



Högskolan
Kristianstad

Högskolan Kristianstad

291 88 Kristianstad

044-250 30 00

www.hkr.se

Självständigt arbete, 15 hp, för specialpedagogexamen

VT 2022

Fakulteten för lärarutbildning

Specialpedagogens arbetsuppgifter och roll i skolutvecklingsarbete

En studie om jurisdiktion och förväntningar

Louise Edwall och Frida Svensson

Författare

Louise Edwall och Frida Svensson

Titel

Specialpedagogens arbetsuppgifter och roll i skolutvecklingsarbete. En studie om jurisdiktion och förväntningar.

Engelsk titel

The Work Tasks of a Special Educational Needs Coordinator and Its Role in School Development. A Study on Jurisdiction and Expectations.

Handledare

Catarina Grahm

Examinator

Daniel Östlund

Sammanfattning

Denna studie undersöker, genom enkäter, vilka arbetsuppgifter specialpedagoger i grundskolan utför på sina arbetsplatser. Vidare undersöks vilken roll specialpedagoger har i skolutvecklingsarbete och vilka förväntningar som finns på specialpedagogen från skolledare, lärare och specialpedagogerna själva i detta arbete. Studien använder sig av professionsteori och då främst Abbotts begrepp jurisdiktion samt Brantes definition av en profession för att förklara och förstå resultatet.

Specialpedagogers arbetsuppgifter är många och varierande. Arbetsuppgifterna sträcker sig från individ- till organisationsnivå och samverkan med andra yrkesgrupper är vanligt förekommande. Studiens respondenter är till stor del överens om vilka arbetsuppgifter som tillfaller specialpedagogen. När det gäller undervisning råder det dock inte koncensus. Många specialpedagoger lägger mycket tid på undervisning i grupp eller för enskilda elever medan andra inte har någon undervisning alls.

Att delta i skolans utvecklingsarbete är något specialpedagogerna söker och har jurisdiktion för, enligt examensordningen för den utbildning de genomgår. Med sin specialistkompetens förväntas specialpedagogerna finnas med i utvecklingsarbete, som stöd för pedagogerna och som del av olika utvecklingsgrupper. Att specialpedagogerna i praktiken ges jurisdiktion för att leda skolutveckling är dock inte alltid självklart då det är ett område som både specialpedagog och förstelärare kan göra anspråk på. Framtida forskning kan med fördel undersöka vidare specialpedagogens roll i att leda skolutveckling och den konkurrens som kan råda mellan förstelärare och specialpedagog.

Ämnesord

Specialpedagog, grundskolan, arbetsuppgifter, skolutveckling, profession, jurisdiktion, förväntningar, delat ledarskap

Authors

Louise Edwall and Frida Svensson

Title

The Work Tasks of a Special Educational Needs Coordinator and Its Role in School Development. A Study on Jurisdiction and Expectations.

Supervisor

Catarina Graham

Examiner

Angerd Eilard

Abstract

This study examines the work tasks of special educational needs coordinators (SENCO) in compulsory school using questionnaires as method. It also examines the role of the SENCO in school development and the expectations on the SENCO from headmasters, teachers and SENCOs themselves. To analyse the results the study uses professional theory, mainly Abbott's use of the term jurisdiction and Brante's definition of a profession.

The work tasks of a SENCO are many and varied. The tasks range from benefitting individuals to the whole organisation and a common work task involves collaborating with other professional groups. The respondents of the study are in wide agreement on what work tasks fall on the SENCO, except when it comes to teaching. The results show that many SENCOs spend a lot of time teaching groups or individuals while others do not spend any time on teaching.

Taking part in school development is something the SENCO seeks and has achieved jurisdiction for, according to the System of Qualifications for the SENCO programme. With their expertise the SENCOs are expected to take part in improving the school by supporting the teachers and by being a part of varying teams. However, the SENCO does not automatically have jurisdiction for leading

school development, perhaps because this is an area where senior teachers also seek jurisdiction. Future research may further examine the SENCO's role in leading school development and the possible competition between senior teachers and SENCOs in claiming jurisdiction for the same work tasks.

Keywords

SENCO, compulsory school, work tasks, school development, profession, jurisdiction, expectations, distributed leadership

Förord

Att skriva ett examensarbete är ett stort och tidskrävande arbete. När det väl var dags hade ingen av oss en skrivarpartner men vi var inte intresserade av att ge oss på detta omfattande arbete på egen hand. Pandemin hade satt stopp för fysiska träffar på högskolan och det utbyte som är vanligt förekommande mellan studenter på en lång utbildning hade kraftigt minimerats. Vårt samarbete tillkom därför av en slump i ett zoom-rum, avsett just för detta ändamål. Likheter visade sig dock vara många, vi är båda aktiva specialpedagoger på mellanstadiet och vi delar ett gemensamt intresse för skolutvecklingsarbete. Det tog därför inte lång tid att komma överens om vad vi ville skriva om.

Arbetet delades initialt upp så att Frida fokuserade på tidigare forskning och Louise på teoretiska utgångspunkter, då detta krävde en del inläsning. Dessa delar har sedan diskuterats och förändrats gemensamt. Övriga delar har skett i ett nära samarbete. De är en produkt av långa diskussioner, många kommentarer och flertalet omskrivningar för att bli det de är idag. Vi vill här ta tillfället i akt att tacka vår handledare Catarina Graham för givande återkoppling och svar på alla våra frågor. Vi vill också tacka de lärare, skolledare och specialpedagoger som i en hektisk tid ställde upp på att besvara våra enkäter.

Slutligen vill vi tacka varandra för ett gott och balanserat samarbete. Stödet vi har fått av varandra när respondenterna har varit få och när vi fastnat i tankar och formuleringar har varit ovärderligt.

Louise Edwall och Frida Svensson

Innehållsförteckning

Innehållsförteckning	7
1. Inledning	9
1.1 Bakgrund.....	10
1.1.1 Specialpedagogen	10
1.1.2 Skolutveckling	11
1.2 Syfte och frågeställningar	13
2. Tidigare forskning.....	14
2.1 Specialpedagogens yrkesroll	14
2.1.1 Specialpedagogens uppdrag	14
2.1.2 Specialpedagogens roll i utvecklingsarbetet.....	18
2.2 Skolutveckling.....	19
2.2.1 Skolutvecklingsarbete.....	19
2.2.2 Leda skolutvecklingsarbete	20
2.3 Sammanfattning	21
3. Teoretiska utgångspunkter	23
3.1 Professionsteori – en bakgrund	23
3.2 En definition av professionsbegreppet	25
4. Metodbeskrivning	28
4.1 Metodval	28
4.2 Urval.....	29
4.3 Genomförande.....	29
4.4 Bearbetning	31
4.5 Tillförlitlighet och giltighet.....	32
4.6 Etiska överväganden	33

5. Resultatbeskrivning	34
5.1 Specialpedagogens arbetsuppgifter	34
5.2 Skolutveckling.....	37
5.2.1 Hur bedrivs skolutveckling på skolorna?.....	37
5.2.2 Specialpedagogens roll i skolutvecklingsarbete	38
5.3 Analys, sammanfattning och slutsatser	42
5.3.1 Specialpedagogens arbetsuppgifter	42
5.3.2 Skolutveckling	43
5.3.3 Sammanfattning och slutsatser	45
6. Diskussion	47
6.1 Metoddiskussion	47
6.2 Resultatdiskussion.....	49
6.3 Studiens implikationer	52
6.4 Framtida forskning	53
Referenser	54
Bilaga 1.....	58
Bilaga 2.....	60
Bilaga 3.....	64
Bilaga 4.....	67

1. Inledning

Skolan är en plats för förändring och utveckling. Enligt skollagen ska planering, uppföljning och utveckling av utbildningen genomföras på skolenhetsnivå och det kvalitetsarbetet ska genomföras under medverkan av lärare, elever och övrig personal (SFS 2010:800 4 kap. 4 §). Utveckling av skolans verksamhet borde, enligt examensordningen (SFS 2017:1111), vara en del av specialpedagogens uppdrag då det där framgår att specialpedagogen ska ha insikt i aktuellt forsknings- och utvecklingsarbete samt kunna agera ledare i det pedagogiska utvecklingsarbetet. Enligt Skolinspektionens rapport (2012) är det oklart vilken roll och vilket ansvar den specialpedagogiska kompetensen, som innefattar både specialpedagogen och specialläraren på skolan, har när det gäller skolutveckling.

Specialpedagoger/speciallärare har i sina roller god överblick av resultat för elever som inte uppnår målen i de nationella ämnesproven och ger stöd till elever utifrån det, men de har sällan inflytande och delaktighet i det skolövergripande arbetet för ökad måluppfyllelse (s. 31).

Specialpedagogens roll är, enligt Hylander och Guvå (2017), otydlig och de menar att det beror på att förväntningar på vad specialpedagogen bör göra kan se olika ut hos specialpedagogen själv, lärarna och rektorerna.

Specialpedagogens uppgifter är många och varierande och genom vår studietid har det blivit tydligt att uppdrag och förväntningar kan skilja sig mycket åt mellan skolor och kommuner och att det faktiska uppdraget inte alltid stämmer överens med examensordningen. Vi har i föreliggande studie valt att fördjupa oss i specialpedagogens arbetsuppgifter med fokus på vilken roll specialpedagogen har i just skolutvecklingsarbete och vilka förväntningar denne har i detta arbete, men även vilka förväntningar som finns från andra professioner, såsom rektor och lärare, på specialpedagogens uppdrag.

1.1 Bakgrund

1.1.1 Specialpedagogen

Begreppet specialpedagogik infördes år 1962, samtidigt som en statligt reglerad speciallärarutbildning (Tinglev, 2014). Speciallärarens fokus var till att börja med på den enskilda elevens inlärningsituation men förflyttades efter SIA-utredningen 1974 från individen till ett organisatoriskt perspektiv. Specialläraren föreslogs av SIA-utredarna nu fokusera på skolans verksamhet i stort, vilket också fick genomslagskraft i Lgr80. Dock förändrades inte speciallärarutbildningen i denna riktning förrän 1992, då den även bytte namn till specialpedagogutbildningen. Specialpedagogen skulle ha en mer handledande roll och tillsammans med personal och ledning bidra till skolans pedagogiska utveckling. Specialpedagogens ansvar var av en mer övergripande karaktär men enligt Tinglev (2014) hade specialpedagogen svårt att slå igenom med denna funktion. 2008 återinfördes en speciallärarutbildning parallellt med specialpedagogutbildningen vilket visade på skillnaden i uppdrag mellan de två yrkeskategorierna, där specialpedagogen fortsatt skulle arbeta mer övergripande och speciallärarens utbildning snarare riktade sig mot det konkreta arbetet med elever.

För att få examen som specialpedagog krävs först en grundlärarexamen, ämneslärarexamen, yrkeslärarexamen, förskollärarexamen eller motsvarande äldre examen, samt minst tre års dokumenterad, relevant yrkeserfarenhet från förskola, förskoleklass, skola eller andra relevanta verksamhetsområden efter grundläggande lärarutbildning. Utöver detta krävs 90 högskolepoäng från specialpedagogprogrammet som är en utbildning på avancerad nivå.

Av examensordningen (SFS, 2017:1111) framgår vilka förmågor en specialpedagog förväntas besitta efter fullgjord utbildning. Specialpedagogen ska bland annat visa förmåga att kritiskt och självständigt identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete, genomföra pedagogiska utredningar och analysera svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå, utforma och delta i arbetet med att genomföra åtgärdsprogram, vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor, undanröja hinder i och utveckla olika lärmiljöer

samt tillämpa kunskaper om neuropsykiatriska svårigheter i olika lärmiljöer, och självständigt genomföra uppföljning och utvärdering samt leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever.

Specialpedagog benämns endast i en paragraf i skollagen och det är gällande vilka som får undervisa i skolväsendet, vilket specialpedagoger får göra i vissa skolformer (2 kap. 13§). I övrigt nämns i lagtexten personal med specialpedagogisk kompetens (3 kap, 4a §); en kompetens det även framgår att förskollärare och lärare kan besitta. Detta kan det emellertid bli ändring på då slutbetänkandet (Ernestam m.fl., 2021) av Utredningen om elevers möjligheter att nå kunskapskraven nu föreslår en lagändring för stärkta elevhälsoprofessioner. I förslaget framgår det att det för elevhälsans specialpedagogiska insatser ska finnas tillgång till specialpedagog eller speciallärare, dock utan krav på examen då det idag saknas rimliga förutsättningar för att ställa absoluta krav på detta.

1.1.2 Skolutveckling

Skolutveckling, som är ett av studiens centrala begrepp, definieras av dåvarande Myndigheten för skolutveckling (2008) som en önskvärd förändring av skolan. Skolutveckling innebär alltså en positiv förändring på skolnivå, som i förlängningen kommer påverka elevgrupper och enskilda elever, och med största sannolikhet även skolans personal. Ahrenfeld (2013) skiljer på förändring av första och andra ordningen. Förändring av första ordningen är en förändring inom systemet, där systemet i sig inte förändras. Vi tänker fortfarande likadant, löser problemen på samma sätt och fortsätter att göra mer eller mindre av samma saker. I en förändring av den andra ordningen förändras dock hela systemet, där både tänkande och agerande påverkas.

Inom skolutvecklingsområdet finns olika forskningstraditioner som har olika utgångspunkter för hur skolutveckling bör bedrivas. Skoleffektivitetsforskningen ämnar söka svar på vilka allmängiltiga skolrelaterade faktorer som påverkar elevers resultat positivt (Jarl m.fl., 2017). Forskningen visar att den faktor som ger direkt och störst positiv effekt på elevers resultat är det som läraren gör i klassrummet men vad som indirekt påverkar elevers resultat är ledarens roll (Robinson, 2015).

Robinson lyfter bland annat fram vikten av målsättande och tydliga förväntningar, som är gemensamma över skolan och som tillkommer genom diskussion. Det handlar även om att vara en närvarande ledare med direkt insyn i verksamhetens utmaningar, vilket leder till att ledaren kan stödja och delta i lärarnas utveckling.

Till skillnad från skoleffektivitetsforskningen, som strävar efter att hitta allmängiltiga faktorer för framgång, fokuserar skolframgångsforskningen på de interna processer som pågår på en skola och vilken påverkan dessa får på elevernas resultat (Jarl m.fl., 2017). Då varje skola har sina unika förutsättningar krävs unika förbättringsstrategier. Denna forskning trycker även den på ledarskapets roll i en organisation.

