvarsnivåerna är otydliga (Öquist, 2003) och eftersom det är människorna i organisationen som är verktygen för att nå måluppfyllelse i förändringsarbetet behövs tydlighet och en gemensam grundsyn (Ahrenfelt, 2013). Vi menar att specialpedagogen har stora möjligheter att verka som förändringsagent utifrån sina kunskaper om verksamheten (Blossing, 2013).Handledning utgör ett viktigt verktyg enligt flertalet respondenter. Blossing (2013) menar att förändringsagentens framgång påverkas av relationen till ledarna samt var i organisationen hen är placerad. En av specialpedagogerna nämner att det är rektors ansvar att se till att det finns tid för kollegiala samtal som en del av skolutvecklingsarbetet. Vi drar slutsatsen att relationen mellan rektor och specialpedagogen är avgörande för hur delaktig specialpedagogen är i övergripande specialpedagogiska skolutvecklingsfrågor. Göransson et al. (2015b) menar att specialpedagogens position i organisationen och förtroendet mellan rektor och specialpedagog är avgörande för i vilken grad specialpedagogen arbetar med skolutveckling samt får gehör för sina åsikter. Samtliga rektorer och specialpedagoger menar att specialpedagogen bidrar med att utveckla skolans lärmiljö och har en viktig roll i att ge alla elever de bästa förutsättningarna. Detta belyser specialpedagogens betydelsefulla funktion i utvecklandet av en skola för alla (Ahlberg, 2013, Assarson, 2009).

Valet att använda en kvalitativ metod som empirisk ansats för insamling av data samt den kvalitativa forskningsintervjun vid genomförandet av intervjuer byggde på en förhoppning om att få deltagarnas uppfattningar om ämnet (Backman, 2016). Intervjuer valdes eftersom enkäter har svårt att ge samma insikter om den intervjuades upplevelsevärld (Repstad, 2007). Bryman

(2011) menar att i kvalitativ forskning är ett målstyrt urval vanligt förekommande samt att urvalet oftast sker på mer än en nivå, vilket är fallet i vår undersökning. Intervjuer med både rektorer och specialpedagoger har bidragit till ett vidgat perspektiv på specialpedagogens uppdrag som skolutvecklare. Valet av halvstrukturerade forskningsintervjuer gav möjligheter att få respondenternas egna upplevelser i ämnet samt mer uttömmande svar än vad som skulle kunna fås i enkäter (Kvale och Brinkman, 2014). I bearbetningen av intervjuerna färgmarkerades svaren utifrån frågeställningarna och litteraturbakgrunden. Följande tema valdes: beskrivning av skolutvecklingsbegreppet, specialpedagogens arbete med skolutveckling, ledningsorganisation samt specialpedagogens bidrag till utveckling mot en skola för alla. Valet att arbeta med tema har bidragit till analysen och att strukturera upp resultatet (Kvale & Brinkmann, 2014). I bearbetningen har hermeneutiken bidragit till att sätta samman delar till en helhet, vilket möjliggjort svar på studiens frågeställningar (Bryman, 2011). Teoretiska utgångspunkter tillsammans med litteraturbakgrunden har verkat som en fungerande tolkningsram i resultatet och har lyft fram det som är viktigt i empirin (Nilholm, 2016). Organisationsforskning och systemteoretiskt perspektiv har synliggjort betydelsen av samverkan på alla nivåer samt vikten av en tydlig organisation där medarbetarna känner delaktighet. Studiens resultat bygger på tolkningar av de åtta intervjupersonernas uppfattning av ett fenomen, vilket gör att studien inte är generaliserbar (Bryman, 2011).

