



Högskolan  
Kristianstad

Högskolan Kristianstad  
291 88 Kristianstad  
044-250 30 00  
[www.hkr.se](http://www.hkr.se)

Självständigt arbete, 15 hp, för examensarbete för Specialpedagogexamen  
Vårtermin 2024  
Fakulteten för lärarutbildning

# **Att ta mandat över sin yrkesroll**

## En analys av specialpedagogens roll i skolutvecklingsarbetet med ledning och stimulans.

**Olsson Emelie & Sevebrant Maud**

## **Författare**

Emelie Olsson & Maud Sevebrant

## **Titel**

Att ta mandat över sin yrkesroll. En analys av specialpedagogens roll i skolutvecklingsarbetet med ledning och stimulans.

## **Engelsk titel**

To take authority over one's professional role. An analysis of SENCO's role in school development work with inclusion.

## **Handledare**

Catarina Graham

## **Bedömande lärare**

Linda Petersson-Bloom

## **Examinator**

Jonas Aspelin

## **Sammanfattning**

Ekonomiska begränsningar i skolan leder till nedskärningar, vilket förväntas påverka skolresultat negativt och öka lärarnas arbetsbelastning. Samtidigt ökar klyftorna i svenska skolor, vilket ökar risken för utanförskap. Internationell forskning betonar vikten av inkludering och förebyggande åtgärder för att minska skolmisslyckanden. Trots detta finns utmaningar med att översätta politiska intentioner till praktik. Specialpedagogens roll blir avgörande för att säkerställa inkludering och stöd för alla elever. Syftet med föreliggande studien är att utforska specialpedagogens roll i skolutvecklingsarbetet, särskilt fokuserat på ledning och stimulans utifrån verksamhetens organisatoriska strukturer. Vidare är syftet att identifiera möjligheter och utmaningar i detta arbete samt att undersöka om specialpedagogens insatser leder till en lärande organisation. Metoden som använts är av kvalitativt slag, semistrukturerade intervjuer med fem specialpedagoger som deltagit. Empirin har analyserats via tematisk analys med hjälp av Peter Senges teori om lärande organisation. Resultatet visar att specialpedagogens uppdrag är komplext och otydligt dels beroende på de lokala skolornas tolkning av begreppet ledning och stimulans, dels vilket mandat och uppdrag som är tilldelat dem. Dessutom visas vilka möjligheter och utmaningar som finns i detta arbete. De viktigaste slutsatserna är att specialpedagogens uppdrag påverkas av otydlig definition av begreppet ledning och stimulans, skolans organisation samt vilket mandat de har. Specialpedagogerna arbetar ej tillräckligt övergripande vilket försvårar deras systemtänk. De specialpedagogiska implikationerna är att specialpedagoger behöver, med stöd av skolledningen, erövra mandat över sin profession och visa att de har kompetens att leda och driva skolutveckling, fokusera och prioritera det främjande och förebyggande arbetet

samt kan öka sitt fokus på analysarbete. Specialpedagogens roll behöver förtydligas. Det är uppenbart att specialpedagoger har en mångfacetterad och komplex roll inom skolutvecklingsarbetet. För att förbättra detta krävs en förstärkt samverkan mellan lärare och specialpedagoger samt en ökad förståelse för skolans olika uppdrag.

### **Ämnesord**

Inkludering, ledning och stimulans, organisation, roll, SENCO, skolutveckling, specialpedagog.

## **Author**

Emelie Olsson & Maud Sevebrant

## **Title**

To take authority over one's professional role. An analysis of SENCO's role in school development work with inclusion.

## **Supervisor**

Catarina Graham

## **Assessing teacher**

Linda Petersson-Bloom

## **Examiner**

Jonas Aspelin

## **Abstract**

Economic constraints in schools lead to budget cuts, negatively impacting outcomes and increasing teachers' workload. Disparities in Swedish schools are widening, raising the risk of exclusion. International research emphasizes inclusion and preventive measures to reduce educational failures, but challenges persist in translating policy intentions into practice. The role of SENCO (special educational needs coordinator) becomes crucial in ensuring inclusion and support for all students. The purpose of the present study is to explore the role of the special education teacher in school development work, particularly focusing on inclusion within the organizational structures of the institution. Furthermore, the study aims to identify opportunities and challenges in this work and to investigate whether the special education teacher's efforts lead to a learning organization. The method used is qualitative, involving semi-structured interviews with five SENCO who participated. The data were analyzed using thematic analysis with the assistance of Peter Senge's theory of learning organizations. The results indicate that the role of SENCO is complex and unclear, partly due to the local schools' interpretation of the concepts of inclusion, as well as the mandate and role assigned to them. Additionally, the study reveals the opportunities and challenges present in this work. Key findings suggest that SENCO's work assignments are affected by an unclear definition of inclusion, the school's organization, and the mandate they have. SENCO does not work comprehensively enough, complicating their systems thinking. The special pedagogical implications are that SENCO, with the support of school management, need to assert authority over their profession and demonstrate their competence to lead and drive school development, focus on preventive work, and enhance their focus on analytical work. The role of SENCO needs to be clarified. Strengthening collaboration between teachers and SENCO and increasing understanding of the school's various missions are essential.

## **Keywords**

Inclusion, organization, role, school development, SENCO, special educator.

# Förord

Denna magisteruppsats utgör avslutningen på våra studier inom Specialpedagogprogrammet vid Kristianstad Högskola under vårterminen 2024. Genom professionell vägledning och stöd från Catarina Graham har vi kunnat arbeta oss igenom vår arbetsprocess och slutligen frambringat detta arbete. Catarinas engagemang och rådgivning har varit värdefull och har bidragit på ett betydande sätt till kvaliteten i vårt färdiga arbete.

Vi vill också rikta ett varmt tack till våra respondenter, vilka generöst delade med sig av sin tid och sina erfarenheter för att möjliggöra vår studie. Deras bidrag har gett oss en djupare förståelse för specialpedagogens roll och funktion i skolmiljön. Vi är tacksamma för möjligheten att lära av deras erfarenheter och kunskaper.

Under arbetets gång har vår samarbetsprocess varit ärlig, ödmjuk och med respekt gentemot varandra. Vi har aktivt arbetat för att säkerställa en jämn delaktighet och fördelning av arbetsbördan genom öppen kommunikation och samarbete. Genom att dela våra erfarenheter och styrkor har vi kunnat komplettera varandra på ett effektivt sätt. Vår utmaning har främst handlat om att vi har olika sätt att ta oss an en uppgift och hantera processen som behöver ske olika, för att färdigställa vårt självständiga arbete.

Vi har valt att samarbeta genom hela studien, där gemensamma diskussioner och beslut har präglat vårt arbete. Det är först i slutskedet av skrivprocessen som vi delat upp redigeringen av avsnitten och sedan tillsammans gått igenom kapitlen igen. Genom många diskussioner har vi fördjupat vår förståelse för syftet och problemformuleringarna, vilket har varit avgörande för att nå fram till våra slutsatser.

Vi är stolta över resultatet och hoppas att vår uppsats kommer att bidra till en ökad förståelse och diskussion kring specialpedagogens roll och betydelse i skolmiljön, med fokus på ledning och stimulans.