Rektorn är den självklara ledaren i skolan. Enligt skollagen ska rektorn leda och samordna det pedagogiska arbetet och ”särskilt verka för att utbildningen utvecklas” (SFS 2010:800 2 kap. 9 §). Det står vidare att rektorn ”får uppdra åt en anställd eller en uppdragstagare vid förskole- eller skolenheten som har tillräcklig kompetens och erfarenhet att fullgöra enskilda ledningsuppgifter” (2 kap. 10 §). Jarl m.fl. (2017) menar att framgångsrika skolor kännetecknas av en kollektiv organisering av ledningen, också kallat delat ledarskap, där ledarskap utövas av fler än skolledarna, till exempel arbetslagsledare och specialpedagoger. Dufour och Marzano (2017) beskriver det delade ledarskapet som viktigt då ingen enskild person kan ha all kunskap, expertis och energi som krävs för att utveckla verksamheten. En sådan ledare besitter förmågan att leda processer, underlätta för dialoger och använda gemensam problemlösning. Effektiv professionell utveckling kännetecknas, enligt Robinson (2015), av att skolan använder sig av externa experter som har större kompetens att lösa eller förebygga viktiga undervisningsproblem men även förmågan att utmana antaganden och presentera nya möjligheter. Scherp och Scherp (2016) har kommit fram till samma slutsats och skriver att “Den som vill bidra till förändring i skolan behöver därför skapa förutsättningar för reflektion, analys och kritisk granskning av sådant man själv tar för givet” (s. 75).

Håkansson och Sundberg (2016) riktar blicken mot lärare som ledare för skolförbättring. De menar att genom att satsa på lärares ledarskap utanför

klassrummet gynnas uppbyggandet av professionellt lärande gemenskaper, som kan arbeta för undervisningens utveckling, läroplansutveckling och kompetensutveckling. I Sverige har karriärlärarynreformen sätts och därmed har förstelärare bland annat fått i uppdrag att leda skolutvecklingsprojekt, att handleda kollegor eller att hålla i det kollegiala lärandet på skolan. Det har dock framkommit vissa svårigheter i att låta lärare leda denna typ av arbete och Håkansson och Sundberg (2016) lyfter bland annat fram kollegornas förändringsberedskap, eller brist därav, för kollegial ledning av utvecklingsarbete.

1.2 Syfte och frågeställningar

Denna studie syftar till att bidra med kunskap kring specialpedagogens arbetsuppgifter och roll i skolutvecklingsarbete i grundskolans årskurs F-9 samt vilka förväntningar som finns på specialpedagogens delaktighet i skolutvecklingsarbetet.

De forskningsfrågor som fokuseras är:

- Vilka arbetsuppgifter utför specialpedagogerna på F-9-skolor?
- Hur arbetar specialpedagogerna med skolutveckling?
- Vilka förväntningar har specialpedagoger, rektorer och biträdande rektorer samt lärare på specialpedagogernas roll i skolutvecklingsarbetet?

2. Tidigare forskning

Genom att ta del av redan gjorda studier ges en bild av vad som är känt inom området specialpedagogens yrkesroll och skolutveckling, vilka begrepp och teorier som är relevanta och om det finns några obesvarade forskningsfrågor inom nämnda område (Bryman, 2018).

Sökningen av tidigare forskning har skett genom sökmotorerna Summon, Eric samt SwePub. Sökord på svenska som använts är *skolutveckling*, *specialpedagog** kombinerat med *skolutveckling*, *utveckling*, *uppdrag* och *profession*. Sökord på engelska som använts är *special educator*, *special educational needs coordinator*, *SENCO*, *school development*, *school improvement*, *school organization* och *role of SENCO*.

Kriterierna för att en artikel skulle kunna väljas ut var att den genomgått kollegial granskning, i sökmotorerna benämnt peer review, peer-reviewed och refereegranskat samt att den publicerats som tidskriftsartikel. Tidigare forskning som refereras till ska vara av god kvalitet och ett mått på det är att den är just sakkunniggranskad och då publiceringsprocessen i tidskrifter är snabbare, jämfört med böcker, är det mer troligt att den senaste forskningen återfinns där (Agnafors & Levinsson, 2019). Utöver granskade studier publicerade i tidskrifter har även avhandlingar som ingått i utbildningens kurslitteratur tagits med i urvalet.

2.1 Specialpedagogens yrkesroll

Resultatet av sökningen visar att det finns ett behov att diskutera specialpedagogens yrkesroll och vilka uppdrag som tillfaller specialpedagogen. I följande avsnitt presenteras studier, både nationella och internationella gjorda inom detta område.

2.1.1 Specialpedagogens uppdrag

Examensordningen är det dokument som beskriver vilka kunskaper och förmågor specialpedagogen förväntas besitta efter avslutad utbildning. Men det är inte självklart att utbildningen sätter ramarna för vilka uppdrag specialpedagogen får i praktiken. Det visar en omfattande enkätstudie av Göransson m.fl. (2015) som

utifrån utbildningsfilosofi och professionsforskning tittat på specialpedagog och speciallärare som yrke i Sverige. Enkätstudien genomfördes 2012 och skickades till samtliga specialpedagoger, som tagit sin examen utifrån 2001 och 2007 års examensordning, och speciallärare, som tagit sin examen utifrån 2008 års examensordning. Magnusson och Göransson (2019) har utifrån samma enkätstudie diskuterat, utifrån professionsteori, begränsningar och utmaningar som framträder i yrket baserat på en fritextfråga. Magnusson och Göransson (2019) menar att specialpedagogens roll i skolans organisation kan betraktas som svag och förklarar det med att statens definition av uppdraget är otydligt.

Även internationellt är specialpedagogens uppdrag och roll i skolan ett ämne av intresse. Tissots (2013) studie utgår från en enkätundersökning i Storbritannien, med 146 respondenter, riktad till specialpedagoger som är nya på sitt uppdrag. Enkätundersökningen har även kompletterats med uppföljande intervjuer med några av respondenterna. I Storbritannien finns det statliga riktlinjer för specialpedagogens uppdrag men då det ändå blir en fråga för tolkning ute på skolorna, menar Tissot (2012) att det även där saknas en tydlig beskrivning av yrkesrollen. När det inte finns tydliga förväntningar på specialpedagogen kan det leda till en försämrad status och specialpedagogen blir en som bara utför istället för att utveckla.

von Ahlefeld Nisser (2014) lyfter fram styrdokument som en påverkande faktor. Genom kunskapande samtal i grupp med rektorer, specialpedagoger och speciallärare belyser von Ahlefeld Nisser (2014), i sin studie, olika föreställningar kring specialpedagogens och speciallärares roller och uppdrag. Specialpedagogens yrkesroll formas dels av sammanhanget där den ingår men von Ahlefeld Nisser (2014) menar att den även formas utifrån utbildningen med sin examensordning och vad som står i skollag och läroplan. Vilken mening som dokument får påverkas både av den som skriver och den som läser vilket kan ligga till grund för hur specialpedagogens uppdrag uppfattas av dels specialpedagogen själv men även av andra.

I skolans kontext samarbetar flera olika yrkesgrupper mot ett gemensamt mål vilket innebär att specialpedagogens yrkesroll även formas av att behöva förhandla med

andra yrkesgrupper om vilka uppdrag som tillhör vem (Magnusson & Göransson, 2019). Även Struyve m.fl. (2017) lyfter fram vikten av att specialpedagogen får legitimitet för sitt arbete från andra professioner där en tydlig och accepterad ansvarsfördelning är nyckeln. Struyve m.fl. (2018) utgår från intervjuer och observationer med två specialpedagoger, fyra lärare och två rektorer i Belgien för att diskutera hur specialpedagogens uppdrag kan formas.

Det faktum att specialpedagogens arbete i skolan inte är känt hos allmänheten, på samma sätt som den undervisande lärarens, är ytterligare en faktor som kan bidra till att det är svårt att få mandat för sitt uppdrag. Detta menar Lindqvist (2013) som i sin avhandling lyfter andras förväntningar på specialpedagogens yrkesroll. Studien baseras på enkäter till samtliga specialpedagoger och rektorer i en mellanstor kommun och analyseras utifrån professionsteori.

Även de specialpedagoger som arbetar utifrån examensordningen kan anta olika roller. Det visar en studie av Klang m.fl. (2017) som genom intervjuer, dagböcker och observationer av sex utvalda specialpedagoger belyser, utifrån professionsteori, hur specialpedagogen får jurisdiktion för sina arbetsuppgifter. De sex specialpedagogerna valdes ut grundat på, bland annat, att deras arbetsuppgifter stämde väl överens med examensordningen. Ändå blev resultatet sex olika typer av specialpedagogiska roller. Uppdragen formades antingen av specialpedagogen själv, av rektorn eller av lärarnas föreställningar av vad specialpedagogen bör göra.

Internationella studier visar även de på specialpedagogens komplexa yrkesroll. Szweds (2007) studie, från Storbritannien, är en fallstudie där fyra specialpedagoger har valts ut utifrån en större enkätundersökning för intervju och dagliga anteckningar. Fitzgerald och Radford (2017) diskuterar specialpedagogens roll i den irländska skolan utifrån en enkätstudie med 27 respondenter som har specialpedagogiska uppdrag kombinerat med ämneslärare, speciallärare och skolledare. Szweds (2007) menar att problemet med specialpedagogens roll är att den inte går att generalisera. Istället för att prata om specialpedagogens roll måste man prata om specialpedagogens roller då det varierar mellan olika skolor. Även om det, i Storbritannien, finns statliga riktlinjer som definierar specialpedagogens uppdrag finns det ändå en skillnad när det kommer till hur mycket tid som tilldelas

olika uppdrag, hur mycket pengar och resurser det finns och vilken status specialpedagogen har. Enligt Fitzgerald och Radford (2017) är specialpedagogrollen svårdefinierad då den på Irland ofta kombineras med en annan redan befintlig roll i skolan som exempelvis ämneslärare. Deras studie visar att uppdraget som specialpedagog är väldigt administrativt med fokus på dokumentation, identifiering av elever i behov av stöd och samarbete med externa aktörer.

Även svensk forskning har undersökt specialpedagogens arbetsuppgifter. Klang m.fl. (2017) kunde i sin studie urskilja sju huvudsakliga arbetsuppgifter för specialpedagogen; undervisning, arbete med sociala relationer, kartläggning och dokumentation, uppföljning och utvärdering, anpassning av material, skolutvecklingsarbete och praktiska göromål. Hur mycket tid varje uppgift tog i anspråk varierade mellan de sex respondenterna i studien vilket dels berodde på skolans kontext, dels på hur lärarna och rektorerna såg på specialpedagogens roll i arbetet. Göranssons m.fl. (2015) studie visar att de vanligaste uppgifterna för en specialpedagog på grundskolan är enskild undervisning och undervisning i grupp, samverkan med vårdnadshavare, skolledare och EHT, samtal med lärarlag samt arbete med kartläggningar, åtgärdsprogram och dokumentation. Lindqvists (2013) studie visar att fler än 90% av de tillfrågade, oavsett yrkesgrupp, anser att specialpedagogen bör arbeta med handledning och undervisning med enskilda elever i behov av särskilt stöd.

Göranssons m.fl. (2015) studie visar att specialpedagoger ser sig själva som en yrkesgrupp som har en bred kompetens som vilar på vetenskaplig grund med goda kunskaper om handledning och rådgivning, att leda kvalificerade samtal med kollegor och vårdnadshavare, undervisning med både enskilda elever och grupper samt kartläggning och utvärdering. Men även att arbeta förebyggande genom att leda skolutvecklingsarbete. När specialpedagogerna får skriva fritt om sitt uppdrag beskrivs yrket även i termer som barnens försvarsadvokat, spindeln i nätet och en förespråkare för elever i behov av särskilt stöd (Magnusson & Göransson, 2019; Tissot, 2013).

2.1.2 Specialpedagogens roll i utvecklingsarbetet

Att arbeta med att utveckla och förbättra skolans arbete är ett uppdrag som specialpedagogen vill ha (Göransson m.fl., 2015; Lindqvist, 2013; von Ahlefeld Nisser, 2014).

Både Tissot (2013) och Szwed (2007) lyfter fram specialpedagogens roll som ledare i skolans utvecklingsarbete och menar att det är en förutsättning för att kunna vara med och påverka och driva arbetet framåt. Specialpedagoger i en ledande roll anser själva att de har större möjligheter att påverka utvecklingsarbetet på organisationsnivå, framförallt genom att utveckla samarbetet med andra (Fitzgerald & Radford, 2017).

Även många rektorer anser att specialpedagogen spelar en viktig roll i skolutvecklingsfrågor (Lindqvist, 2013). Detta visar även en studie av Berglund m.fl. (2007) som genom att intervjua 30 rektorer tittat på deras syn på specialpedagogens utbildning och roll i skolans utvecklingsarbete.

Men ändå har inte specialpedagogerna lyckats med att göra anspråk på arbetet med skolutveckling menar Göransson m.fl. (2015). En utmaning är, enligt Berglund m.fl. (2007), att specialpedagogen ofta behövs i akuta ärenden vilket leder till kortsiktiga lösningar som blir på bekostnad av mer långsiktigt arbete.

Klang m.fl (2017) lyfter frågan om specialpedagogen kanske har för mycket att göra och därför finns det ingen tid till skolutvecklingsarbete. Även om uppgifterna är många anses de viktiga. Däremot finns det uppgifter som av specialpedagoger upplevs som mindre lämpliga men som ändå förekommer; vikariera för lärare, överdriven dokumentation eller åtgärda diverse problem som uppstår (Magnusson & Göransson, 2019).

Även om specialpedagoger är förberedda på att ta sig an arbetet med skolsvårigheter är uppdraget så brett och komplext att det kan vara svårt att ha den kompetens som krävs för att täcka alla områden (Göransson m.fl., 2015). Även Berglunds m.fl. (2007) studie ger indikationer på att rektorerna ser på specialpedagogen som en alltför sammansatt yrkesroll och att det kanske hade varit bättre om utbildningen istället gav möjlighet till någon form av specialisering.

2.2 Skolutveckling

I följande avsnitt presenteras nationella studier gjorda inom området skolutveckling och skolförbättring samt gemensamt lärande.