Specialpedagogiska implikationer av studiens resultat är att synliggöra specialpedagogens komplexa uppdrag och roll i skolutvecklingsfrågor. Det är viktigt att skolans ledning och medarbetare definierar vad som menas med skolutveckling och vilka mål och utgångspunkter den egna organisationen utgår från. Definitionen behövs för att göra medarbetarna delaktiga, vilket är centralt enligt forskning kring organisationsutveckling (Ahrenfelt, 2013). Det visar sig att samtliga specialpedagoger i studien arbetar med skolutveckling, till skillnad mot vad forskningen säger (Göransson et al., 2015b, Oldham & Radford, 2011). I studien ingår två av fyra specialpedagoger i ledningsgruppen. Resultaten kan tolkas som att de som ingår i ledningsgruppen har mer inflytande när det gäller beslut i den övergripande organisationen kring skolutveckling och resursfördelning, vilket enligt Tissot (2013) är viktigt för att arbeta mot strategiska mål. I föreliggande studie går det inte att avgöra ifall specialpedagogens medverkan i ledningsgruppen har betydelse i utvecklingen mot en skola för alla på grund av dess begränsning. Ett framtida forskningsområde skulle kunna vara att undersöka betydelsen av specialpedagogens medverkan i ledningsgruppen genom att jämföra framgångsrika och icke-framgångsrika skolor (Jarl et al., 2017a). Ytterligare ett forskningsområde av intresse är betydelsen av specialpedagogens samarbete med rektor i frågor som rör skolutveckling.

6. Sammanfattning

Syftet med studien är att genom intervjuer med specialpedagoger och rektorer verksamma i skolan undersöka vilka möjligheter specialpedagoger har att arbeta med skolutveckling samt utforska hur specialpedagogen bidrar med det specialpedagogiska perspektivet i utvecklingsarbetet mot en skola för alla. I litteraturgenomgången lämnas en bakgrundsbild av specialpedagogik som område samt specialpedagogens professionsutveckling. Därefter ges en beskrivning av skolutveckling som begrepp, rektors roll i skolans organisation samt specialpedagogens arbete med skolutveckling. Teoretiska utgångspunkter för studien är organisationsforskning och systemteoretiskt perspektiv.

Studien baseras på en kvalitativ metod med semistrukturerade intervjuer med rektorer och specialpedagoger verksamma i grundskolan i två olika kommuner. I bearbetningen av resultatet grupperades svaren i följande tema: definition av skolutvecklingsbegreppet, specialpedagogens arbete med skolutveckling, ledningsorganisation samt specialpedagogens bidrag till utveckling mot en skola för alla. Resultatet har därefter tolkats med hjälp av en hermeneutisk ansats.

Resultaten i studien kan bidra till ett synliggörande av specialpedagogens komplexa uppdrag och roll i skolutvecklingsfrågor. I definitionen av skolutveckling som begrepp anser både rektorer och specialpedagoger att skolutveckling är omfattande och svårbeskrivet. Specialpedagogens uppdrag inom skolutveckling påverkas av rektors ledarskap och specialpedagogens bakgrund samt kan variera över tid utifrån skolans behov. Resultatet visar att det inte är självklart att specialpedagogen ingår i ledningsgruppen, men slutsatsen är att de specialpedagoger som ingår i ledningsgruppen har större inflytande i skolutvecklingsfrågor på ett mer övergripande plan. Samtliga specialpedagoger i studien upplever att de arbetar med skolutveckling, till skillnad mot vad forskning beskriver, vilket kan bero på olika tolkningar av begreppet skolutveckling. Att specialpedagogen har en viktig roll i att ge alla elever de bästa förutsättningarna betonas av samtliga rektorer.

Referenser

Ahlberg, Ann (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik - att bygga broar*. (2 uppl.) Stockholm: Liber.

Ahrenfelt, Bo (2013). *Förändring som tillstånd - Att leda förändrings- och utvecklingsarbete i företag och organisationer*. (3 uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Andersson, Helena (2015). Goda lärmiljöer ur ett elevperspektiv. I Susan Tetler (Red.), *Från idé till praxis vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner 2015:2 – Forskarnas rapport* (s.125-127). Stockholm: Ifous.