Emelie Olsson och Maud Sevebrant

Helsingborg, 2024

# Innehållsförteckning

## Innehållsförteckning

<b>Förord.....</b>	<b>6</b>
<b>1. Inledning .....</b>	<b>10</b>
1.1 Centrala begrepp .....	11
1.1.1 <i>Ledning och stimulans</i> .....	12
1.1.2 <i>Lärande organisation</i> .....	12
1.2 Syfte .....	12
1.2.1 <i>Frågeställningar</i> .....	13
<b>2. Tidigare forskning.....</b>	<b>14</b>
2.1 Inkludering .....	14
2.2 Skolutveckling.....	15
2.2.1 <i>Skolutveckling och rutiner</i> .....	16
2.3 Specialpedagogens roll.....	17
2.3.1 <i>Skolledarens syn på specialpedagogens roll</i> .....	19
2.3.2 <i>Specialpedagogens uppdrag på organisationsnivå</i> .....	19
<b>3. Teoretiska utgångspunkter .....</b>	<b>21</b>
3.1 Lärande organisationsteori .....	21
3.2 Systemtänkande.....	22
3.3 Personligt mästerskap.....	23
3.4 Tankemodeller.....	23
3.5 Gemensamma visioner .....	24
3.6 Teamlärande .....	25
<b>4. Metod.....</b>	<b>27</b>
4.1 Val av metod .....	27
4.2 Urval.....	27
4.3 Genomförande.....	28
4.4 Bearbetning och analys .....	29
4.5 Forskningsetiska övervägande .....	31
<b>5. Resultat .....</b>	<b>33</b>
5.1 Vad är specialpedagogens roll i skolutvecklingsarbetet med fokus på ledning och stimulans utifrån verksamhetens organisation?.....	33
5.1.1 <i>Skolans organisation</i> .....	33

5.1.2 <i>Specialpedagogens arbete med ledning och stimulans</i> .....	34
5.2 Vilka möjligheter respektive utmaningar upplever specialpedagogen i förhållande till arbetet med ledning och stimulans? .....	35
5.2.1 <i>Utmaningar</i> .....	35
5.2.2 <i>Möjligheter</i> .....	36
5.3 Leder specialpedagogens arbete med ledning och stimulans till en lärande organisation? .....	37
5.3.1 <i>Systemtänkande</i> .....	37
5.3.2 <i>Gemensamma visioner</i> .....	37
5.3.3 <i>Negativa visioner</i> .....	38
5.3.4 <i>Tankemodeller</i> .....	39
5.3.5 <i>Personligt mästerskap</i> .....	39
5.3.6 <i>Teamlärande</i> .....	40
5.3.7 <i>Intern samverkan</i> .....	40
5.3.8 <i>Extern samverkan</i> .....	41
5.3.9 <i>Förbättringsförslag mot en lärande organisation</i> .....	41
5.4 Teoretisk analys, sammanfattning och slutsatser .....	42
5.4.1 <i>Teoretisk analys</i> .....	42
5.4.2 <i>Personligt mästerskap</i> .....	43
5.4.3 <i>Tankemodeller</i> .....	44
5.4.4 <i>Gemensamma visioner</i> .....	44
5.4.5 <i>Teamlärande</i> .....	45
5.4.6 <i>Systemtänkande</i> .....	46
5.5 Sammanfattning och slutsatser.....	48
5.5.1 <i>Vad är specialpedagogens roll i skolutvecklingsarbetet med fokus på ledning och stimulans utifrån verksamhetens organisation?</i> .....	48
5.5.2 <i>Vilka möjligheter respektive utmaningar upplever specialpedagogen i förhållande till arbetet med ledning och stimulans?</i> .....	49
5.5.3 <i>Leder specialpedagogens arbete med ledning och stimulans till en lärande organisation?</i> .....	49
<b>6. Diskussion</b> .....	<b>51</b>
6.1 Resultatdiskussion.....	51
6.1.1 <i>Vad är specialpedagogens roll i skolutvecklingsarbetet med fokus på ledning och stimulans utifrån verksamhetens organisation?</i> .....	51
6.1.2 <i>Vilka möjligheter respektive utmaningar upplever specialpedagogen i förhållande till arbetet med ledning och stimulans?</i> .....	54



6.1.3 Leder specialpedagogens arbete med ledning och stimulans till en lärande organisation?.....	56
6.2 Metoddiskussion .....	58
6.2.1 Tillförlitlighet och trovärdighet .....	60
6.3 Studiens implikationer .....	61
6.4 Framtida forskning .....	62
<b>Referenser .....</b>	<b>63</b>
<b>Bilaga.....</b>	<b>70</b>
Intervjuguide: Organisering av ledning och stimulans för specialpedagoger...	70

# 1. Inledning

I en tid av ekonomiska begränsningar och förändrade resurser för svensk skola visar en studie av fackförbundet Sveriges skolledare (Sveriges lärare, 2023) att skolor står inför ökade kostnader inom befintlig budgetram. Detta resulterar i omfattande nedskärningar av stödpersonal, speciallärare och specialpedagoger vilket minskade möjligheter att ge särskilt stöd. Åtta av tio lärare tror att dessa nedskärningar kommer att leda till sämre skolresultat. Två tredjedelar av lärarna räknar även med försämrade studiero och ökad psykisk ohälsa. Studien pekar också på ökad arbetsbelastning och stress för lärarna (Sveriges lärare, 2023). Skolverket (2012) lyfter fram att likvärdigheten i den svenska skolan har minskat medan skillnaderna mellan skolornas resultat har ökat. En likvärdig skola och utbildning av god kvalitet är avgörande för barns uppväxtvillkor, medan en misslyckad skolgång kan leda till utanförskap. Kriminologisk forskning visar hur låga skolresultat och problematisk skolgång kan kopplas till kriminalitet (SKR 2016/17:126:21). Nationalekonomen Ingvar Nilsson (Schwartz, 2023) berättar i Aftonbladet att samhället borde fokusera mer på att investera i ungdomar tidigt istället för att fokusera på kostnaderna när utanförskap redan skapats. Han påstår att en skjutning med två skadade kostar samhället 75 miljoner kronor. Lundmark-Nilsson och Nilsson (2012) lyfter i sin rapport fram beskrivningar av problemkantrade skolbakgrunder för gängkriminella och menar att samhället tidigt bör fokusera på att förhindra utanförskap. European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2020) lyfter fram i en rapport att det finns ett samband mellan skolmisslyckande och bristande inkludering. Genom ökad inkludering kan elevernas resultat förbättras. För att förebygga skolmisslyckanden ska skola skapa en miljö där varje elev, även de som riskerar att misslyckas eller hamna i utanförskap, ges tillgång till kvalitetssäkrad utbildning. Detta bör göras genom att skolan i större utsträckning ska arbeta främjande och förebyggande på grupp- och organisationsnivå snarare än på individnivå.

För att minska skolmisslyckandet och främja en inkluderande undervisningsmiljö krävs en helhetsstrategi som fokuserar på att skapa en skola för alla elever.

Begreppet *en skola för alla* betonades redan 1980 för att markera att den svenska

obligatoriska skolan ska vara anpassad efter individuella behov och vara tillgänglig för alla elever (Ahlberg, 2020). Enligt skollagen (2010:800) 1 kap. 4 § är det centralt att skolan ska erbjuda stöd och stimulans för elever att nå sin fulla potential. Detta återspeglas också i "Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet" (2022), där det understryks att undervisningen och elevhälsans arbete ska utformas för att tillgodose elevernas individuella behov (Skolverket, 2022).