2.2.1 Skolutvecklingsarbete

Jacobsson (2017) har i sin avhandling utgått från intervjuer och observationer på två skolor som redan ingick i ett skolutvecklingsprojekt. Respondenterna är både lärare, rektorer och politiker. Utifrån frirumsstrategin har sedan de processer som ligger bakom utvecklingsarbete studerats. Jacobsson (2017) definierar utveckling som att det “skapats någon form av förbättring i relation till en intention, där förbättringen är något nytt eller något som görs annorlunda i verksamheten” (s. 6). En utvecklingsprocess drivs av att en grupp genom samarbete strävar mot ett gemensamt mål. Utifrån någon form av missnöje söker man tillsammans efter lösningar. I studien bestod missnöjet av att det på en skola fanns bristande elevdelaktighet och på en annan skola dåligt samarbete mellan två enheter (Jacobsson, 2017).

Även Jarl m.fl. (2021) lyfter fram samarbete mellan lärare som en framgångsfaktor i skolan. Genom att jämföra fyra framgångsrika skolor med fyra mindre framgångsrika skolor har Jarl m.fl. (2021) försökt identifiera vilka faktorer som karakteriserar en framgångsrik skola. Intervjuer genomfördes med lärare och rektorer, sammanlagt 119 respondenter, på skolorna vid två tillfällen. Förutsättningen för att kunna lära tillsammans i skolutvecklingsarbetet är att lärarna upplever tillit. Det visar en studie av Jederlund (2019) som genom enkäter till pedagoger och skolledare från fem olika skolor tittat på vilka förutsättningar som finns för skolutveckling genom kollektivt lärande i arbetslag utifrån tillit, samarbete och meningsskapande. Lärarna måste dels ha tillit till själva syftet och organiseringen med arbetet dels till den som handleder processen. Tilliten till kollegorna är lika viktig för att skapa trygghet, att våga dela med sig av sina erfarenheter samt upplevelsen av att alla är med och stöttar varandra och visar en vilja att förändra.

2.2.2 Leda skolutvecklingsarbete

Jarl m.fl. (2021) visar på flera olika faktorer som de menar påverkar om en skola är framgångsrik eller inte. Bland annat lyfter de vikten av att rektorn har en tydlig vision för skolan där eleven står i centrum och att rektorn är den som bär visionen. Men de påpekar även att det inte är bara rektorn som bör ha den rollen utan att ledarskapet ska delas med exempelvis lärare som är arbetslagsledare eller som har andra specifika uppdrag i förbättringsarbetet. Även Jederlund (2019) lyfter fram vikten av ett ledarskap med visioner och ett ledarskap som inte ger upp.

Blossing (2013) har genom ett aktionsforskningsprojekt i 17 skolor gjort en studie utifrån intervjuer och loggböcker om hur lärare i egenskap av förändringsagenter tar sig an uppgiften att driva skolutvecklingsarbete. I studien beskrivs olika typer av förändringsagenter där förändringsagent definieras som någon som fungerar som “en pedagogisk ledare med uppgiften att stimulera och driva på skolornas förbättringsprocesser för att höja elevernas måluppfyllelse” (s. 154). Förändringsagenterna är i studien lärare och förskollärare som kombinerar uppdraget med sitt läraruppdrag. Blossing (2013) identifierar fyra olika roller av förändringsagenter; *bitrådet*, *handledaren*, *projektledaren* och *organisationsutvecklaren*. Bitrådet arbetar främst med att leda arbetslagsmöten, dokumentation och uppföljningsarbete medan handledaren har utvecklat sin roll till att även ägna sig åt lärande samtal. Projektledaren organiserar sitt arbete utifrån mer långsiktiga planeringar medan organisationsutvecklaren tar det ytterligare ett steg och arbetar med att förändra i själva organisationen. Studien visar även att förändringsagenterna är beroende av andra i organisationen för att kunna forma sina roller och att vara förändringsagent kräver mycket kompetens. Mycket av en förändringsagents arbete är rutinuppgifter som ibland blandas med mer utvecklande arbete. Även små förändringar kan leda till en förbättring för eleverna på kort sikt men det finns en risk att tiden inte räcker till det mer långsiktiga arbetet.

Liljenberg (2013) har i sin studie tittat på samarbete mellan lärare och hur det gemensamma lärandet kan utvecklas, genom intervjuer och observationer gjorda med lärare och skolledare på tre skolor. Resultatet från studien visade att de som hade rollen som lärledare eller utvecklingsledare hade mer kunskap om lärprocesser

och lärande samtal än sina rektorer. De spelade en stor roll för hur lärarna tolkade hur det gemensamma lärandet skulle gå till. Det viktiga förutom det gemensamma arbetet är, enligt Jacobsson (2017), att den som leder en utvecklingsprocess ska ha fokus på och arbeta med att det ska finnas en överenskommelse kring målet med arbetet, att utvärdera samt att vara beredd på att målformuleringen kan ändras under arbetets gång. Studiens viktigaste resultat är, enligt Jacobsson (2017), att det är deltagarnas egna idéer om vad som behöver förbättras på skolan som utgör den viktigaste processen som leder till utveckling.

2.3 Sammanfattning

Studierna som presenterats ovan visar att det inte är självklart vilka arbetsuppgifter som tillfaller specialpedagogen då det inte enbart är examensordningen som sätter ramarna (Göransson m.fl., 2015). Flera olika faktorer kan påverka hur specialpedagogens uppdrag utformas, däribland otydliga definitioner från staten (Magnusson & Göransson, 2019) men även tolkning av styrdokument som skollag, läroplan och examensordning (von Ahlefeld Nisser, 2014). Förhandling med andra yrkesgrupper i skolan för att få legitimitet för sitt arbete i skolan (Magnusson & Göransson, 2019; Struyve m.fl., 2017) och att det kanske inte är känt hos allmänheten vad en specialpedagog gör (Lindqvist, 2013) är också faktorer som kan påverka. Studierna visar även att specialpedagoger ser sig själva som en yrkesgrupp med bred kompetens inom flera olika områden varav ett är utvecklingsarbete. Men ändå är skolutveckling ett uppdrag som specialpedagogen inte har lyckats göra anspråk på (Göransson m.fl., 2015). Internationella studier visar på vikten av specialpedagogens möjlighet till ledarskap för att kunna vara en del av utvecklingsarbetet (Tissot, 2013; Szwed, 2007; Fitzgerald & Radford, 2017). Det är skolans rektor som har ansvaret för att leda skolutvecklingsarbetet, ett ledarskap som enligt Jarl m.fl. (2021) bör delas med andra i verksamheten. Studierna lyfter fram lärare som tar ett extra ansvar i skolutvecklingsarbetet i form av förändringsagenter (Blossing, 2013) och lärledare (Liljenberg, 2013).

Sökningen av tidigare forskning visar att det finns ett intresse av att belysa specialpedagogens uppdrag, både nationellt och internationellt. Vad studierna däremot indikerar är att det finns en kunskapslucka när det kommer till hur

specialpedagogen arbetar med just skolutvecklingsfrågor. Inte heller skolutvecklingsforskningen lyfter fram specialpedagogen som profession.

3. Teoretiska utgångspunkter

Professionsteori är en vanlig teoretisk utgångspunkt när det kommer till studier av specialpedagogers uppdrag, vilket visat sig i tidigare forskning. Professionsteorin kan ge svar på vad som kännetecknar en profession och vad som påverkar en professions yrkesutövning (Brante, 2009). I detta avsnitt presenteras bakgrunden till professionsteori och här redogörs även för en definition av begreppet profession, utifrån åtta olika aspekter. Dessa aspekter kommer sedan ligga som grund till analysen av föreliggande studies resultat.

3.1 Professionsteori – en bakgrund

Professionella yrkesgrupper är grupper som har växt fram under en relativt kort tid. Denna förändring har kommit till stånd genom en framväxt av ett kunskaps- eller informationssamhälle där en stor del av befolkningen idag i större utsträckning arbetar med kunskap, information och service snarare än jordbruk och industri (Brante, 2009). Brante (2009) menar att i dagens samhälle intar de professionella nyckelpositioner. Till de klassiska professionerna hör yrken som läkare, ekonom och ingenjör, men i och med framväxten av efterkrigstidens trygghets- och välfärdssamhällen har semiprofessioner som sjuksköterska, socialarbetare och klasslärare växt fram. Brante (2009) presenterar även en tredje typ av profession, preprofessioner. Till denna grupp hör de yrken som idag forskningsanknyts på nya så kallade professionslärosäten. Yrken som fritidsledare, förskollärare och fastighetsmäklare tillhör denna grupp. Dessa yrken strävar bland annat efter att nischas inom redan etablerade områden och många av dem är, enligt Brante (2009), fortfarande tämligen oorganiserade.

Beckman (1989) menar att i vid bemärkelse har profession i europeiskt språkbruk ofta varit synonymt med just yrke. Detta har då varit i motsats till verksamhet utanför arbetsmarknaden såsom till exempel hushållsarbete, fritidsaktiviteter och frivilligt arbete. Grundtanken är att de som yrkesmässigt utövar en verksamhet är skickligare än de som inte gör det. Professionell auktoritet grundas alltså på vad Beckman (1989) kallar prestationstypen, det vill säga vad personen tros kunna uträtta. Detta hänger ofta samman med en vidare utbildning. Brante (2009) skriver

att gemensamt för professionella yrkesgrupper är att de ”bygger sin auktoritet på vetenskaplig kunskap” (s. 16). Professioner ska enligt de flesta moderna sociologiska definitioner ha en anknytning till högre formell utbildning, gärna via universitet då dessa ger en formell meritering i form av ett examensbevis (Brante, 2009). Eftersom dessa grupper använder sig av säkerställda kunskaper, samt att dessa kunskaper efterfrågas i samhället, når professionella yrkesgrupper ofta hög status och inkomst, även om det kan skilja sig mellan professioner (Brante, 2009). Brante (2009) menar dock att denna definition är ganska vag vilket gör att man hamnar i svårigheter när man försöker fastställa vilka yrken som ingår i en profession och detta blir istället en politisk fråga.

Det har dock funnits flera strömningar inom professionsteorin. Den mest betydelsefulla är strukturfunktionalism som lagt grunden till att precisera definitionen ytterligare genom att trycka på attribut som att professioner utför tjänster för det allmänna bästa, har en känsla av identitet och gemensamma värderingar samt har ett gemensamt språk som endast delvis kan förstås av utomstående (Brante, 2009). Den funktionalistiska professionsteorin har dock kritiserats av bland annat nyweberianismen som lyfter fram egenintresset och främjandet av egna intressen som förklaring till professioners handlande, snarare än tanken om att detta sker för samhällets bästa. Nyweberianismen använder begrepp som makt, monopolisering och stängning för att förklara hur olika sociala grupper, eller professioner, har använt makt för att utesluta eller stänga ute andra grupper för egen vinning. Utestängningar inom arbetsmarknaden sker ofta genom examina och legitimationer där en profession kan monopolisera en arbetsuppgift. Stängningar och monopoliseringar kan dock förändras över tid genom reaktioner som leder till öppningar för nya grupper att få privilegier eller arbetsuppgifter som sedan lagstadgas (Brante, 2009).

Ett begrepp som används i detta sammanhang, och som även är ett centralt begrepp i föreliggande studie, är jurisdiktion, rätten att utföra en arbetsuppgift (Abbott, 1988). Abbott menar att inom en organisation är fördelningen av arbetsuppgifter komplex. Här bestäms jurisdiktionen över vissa arbetsuppgifter snarare genom kultur och förhandlingar än genom arbetsbeskrivningar, och varar över en relativt

kort tidsperiod då den är extremt känslig för förändringar, till exempel inom personalstyrkan. Komplexiteten ligger också i personalens förmåga. Om en anställd ses som inkompetent kommer dennes arbetsuppgifter utföras av någon annan, möjligtvis av någon som inte officiellt är kvalificerad för uppgiften. Detta kan innebära att en icke-professionell anställd är bättre lämpad att utföra en arbetsuppgift, särskilt om denne har haft chansen att ta del av en professions kunskapssystem tidigare, än en professionell. Ett annat scenario är att det finns för mycket kvalificerat arbete, vilket resulterar i att icke-professionella utför arbetsuppgifterna. Abbott (1988) menar då att gränserna för professionell jurisdiktion försvinner, särskilt på arbetsplatser med stor arbetsbelastning. Vem som i slutändan får jurisdiktion för en arbetsuppgift beror alltså på många faktorer.

3.2 En definition av professionsbegreppet

Professionsbegreppet har alltså inte visat sig vara så lätt att definiera och en mängd särskiljande kännetecken har föreslagits genom tiderna, vilket, enligt Beckman (1989), skapar en stor osäkerhet i begreppsbyggnaden. Brante (2009) söker dock en definition som står fri från samhällsliga strömningar och föreslår en egen definition, grundat i åtta olika definitionsaspekter.

En vanlig definitionsaspekt av begreppet profession är, som nämns ovan, universitetsutbildning. Brante (2009) menar dock att även om professionell utbildning idag oftast förmedlas via universitetet har universitetsutbildning historiskt inte alltid varit nödvändigt för de etablerade professionerna och detta gäller till viss del även idag. Även det faktum att allt fler yrkesutbildningar har anammats av universitetet gör att kopplingen mellan profession och universitet har försvagats.

Brante (2009) förkastar dock inte kunskap i sin definition, även om universitetsutbildning inte är en nödvändighet. Han förklarar att professioner bär på abstrakt kunskap, vilket gör att de kan ”skapa och monopolisera nya problemområden” inom kompetensområdet (s. 26). Abstraktionsnivå får dock inte dras för långt utan måste ligga på en praktiskt relevant nivå. Även Abbott (1988) drar paralleller mellan professioner och abstraktionsnivå och jämför professionen

civilingenjören, som arbetar på en abstrakt nivå, med bilmeknikern, som har en mer praktisk ingång. Detta exempel är dock troligtvis inte lika träffande idag med tanke på den tekniska utvecklingen av bilindustrin.

Profession är även kopplat till den mängd osäkerhet denne behandlar. Brante (2009) menar att det moderna livet karaktäriseras av osäkerhet och att anlita professionella är ett sätt att minska denna osäkerhet. Den professionelle blir alltså ett sätt att förmedla en känsla av säkerhet. Det är dock en balansgång mellan osäkerhet och teknikalitet. Om osäkerheten å ena sidan är för hög kommer professionen inte kunna skapa förtroende för sin verksamhet. Å andra sidan, om verksamheten är mekanisk och lätt att lära ut kommer den att övertas av andra yrkesgrupper.