Andersson, Klas, Blossing, Ulf & Jarl, Maria (2018). Tillit och misstro i icke framgångsrika skolor. I Maria Jarl & Jon Pierre (Red.), *Skolan som politisk organisation*. (3 uppl.) (s.67-84). Malmö: Gleerups.

Assarson, Inger (2009). *Utmaningar i en skola för alla - några filosofiska trådar*. Stockholm: Liber.

Backman, Jarl (2016). *Rapporter och uppsatser* (3 uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Blossing, Ulf (2003). *Skolförbättring i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Blossing, Ulf (2013). Förändringsagenter för skolutveckling: Roller och implementeringsprocess. *Pedagogisk forskning i Sverige, årg 18* (3-4), 154-174.

Bruce, Barbro, Rubin, Maria, Thimgren, Pia, & Åkerman, Roger (2016). *Specialpedagogik i professionellt lärarskap*. Malmö: Gleerups.

Bryk, S, Anthony, Gomez, M, Louis, Grunow, Alicia, & Lemahieu, G, Paul (2018). *Att förbättra skolan för alla*. Lund: Studentlitteratur.

Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2 uppl.). Malmö: Liber.

Brynolf, Margarethe, Carlström, Inge, Svensson, Kjell-Erik & Wersäll, Britt-Louise (2012). *Lärarkets många ansikten*. (3 uppl.). Liber: Stockholm.

Fransson, Ola (2006). Om professionalism, förtroende och tillit. I Ola Fransson & Björn Fryklund (Red.), *Migration och professioner i förändring* (s.9-29). Malmö: Institutet för flervetenskaplig forskning, Professionsforskning.

Gadler, Ulla (2011). *En skola för alla - gäller det alla? Statliga styrdokuments betydelse för skolans verksamhet*. (Doktorsavhandling). Växjö, Kalmar: Tillgänglig:

<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:412729/FULLTEXT02>

Gjems, Liv (1997). *Handledning i professionsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.

Göransson, Kerstin, Lindqvist, Gunilla, Klang, Nina, Magnusson, Gunnlaugur & Nilholm, Claes (2015a). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning. En enkätstudie*. Forskningsrapport 2015:13. Karlstad: Karlstad University Studies. Tillgänglig: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:784444/FULLTEXT01.pdf>

Göransson, Kerstin, Lindqvist, Gunilla & Nilholm, Claes (2015b). Voices of special educators in Sweden: a total-population study. *Educational Research*, 57 (3), 287-304. doi:10.1080/00131881.2015.1056642

Hylander, Ingrid. & Guvå, Gunilla. (2017). *Elevhälsa som främjar lärande - Om professionellt samarbete i retorik och praktik*. Lund: Studentlitteratur AB.

Jacobsson, Katharina (2017). *Processer och motorer i lokalt skolförbättringsarbete*. Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap: Karlstad University. Tillgänglig: <https://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1083139/FULLTEXT02.pdf>

Jarl, Maria (2018). Det professionella är politiskt. Rektorsrollen i den decentraliserade skolan. I Maria Jarl & Jon Pierre (Red.), *Skolan som politisk organisation*. (3 uppl.) (s. 105-124). Malmö: Gleerups

Jarl, Maria, Andersson, Klas. & Blossing, Ulf (2017a). *Att organisera för skolframgång - Strategier för en likvärdig skola*. Natur & Kultur: Stockholm.

Jarl, Maria, Andersson, Klas, & Blossing, Ulf (2017b). Success or failure? Presenting a case selection strategy for studies of school improvement. *Education Inquiry*, 8 (1), 17-32. doi.org:10.1080/20004508.2016.1275177

Jarl, Maria, Kjellgren, Hanna & Quennerstedt, Ann (2018). Förändringar i skolans organisation och styrning. I Maria Jarl & Jon Pierre (Red.), *Skolan som politisk organisation*. (3 uppl.) (s.27-52). Malmö: Gleerups.