Elevhälsans verksamhet, enligt skollagen (2010:800) 2 kap. 25 §, ska främja hälsa och förebygga problem. Tillgång till specialpedagoger eller speciallärare är nödvändigt för att stödja elever med olika behov (Skolverket, 2022). Enligt examensordningen för specialpedagoger (SFS 2017:1111) är det specialpedagogens ansvar att leda utvecklingsarbete på alla nivåer för att säkerställa att undervisningen möter alla elevers behov. Trots denna reglering och betoning på inkludering finns fortfarande utmaningar. Forskning indikerar en diskrepans mellan politiska intentioner och pedagogisk praktik (Göransson m.fl., 2015; Fitzgerald & Radford, 2017).

Det är viktigt att förstå specialpedagogens roll och uppdrag i denna kontext. Specialpedagogens roll och uppdrag är ett väl beforskat, om än komplext och otydligt, område, både nationellt (Göransson m.fl., 2015; Lansheim, 2010; Lindqvist m.fl., 2011; von Ahlefeld Nisser, 2009, 2013) och internationellt (Fitzgerald & Radford, 2017; Struyve m.fl., 2018; Tissot, 2013). Utifrån detta har föreliggande studie som syfte att utforska specialpedagogens roll i skolutvecklingsarbetet, särskilt fokuserat på ledning och stimulans utifrån verksamhetens organisatoriska strukturer. Vidare är syftet att identifiera möjligheter och utmaningar i detta arbete samt att undersöka om specialpedagogens insatser leder till en lärande organisation. Då vi ser en kunskapslucka inom detta område.

## 1.1 Centrala begrepp

Nedan följer en kort beskrivning av föreliggande studies centrala begrepp, ledning och stimulans samt lärande organisation, vilka ramar in och avgränsar.

### 1.1.1 Ledning och stimulans

I skollagen (SFS 2010:800, 3 kap. 2-3 §) fastslås att alla barn och elever i samtliga skolformer och fritidshem ska få den ledning och stimulans som behövs för deras lärande och personliga utveckling. Skolan, som har ett kompensatoriskt uppdrag, ska motverka konsekvenserna av funktionsnedsättning så långt som möjligt samt ge ledning och stimulans för att eleverna ska nå längre i sin kunskapsutveckling (Skolverket, 2022). Konceptet *ledning och stimulans* är exklusivt för den svenska skolkontexten medan det internationellt talas om begreppen tillgänglighet och inkludering. I föreliggande studie har vi valt att främst fokusera på att förknippa ledning och stimulans med inkludering. Dock kan respondenterna använda andra begrepp såsom differentierad undervisning och tillgänglig lärmiljö, vilket vi tolkat går under paraplybegreppet ledning och stimulans.

### 1.1.2 Lärande organisation

I denna studie är begreppet "lärande organisation" av central betydelse för att förstå dynamiken och framgången hos de organisationer som undersöks. En lärande organisation kan definieras som en organisation som kontinuerligt strävar efter att utvecklas och anpassas till en föränderlig värld genom att integrera lärande i alla sina processer. Lärande organisation fokuserar på systemtänkande vilket innebär att alla teorins delkomponenter skapar en helhet, saknas en komponent kan ej ett lärande utvecklas på ett adekvat vis. I samband med denna studie är begreppet lärande organisation av särskild vikt eftersom det ger en ram för att analysera hur organisationer hanterar förändring och osäkerhet. I sammanhanget av föreliggande studie kommer begreppet lärande organisation att fungera som en viktig referenspunkt för att analysera och utvärdera studiens empiri. Genom att förstå och tillämpa principerna för lärande organisationer kan vi få insikter om specialpedagogens roll i skolutveckling med fokus på ledning och stimulans (Senge, 2006).

## 1.2 Syfte

Syftet med föreliggande studien är att utforska specialpedagogens roll i skolutvecklingsarbetet, särskilt fokuserat på ledning och stimulans utifrån verksamhetens organisatoriska strukturer. Vidare är syftet att identifiera

möjligheter och utmaningar i detta arbete samt att undersöka om specialpedagogens insatser leder till en lärande organisation.

### **1.2.1 Frågeställningar**

- Vad är specialpedagogens roll i skolutvecklingsarbetet med fokus på ledning och stimulans utifrån verksamhetens organisation?
- Vilka möjligheter respektive utmaningar upplever specialpedagogen i förhållande till arbetet med ledning och stimulans?
- Leder specialpedagogens arbete med ledning och stimulans till en lärande organisation?

## 2. Tidigare forskning

I detta kapitel presenteras tidigare forskning som belyser specialpedagogens centrala roll, både nationellt och internationellt, inom skolutvecklingsarbetet, med fokus på arbetet med ledning och stimulans med inriktning på organisatoriska strukturer.

### 2.1 Inkludering

Det finns begränsad forskning som undersöker hur övergången från policydokument till praktik kan lyckas när det handlar om inkluderande undervisning. Detta visar en litteraturstudie gjord på 34 artiklar från de nordiska länderna, genomförd av den norska forskaren Buli-Holmberg m.fl. (2022). Trots det inkluderande rykte som de nordiska skolsystemen har internationellt, krävs det mer arbete för att förverkliga en inkluderande utbildning fullt ut. Studiens resultat visar en mångfald på definitionen av begreppet inkludering vilket forskarna menar kan leda till ifrågasättanden och utmaningar för implementeringen. Utmaningar som framkom var bristande sammanhang i undervisningen, svårigheter för lärare att omsätta sina positiva attityder till praktik, samt utmaningen att bemöta elevernas individuella behov. Ainscow och Sandill (2010) presenterade en artikel baserad på en systematisk litteraturgenomgång, som fokuserade på teorin om inkludering för att förhindra social utslagning. Studien, som grundade sig på både litteratur och tidigare forskning, identifierade att kooperativt lärande, kultur och ledarskap samt nätverk är avgörande faktorer för att främja inkludering. Studiens resultat belyser vikten av ledarskap och organisation för att inkludering ska vara för alla elever. Det framkommer även, precis som Buli-Holmberg m.fl. (2020) framhåller, att trots att inkludering är en globalt relevant fråga, finns det utmaningar i hur inkludering definieras och implementeras. Murawski och Hughes (2020) genomförde en narrativ litteraturgranskning i USA, som undersökte hur specialpedagoger kan främja inkludering i skolan. Studien lyfte fram möjligheter och hinder inom inkluderande utbildning, med särskild fokus på specialpedagogens och lärarens roll. Studiens resultat visar vikten av god relation, kommunikation och samverkan mellan olika professioner på skolan. Vidare betonas vikten av att specialpedagogen inte blir den primära källan för stöd för

eleverna, utan istället arbetar tillsammans med lärare för att utveckla inkluderande strategier och material.

Michajlovic och Schule (2020) har sin studie en tydlig teoretisk förankring i begreppet inkludering utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv. Studien, som genomfördes på tre skolor i Finland med specialpedagoger, är en kvalitativ studie som använde semistrukturerade intervjuer och observationer. Specialpedagoger har större kompetens att arbeta med barn med funktionsvariationer, men lärare anser att de också ska undervisa och ta hand om dessa barn. Specialpedagoger ska samarbeta med vuxna, ge konsultation och handledning, samt arbeta tvärprofessionellt.

Magnússon, Göransson och Lindqvist (2019) undersökte, i sin kvalitativa dokumentanalys, relationen mellan inkludering, specialpedagogik och nationell utbildningspolitik i Sverige. Författarna betonar behovet av att tydliggöra begreppet inkludering och hur politiska strömningar påverkar inkluderande utbildning. De påpekar att svensk utbildningspolitik är komplex och att regeringens uttalanden oftast fungerar som vägledning snarare än direkta direktiv för pedagogisk praktik. Studien visar att Sverige är otydlig i sina intentioner med inkluderande utbildning eftersom inkludering inte nämns i de granskade policydokumenten. Detta skapar tolkningsutrymme på kommunal och skolnivå.