Professionellt yrkesutövande kännetecknas även av möjligheten att fatta självständiga beslut. Brante (2009) skriver om intern autonomi, det vill säga möjligheten att ta beslut om den professionella praktiken, och beskriver hur en hälso- eller socialminister inte skulle försöka styra en hjärnkirurgs arbete vid operationsbordet, medan en skolminister kan styra skolans arbete så som till exempel kunskapsinnehåll.

Framgångsrika professioner har ett starkt förtroende hos allmänheten baserat på verksamhetens betydelse och svårighet (Brante, 2009). Detta medför att endast andra professionella korrekt kan bedöma en enskild utövares kompetens, vilket gör att även förtroendet för kåren som helhet blir viktigt. Förtroendet stärks av en sträng yrkesintegritet, etiska kommittéer och en allmän kollegialitet.

Hur professioner organiseras kan skilja sig åt, men det som professioner har gemensamt är att de är organiserade på något sätt (Brante, 2009). De kan ingå i en större organisation eller utgöra en organisation för sig.

Då professioner betonar kårens kompetens blir begreppet utbytbarhet centralt (Brante, 2009). Detta innebär att vilken enskild utövare som helst inom professionen kan utföra uppgiften i fråga, vilket motverkar arbetsdelning och specialisering.

Det sista karakteristika som Brante (2009) har tagit fasta på är professioner som kunskapsförmedlare. Den professionelle blir en länk mellan kunskapssystem och övriga samhället och ger dessa indirekt tillgång till kunskapen.

Den definition som Brante (2009) landar in i blir då:

Professionella yrken är i något avseende organiserade, relativt autonoma bärare och förmedlare av samhälleligt sanktionerade, abstrakta kunskapssystem som ger dem förmågan att utföra handlingar som uppfattas som svåra, skickliga och värdefulla av allmänheten/klienten. (s. 28).

4. Metodbeskrivning

I detta avsnitt redogörs för den enkätundersökning som genomförts med syfte att besvara studiens frågeställningar. Här presenteras metodval, urval, genomförande, bearbetning, tillförlitlighet och giltighet samt etiska överväganden. Som stöd i resonemangen kring olika val används Bryman (2018), Denscombe (2018) och Stukát (2011).

4.1 Metodval

Syftet med föreliggande studie är att undersöka vilka arbetsuppgifter som specialpedagogen utför på grundskolan årskurs F-9, med fokus på vilken roll specialpedagogen har i skolans utvecklingsarbete och vilka förväntningar specialpedagog, rektor, biträdande rektor och lärare har på specialpedagogens roll i skolutvecklingsarbete. För att undersöka detta utformades tre olika enkäter riktade till specialpedagoger, rektorer/biträdande rektorer (hädanefter benämnda skolledare) samt lärare (se bilaga 2, 3, 4). Enkäter används ofta i kvantitativa studier för att kunna samla in stora mängder data som analyseras med syftet att finna mönster och dra säkra slutsatser (Stukát, 2011). Detta är fallet i föreliggande studie när det kommer till att undersöka specialpedagogers arbetsuppgifter i syfte att utröna vanligt förekommande uppgifter och frekvensen av olika arbetsuppgifter.

Förutom den bredd som de kvantitativa, slutna frågorna ger eftersöks även ett djup, då studien dessutom vill finna svar på vilken roll specialpedagogen har i skolutvecklingsarbete samt vilka förväntningar som finns på specialpedagogen i detta arbete från skolledare, lärare och specialpedagoger själva. En kvalitativ inriktning är då lämplig eftersom den grundar sig på viljan att uppfatta den undersökta verkligheten på samma sätt som de som lever i den gör (Bryman, 2018). För att undersöka detta användes öppna frågor. Utifrån ett kvalitativt synsätt har vi sedan, istället för att generalisera och förklara, försökt tolka och förstå resultatet av dessa frågor (Stukát, 2011).

En viktig faktor att ta i beaktande vid val av enkäter som metod är att enkätstudier ofta innebär ett ganska stort bortfall (Bryman, 2018). För att förebygga bortfall tog

vi med i tidsplanen att hinna skicka ut påminnelser. Bryman (2018) trycker på vikten av påminnelser och menar att de fungerar. I påminnelserna ska mål och syfte med enkäten upprepas och att återigen bifoga enkäten har en påvisbar effekt på svarsfrekvensen.

4.2 Urval

Då vi önskade få minst 30 respondenter till varje enkät, det vill säga 30 specialpedagoger, 30 skolledare och 30 lärare, valde vi att skicka ut enkäterna till 30 olika skolor. Då många skolor har två skolledare och två specialpedagoger (och självfallet flertalet lärare) hoppades vi med detta antal nå upp till önskad mängd respondenter trots bortfall. Urvalet bestod av 30 grundskolor från två olika medelstora kommuner i södra Sverige. Kommunerna var ett bekvämlighetsurval (Bryman, 2018) i att detta var kommuner som vi kände till och därför hade lättare att sammanställa möjliga skolor. 15 skolor från varje kommun, som hade egen rektor och specialpedagog, valdes ut. För att få en spridning valde vi skolor med olika stadier, av olika storlek och med olika uppsamlingsområden (innerstad, by, villaområden och hyreshus). I urvalet var både kommunala skolor och friskolor representerade. Vår intention var att ha ett explorativt urval, vilket möjliggjorde att vi kunde göra dessa val, med syftet att generera insikter och information från den insamlade datan (Denscombe, 2018). Då kommun och skola inte framgår av enkätsvaren vet vi dock inte hur svaren fördelas över de olika kommunerna och skolorna, och vi kan heller inte veta hur stor spridningen i urvalet blev. Det vi vet är antalet respondenter, som i slutändan blev 19 specialpedagoger, 20 skolledare och 26 lärare.

4.3 Genomförande

De tre enkäterna skapades i Microsoft Forms där frågorna anpassades till att passa de olika professionerna specialpedagoger, skolledare och lärare. Då enkäterna är webbaserade har de fördelen att de är lätta att utforma, de ser förtroendeingivande ut och man kan få svaren sammanställda och organiserade (Bryman, 2018).

Enkäterna kan i vårt fall betraktas som både strukturerade och ostrukturerade då de innehåller både slutna och öppna frågor (se bilaga 2, 3, 4). Det är omfattningen av studien, det vill säga antalet respondenter, som bör ligga till grund för utformningen av enkäten. Stukát (2011) skriver att ju fler respondenter desto mer strukturerad bör enkäten vara och innehålla fler fasta svarsalternativ. Vid färre antal respondenter är en mer ostrukturerad enkät att föredra med fler öppna frågor. Då föreliggande studie har både kvantitativ och kvalitativ inriktning utformades enkäterna med både slutna och öppna frågor för att ge både bredd och djup i svaren. Av specialpedagogernas åtta frågor var två öppna. Skolledarna och lärarna hade tre öppna frågor av totalt sju frågor.

Fördelen med öppna frågor är att respondenten får möjlighet att utveckla och anpassa sitt svar (Stukát, 2011). Genom att låta respondenterna använda sina egna ord möjliggörs även svar som vi inte räknat med (Bryman, 2018). Nackdelen är att det kräver mer tid att svara vilket kan avskräcka respondenterna och då ge ett högre bortfall (Bryman, 2018). Microsoft Forms gav vid utformandet av enkäten information om hur lång tid enkäten beräknades ta att besvara, vilket gav en fingervisning om hur många frågor vi kunde ha med utan att ta för mycket tid i anspråk för respondenterna.

Fördelen med slutna frågor är att de är lätta att svara på men risken finns att respondenten kanske inte finner ett alternativ som passar in eller att svarsalternativen kan tolkas olika (Bryman, 2018). De slutna frågorna utgörs av dikotoma frågor, flervalsfrågor samt frågor med en så kallad Likert-skala. Dikotoma frågor med svarsalternativen ja eller nej kan, enligt Stukát (2011), vara relevant men med risken att det finns respondenter som skulle vilja svara något däremellan. Därför följs dessa frågor av en fritextruta där svaret kan motiveras. Flervalsfrågorna består av flera svarsalternativ där man kan ange ett eller flera. Det är då även bra att ge möjligheten att välja ett eget alternativ (Stukát, 2011), vilket också gjordes i dessa fall. En av flervalsfrågorna handlar om specialpedagogens arbetsuppgifter där 17 olika alternativ på arbetsuppgifter listades. Dessa alternativ valdes utifrån vad vi läst i litteratur och tidigare studier samt erfarenhet från egen verksamhet.

När det kommer till Likert-skalan bör svarsalternativen, enligt Bryman (2018) vara av udda antal för att ge respondenten möjlighet att vara neutral i frågan och inte tvingas att välja ett alternativ som inte passar. Vi valde däremot, på två av tre frågor, fyra alternativ så respondenterna till viss del tvingades till att ta ställning.

Enkäterna gick ut via mejl till rektorerna på de utvalda skolorna tillsammans med missivbrevet. Det framgick att skolledaren skulle vidarebefordra mejlet till eventuella biträdande rektorer, de som är anställda som specialpedagoger på skolan samt skolans lärare. Vi önskade även få ett svar om skolledaren valt att medverka och hur många skolledare, specialpedagoger och lärare som mejlet vidarebefordrats till. Detta för att vi skulle få en uppfattning om svarsfrekvensen. En första påminnelse skickades ut till alla skolor som inte meddelat att de inte ville delta. En andra påminnelse skickades direkt till några av de specialpedagoger vi kände till. Då svarsfrekvensen var låg, med 13 besvarade specialpedagogenkäter, 15 skolledarenkäter och 19 lärarenkäter, valde vi att även skicka vår förfrågan till ytterligare tre grundskolor i en angränsande kommun. När 19 specialpedagoger, 20 skolledare och 26 lärare hade besvarat enkäterna valde vi att avsluta insamling av empiri. Enkäterna gick i slutändan ut till tre kommuner och 33 skolor, men fördelningen däremellan och om alla kommuner och skolor är representerade i svaren vet vi inte.

4.4 Bearbetning

För att bearbeta det insamlade datamaterialet delades frågorna, i de tre olika enkäterna, upp under två olika huvudrubriker: specialpedagogens arbetsuppgifter samt skolutveckling. De slutna frågorna sammanställdes automatiskt i Microsoft Forms i antal, procent och i olika diagram. Svaren på de slutna frågorna genererar nominaldata (Denscombe, 2018) som kan ge svar på frågor om hur många och hur ofta. Detta var fallet i de frågor som behandlade specialpedagogens arbetsuppgifter. För att sammanställa och presentera denna data på ett överskådligt sätt skapade vi en tabell där svaren från alla tre enkäter lades in. En sluten fråga som behandlade vilka professioner som ansågs skulle delta i att leda skolutveckling av lärare och skolledare sammanställdes i ett diagram.

De öppna frågornas fritextsvar, som rörde skolutveckling och specialpedagogens roll i denna, sammanställdes av oss för att kunna läsas i sin helhet. För att sedan bearbeta materialet från fritextfrågorna använde vi oss av tematisk analys. Det vanligaste tillvägagångssättet vid en kvalitativ analys är att söka efter teman (Bryman, 2018). Teman är en kategori som identifieras av den som analyserar och har en koppling till forskningsfrågorna. Vid sökandet efter teman utgick vi från Bryman (2018) som skriver att man ska titta efter vanligt förekommande ord eller beskrivningar, likheter och skillnader i svaren samt vad som kanske inte står med. Då teman identifierats valdes relevanta citat ut som ansågs kunna illustrera det aktuella temat (Denscombe, 2018).

4.5 Tillförlitlighet och giltighet

Då vi lämnade över till rektorerna på skolorna att distribuera enkäterna utgick vi ifrån att de som fick tillgång till enkäterna var anställda specialpedagoger och lärare som praktiserade på grundskolor, vilket bidrog till undersökningens tillförlitlighet. Genom att använda enkät som metod finns risken att respondenter missförstår frågan eller inte förstår frågan alls. Men även den som analyserar kan misstolka svar eller räkna fel (Stukát, 2011). För att öka tillförlitligheten har svaren lästs igenom och kontrollerats flera gånger.

Frågorna i de tre enkäterna behandlade uteslutande ämnena specialpedagogens uppdrag, skolutveckling och specialpedagogens roll i skolutveckling. Då detta stämmer väl överens med syftet med arbetet samt dess frågeställningar anser vi att giltigheten för undersökningen är hög. Människans ärlighet är, enligt Stukát (2011), en möjlig felkälla då det är möjligt att svaren kan vara osanna. Så även om vi kan utgå från att respondenterna har den profession vi riktar oss till kan vi aldrig veta om svaren stämmer fullt ut.

Studien gör inte anspråk på att vara generaliserbar då det explorativa urvalet inte kan anses representera en hel yrkeskår av skolledare, specialpedagoger eller lärare. Resultatet gäller då endast för den undersökta gruppen. Andra skolledare, specialpedagoger och lärare som arbetar i andra skolor i andra kommuner skulle kunnat svara annorlunda.

4.6 Etiska överväganden

Då etiska aspekter av en undersökning är tätt sammankopplade med integritetsfrågor går dessa inte att bortse ifrån (Bryman, 2018). De grundläggande etiska principerna rör deltagarnas frivillighet, integritet, konfidentialitet och anonymitet (Bryman, 2018).

Redan vid delningen av enkäterna säkerställdes respondenternas anonymitet. Genom att dela en länk som vem som helst kunde besvara kunde vi inte identifiera de svar som inkom. Det enda vi kunde identifiera var vilken yrkesroll de hade genom vilken enkät de besvarade. Inte heller skola eller kommun kunde identifieras. Detta framgick i det missivbrev som var bifogat mejlet till rektor och som sedan vidarebefordrades till specialpedagoger och lärare. I missivbrevet framgick dessutom att vi följde Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, med länk till Vetenskapsrådet. Här klargjorde vi vad syftet med enkäterna var, det vill säga att undersöka specialpedagogers, rektorers/biträdande rektorers och lärares syn på specialpedagogers arbetsuppgifter och roll i skolutvecklingsarbete. Det framgick även att medverkan var frivillig och respondenterna gav sitt samtycke till att medverka när de besvarade enkäten. Materialet som samlades in skulle bara nyttjas till den aktuella studien och sedan förstöras.