Kvale, Steinar & Brinkman, Svend (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3 uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, Claes (2016). *Teori i examensarbetet: en vägledning för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.

Nordholm, Daniel & Blossing, Ulf (2013). Designing temporary systems: Exploring local school improvement intentions in the Swedish context. *Journal of educational change* 15 (1), 57-75. doi:10.1007/s10833-013-9211-z

Oldham, James & Radford, Julie (2011). Secondary Senco leadership: a universal role or specialistrole? *BJSE* 38 (3), 126-134. doi:org-ezproxy.hkr.se/10.1111/j.1467-8578.2011.00513.x

Oxenswärdh, Anette (2011). *Ansvarsförhållanden vid skolutveckling*. (Doktorsavhandling). Stockholm: Tillgänglig: <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:409938/FULLTEXT01.pdf>

Palla, Linda (2011). *Med blicken på barnet. Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik*. Malmö: Holmbergs

Repstad, Pål (2007). *Närhet och distans: Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. (4 uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Rosen-Webb, Sarah M. (2011). Nobody tells you how to be a SENCo. *British Journal of Special Education*, 38 (4), 159-165

Rothstein, Bo (2018). Varför är vissa skolor mer framgångsrika än andra? I Maria Jarl & Jon Pierre (Red.), *Skolan som politisk organisation* (3 uppl.) (s.53-66). Malmö: Gleerups.

Scherp, Hans-Åke (2013). *Lärandebaserad skolutveckling - Lärglädjens förutsättningar, förverkligande och resultat*. Lund: Studentlitteratur.

Scherp, Hans-Åke & Scherp, Gun-Britt (2007). *Lärande och skolutveckling - Ledarskap för demokrati och meningsskapande*. Forskningsrapport 2007:3. Karlstad: Karlstad University Studies. Tillgänglig: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:6398/FULLTEXT01.pdf>

SFS 2007:638. Svensk författningssamling. *Examensförordning för specialpedagogexamen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 2010:800. Svensk författningssamling. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 2011:186. Svensk författningssamling. *Examensförordning för speciallärarexamen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolinspektionen. (2010). *Framgång i undervisningen - en sammanställning av forskningsresultat som stöd för granskning på vetenskaplig grund i skolan*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolinspektionen. (2012). *Rektors ledarskap med ansvar för den pedagogiska verksamheten*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket (2015). *Systematiskt kvalitetsarbete för skolväsendet*. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2901>

SOU 2004:116. *Skolans ledningskultur - om styrning och ledning i skolan*. Stockholm: Fritzes Offentliga publikationer.

SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning*. Stockholm: Fritzes Offentliga publikationer.

Stukát, Staffan (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2 uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Svenska unescorådet (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. [Stockholm]: Svenska Unescorådet.

Szwed, Christine (2007). Reconsidering the role of the primary special educational needs coordinator: policy, practice and future priorities. *BJSE*, 34 (2), 96-104. doi:org.ezproxy.hkr.se/10.1111/j.1467-8578.2007.00462.x

Takala, Marjatta & Ahl, Astrid (2014). Special education in Swedish and Finnish schools: seeing the forest or the trees? *BJSE*, 41 (8), 59-81. doi:org.ezproxy.hkr.se/10.1111/1467-8578.12049

Tetler, Susan (2015). Goda lärmiljöer ur ett elevperspektiv. I Susan Tetler (Red.), *Från idé till praxis vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner 2015:2 – Forskarnas rapport* (s.129-130). Stockholm: Ifous.

Timperley, Helen (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur.