Dessa studier utfördes i olika kontext, men belyser viktiga mönster kring inkludering. Samtliga studier lyfter fram vikten av ett inkluderande ledarskap, samarbete och strategiskt arbete för att främja inkludering. Dessutom visar de på behovet av att se inkludering som en långsiktig process som kräver kontinuerlig reflektion och utveckling av arbetsmetoder.

## 2.2 Skolutveckling

Scherp (2013) menar att skolutveckling är beroende av dess lärare. Om lärarna utvecklar sin yrkespraktik kommer också skolan att utvecklas. Det är viktigt att skolor ser vardagsproblem som en drivkraft och utgångspunkt för skolutveckling. I skolutveckling bör lärare enligt Timperley (2008) fokusera på lärprocessen hos eleven istället för att hänvisa dåliga resultat till brister hos eleverna. Plester (2019)

genomförde en liten studie, då tre elever, deras lärare och föräldrar deltog. I studien framkom att skolutveckling, för att skapa bättre inkludering och öka elevernas resultat, utgick från att lärarna hade en gemensam vision med fokus på alla elevers lärande istället för eventuella diagnoser. Vidare synliggjordes att hitta lösningar utanför boxen och att utnyttja resurser rätt som positiva faktorer för skolutveckling. Lärandet, enligt Plester (2019), planerades strategiskt över hela skolgemenskapen för att möjliggöra och förstärka den gemensamma visionen. Skolledningen uppmuntrade även personlig yrkesutveckling då de ansåg att hela skolans lärandekultur förbättrades. Alla lärare ansvarade gemensamt för lärandemiljön och en samarbetsprocess mellan dem för att skapa samsyn var viktig. Skolans ledning ansåg att för att förbättra skolans vision och utveckling var det viktigt med en strategisk och långsiktig planering med bland annat fokus på resurser, ekonomi, rekrytering och succession. Att kartlägga, analysera och utvärdera kring hur tid och resurser utnyttjades ansågs bidra till skolutvecklingen (Plester, 2019).

### **2.2.1 Skolutveckling och rutiner**

I Stelitanos m.fl. (2020) fallstudie jämfördes två olika gymnasieskolors rutiner då totalt nio specialpedagoger deltog. Den teoretiska utgångspunkten utgick i organisatoriska rutiner för att förstå och analysera skolorganisationen i syfte att främja inkludering av elever med särskilda behov. Organisationsrutiner definierades som repetitiva, igenkännbara mönster av självständigt handlande som flera människor gör. Dessa rutiner styr hur arbetet pågår i en organisation. Rutiner strukturerar individens dagliga praxis i organisationer och samordnar arbetet mellan människor som är utspridda över tid och rum. Rutiners funktion är att stabilisera verksamheten genom att säkerställa att viktiga arbetsuppgifter utförs konsekvent och tillförlitligt över tid. Dessutom kan de påverka förändring inom organisationen genom att förändra hur människor interagerar med varandra. Dessutom visar Stelitano m.fl. att konsultation, nätverksstruktur och skolomfattande ramverk eller rutiner som styr pedagogers samordning och samarbete leder till stödandet av elever med särskilda behov. Likt Stelitano m.fl. (2020) samt Ainscow, M. och Sandill, A. (2010) visar att kooperativt lärande,



nätverk och förändring leder till god skolutveckling men kompletterar även med att skolans kultur och ledning är viktiga delar.

## 2.3 Specialpedagogens roll

Specialpedagogens roll och uppdrag är välbeforskat, om än komplext och otydligt område, både nationellt (Göransson m.fl., 2015; Lansheim, 2010; Lindqvist m.fl., 2011; von Ahlefeld Nisser, 2009, 2013) och internationellt (Fitzgerald & Radford, 2017; Struyve m.fl., 2018; Tissot, 2013). I Sverige finns både specialpedagog och speciallärare, med egna formella examensordningar (SFS 2017:1111; Göransson m.fl. 2015). I Storbritannien och Finland har man lagstadgade uppdrag: speciallärare i Finland, SENCO i Storbritannien (Tissot, 2013; Göransson m.fl., 2019). I en kvalitativ studie genomförd av Lin m.fl. (2023) intervjuades och observerades fem SENCOs i Nya Zeeland. Studien belyste hur professionell identitet skapas. Det saknas formell, standardiserad utbildning och yrkesspecifik examensordning för SENCO. Specialpedagogerna önskar en reglering och standardisering av yrkesrollen för att få mer tid till sitt SENCO-uppdrag. På Nya Zeeland är det varje enskild skola som organiserar specialpedagogens uppdrag och finansierar rollen. SENCO har utöver sitt SENCO-uppdrag andra uppdrag (Lin m.fl., 2023). Göransson m.fl. (2019) pekar på att specialpedagogers arbetsuppgifter inkluderar undervisning av både individer och grupper i behov av särskilt stöd, samverkan med kollegor och vårdnadshavare, dokumentation samt arbete med utvecklings- och förebyggande åtgärder. Trots önskan om att arbeta förebyggande för elevernas lärande, kan vissa uppgifter som skolutveckling vara svåra att prioritera och göra anspråk på (Göransson m.fl., 2019; Göransson m.fl., 2015).

Malmgren Hansens (2002) avhandling undersökte förändringsprocesser inom det specialpedagogiska fältet. Tretton blivande och därefter verksamma specialpedagoger besvarade enkäter. I resultatet påvisades att specialpedagoger som tagit examen via 1990 examensordning hade svårt att göra anspråk på självständigt utredande, rådgivande och handledande funktioner. Under insamling av empiri användes olika forskningsprojekt som grund för teoretiska modeller. Detta innebar att avhandlingen inte utgick från en förutbestämd teori utan att den

skapades i processen. I avhandlingen framkom att specialpedagoger identifierade en brist på resurser inom specialpedagogisk verksamhet, där tidsbrist framstod som en tydlig utmaning. Vidare poängterades att det finns en obalans mellan tillgängliga resurser och den tid som krävs för att tillgodose elevers och lärares behov av specialpedagogiskt stöd. Elever som behöver stöd betraktas som ett problem som specialpedagogen ensam ska lösa. Resursbristen kan leda till att specialpedagoger inte ges möjlighet att använda sin utbildning och expertis då verksamheten istället styrs av akuta behov.

I enlighet med von Ahlefeld Nissers (2013) kvalitativa studie, då hon intervjuade rektorer, speciallärare och specialpedagoger för att undersöka likheter och skillnader i uppdraget mellan specialpedagoger och speciallärare, kan man se stor variation kring specialpedagogernas uppfattning om vad som ingår i deras uppdrag. Studiens syfte var att, genom intervjuer med rektorer, speciallärare och specialpedagoger undersöka likheter och skillnader i de uppdrag som specialpedagogen och specialläraren har. I en studie, baserad på enkäter med både kvalitativ och kvantitativ empiri vilken besvarades av 27 specialpedagoger på Irland, beskrev Fitzgerald och Radford (2017) att en otydlighet kring specialpedagogens uppdrag kan bidra till att specialpedagogerna passivt accepterar eller anpassar sig till verksamheten i stället för att försöka förändra och förbättra sin roll.