5. Resultatbeskrivning

I följande avsnitt redovisas resultaten från enkätstudien utifrån de två huvudrubrikerna specialpedagogens arbetsuppgifter samt skolutveckling. I de fall de tre professionerna har besvarat samma fritextfrågor tematiseras alla svar gemensamt. Avsnittet inleds med att redovisa specialpedagogens arbetsuppgifter samt vilka arbetsuppgifter lärarna förväntar sig att specialpedagogen ska utföra följt av vad som styr specialpedagogens uppdrag. Därefter redovisas hur skolutveckling, enligt respondenterna, bedrivs på skolorna och specialpedagogens roll i detta arbete. För läsbarhetens skull kursiveras de teman som identifierats i enkäternas öppna frågor.

5.1 Specialpedagogens arbetsuppgifter

Av de 19 specialpedagoger som har besvarat enkäten har tolv en specialpedagogexamen, en har en speciallärarexamen, en har både specialpedagogexamen och speciallärarexamen och fem har ingen av dessa examina. Skolledarna fick in sin tur ta ställning till om de var insatta i examensordningen för specialpedagoger. Nio svarade att det stämmer, nio svarade att det stämmer delvis och två att det inte stämmer.

Specialpedagogerna svarade även på frågan om vad som styr deras uppdrag. Resultatet visar att det av 19 specialpedagoger är fyra som inte själva är med och formar sitt uppdrag. Sex specialpedagoger formar sitt uppdrag själva utan arbetsbeskrivning från rektor eller förväntningar från lärarna. Övriga nio specialpedagoger formar sitt uppdrag själv men även utifrån arbetsbeskrivning och/eller förväntningar från lärarna.

Samtliga respondenter, skolledare, specialpedagoger och lärare, har tagit ställning till vilka arbetsuppgifter specialpedagogen utför på deras arbetsplats (se Tabell 1). Specialpedagogerna har i samma fråga även värderat hur ofta de utför uppgifterna. Resultatet visar att det finns likheter mellan svaren från de tre professionerna. Det visar även att specialpedagogens uppdrag är brett då samtliga arbetsuppgifter utförs. De flesta arbetsuppgifter har valts av samtliga eller flertalet respondenter.

Specialpedagogerna uppger att enskild undervisning är den uppgift som flest utför varje dag (8/19). Andra vanliga uppgifter som över en tredjedel av specialpedagogerna uppger att de utför varje dag eller några gånger i veckan är upprättande och utvärdering av åtgärdsprogram, handledning av kollegor, möten med elev och vårdnadshavare, elevhälsomöten, undervisning i liten grupp, delta i arbetslagsmöten, utveckling av lärmiljöer samt delta i skolutvecklingsarbete. Att leda utvecklingsarbete är dock inte lika vanligt då över en tredjedel (7/19) av specialpedagogerna svarar att de aldrig gör detta. Andra arbetsuppgifter som inte heller är lika vanligt förekommande, det vill säga där respondenterna svarat att de aldrig eller endast gör detta någon eller några gånger i månaden, är ledningsgruppsmöten (15/19), arbetslagsledare (18/19) och undervisning i klass (17/19). Ett mer splittrat resultat visar sig i arbetsuppgiften undervisning i liten grupp där elva av 19 specialpedagoger utför detta dagligen, varje vecka eller någon gång i månaden, medan åtta av 19 svarar att de aldrig gör detta.

De 26 lärarna fick även svara på vilka arbetsuppgifter som de förväntade sig utföras av specialpedagoger. Svaren stämmer väl överens med vad specialpedagogen redan gör med en liten skillnad när det kommer till bland annat undervisning. Elva av 26 lärare förväntar sig att specialpedagogen ägnar sig åt enskild undervisning, åtta av 26 att de ska undervisa i grupp och ingen av lärarna anser att specialpedagogen ska undervisa i klass. Även när det kommer till att leda skolutvecklingsarbete är det inte lika stor andel lärare som ser det som ett uppdrag för specialpedagogen. Skolledarna fick inte besvara frågan om vilka arbetsuppgifter de förväntar sig ska utföras av specialpedagogen utan enbart vilka arbetsuppgifter som specialpedagogen faktiskt utför (se Tabell 1). Då det är rektor som leder och fördelar arbetet borde de uppgifter som utförs av specialpedagogen vara samma som förväntas av rektor.

Tabell 1 Specialpedagogens arbetsuppgifter på skolan

Arbetsuppgifter	Specialpedagog (n = 19)	Skolledare (n = 20)	Lärare (n = 26)	Lärares förväntningar (n = 26)
Upprättande och utvärdering av åtgärdsprogram	19	19	24	26
Kartläggning/screening	19	19	25	26
Handledning av kollegor (t.ex. lärare, resurspersonal)	18	19	25	26
Möten med elev och vårdnadshavare	19	20	23	19
Elevhälsomöten/EHT	19	20	26	24
Ledningsgruppsmöten	9	4	8	7
Möten/samtal med externa aktörer (t.ex. BUP, logoped)	19	20	24	24
Professionsträffar med andra specialpedagoger	16	17	13	20
Enskild undervisning	17	15	10	11
Undervisning i liten grupp	11	7	5	8
Undervisning i klass	7	1	1	0
Arbetslagsledare	1	2	0	0
Delta i arbetslagsmöten	17	14	19	13
Utveckling av lärmiljöer	18	18	20	21
Lektionsobservationer	18	18	20	19
Leda skolutvecklingsarbete	12	11	13	6
Delta i skolutvecklingsarbete	18	18	25	22

Kommentar: Färgerna beskriver om det är samtliga (grön), en majoritet (gul), hälften (vit), en minoritet (blå) eller ingen (röd) som valt ett alternativ.

5.2 Skolutveckling

5.2.1 Hur bedrivs skolutveckling på skolorna?

För att undersöka hur skolutveckling bedrivs på respondenternas skolor har alla tre professionerna svarat på frågan genom en och samma fritextfråga. Detta avsnitt utgår alltså från det totala antalet respondenters svar (65). Svaren presenteras utifrån tre teman:

Vad styr skolutvecklingsarbetet?

Faktorer som nämns ligga bakom skolutvecklingsarbetet är främst vilka behov som identifierats i den egna verksamheten genom utvärdering av det systematiska kvalitetsarbetet och behov observerade av elevhälsan. Skolutvecklingen styrs även av kommun och regering.

Vilka driver skolutvecklingsarbetet?

Flera av respondenterna (32/65) hänvisar till någon form av grupp som har det övergripande ansvaret för planering och genomförande av skolutvecklingsarbetet. Dessa benämns som skolutvecklingsgrupp, utvecklingsgrupp, pedagogisk utvecklingsgrupp, pedagogiskt forum, ledningsgrupp, verksamhetsgrupp, elevhälsa och operativ enhet. Grupperna består främst av rektor, förstelärare och specialpedagoger. I de sammanlagt 65 svaren förekommer specialpedagogen 21 gånger och försteläraren 25 gånger. En skolledare skriver: "Specialpedagogen har en självklar roll i vårt gemensamma arbete. Men detta leds av rektorer och förstelärare, s.k. PUG (pedagogiska utvecklingsgruppen)."

Även lärarna är med och driver utvecklingsarbetet. En specialpedagog svarar: "Verksamhetsnära skolutveckling bedrivs även varje dag där lärarna ingår i operativa enheter som sätter upp egna, undervisningsnära aktioner som följs upp med några veckors mellanrum."

Vad handlar skolutvecklingsarbetet om?

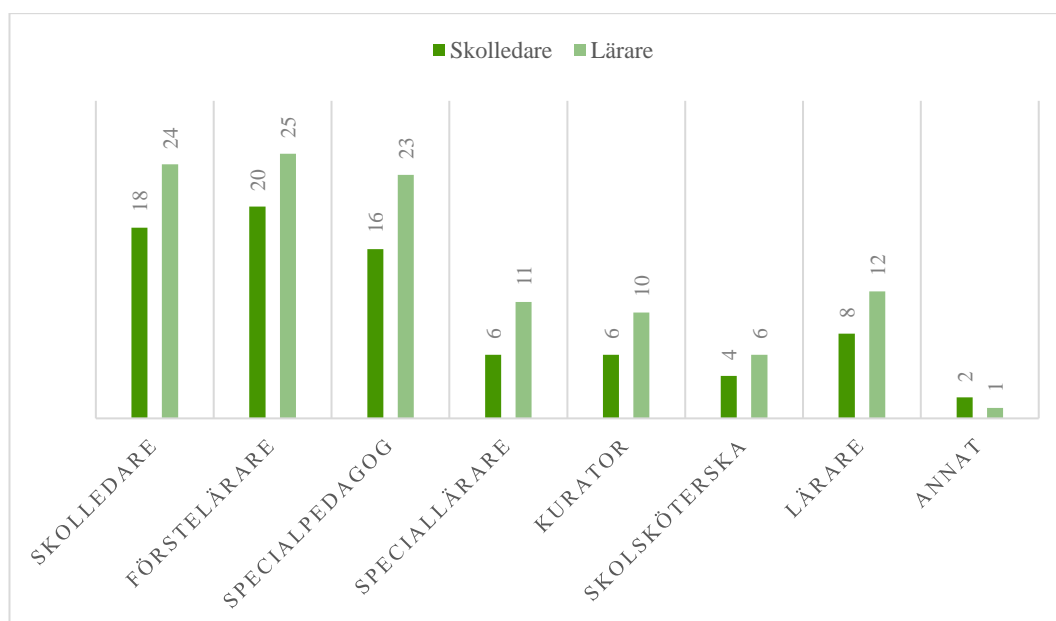
I de 65 respondenternas svar framkommer ett varierande innehåll i skolutvecklingsarbetet. Skolorna arbetar med att utveckla allt ifrån tillgänglig

lärmiljö, trygghet och studiero samt ledarskapet i klassrummet till den nya läroplanen, betyg och bedömning samt läs-, skriv- och språkutveckling.

5.2.2 Specialpedagogens roll i skolutvecklingsarbete

För att undersöka vilka professioner som förväntas ingå i skolutvecklingsarbete har de 26 lärarna markerat vilka professioner de anser bör vara delaktiga i att leda skolutvecklingsarbete. De 20 skolledarna fick besvara vilka professioner som är delaktiga i att leda skolutvecklingsarbete på sin skola. Resultatet visar att skolledare och lärare är överens i denna fråga: skolledare, förstelärare och specialpedagoger ska vara delaktiga i detta arbete. Förstelärare är den grupp som flest respondenter anser ska vara delaktiga i att leda arbetet, medan färre än hälften av respondenterna har markerat speciallärare, kurator, skolsköterska och lärare (se Diagram 1). Under ”Annat” finns yrkesgrupperna lärare i fritidshem och övrig kringpersonal.

Diagram 1 Vilka professioner som enligt de 20 skolledarna är och enligt de 26 lärarna bör vara delaktiga i att leda skolutvecklingsarbete?



Specialpedagogen förväntas alltså, av en majoritet av skolledarna och lärarna såsom framgår i diagrammet ovan, ha en roll i skolutvecklingsarbete.

Skolledare och lärare ombads sedan beskriva specialpedagogens roll i skolutvecklingsarbetet i en fritextfråga. Av svaren har sex olika teman identifierats:

En del av ett team

Här hamnar de svar som beskriver specialpedagogen som en del i en grupp som arbetar med skolutvecklingsfrågor och systematiskt kvalitetsarbete. Fyra av de 20 skolledarna och två av de 26 lärarna svarar att specialpedagogen ingår i en skolutvecklingsgrupp tillsammans med skolans skolledare och förstelärare (och i ett fall även processledare). En skolledare beskriver arbetet i denna grupp som att ”Alla som är med i skolutvecklingsgruppen har ett ansvar att arbeta utifrån sin egen profession i det kollegiala arbetet”. Två skolledare beskriver hur specialpedagogen ingår i skolans elevhälsoteam och menar att en del av arbetet är att utveckla detta.

Ger stöd till lärare i pedagogiska frågor

Sju av de 20 skolledarna och åtta av de 26 lärarna har svar som faller inom detta tema. Här nämns till exempel arbete med ledning och stimulans, analys av elevresultat samt handledning och utbildning av personal, vilket alla utvecklar den pedagogiska lärmiljön. En skolledare menar att specialpedagogen ”Är en stödfunktion som bistår med handledning och stöd utifrån uppkomna behov för att gemensamt skapa en kunskapsutvecklande skolmiljö”. En annan skolledare ger konkreta exempel på hur detta utvecklingsarbete kan gå till: ”Boksamtal, trepartssamtal och utbildning utifrån Skolverkets moduler, specialpedagogik i klassrummet, med alla lärare och fritidspedagoger”. En lärare beskriver specialpedagogens stöd till lärarna med direkt koppling till eleverna: ”Specialpedagogen fortbildar inom vissa områden och gör lärare medvetna om olika hjälpmedel för att underlätta elevernas undervisning, övergångar, tillgänglighet osv.”

Bidrar med specialistkompetens

En av de 20 skolledarna och tio av de 26 lärarna beskriver hur specialpedagogens roll i skolutvecklingsarbetet handlar om att bidra med specialistkompetens. Det kan vara inom till exempel neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF), extra anpassningar och elever i behov av särskilt stöd.

Tre lärare menar att specialpedagogen bidrar med aktuell forskning och att denne kan ”Vara den som är påläst på den senaste forskningen runt elever med olika svårigheter och ge den aspekten i skolutvecklingsarbetet”.

Bidrar med överblick/helhetsyn

En av de 20 skolledarna och två av de 26 lärarna beskriver specialpedagogens roll som att inneha en överblick och helhetsyn som andra professioner saknar. En lärare skriver att ”Hen har större perspektiv och kunskap att se till hela skolans verksamhet jämfört med förstelärarna som inte har insyn i alla klasser”. Skolledaren menar att specialpedagogen är en länk mellan lärarnas undervisning och elevhälsoteamets hälsofrämjande och förebyggande uppdrag, vilket i förlängningen påverkar skolans verksamhetsutvecklingsplan och framtida satsningar.

Har en central roll

Tre av de 20 skolledarna beskriver inte specialpedagogens roll i utvecklingsarbetet så utförligt men använder istället ord som central, ledande och betydelsefull som svar.

Har ej en central roll

En av de 20 skolledarna och två av de 26 lärarna beskriver specialpedagogens roll i utvecklingsarbetet som att inte vara central. De menar att specialpedagogens roll är likställd med lärarens. Specialpedagogen kan komma med förslag och åsikter, men att det är rektor eller förstelärare som leder arbetet.