Tissot, Catherine (2013). The role of SENCOs as leaders. *British Journal of Special Education*, 40 (1), 33-40. doi:10.1111/1467-8578.12014

UNICEF Sverige (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

von Ahlefeld Nisser, Désirée (2009). *Vad kommunikation vill säga. En iscensättande studie om specialpedagogers yrkesroll och kunskapande samtal*. Specialpedagogiska institutionen, Stockholms Universitet. Tillgänglig:

<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:523384/FULLTEXT01.pdf>

von Ahlefeld Nisser, Désirée (2014). *Specialpedagogers och speciallärares olika roller och uppdrag: skilda föreställningar möts och möter pedagogisk praktik*. Nordic Studies in Education. Tillgänglig:

<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:723034/FULLTEXT01.pdf>

Öquist, Oscar (2003). *Systemteori i praktiken - systemteorins tillämpning inom utbildning, vård, socialt arbete*. Stockholm: Förlagshuset Gothia.

Öquist, Oscar (2018). *Framgångsrikt ledarskap med systemteori*. (3 uppl.) Stockholm: Gothia Fortbildning.

Bilaga 1

Datum

Missivbrev

Hej!

Vi heter Johanna Eklund och Jenny Hedin och vi läser sista terminen på specialpedagogprogrammet på Högskolan Kristianstad. Under våren 2019 kommer vi att skriva vårt examensarbete.

Syftet med vår studie är att undersöka vilken roll verksamma specialpedagoger har i skolutvecklingsfrågor. Vi är intresserade av specialpedagogers och rektorers uppfattningar och förväntningar på specialpedagogens roll.

För att få svar på våra frågeställningar kommer vi att använda oss av kvalitativa intervjuer. Intervjuerna kommer att spelas in och användas som underlag i vårt examensarbete. Intervjuerna sker enskilt och beräknas ta cirka en timme. Vetenskapsrådets forskningsetiska principer kommer att följas under arbetets gång. Det innebär att ditt deltagande är frivilligt och att du som deltagare i studien har rätt att när som helst avbryta din medverkan, att deltagare och verksamheter kommer att avidentifieras samt att allt material kommer att raderas när examensarbetet har godkänts.

För mer information se länk: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Johanna Eklund och Jenny Hedin

.....

Studentens/studenternas underskrift/er

Kontaktuppgifter:

Telefonnummer

E-mailadress

Ansvarig lärare/handledare: Lisbeth Ohlsson

Kontaktuppgifter Högskolan Kristianstad:

www.hkr.se

044-2503000

Bilaga 2

Intervjuguide specialpedagog

Bakgrund:

- Vilken grundutbildning har du?
- När tog du din specialpedagogexamen?
- Hur många år har du arbetat som specialpedagog på aktuell skola?
- Vad var det som gjorde att du utbildade dig till specialpedagog?

Frågor:

- Hur ser ditt dagliga arbete som specialpedagog ut på skolan?
- Vilket inflytande tycker du att du som specialpedagog har på skolan?
- Hur ser du på begreppet skolutveckling?
- Deltar du i skolutveckling? Beskriv om och i så fall hur det utvecklingsarbetet går till i praktiken.
- Skulle du vilja att arbetet med skolutveckling var en större eller mindre del av ditt ansvarsområde? Skulle du vilja utveckla eller berätta mer?
- Vilka ingår i ledningsgruppen på din skola?
- Vilka fördelar skulle det kunna finnas/finns med att specialpedagogen ingår i ledningsgruppen? Ser du några nackdelar?

- Är det något du vill tillägga?

Bilaga 3

Intervjuguide rektor

Bakgrund:

- Vilken grundutbildning har du?
- Hur många år har du arbetat som rektor på aktuell skola?

Frågor:

- Vilken funktion har specialpedagogen på skolan?
- Hur ser du på begreppet skolutveckling?
- Vilken roll har specialpedagogen i arbetet med skolutveckling på skolan?
- Vilka ingår i ledningsgruppen på din skola?
- Vilka fördelar skulle det kunna finnas/finns med att specialpedagogen ingår i ledningsgruppen? Ser du några nackdelar?

- Är det något du vill tillägga?