I en kvalitativ studie i Storbritannien, genomförd av Nye m.fl. (2015), intervjuades 15 SENCO från två olika skolor. Studien baserades på teorier och forskning inom specialpedagogik och beteendestörningar bland barn. SENCO betonade vikten av att först identifiera bakgrunden till elevens svårigheter och utarbeta en plan innan åtgärder genomförs. SENCO skulle även vara ansvarig för kompetensutveckling under planeringsdagar för att gynna alla elever. De betonade även vikten av en tydlig struktur kring eleverna, vilka specialpedagogerna skulle skapa i samverkan med lärare och övrig personal. Dessutom skulle specialpedagogen samarbeta med elevernas assistenter, där stödet skulle vara målinriktat och handledning tillhandahållas av SENCO. Detta menar dem gör att skolan inte blir likvärdig då specialpedagogernas praktik och politikernas

framskrivning av yrkesrollen, vilket går att läsa i examensordning för specialpedagoger (SFS 2017:1111), inte korrelerar med varandra (Göransson m.fl., 2015).

### **2.3.1 Skolledarens syn på specialpedagogens roll**

Enligt Göransson m.fl. (2015) så finns det ett behov av att definiera specialpedagogens roll. Detta trots att politiker menar att specialpedagoger har en yrkesroll med en tydlig förankring mellan forskning och praktik, vilket är viktigt för skolutveckling. I Berglunds m.fl. (2007) undersökning där 30 rektorers syn på specialpedagogisk professionalitet framkom det att rektorerna har god kännedom om vad man kan förvänta sig av en specialpedagog men att den ekonomiska budgetramen innebär att akuta insatser prioriteras framför långsiktigt förändringsarbete. Rektorerna beskriver en frustration över vem som ska undervisa elever i svårigheter om specialpedagogen inte ska göra det utan istället arbeta med handledning, konsultation, analysarbete och skolutveckling. Resultaten visar att mycket av specialpedagogernas uppgift fortfarande är på kortsiktig individnivå på bekostnad av mer långsiktiga skolutvecklande uppgifter. I likhet med Berglund m.fl. (2007) lyfter Lin m.fl. (2023) specialpedagogens behov av stöd från rektor för att kunna bygga en starkare identitet med specialpedagoguppdraget.

### **2.3.2 Specialpedagogens uppdrag på organisationsnivå**

Ett forskningsprojekt genomfördes i Göteborg och innefattade intervjuer med 80 pedagoger kring deras syn på specialpedagogik. I detta projekt lyftes specialpedagogens kompetens fram då specialpedagogen kan ha förmågan att arbeta på samtliga nivåer: organisation-, grupp- och individnivå (Persson, 1998). I en kvantitativ studie utförd av Lindqvist m.fl. (2011) visade resultaten att en majoritet av deltagarna (förskollärare, elevassistenter, specialpedagoger, speciallärare, klasslärare och ämneslärare), över 90%, ansåg att specialpedagoger bör arbeta direkt med elever. När det gäller fokus på arbetsuppgifter angav 77% av specialpedagogerna att skolutveckling bör vara en prioritet för specialpedagoger, vilket var högre än bland de andra deltagarna. Specialpedagoger som sitter i skolans ledningsgrupp har större inflytande över hur resurser rörande elever i behov av stöd fördelas samt möjlighet att leda skolans

arbete. Detta visar en studie utförd av Tissot (2013) som belyser specialpedagoger i England och deras roll som ledare. Genom enkät och efterföljande fördjupade intervjuer framkom det dock att ungefär hälften av specialpedagogerna ansåg att detta inte efterlevs i praktiken. Smith och Broomhead (2019) menar, i sin kvalitativa studie, att specialpedagogen ska vara en del av verksamhetens ledningsgrupp för att ge mandat och möjlighet att vara delaktig i skolutveckling. I en studie i England intervjuades 15 specialpedagoger, varav 7 var en del av ledningsgruppen och upplevde ökad delaktighet i beslut.

Sammanfattningsvis belyser tidigare forskning vikten av att implementera rutiner och strukturer för att främja inkludering. Studier betonar behovet av tydliga definitioner och strategier för att främja inkludering, där samverkan och ledarskap är centrala roller. Dessutom framhävs specialpedagogernas roll som nyckelaktörer i skolutvecklingsprocessen, där fokus på elevernas lärande och gemensamma visioner är avgörande. Mot bakgrund av detta och föreliggande studies syfte vilket är: att utforska specialpedagogens roll i skolutvecklingsarbetet, särskilt fokuserat på ledning och stimulans utifrån verksamhetens organisatoriska strukturer. Vidare är syftet att identifiera möjligheter och utmaningar i detta arbete samt att undersöka om specialpedagogens insatser leder till en lärande organisation, ser vi att det finns kunskapsluckor kring begreppet ledning och stimulans då all forskning som tagits del av fokuserar på begreppet inkludering. Trots att det finns forskning som behandlar specialpedagogens roll inom skolutveckling, finns det få studier som fokuserar specifikt på specialpedagogens roll i ledning och stimulans inom organisationen. Det saknas även forskning kring hur specialpedagogens arbete med ledning och stimulans bidrar till organisationens förmåga att lära och utvecklas. Dessa kunskapsluckor kan föreliggande studie bidra till att fylla.

### 3. Teoretiska utgångspunkter

I detta kapitel redovisas valet av de teoretiska utgångspunkter som föreliggande studie utgår ifrån. Med hjälp av den lärande organisationsteorin och dess fem discipliner; systemtänkande, personligt mästerskap, gemensamma visioner, tankemodeller och teamlärande (Senge, 2006) analyseras empirin. Syftet med föreliggande studie är att utforska specialpedagogens roll i skolutvecklingsarbetet, särskilt fokuserat på ledning och stimulans utifrån verksamhetens organisatoriska strukturer. Vidare är syftet att identifiera möjligheter och utmaningar i detta arbete samt att undersöka om specialpedagogens insatser leder till en lärande organisation. Då syftet med föreliggande studie fokuserar på organisatoriska strukturer och om specialpedagogens insatser leder till att organisationen lär sig och utvecklas valdes denna teori till förmån av sociokulturella teorier, då sociokulturella teorier endast fokusera på social interaktion och individens kulturella och sociala kontext. Lärande organisationsteori valdes framför andra systemteorier då denna har ett fokus på den interna organisationen då personalen inom skolan tolkas ingå i organisationen i denna föreliggande studie. Lärande organisation betonar vikten av kontinuerlig utveckling och att organisationens delar ska lära sig att drivas framåt och möta skolans förändrade behov och krav. Dessutom fokuserar teorin på att öka delaktighet och engagemang från alla medlemmar inom organisationen. Föreliggande studies skribenter valde lärande organisationsteori eftersom den ger en ram för att inte bara förstå hur organisationer fungerar, utan också hur de kontinuerligt kan utvecklas och anpassas genom lärande och kunskapshantering, vilket är avgörande för att förstå specialpedagogens roll i skolutvecklingsarbetet och dess bidrag till att skapa en gynnsam lärmiljö för alla elever. Förutom detta så menar Senge (2006) att den lärande organisationen inte är hieratisk utan mer jämlik vilket ligger i linje med skolans värdegrund, vilket även Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet” (2022) belyser (Skolverket, 2022).