Skolledarna fick sedan ta ställning till om de anser att specialpedagogen borde vara mer involverad i skolutvecklingsfrågor än denne är idag. Tre svarade jakande och sju svarade nekande på påståendet. De som svarat ja motiverar sitt svar med att det hade varit bra med riktad fortbildning från specialpedagog, men menar samtidigt att tiden inte räcker till då specialpedagogen har fullt upp med andra uppdrag, däribland handledning kring elever med särskilda behov, men också att täcka upp som speciallärare. Av de 17 skolledare som svarade att specialpedagogen inte borde vara mer involverad motiverar majoriteten sitt svar med att denne redan är mycket involverad i detta arbete.

Lärarna fick ställa sig till påståendet om de önskar mer stöd av specialpedagogen i skolutvecklingsarbetet, varav tio svarade ja och 16 svarade nej. Av de som svarade ja kan två teman skönjas: *specialpedagogerna besitter kunskap som lärarna vill ta del av* samt *tidsbrist leder till att lärarna inte får det stöd de skulle önska*. Av de som svarade nej motiverar tolv av 16 sitt svar med att de redan har ett bra stöd av specialpedagogen. En svarar dock att det räcker med stödet hen får av rektor och förstelärare.

Även de 19 specialpedagogerna fick ställa sig till om de skulle vilja vara mer involverade i skolans utvecklingsarbete, varav 13 svarade ja och sex svarade nej. Av de som svarat nej motiverar samtliga sitt svar med att de redan är mycket involverade. Av de som svarat ja har tre teman kunnat urskiljas. Fem svar hamnar i temat *Önskar mer samarbete med andra professioner*. Specialpedagogerna nämner att de skulle vilja ha ett närmre samarbete med rektor, central elevhälsa, lärare och förstelärare och på så sätt bidra till skolutveckling. Ytterligare fem svar hamnar i temat *Besitter specialistkunskap inom skolutveckling som inte utnyttjas*. Dessa specialpedagoger menar att deras kunskaper inom handledning och tillgänglig lärmiljö hade kunnat användas mer samt att det specialpedagogiska perspektivet är en tillgång i skolutvecklingsarbete. De poängterar även att skolutveckling är en del av specialpedagogernas utbildning. Det tredje temat handlar om att specialpedagogen *saknar tid för skolutvecklingsarbete*. En specialpedagog skriver: ”Svårt att hinna med då vi undervisar elever varje dag - hade önskat mer tid för skolutveckling”.

Även om en majoritet av specialpedagogerna skulle önska vara mer involverad i skolutvecklingsarbetet upplever 13 av 19 att det stämmer bra eller stämmer till stor del att de har skolledningens stöd i att arbeta med skolutvecklingsfrågor. Fem svarar att det stämmer delvis och en svarar att det inte stämmer alls.

Specialpedagogerna upplever sig även ha lärarnas stöd och på påståendet om lärarna lyssnar på dem när det kommer till skolutvecklingsfrågor svarar 14 att det stämmer bra eller till stor del och fem svarar att det stämmer delvis.

5.3 Analys, sammanfattning och slutsatser

Som ett sätt att förklara och förstå resultatet använder vi professionsteorin och Brantes (2009) definition av en profession som förklaringsmodell samt Abbotts (1988) definition av jurisdiktion. Analysen delas upp i de två huvudrubrikerna specialpedagogens arbetsuppgifter och skolutveckling som baseras på forskningsfrågorna. De förväntningar som specialpedagoger, skolledare och lärare har på specialpedagogens roll i skolutvecklingsarbete vävs in under dessa rubriker.

5.3.1 Specialpedagogens arbetsuppgifter

Specialpedagogen har ett brett uppdrag och utför en mängd olika arbetsuppgifter, men alla specialpedagoger utför inte alla arbetsuppgifter. Det finns inget krav på specialpedagogexamen, vilket sex av 19 svarar att de inte har, för att utföra vissa arbetsuppgifter. Vem som får jurisdiktion för en arbetsuppgift behöver inte handla om utbildning och examina utan kan, enligt Abbott (1988), styras av en persons förmåga men även verksamhetens arbetsbelastning och behov.

Arbetsuppgiften att undervisa i klass är inte något vare sig skolledare eller lärare tror att specialpedagoger gör eller förväntar sig att de ska göra. Några specialpedagoger svarar att de utför denna uppgift någon eller några gånger i månaden, vilket kan tolkas som att det inte är en ordinarie uppgift utan snarare handlar om att specialpedagogen får agera vikarie. Endast ett fåtal svarar att detta är en uppgift de gör ofta. Undervisning i liten grupp verkar vara en vattendelare, då över en tredjedel uppger detta vara en uppgift de utför dagligen eller några gånger i veckan och samtidigt svarar åtta av 19 att de aldrig gör det. Dock är det få skolledare och lärare som upplever och förväntar sig att detta är specialpedagogens uppgift. Av fritextsvaren framgår hos alla yrkeskategorier att tiden är en faktor för vad specialpedagogen utför för uppgifter. En skolledare beskriver hur specialpedagogen även täcker upp som speciallärare, vilket kan tolkas som specialundervisning i mindre grupp, och en specialpedagog menar att hen och hens specialpedagogkollegor inte har den tid för skolutveckling som de skulle önska eftersom de undervisar elever varje dag. Detta kan tolkas som att undervisning i grupp eller klass är arbetsuppgifter en del specialpedagoger utför och då främst av

organisatoriska eller tillfälliga skäl och inte nödvändigtvis för att de önskar denna uppgift. Det är då en arbetsuppgift som specialpedagoger inte söker jurisdiktion för utan bestäms av, enligt Abbott (1988), kultur och förhandlingar snarare än genom en arbetsbeskrivning.

5.3.2 Skolutveckling

Studien visar att specialpedagogen kan ha olika funktioner i skolutvecklingsarbetet. Det handlar om att vara en del av ett team, bidra med specialistkompetens och stötta lärarna i pedagogiska frågor men även att ha en helhetssyn på verksamheten som, enligt en skolledare, är svårare för exempelvis förstelärarna att ha. Att bidra med specialistkompetens ingår i flera av Brantes (2009) definitionsaspekter av en profession genom att specialpedagogen bär på abstrakt kunskap, kan förmedla en känsla av säkerhet och är någon som förmedlar kunskap. Däremot beskriver en skolledare och två lärare att specialpedagogen inte har någon central roll i skolutvecklingsarbetet utan har samma roll som alla lärare, det vill säga att komma med förslag och åsikter, medan ansvaret ligger hos rektor och förstelärare. Här gör man ingen skillnad på lärare och specialpedagog; båda utför samma uppgift och kan då betraktas tillhöra samma profession. Brante (2009) menar att professioner betonar kårens kompetens, det vill säga att vilken enskild utövare som helst inom professionen kan utföra uppgiften i fråga. Detta skulle då kunna motverka att specialpedagogen kan specialisera sig inom skolutveckling.

Specialpedagogen ingår ofta i team som på olika sätt arbetar med skolutveckling. Studien visar att skolledarna ser att specialpedagogerna här kan bidra med sin specialistkompetens. Av resultatet framgår dock att en majoritet av de tillfrågade specialpedagogerna skulle vilja vara mer involverade i skolutvecklingsfrågor, men att tiden inte räcker till detta. En förklaring kan vara, som Abbott (1988) skriver, att det finns för mycket kvalificerat arbete som ska utföras. När det är en hög arbetsbelastning på arbetsplatsen suddas gränserna för professionell jurisdiktion ut. Specialpedagogerna får då vara behjälpliga med arbetsuppgifter som till exempel borde tillfalla speciallärare, vilket kan gå ut över tiden som kunde lagts på skolutvecklingsarbete.

Även om specialpedagogerna upplever att de har både skolledningens och lärares stöd i att arbeta med skolutvecklingsfrågor har de i många fall inte jurisdiktion för att vara med och leda arbetet. Resultatet är dock motsägelsefullt. 23 av 26 lärare markerar specialpedagog på frågan vilka professioner de anser bör vara delaktiga i att leda skolutveckling. Endast sex lärare har dock tidigare markerat att de förväntar sig att specialpedagoger ska leda skolutvecklingsarbete. Då den förstnämnda frågan kan tolkas som att fokusera på delaktighet istället för ledning har vi valt att fokusera på resultatet på den sistnämnda frågan, det vill säga att specialpedagoger inte förväntas leda skolutvecklingsarbete, då denna fråga är tydligare formulerad. Endast ungefär hälften av skolledarna svarar att specialpedagogerna utför denna arbetsuppgift på deras skolor, vilket signalerar att många skolledare inte heller anser att detta är en uppgift för specialpedagoger och är därför inte villiga att ge dem den jurisdiktion som krävs. Istället är detta en uppgift som oftare tillfaller till exempel förstelärare.

Inom skolan arbetar flera yrkeskategorier som utför olika arbetsuppgifter. När det kommer till lärare, förstelärare och specialpedagog är det inte alltid självklart vad som ligger i de olika rollerna. Kanske beror det på att alla i grunden är lärare och därför utgår ifrån samma profession, de har samma utbildning och är alla bärare av abstrakt kunskap. Enligt Brante (2009) är en bärare av abstrakt kunskap någon som kan monopolisera nya områden vilket då skulle kunna innebära att både läraren, försteläraren och specialpedagogen ser sig som lämplig ansvarig eller utövare av en specifik uppgift. Likheterna är många men specialpedagogen har sin vidareutbildning där skolutveckling och ledarskap ingår. Möjligtvis stämmer Brantes (2009) begrepp preprofession bättre in på specialpedagogen, med sin strävan efter att nischa sig inom redan etablerade områden. Specialpedagogerna är även tämligen oorganiserade, som Brante (2009) skriver, då de inte har ett eget fackförbund utan ingår i samma som lärarna. Specialpedagogen är som en profession inom lärarprofessionen, och inte en profession i sin egen rätt, vilket möjligen är en förklaring till varför specialpedagogen har svårt att hävda sig inom exempelvis ledarskap och skolutveckling.

Brantes (2009) definition utgår ifrån att en profession ska hävda sig gentemot allmänheten. I specialpedagogens fall måste denne snarare hävda sig gentemot lärarkåren och där finna sin plats. Brante (2009) menar att framgångsrika professioner har ett starkt förtroende hos allmänheten, eller i detta fall lärarkåren, baserat på verksamhetens betydelse och svårighet. Av resultatet att döma har specialpedagogerna ett starkt förtroende hos lärarkåren i många frågor. Lärarna uppskattar specialpedagogens kunskaper inom exempelvis NPF, lärmiljöer och elever med särskilda behov, och lärarna ser specialpedagogen som ett stöd i sitt arbete. Specialpedagogen blir alltså, som Brante (2009) beskriver, ett sätt att förmedla en känsla av säkerhet.

När det gäller frågan om att leda skolutvecklingsarbete har specialpedagogerna dock inte samma förtroende. Här blir konkurrensen från andra grupper större. Skolledare, förstelärare, specialpedagoger och även lärare hävdar här sin rätt och alla konkurrerar om att vara med och påverka med sin expertis. Abbott (1988) skriver att inom en organisation är fördelningen av arbetsuppgifter komplex, där många faktorer spelar in. Han menar att jurisdiktionen över vissa arbetsuppgifter snarare bestäms genom kultur och förhandling än genom arbetsbeskrivningar, vilket verkar vara fallet här där 15 av 19 specialpedagoger uppger att de själva formar sitt uppdrag. Abbott (1988) menar vidare att jurisdiktion är föränderligt och kortvarigt, vilket kan vara en öppning för specialpedagogerna om de önskar fortsätta sina förhandlingar för jurisdiktion i att leda skolutvecklingsarbete.

5.3.3 Sammanfattning och slutsatser

Studiens första forskningsfråga lyfter vilka arbetsuppgifter som specialpedagoger på F-9-skolor utför. Resultatet visar att specialpedagoger utför en mängd arbetsuppgifter. Specialpedagoger lägger sin tid på arbete med kartläggningar, screeningar och åtgärdsprogram. De arbetar med lärare genom handledning, lektionsobservationer och arbete kring lärmiljöer. De deltar i möten med lärare, elevhälsoteam, elever, vårdnadshavare och externa aktörer. En del av deras arbetstid läggs på undervisning, främst av enskilda elever. De deltar även i skolutvecklingsarbete. Resultatet visar att de olika tillfrågade yrkeskategorierna till stor del är överens om vad specialpedagogerna utför för arbetsuppgifter.

Studiens andra forskningsfråga lyfter hur specialpedagogerna arbetar med skolutveckling. Resultatet visar att skolutveckling bedrivs på skolorna utifrån de behov som har identifierats i verksamheterna, exempelvis tillgänglig lärmiljö, ledarskap i klassrummet, betyg och bedömning samt trygghet och studiero. Arbetet planeras och genomförs ofta av någon form av grupp, exempelvis utvecklingsgrupp, pedagogiskt forum och operativ enhet, där vanliga deltagare är rektor, förstelärare och specialpedagog. Specialpedagoger har en framstående, dock ej ledande, roll inom skolutvecklingsarbete genom att ingå i team, bidra med specialistkompetens och en helhetssyn samt ge stöd till lärare.

Den tredje och sista forskningsfrågan lyfter vilka förväntningar specialpedagoger, rektorer och biträdande rektorer samt lärare har på specialpedagogernas roll i skolutvecklingsarbetet. Resultatet visar att det finns höga förväntningar från en majoritet av respondenterna, oavsett profession, på specialpedagogerna att vara delaktiga i skolutvecklingsarbete. Dock finns det inte samma förväntningar av skolledare och lärare på specialpedagogerna att leda detta arbete. En majoritet av skolledarna menar att specialpedagogerna är tillfullo involverade i skolutvecklingsarbetet och att de inte förväntar sig mer, medan specialpedagogerna själva beskriver att deras kompetens inte utnyttjas fullt ut och att de skulle vilja vara mer involverade.

6. Diskussion

I detta sista avsnitt kommer först den valda metoden att diskuteras. Därefter kommer en resultatdiskussion följt av vilka implikationer studien kan få för nya och redan etablerade specialpedagoger. Slutligen ges förslag på framtida forskning som framkommit genom denna studie.