#### 3.1 Lärande organisationsteori

Den lärande organisationsteorin introducerades av Peter Senge (2006) och kan bidra till att förstå, förklara och främja lärandet i en organisation som är

anpassningsbar och kan hantera komplexitet över tid. I takt med att kunskap växer, ökar medvetenheten om organisationens utvecklingsområden. Det är en ständig strävan och process mot förbättring och självinsikt som drivs av en konstant ström av ny information och erfarenhet. Senge (2006) menar att det inte räcker att det är några få inom ett företag som utbildas och har visioner för organisationen. Medarbetares kompetens och engagemang måste tas tillvara på så att organisationens alla nivåer genomsyras av kompetens för att vara motståndskraftiga mot annan konkurrens.

### 3.2 Systemtänkande

Kärnan i lärande organisationsteori är systemtänkande. Systemtänkande sammanlänkar de övriga fyra disciplinerna till en helhet. Det räcker alltså inte att man förstår komponenterna var för sig utan man måste förstå hur de samverkar. Systemtänkande innebär att se organisationen som ett komplext system, där olika delar är sammankopplade och påverkar varandra. Detta perspektiv möjliggör förståelse av långsiktiga konsekvenser och identifiering av orsakssamband som sträcker sig bortom enskilda händelser (Senge, 2006). För att skapa en lärande organisation är det nödvändigt att förstå de underliggande strukturerna och dynamiken i systemet samt att organisationen ses som en helhet och inte enbart som separata delar. Systemtänkande handlar även om att se problemen som kommer inifrån organisationen och behandla dem, inte endast rikta in sig på externa påverkansfaktorer (Senge, 2006). Systemtänkandet handlar om att alla olika grupper i en organisation skall samverka mot ett gemensamt mål och inte fungera som isolerade grupper då viktig information och kunskap kan gå förlorad då samverkan inte sker. Det är även viktigt att ledningsgruppen ej ses sitta på den absoluta makten, detta kan leda till ”skicklig inkompetens” (Senge, 2006) då medarbetare ej utmanar eller ifrågasätter ledningsgruppen trots att de har andra perspektiv på problemen som presenteras, detta kan leda till urvattnade kompromisser. Då människor placeras i samma system, hur olika de än är, brukar de producera liknande resultat (Senge, 2006).

### 3.3 Personligt mästerskap

Peter Senges (2006) teori om lärande organisationer betonar vikten av personligt mästerskap, medvetenheten om det egna personliga ledarskapet, för att skapa en kultur av kontinuerligt lärande och möta utmaningar i en föränderlig miljö.

Personligt mästerskap innebär att ständigt förbättra sina färdigheter och kapaciteter, vilket leder till personlig utveckling och lärande. Det handlar om att utvidga sina färdigheter för att nå önskade resultat och skapa en kreativ spänning mellan ens vision och den nuvarande verkligheten. Att behärska denna kreativa spänning är en central färdighet inom personligt mästerskap (Senge, 2006).

För att främja personligt mästerskap i organisationen krävs det att individer har en genuin vilja att växa och utvecklas. Att tvinga medarbetare till utvecklingsprogram mot deras vilja leder inte till verkligt personligt mästerskap. Istället bör företagsledningen skapa en miljö eller ett klimat som uppmuntrar till personlig utveckling genom att stödja medarbetarens personliga visioner, uppmuntra till frågor och initiativ till förändringar samt motverka beteenden som hindrar personlig utveckling (Senge, 2006). De personliga visionerna och de gemensamma visionerna som finns inom företaget bör gå hand i hand och förbli positiva. Sammanfattningsvis är personligt mästerskap en ständigt pågående process som kräver stöd från både individen och företagsledningen. Genom att integrera personliga visioner med företagets mål och verkligheten skapas en miljö där personligt mästerskap kan blomstra och där organisationen kan möta framtida utmaningar (Senge, 2006).

### 3.4 Tankemodeller

Tankemodeller utgör de underliggande antaganden och föreställningar som styr människors handlingar och beslut inom en organisation. De handlar inte enbart om *vad* vi tänker utan även *hur* vi tänker. Dessa modeller kan vara enkla generaliseringar eller mer komplexa teorier, och de har en betydande påverkan på vårt beteende och handlande. Till exempel kommer vårt beteende och vårt sätt att interagera med andra människor att skilja sig beroende på om vi har en grundläggande tilltro till dem eller om vi utgår från att de inte är pålitliga (Senge, 2006). Det är av stor vikt att organisationer blir medvetna om och utmanar sina

tankemodeller eftersom dessa modeller kan begränsa organisationens handlingsutrymme och möjligheter till utveckling (Senge, 2006). Planering, som vanligtvis ses som en individuell process, kan också vara en kollektiv inlärningsprocess där organisationen tillsammans utformar sin verksamhetsplan. Att identifiera och ifrågasätta befintliga tankemodeller är en avgörande del av organisationens lärande. Genom att uppmuntra till en kultur av öppenhet och nyfikenhet kan organisationer öka sin förmåga att anpassa sig till förändringar och förbättra sin prestation (Senge, 2006). En utmaning i detta arbete är att övervinna hierarkiska strukturer och främja öppenhet och saklighet i diskussionerna. Trots att det finns en övertygelse om att beslutsprocessen kan förändras genom produktiva diskussioner, kan det vara svårt att genomföra i praktiken på grund av försvarsmekanismer som hindrar oss från att granska våra egna tankemodeller. Dessa försvarsmekanismer kan skapa en situation av *skicklig inkompetens*, där vi blir skickliga på att undvika att granska våra egna tankegångar. För att bemöta denna utmaning krävs en aktiv insats för att göra tankemodellerna synliga och tillgängliga för granskning. Detta kan uppnås genom kontinuerlig utbildning, användning av nyhetsbrev och regelbunden träning för att utveckla förmågan att reflektera över och diskutera tankemodeller. Genom dessa insatser kan organisationer främja en kultur där tankemodeller ses som verktyg för lärande och förbättring (Senge, 2006).

### **3.5 Gemensamma visioner**

Organisationen bör ha en gemensam inriktning och mål att förena sig kring. En vision fungerar som en ledstjärna som styr organisationen mot sina mål och ger riktning åt dess handlingar och beslut. En gemensam vision innebär att alla medlemmar i organisationen är delaktiga i processen att skapa och förstå visionen. Detta skapar en gemensam grund för handling och beslutstagande. En gemensam vision handlar inte enbart om att ha en identisk bild av framtiden, utan även om att känna samhörighet och en gemensam strävan. När medarbetare delar en gemensam vision, förändras deras inställning till organisationen. Det går från att vara ägarnas eller ledningens företag till att bli *vårt* företag. En gemensam vision blir därigenom en grundläggande faktor för tillit och samverkan mellan



medarbetarna. För att uppnå en gemensam vision är det viktigt att individens personliga visioner integreras till en övergripande gemensam vision. Det kräver engagemang och anslutning från medarbetarna. Det är inte tillräckligt med enbart samtycke eller acceptans; det krävs genuint engagemang och deltagande (Senge, 2006).

Senge (2006) presenterar olika förhållanden som medarbetare kan ha till en vision, från engagemang och anslutning till motvilligt samtycke och likgiltighet. För att främja anslutning och engagemang behöver ledningen visa sin egen anslutning till visionen, vara ärlig och lämna utrymme för medarbetarna att välja sin egen inställning. Det är viktigt att skilja mellan positiva och negativa visioner, där negativa visioner kan leda till energiförbrukning i att försvara sig själv istället för att bygga något nytt. Senge menar att människor ofta beskriver vad de vill slippa, allt från ryggont till en specifik arbetsuppgift (detta är en negativ vision). En positiv vision ger inspiration och möjlighet till långsiktig tillväxt och utveckling (Senge, 2006).

### **3.6 Teamlärande**

Då organisationen tar tillvara på individers kompetenser och dess kombinationer skapas ett gemensamt lärande. Då dessa olika kompetenser tas till vara på och sprids inom organisationen skapas ett effektivare och större lärande än om var och en ensam skulle lära sig samma sak. Genom dialog i organisationen skapas ett teamlärande (Senge, 2006). Det är viktigt att de individuella visionerna skapar en likriktighet och därigenom skapar en gemensam vision så att alla medarbetare drar åt samma håll, med det sagt så kommer det fortsatt att uppstå konflikter och motstridiga åsikter, men organisationen behöver då genom dialog diskutera dessa konflikter så att teamen kan komma överens om hur de ska uppnå den gemensamma visionen och organisationens mål. Nyvunna kunskaper kommer till användning och kunskapen sprids till andra team eller personer inom organisationen (Senge, 2006). Det finns tre aspekter för att teamlärande ska fungera i ett företag enligt Senge (2006), för det första behöver man kunna hantera komplexa frågor på ett insiktsfullt sätt. Medarbetarna måste här lära sig att verkligen lyssna på varandra på detta sätt utvecklas mer kunskap än vad varje

individ kan uppnå på egen hand. För det andra behövs innovativ samverkan inom företaget. Varje individ kan handla på egen hand om de vet teamets gemensamma vision och mål. Då medarbetare vet hur andra skulle agera i samma situation blir det enklare för den enskilda individen att handla på liknande sätt och på så vis kompletteras kollegornas insats. För det tredje behöver förståelse skapas för hur olika grupper inom organisationen påverkar och samverkar med varandra (Senge, 2006).

## 4. Metod

I detta kapitel beskrivs studiens metodval, urval, genomförande, bearbetning och analys. Avslutningsvis presenteras de forskningsetiska överväganden.

### 4.1 Val av metod

Föreliggande studie grundade sig på en kvalitativ forskningsdesign. Metoden gav en tydlig ram för empiriinsamling och analys, där fokus låg på ord istället för kvantifiering. I den kvalitativa forskningen eftersöks förståelse och förklaring av fenomen genom andra människors tolkning av verkligheten med utgångspunkt i människans erfarenheter och förkunskaper. Empiriinsamling vid semistrukturerade intervjuer påverkas av den specifika situationen och deltagarna, vilket kan göra det svårt att uppnå objektiv sanning. Följdfrågor under intervjun kan dock fördjupa svaren och ge en mer nyanserad bild (Bryman, 2020). Kvale och Brinkmann (2021) lyfter bland annat feltolkningar som en brist i tillförlitligheten som finns i kvalitativa studier, respondenterna kan exempelvis svara utifrån gissningar på vad intervjuaren vill höra och veta. Genom intervjuer som metodval är det en omöjlighet att veta i vilken grad respondenterna är ärliga, medvetet eller omedvetet. Samtidigt erbjuder kvalitativa intervjuer en djupgående insikt i individers perspektiv och upplevelser, vilket kan ge värdefull förståelse och kontext till de studerade fenomenen. (Bryman, 2020). Kvalitativa metoder fokuserar på att karaktärisera empirin genom klassificering och kategorisering. I studien har empiri samlats in via en semistrukturerad intervju för att fånga respondentens egna tankar och åsikter. Syftet med intervjuerna är att utifrån respondentens perspektiv bilda sig en uppfattning om dess verklighet (Kvale & Brinkmann, 2021). I en semistrukturerad intervju utgår forskaren från en intervjuguide, som kan läsas i bilaga 1, med förhållandevis specifika frågor som ska beröras, där intervjupersonen har stor frihet att svara på frågorna med sina egna ord.

### 4.2 Urval

Utvalda skolor, som både är fristående och kommunala, ligger i en mellanstor kommun i Skåne. Alla skolor är grundskolor, en av skolorna är F-6, medan de

andra skolorna är F-9-skolor. Skolorna är utvalda utifrån ett strategiskt- och bekvämlighetsurval då de som svarade först att de ville delta valdes (Bryman, 2020; Trost, 2005). Urvalet är strategiskt då deltagarna valdes ut via ett strategiskt sätt utifrån specialpedagogiskexamen och föreliggande studies syfte och forskningsfrågor (Bryman, 2020). Alla har en specialpedagogisk examen och har varit verksamma i över 20 år inom skolväsendet men med olika erfarenhet av att arbeta som specialpedagog. Vi har försökt tillgodose en spridning mellan olika parametrar såsom ålder samt verksamma arbetsår, för att studien i så stor mån som möjligt ska kunna appliceras på rådande förhållanden inom kommunen. Vi har dock inte kunnat tillgodose en spridning av olika kön, då samtliga i studiens respondenter är kvinnor. Eftersom vi genomförde en kvalitativ studie med endast fem specialpedagoger som deltagare är det omöjligt att skapa ett statistiskt representativt urval (Bryman, 2020).

### 4.3 Genomförande

Genomförandet av föreliggande studie inleddes med att diskutera problemområden som skulle utforskas. Skribenterna identifierade två problemområden vilka kan läsas i inledningen och i enighet med Ejlertsson (2022) fördjupades kunskapen inom områdena. Efter detta integrerades problemområdena. Genom att ta del av tidigare forskning formulerades syfte och frågeställningar. Läsning av olika metoder och teorier påbörjades så att ett relevant val kunde göras. Metoden som valdes var kvalitativ metod. Det teoretiska perspektivet och dess relevanta begrepp valdes därefter utifrån Senges (2006) teori, den lärande organisationen. Metoden och teorin valdes utifrån föreliggande studies syfte och forskningsfrågor. Tidigare forskning insamlades och intervjuguiden konstruerades med hänsyn till studiens syfte och metod, denne omformulerades och reviderades flera gånger för att få fram så bra frågeformuleringar som möjligt (Bryman, 2020). Missivbrev skapades och förfrågan om deltagande skickades ut till tänkvärda respondenter. Då respondenterna accepterat, bokades tid och plats för intervjun via mejl, intervjufrågor och missivbrev bifogades. Intervjufrågorna bifogades med anledning av att respondenterna skulle kunna förbereda sig inför intervjun.

Intervjuerna varade i cirka 45 minuter och genomfördes på en ostörd plats (Kvale & Brinkmann, 2021). Respondenterna fick välja tid och plats för genomförandet av intervjun, alla valde att förlägga intervjun på sin arbetsplats. Vidare var ambitionen att båda skribenterna skulle närvara tillsammans under intervjuerna men endast under två av de fem intervjuerna var båda närvarande. Anledningen till att vi inte lyckades vara två på alla intervjuer var för att respondenterna enbart kunde träffas under arbetstid. En av skribenterna arbetar de flesta vardagar och hade inte möjlighet att närvara på alla intervjuer. Den andra skribenten hade större flexibilitet. Genom att vara två när man genomför en semistrukturerad intervju möjliggör en mer dynamisk interaktion mellan intervjuaren och respondenten. En person kan fokusera på att leda intervjun och ställa frågor medan den andra kan mer fokusera på att lyssna aktivt, ta anteckningar och observera nyanser i svaren (Kvale & Brinkmann, 2021). Vidare bidrar två intervjuare till en ökad tillförlitlighet och trovärdighet i empirin. Då intervjuerna genomförts och spelats in, lyssnades dessa igenom och transkriberades. I sin helhet transkriberades intervjuerna, pauser, upprepningar och betoningar valdes bort (Bryman, 2020) och detta genomfördes tillsammans. Då transkriberingen genomförts bearbetades och analyserades den insamlade empirin gemensamt av skribenterna (se avsnitt 4.5). Resultatet presenterades via löpande text, med underrubriker för att underlätta läsningen. En sammanfattning och slutsatser av resultatet skrevs ner.