6.1 Metoddiskussion

Vårt val att använda oss av en enkätstudie grundade sig i viljan att nå ut till många respondenter och på så vis få en bredd i svaren. En viktig faktor att ta i beaktande är att enkätstudier ofta innebär ett ganska stort bortfall, vilket även var fallet i föreliggande studie. Bekvämlighetsurvalet av kommuner kan dock ha påverkat svarsfrekvensen positivt då vi kunde rikta påminnelser även direkt till specialpedagoger, men detta vet vi inte med säkerhet. Enligt Bryman (2018) är en svarsfrekvens under 50 procent oacceptabel och för att uppnå en utmärkt svarsfrekvens krävs över 85 procent. Det innebär dock inte att ett bortfall på 50 procent inte är en användbar studie så länge hänsyn tas till det stora bortfallet. Vår intention var att få ett underlag på 30 respondenter från varje profession vilket resulterade i 20 skolledare, 19 specialpedagoger och 26 lärare. Hur stort bortfallet blev procentuellt kan vi inte beräkna då vi inte vet hur många som faktiskt fick tillgång till enkäten då det på vissa skolor kan finnas mer än en specialpedagog och flera rektorer och biträdande rektorer. Vi kan inte heller veta om, och i så fall till hur många lärare, rektorn distribuerat enkäten. Detta då vi inte fick den efterfrågade informationen från rektorerna fullt ut. Att nästan helt förlita oss på rektorernas tid och goda vilja har säkerligen påverkat svarsfrekvensen negativt och bidragit till en osäkerhet kring både urval och bortfall. Genom uppföljande telefonsamtal med samtliga utvalda rektorer hade vi fått veta hur många skolor som besvarat enkäterna och även möjligen fått fler svar. I efterhand ser vi vikten av att själva försöka säkerställa underlaget för studien och inte förlita oss på andra. Då vi inte gör anspråk på att vårt urval är representativt för alla skolledare, specialpedagoger och lärare är svarsfrekvensen dock av mindre vikt (Bryman, 2018). Trots att vi inte kan generalisera vårt resultat har vi ändå fått en bild av vilka arbetsuppgifter som

specialpedagogen har i de undersökta grundskolorna och exempel på hur skolutvecklingsarbete kan gå till. Vi har även fått flera exempel på vilken roll specialpedagogen har i detta arbete och vilka förväntningar som finns på yrkesrollen.

De personer som av någon anledning inte svarar på enkäten utgör det externa bortfallet medan det interna bortfallet uppstår när respondenten inte svarar på en fråga eller om svaret inte kan användas som det var tänkt (Stukát, 2011). Genom att göra frågorna i den digitala enkäten obligatoriska, vilket innebär att respondenten inte kan gå vidare till nästa fråga utan att ange ett svar, kunde respondenterna inte avstå från att svara. Men det fanns enstaka svar till de öppna frågorna som kunde tolkas som ett sätt att inte ge något svar. Det interna bortfallet är emellertid lågt.

En alternativ metod för föreliggande studie hade varit att komplettera enkäten med den kvalitativa intervjun och då låtit enkäterna enbart innehålla slutna frågor. Syftet med studien är att få insyn i specialpedagogens arbete med skolutvecklingsfrågor och vilka förväntningar som finns på specialpedagogen från skolledare och lärare. Den kvalitativa intervjun tillåter intervjun att röra sig i olika riktningar vilket ger kunskap om vad respondenten upplever vara relevant och viktigt, vilket hade kunnat ge en tydligare bild av hur specialpedagogen upplever sin yrkesroll och vad som formar den. Intervju med skolledare hade kunnat ge en bild av hur organisationen påverkar specialpedagogens uppdrag och en lärare hade kanske kunnat ge perspektiv på vilka förväntningar som finns på specialpedagogen och varför.

Fördelen med enkät är att det inte blir en så kallad intervjuareffekt. För vissa människor kan närvaron av en som intervjuar innebära att man svarar så som man tror är önskvärt eller att man undviker svar som upplevs som känsliga. Nackdelen blir däremot att det inte finns någon som kan förtydliga frågorna eller ställa följdfrågor (Bryman, 2018). Enkätens öppna frågor är vida och öppnar upp för flera olika typer av svar. Några svarar mer omfattande medan andra svarar så kortfattat att svaret är svårt att tolka. Några av frågorna, även om de är formulerade på olika

sätt, borde leda fram till liknande svar. Här märktes det en skillnad vilket indikerar att frågorna antingen missförstås eller tolkats olika. Ett exempel på ett möjligt missförstånd är frågan om vilka professioner som bör vara delaktiga i att leda skolutveckling på skolan. På frågan om vad specialpedagogen förväntas göra svarar sex lärare att leda skolutvecklingsarbete. På frågan om vilka professioner de anser vara delaktiga i att leda skolutveckling svarar 23 lärare specialpedagogen.

6.2 Resultatdiskussion

För en specialpedagog är det inte självklart vilka arbetsuppgifter som förväntas utföras i verksamheten. Det dokument som specialpedagogen kan luta sig mot är examensordningen (SFS, 2017:1111) som visar vilka förmågor som en specialpedagog förväntas besitta efter fullgjord utbildning. Men som Göransson m.fl. (2015) menar är det inte enbart den som sätter ramarna. Tidigare forskning visar på flera olika faktorer som påverkar utformningen av specialpedagogens uppdrag, exempelvis otydliga definitioner från staten (Magnusson & Göransson, 2019) men även tolkningen av de dokument som finns som skollag, läroplan och examensordning (von Ahlefeldt Nisser, 2014). Resultatet av föreliggande studie stämmer till stor del väl överens med vad tidigare forskning visat. Specialpedagogen utför en mängd olika uppgifter och uppdraget verkar i stor utsträckning vara upp till specialpedagogen själv att utforma.

Två vanliga arbetsuppgifter, vilket även Göranssons m.fl. (2015) studie visar, är enskild undervisning och undervisning i grupp. Arbetsuppgifterna har inte stöd i examensordningen för specialpedagoger och specialpedagogernas fritextsvar i föreliggande studie antyder att de själva tycker att undervisning tar för mycket tid. Varför lägger de då så mycket tid på en uppgift de inte vill ha? En möjlig förklaring är att just denna uppgift faktiskt styrs av skolledarna. Elva av 20 skolledare svarar att de delvis eller inte alls är insatta i examensordningen för specialpedagoger. Då utbildningen inom specialpedagogik har förändrats flera gånger genom årens lopp och speciallärarutbildning och specialpedagogutbildning har gått om varandra för att nu löpa parallellt kan en viss förvirring fortfarande råda. Abbott (1988) menar att jurisdiktion för arbetsuppgifter ofta bestäms genom kultur och förhandlingar.

Kan det vara så att specialpedagogerna får behålla de här uppgifterna av okunskap och tradition? En annan faktor som spelar in, och som även framgått i föreliggande studie, är att förklaringen kan vara organisatorisk. På små enheter finns helt enkelt inte utrymme för både specialpedagog och speciallärare, vilket gör att specialpedagogen även får ta specialläraruppdrag. Självklart kan det även vara så att vissa specialpedagoger med tanke på sin läraryrkesbakgrund själva vill hålla kvar i undervisning. Göranssons m.fl. (2015) studie visar att specialpedagogerna ser sig själva som en yrkesgrupp med bred kompetens där undervisning med både enskilda elever och grupper ingår.

Genom skolutvecklingsarbete ska skolans verksamhet utvecklas och enligt Jacobsson (2017) har en utveckling skett när det ”skapats någon form av förbättring i relation till en intention, där förbättringen är något nytt eller något som görs annorlunda i verksamheten” (s. 6). Ansvar för utveckling och kvalitetsarbete har, enligt skollagen, både rektor, lärare, elever och övrig personal (SFS 2010:800 4 kap. 4 §). Specialpedagogen nämns inte specifikt här utan får gå under övrig personal eller lärare vilket alla specialpedagoger är i grunden. Tidigare forskning visar att arbetet med att utveckla och förbättra skolan är en uppgift som specialpedagogen vill ska ingå i uppdraget (Göransson m.fl., 2015; Lindqvist, 2013; von Ahlefeldt Nisser, 2014), vilket stämmer överens med föreliggande studie. En positiv överraskning var dock att vi kan se en skillnad i vår studie mot det resultat som framkommit i tidigare forskning (Göransson m.fl., 2015) i att specialpedagogerna nu får ta större del i utvecklingsarbete och alla tillfrågade yrkesroller är överens om att specialpedagogen är och bör vara delaktig i detta arbete.

Att skolutveckling är ett arbete som bäst utförs genom samarbete är tydligt i flera studier (Jacobsson, 2017; Jarl m.fl., 2021; Jederlund, 2019). Detta genomsyrar även föreliggande studie där många beskrivningar av skolutvecklingsarbetet involverar någon form av grupp som exempelvis utvecklingsgrupp, pedagogiskt forum och operativ enhet. Grupperna som nämns består främst av rektorer, förstelärare och specialpedagoger, där försteläraren verkar vara mer vanligt förekommande än specialpedagogen.

Att som specialpedagog vara med och leda skolutvecklingsarbete, vilket både Tissot (2013) och Szwed (2007) menar är en förutsättning för att kunna vara med och påverka och driva arbetet framåt, är inte lika självklart. Föreliggande studie indikerar att specialpedagogerna inte har fullt stöd, av varken lärare eller skolledare, att agera ledare i dessa frågor. Magnusson och Göransson (2019), precis som Abbott (1988), menar att specialpedagogens yrkesroll formas genom förhandling med andra yrkesgrupper. Detta blev särskilt tydligt i föreliggande studie där specialpedagogerna här gör anspråk på samma arbetsuppgift som förstelärarna. Även Blossing (2013) menar att förändringsagenten, en som leder skolans förbättringsarbete, är beroende av andra i organisationen för att forma sitt uppdrag.

Vilka möjligheter har då specialpedagogen att hävda sig i detta arbete? Ett framgångsrikt och effektivt skolutvecklingsarbete grundar sig på ett bra ledarskap och kollektivt lärande (Jarl m.fl., 2017; Robinson, 2015; Scherp & Scherp, 2016). Rektorn är den självklara ledaren och ska enligt skollagen ”/.../särskilt verka för att utbildningen utvecklas” (SFS 2010:800 2 kap. 9 §). Men Robinson (2015) och Jarl m.fl. (2017) menar att ett delat ledarskap, där ledarskap utövas av fler än skolledarna är en framgångsfaktor. En ledare i utvecklingsarbete beskrivs som någon som besitter förmågan att leda processer och underlätta för dialoger (Dafour & Marzano, 2017) samt har kunskaper om lärprocesser och lärande samtal (Liljenberg, 2013). Specialpedagogen med sina kunskaper inom handledning och elever med särskilda behov och lärmiljöer, och som dessutom arbetar nära verksamheten bör kunna fylla en viktig funktion i det delade ledarskapet, tillsammans med förstelärare och skolledare. Detta framkommer även i föreliggande studie där flera specialpedagoger anser att de har kunskap och utbildning inom skolutveckling,

Enligt Håkansson och Sundberg (2016) har det framkommit vissa svårigheter i att låta lärare leda kollegor i utvecklingsarbete, vilket är till nackdel för förstelärarna. Föreliggande studie visar dock att förtroendet för förstelärarna är högt för denna typ av arbete. Förutsättningen för att kunna lära tillsammans i skolutvecklingsarbetet är enligt Jederlund (2019) tillit till den som leder processen vilket föreliggande studie indikerar att lärarna har till både förstelärare och specialpedagoger. Förstelärare och

specialpedagoger har båda möjlighet att vara den närvarande ledare med direkt insyn i verksamhetens utmaningar som Robinson (2015) ser som en framgångsfaktor. Detta gör att de har en inblick i vad som behövs förbättras på skolan, vilket enligt Jacobsson (2017) utgör den viktigaste processen som leder till utveckling.

Som avslutning skulle vi också vilja problematisera begreppet skolutveckling. Det är lätt att tänka att skolutveckling innebär att man gör något speciellt, något som ligger utanför det vardagliga arbetet. Respondenternas beskrivningar av skolutveckling kan tolkas som större och mer övergripande projekt som handlar om exempelvis ledarskap i klassrummet, bemötande och relationer samt trygghet och studiero. Ett arbete som styrs av speciellt tillsatta grupper. Men som en specialpedagog svarade i enkäten så bedrivs verksamhetsnära skolutveckling av lärarna varje dag. Vi skulle vilja hävda att även specialpedagogerna bedriver ett dagligt skolutvecklingsarbete genom att finnas som ett stöd för lärarna i pedagogiska frågor gällande lärmiljöer genom klassrumsobservationer, samtal och handledning utifrån sin specialistkompetens.

Oavsett vad vi lägger i begreppet skolutveckling och hur vi benämner den som leder arbetet som till exempel förändringsagent (Blossing, 2013) eller lärledare (Liljenberg, 2013) är det ett uppdrag för specialpedagogen att anamma tillsammans med andra i verksamheten. Det specialpedagogen enligt oss måste vara uppmärksam på är att inte fastna i att enbart utföra uppgifter på individnivå, såsom pedagogiska kartläggningar, upprättande av åtgärdsprogram och enskild undervisning. Även om små förändringar kan leda till en förbättring för den enskilde eleven, finns risken att tiden inte räcker till det mer utvecklande arbetet (Blossing, 2013).

6.3 Studiens implikationer

Resultatet i denna studie har visat att en specialpedagogs arbetsuppgifter kan vara väldigt varierande. Detta kan vara användbart för en blivande specialpedagog att känna till vid exempelvis en anställningsintervju. En viktig fråga att ställa vid intervjun är vilka arbetsuppgifter rektorn förväntar sig att specialpedagogen ska

utföra, då detta kan skilja sig åt mellan olika arbetsplatser beroende på organisation, tradition, kultur och konkurrens. Den blivande specialpedagogen bör förhöra sig om huruvida denna förväntas hålla i undervisning och hur rektorn ser på specialpedagogens roll i skolutvecklingsarbete. Det är även bra att känna till vilka olika arbetsgrupper som finns på skolan och vilka grupper specialpedagogen förväntas ingå i. Kanske finns det en utvecklingsgrupp den blivande specialpedagogen skulle vilja ingå i, men där tidigare specialpedagog inte ingått. En anställningsintervju är ett bra tillfälle för förhandling av arbetsuppgifter och tillhörighet. Det är därför viktigt att själv vara på det klara med var man vill lägga sitt fokus, då föreliggande studiens resultat visar att många specialpedagoger har frihet att själva forma sitt uppdrag. Som redan anställd specialpedagog kan det också vara av värde att reflektera över sitt uppdrag och hur man på bästa sätt använder sin kompetens tillsammans med övriga professioner i verksamheten.

6.4 Framtida forskning

En fråga som har väckts i denna studie och som skulle kunna vara underlag till vidare forskning är frågan om att leda skolutveckling. Vem ska leda skolutveckling och vad är specialpedagogens roll i att leda skolutveckling? Föreliggande studie visar att det bland respondenterna i fråga, som ju kommer från olika skolor, inte finns självklara svar på dessa frågor men att det finns många olika åsikter i frågan.

En annan fråga som kan vara intressant att forska vidare kring är förhållandet mellan förstelärare och specialpedagog. Vem ska göra vad? Kan och bör de olika uppdragen vara mer åtskilda och renodlade eller kan de samexistera på ett produktivt sätt?

Referenser

- Abbott, A. (1988). *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor*. University of Chicago Press.
- Agnafors, M., & Levinsson, M. (2012). *Att tänka uppsats – Det vetenskapliga arbetets grundstruktur*. Gleerups Utbildning AB.
- Ahrenfeld, B. (2013). *Förändring som tillstånd. Att leda förändrings- och utvecklingsarbete i företag och organisationer* (3 uppl.). Studentlitteratur.
- Beckman, S. (1989). Professionerna och kampen om auktoritet. I S. Selander (Red.), *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap. Professionaliseringens sociala grund* (s. 57-88). Studentlitteratur.
- Berglund, L., Malmgren, L., Riddersporre, B. & Sandén, I. (2007). Profession, forskning och praktik: 30 rektorers syn på specialpedagogisk professionalitet. *Educare – Vetenskapliga skrifter*. (2), 38-51.
<https://ojs.mau.se/index.php/educare/article/view/436>
- Blossing, U. (2013). Förändringsagenter för skolutveckling: Roller och implementeringsprocess. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 18(3-4), 153-174.
<https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1365/1209>
- Brante, T. (2009). Vetenskap för profession. I M. Lindh (Red.), *Vad är en profession? – Teoretiska ansatser och definitioner* (Rapport 8, s.15-34). Högskolan i Borås.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3 uppl.). Liber.
- Dafour, R., & Marzano R. (2017). *Leda lärande i team – hur skolchefer, skolledare och lärare kan förbättra elevers resultat*. Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (4 uppl.). Studentlitteratur.

Ernestam, Å., Käll, J., Lagergren, T., Moberg, K. & von Otter, C. (2021). *Bättre möjligheter för elever att nå kunskapskraven – aktivt stöd och elevhälsoarbete samt stärkt utbildning för elever med intellektuell funktionsnedsättning* (SOU 2021:11).<https://www.regeringen.se/492cd0/contentassets/77f91fad3fff4e9f85bc560b1e5c34d9/battre-mojligheter-for-elever-att-na-kunskapskraven-sou-202111>

Fitzgerald, J., & Radford, J. (2017). The SENCO role in post-primary schools in Ireland: Victims or agents of change? *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 452-466. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295639>

Förordning om ändring i högskoleförordningen (SFS 2017:1111). Regeringen. <http://rkrattsdb.gov.se/SFSdoc/17/171111.PDF>

Göransson, K., Lindqvist, G., Nilholm, C. (2015). Voices of special educators in Sweden: a total population study. *Educational research*, 57(3), 287-304. <https://www-tandfonline.com.ezproxy.hkr.se/doi/full/10.1080/00131881.2015.1056642>

Jacobson, K. (2017). *Processer och motorer i lokalt förbättringsarbete*. (Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap, 11) [Doktorsavhandling, Karlstad University] <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1083139/FULLTEXT02.pdf>

Jarl, M., Andersson, K. & Blossing, U. (2021). Organizational characteristics of successful and failing schools: a theoretical framework for explaining variation in student achievement. *School effectiveness and school improvement*, 32(3), 448-464. <https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1903941>

Jarl, M., Blossing, U. & Andersson, K. (2017). *Att organisera för skolframgång: Strategier för en likvärdig skola*. Natur & Kultur.

Jederlund, U. (2019). Tillit som förutsättning för skolutveckling. En studie av skolutveckling genom kollektivt lärande i arbetslag. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 24(3-4), 7-34. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1714/2043>

Klang, N., Gustafson, K., Möllås, G., Nilholm, C., & Göransson, K. (2017). Enacting the role of special needs educator - six swedish case studies. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 391-405. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1240343>

Liljenberg, M. (2013). Att skapa mening i lärares samarbete och gemensamma lärande. Tre skolors försök. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 18(3-4), 238-257. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1369/1213>

Lindqvist, G. (2013). *Who should do What to Whom? Occupational groups' Views on Special Needs*. (School of Education and Communication, 22) [Doktorsavhandling, Jönköping University] <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:665062/FULLTEXT01.pdf>

Magnusson, G. & Göransson, K. (2019). Perimeters of, and challenges to, the jurisdiction of Swedish special educators: an exploration of free text responses. *European Journal of Special Needs education*, 34 (3), 257-271. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1458473>

Myndigheten för skolutveckling. (2008) *Skolutveckling – för bättre resultat och måloppfyllelse* [Broschyr]. Myndigheten för skolutveckling. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65695f/1553959943672/pdf2084.pdf>

Robinson, V. (2015). *Elevnära skolledarskap*. Lärarförlaget.

Scherp, H. & Scherp, G. (2016). *Kvalitetsarbete och analys: för lärande i skola och förskola*. Studentlitteratur.

SFS 2010:800. *Skollag*. Utbildningsdepartementet.

Skolinspektionen. (2012). *Rektors ledarskap med ansvar för den pedagogiska verksamheten*. <https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2012/rektor-2/slutrapport-rektors-ledarskap-2012.pdf>

Struyve, C., Hannes, K., Meredith, C., Vandecandelaere, M., Gielen, S., & De Fraine, B. (2018). Teacher leadership in practice: Mapping the negotiation of the position of the special educational needs coordinator in schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(5), 701-718.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306798>

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur.

Szwed, C. (2007). Managing from the middle? Tensions and dilemmas in the role of the primary school special educational needs coordinator. *School leadership & management*, 27(5), 437-451.
<https://www-tandfonline-com.ezproxy.hkr.se/doi/full/10.1080/13632430701606111>

Tinglev, I. (2014). *Elevhälsan. En specialpedagogisk överblick*. Skolverket.
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65b133/1553965705067/pdf3289.pdf>

Tissot, C. (2013). The role of SENCOs as leaders. *British Journal of Special Education*, 40(1), 33-40. <https://doi-org.ezproxy.hkr.se/10.1111/1467-8578.12014>

von Ahlefeldt Nisser, D. (2014). Specialpedagogers och speciallärares olika roller och uppdrag – skilda föreställningar möts och möter en pedagogisk praktik. *Nordic Studies in Education*, 34 (4), 246-264.
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-14197>

Bilaga 1



Fakulteten för lärarutbildning

2022-02-22

På specialpedagog- och speciallärarprogrammet vid Högskolan Kristianstad skriver studenterna ett självständigt arbete under sin sista termin. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie med utgångspunkt i en forskningsfråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid olika verksamheter, i form av till exempel intervjuer, enkäter och observationer. Ansvarig för dina personuppgifter är Högskolan Kristianstad. Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i studien, och vid behov få eventuella fel rättade. Det självständiga arbetet motsvarar 15 högskolepoäng. När detta har blivit godkänt publiceras det i databasen DIVA <https://www.hkr.se/om-hkr/organisation/laranderesurscentrum/publicering/>

Missivbrev

Vi heter Frida Svensson och Louise Edwall och vi är studenter på specialpedagogprogrammet på Högskolan Kristianstad. Vi läser den sjätte och sista terminen och förväntas ta examen vårterminen 2022.

Vi skriver nu vårt självständiga arbete och planerar att genomföra en enkätstudie med fokus på specialpedagogens roll i skolutvecklingsarbete. I studien vill vi samla in svar från skolledare, lärare och specialpedagoger för att undersöka specialpedagogens arbetsuppgifter, hur specialpedagogen arbetar med skolutveckling och vilka förväntningar skolledare och lärare har på specialpedagogens roll i skolutvecklingsarbete. De olika professionerna fyller i varsin enkät, utformade i Microsoft Forms, där endast vi kommer ha tillgång till det insamlade materialet.

Studien kommer att utgå ifrån Vetenskapsrådets forskningsetiska principer i bland annat följande avseenden:

- Varje deltagare kommer att tillfrågas inför materialinsamlingen och har möjlighet att avböja medverkan i studien. Genom att besvara enkäten ger deltagaren sitt samtycke till att medverka i studien.
- Deltagarna och verksamheterna avidentifieras i Microsoft Forms redan vid besvarandet av enkäten. I det färdiga arbetet kommer varken kommun eller skola att framgå.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Frida Svensson och Louise Edwall

Kontaktuppgifter:
Frida Svensson



Louise Edwall



Ansvarig lärare/handledare: Catarina Grahm

Kontaktuppgifter Högskolan i Kristianstad:
www.hkr.se
044-2503000

Bilaga 2

Specialpedagog

...

* Obligatoriskt

1. Jag har... *

- Specialpedagogexamen
- Speciallärarexamen
- Båda
- Inget av ovanstående

2. I mitt uppdrag som specialpedagog utför jag följande arbetsuppgifter: *

	Varje dag	Någon eller några gånger i veckan	Någon eller några gånger i månaden	Aldrig
Upprättande och utvärdering av åtgärdsprogram	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kartläggning/screening	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Handledning av kollegor (t.ex. lärare, resurspersonal)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Möten med elev och vårdnadshavare	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevhälsomöten/EHT	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ledningsgruppsmöten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Möten/samtal med externa aktörer t.ex. BUP, logoped	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professionsträffar med andra specialpedagoger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enskild undervisning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Undervisning i liten grupp	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Undervisning i klass	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arbetslagsledare	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Delta i arbetslagsmöten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utveckling av lärmiljöer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lektionsobservationer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leda skolutvecklingsarbete	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Delta i skolutvecklingsarbete	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Följande styr mitt uppdrag: *

Arbetsbeskrivning från rektor

Förväntningar från lärare

Jag formar själv mitt uppdrag

Annat

4. Så här bedrivs skolutveckling på den skola där jag är verksam: *

Ange ditt svar

5. Jag skulle vilja vara mer involverad i skolans utvecklingsarbete. *

Ja

Nej

6. Motivera ditt val på fråga 5. *

Ange ditt svar

7. Jag har skolledningens stöd i att arbeta med skolutvecklingsfrågor *

Stämmer bra

Stämmer till stor del

Stämmer delvis

Stämmer inte alls

8. Lärarna lyssnar på mig när det kommer till skolutvecklingsfrågor. *

- Stämmer bra
- Stämmer till stor del
- Stämmer delvis
- Stämmer inte alls

Skicka

Bilaga 3

Skolledare

...

* Obligatoriskt

1. Jag är insatt i examensordningen för specialpedagoger. *

- Stämmer bra
- Stämmer delvis
- Stämmer inte

2. På min skola har specialpedagogen följande arbetsuppgifter: *

	Stämmer	Stämmer inte
Upprättande och utvärdering av åtgärdsprogram	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kartläggning/screening	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Handledning av kollegor (t.ex. lärare och resurspersonal)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Möten med elev och vårdnadshavare	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevhälsomöten/EHT	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ledningsgruppsmöten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Möten/samtal med externa aktörer t.ex. BUP, logoped	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professionsträffar med andra specialpedagoger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enskild undervisning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Undervisning i liten grupp	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Undervisning i klass	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arbetslagsledare	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Delta i arbetslagsmöten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utveckling av lärmiljöer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lektionsobservationer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leda skolutvecklingsarbete	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Delta i skolutvecklingsarbete	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Så här bedrivs skolutveckling på min skola: *

Ange ditt svar


4. Följande professioner är delaktiga i att leda skolutvecklingsarbete på min skola (fler val än ett är möjligt): *

- Skolledare
- Förstelärare
- Specialpedagog
- Speciallärare
- Kurator
- Skolsköterska
- Lärare
-

5. Beskriv specialpedagogens roll i skolutvecklingsarbetet. *

6. Specialpedagogen borde vara mer involverad i skolutvecklingsarbetet än denne är idag. *

- Ja
- Nej

7. Motivera ditt val på fråga 6. * 

Skicka

Bilaga 4

Lärare

* Obligatoriskt

1. Specialpedagogen på min skola har följande arbetsuppgifter: *

	Stämmer	Stämmer inte	Vet ej
Upprättande och utvärdering av åtgärdsprogram	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kartläggning/screening	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Handledning av kollegor t.ex lärare, resurspersonal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Möten med elev och vårdnadshavare	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevhälsomöten/EHT	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ledningsgruppsmöte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Möten/samtal med externa aktörer t.ex BUP, logoped	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professionsträffar med andra specialpedagoger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enskild undervisning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Undervisning i liten grupp	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Undervisning i klass	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arbetslagsledare	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Delta i arbetslagsmöten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utveckling av lärmiljöer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lektionsobservationer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leda skolutvecklingsarbete	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Delta i skolutvecklingsarbete	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Dessa arbetsuppgifter förväntar jag mig att specialpedagogen ska arbeta med (fler än ett val är möjligt): *

- Upprättande och utvärdering av åtgärdsprogram
- Kartläggning/screening
- Handledning av kollegor t.ex. lärare, resurspersonal
- Elevmöten
- Elevhälsomöten
- Ledningsgruppsmöten
- Möten/samtal med externa aktörer tex. BUP, logoped
- Professionsträffar med andra specialpedagoger
- Enskild undervisning
- Undervisning i liten grupp
- Undervisning i klass
- Arbetslagsledare
- Delta i arbetslagsmöten
- Utveckling av lärmiljöer
- Lektionsobservationer
- Leda skolutvecklingsarbete
- Delta i skolutvecklingsarbete
- Annat

3. Så här bedrivs skolutvecklingsarbete på den skola där jag är verksam: *

Ange ditt svar

4. Jag anser att följande professioner bör vara delaktiga i att leda skolutvecklingsarbetet (fler än ett val är möjligt): *

- Skolledare
- Förstelärare
- Specialpedagog
- Speciallärare
- Kurator
- Skolsköterska
- Lärare
- Annat

5. Beskriv specialpedagogens roll i skolutvecklingsarbetet. *

Ange ditt svar

6. Jag skulle önska mer stöd av specialpedagogen i skolutvecklingsarbetet. *

- Ja
- Nej

7. Motivera ditt val i fråga 6. *

Ange ditt svar

Skicka