#### **4.4 Bearbetning och analys**

De transkriberade intervjuerna bearbetades med inspiration av de sex olika stadierna av tematisk analys (Braun & Clarke, 2006). Analysen var en tolkande process då mönster och teman skrivits fram. Studien analyserades via tematisk analys vilket är ett av de vanligaste sätten att behandla kvalitativ empiri (Bryman, 2020).

Steg 1	Empirin (transkriberingarna) närlästes flera gånger för att bekanta sig med materialet.
Steg 2	Kodning av materialet påbörjades enligt en systematisk indelning.
Steg 3	Koder lades ihop till eventuella teman.
Steg 4	Noggrann kontrollering av att tema och koder överensstämmer med varandra.
Steg 5	Analysen fortsattes med att hitta det som utmärkte varje tema. Varje tema definierades och namngavs och relevanta underrubriker skapades.
Steg 6	Rapporten producerades. Analysen bearbetades en sista gång då den relaterades till studiens syfte, forskningsfrågor, teori och litteratur.

Figur 1. Braun och Clarke (2006)

Intervjuerna bearbetades via transkribering. Intervjuerna lyssnades igenom och transkriberades (Bryman, 2020). Transkriptionerna lästes igenom flera gånger enskilt och tillsammans. Respondenternas svar färgkodades, varje respondents färgkodade svar lades in under respektive fråga i intervjuguiden, därefter hittades teman. Dessa tema skapades spontant för att i nästa steg relateras till studiens teori och frågeställningar (Braun & Clarke, 2013). Analysen var övergripande då tolkning, förklaring och jämförelse av resultatet utifrån den teoretiska ramen framställdes (Creswell & Creswell, 2018; Kvale & Brinkmann, 2021). De sorteras sedan efter teman och underrubriker som grundar sig i föreliggande studies frågeställning varav en berör den teoretiska utgångspunkten (Kvale & Brinkmann, 2021). Efter den tematiska analysen gjordes en teoretisk analys (Bryman, 2020) vilket innebar att vi systematiskt applicerade det teoretiska ramverket och tillhörande begrepp på det empiriska materialet för att identifiera och tolka mönster, teman och samband som är relevanta för vår forskningsfråga. Empirin tolkades med hjälp av den lärande organisationsteorin och dess fem discipliner; personligt mästernskap, tankemodeller, gemensamma visioner, teamlärande och systemtänkande (Senge, 2006).

## 4.5 Forskningsetiska övervägande

Forskningen har följt krav såsom information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande vilket innebär att studien vara etisk korrekt. Tillförlitligheten är säkerställd genom att föreliggande studie har säkerställt att forskningens kvalitet avspeglats i rapportens design, metod, analys och utnyttjande av resurser.

Enligt Bryman (2020) finns det fyra delkriterier som skall uppfyllas för att en studie skall vara tillförlitligt; trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet och bekräftelsebarhet.

Trovärdighet handlar om hur trovärdiga och tillförlitliga forskningsresultaten är. Det innebär att forskaren måste säkerställa att studiens resultat är en korrekt representation av det studerade fenomenet ur deltagarnas perspektiv (Bryman, 2020). Då fem specialpedagoger med olika bakgrund och yrkeserfarenhet har intervjuats stärks trovärdigheten kring beskrivning av specialpedagogers upplevelser då de lyfter fram olika perspektiv. Överförbarhet refererar till i vilken utsträckning studiens resultat kan överföras till andra sammanhang eller grupper (Bryman, 2020). Genom att beskriva kontexten kring var studien genomförts och en beskrivning av variationen av respondenterna är det lättare att någon annan forskare kan genomföra en liknande studie. Pålitlighet handlar om att säkerställa att forskningsresultaten är stabila och konsekventa över tid. Det innebär att forskningsprocessen bör vara så transparent som möjligt, så att andra forskare kan följa den och förstå hur resultaten uppnåddes (Bryman, 2020). Genom att beskriva hur forskningsprocessen genomförts i steg och att resonera kring de metodologiska övervägandena stärks föreliggande studies pålitlighet. Bekräftelsebarhet syftar till att säkerställa att resultaten verkligen är grundade i empiri och inte i skribenternas personliga åsikter eller förutfattade meningar (Bryman, 2020). För att säkerställa bekräftelsebarhet har detaljerad dokumentation av empiri och analysprocesser sparats. Exempelvis har transkriptioner av intervjuerna, kodningar och analytiska anteckningar sparats. Då två personer har hanterat forskningsprocessen säkerställs att resultatet är grundade i empiri och inte i personligt förutfattade meningar.

Samtliga medverkande är informerade om studiens syfte och samtycke har getts muntligt och skriftligt till medverkan (Vetenskapsrådet, 2017). Då skribenterna är studenter inbegrips studien ej av etikprövning, dock ska information och samtycke ges av deltagande. Deltagarna i studien informerades om studiens syfte och övriga relevanta punkter enligt Lag om etikprövning av forskning som avser människor (SFS 2003:460) 1 kap 6 §, muntligt samt via skriftliga missivbrev. I dessa stod det även hur personuppgifter och annan känslig information behandlas samt att deltagarna har rätt att avsluta sin medverkan när som helst under studien. Personuppgifter och annan känslig information behandlades med respekt och konfidentialitet utlovades. Varken anonymitet eller sekretess utlovades, dels då forskarna är medvetna om deltagarnas identiteter, dels då studien ej lyder under offentlighets- och sekretesslagen. Uppgifterna som framkom i det insamlade materialet nyttjas enbart till denna studie (Vetenskapsrådet, 2017). Studiens kvalitet säkerställs bland annat via dess design och metod och författarna ansvarar för den från idé till publicering (All European Academies, 2017). I avsnittet gemensam vision gjordes avvägningen att ej hänvisa citat eller värdeord till specifika specialpedagoger då deras identitet kan listas ut via skolornas värdeord.



## 5. Resultat

I detta kapitel presenteras relevant resultat av föreliggande studie kring specialpedagogens roll i skolutveckling, med särskild tonvikt på ledning och stimulans inom skolans organisatoriska strukturer.

### 5.1 Vad är specialpedagogens roll i skolutvecklingsarbetet med fokus på ledning och stimulans utifrån verksamhetens organisation?

I detta avsnitt tematiserades resultatet med relevanta underrubriker utifrån frågeställning ett.

#### 5.1.1 Skolans organisation

Samtliga skolor arbetar med ett skolövergripande utvecklingsområde. Enbart en specialpedagog lyfte att de hade APT (arbetsplatsträff) och studiedagar kontinuerligt där de arbetade med skolans utvecklingsområde. Vidare har samtliga skolor regelbundna konferenser, arbetslagsmöten och formella eller informella ämnesgruppsdiskussioner, vilket möjliggör kollegialt lärande. En specialpedagog beskrev att det inte finns organiserade ämnesgrupper på skolan. Tre av fem specialpedagoger är helt eller delvis ansvariga för att driva utvecklingsarbete på respektive skola. En specialpedagog deltar inte under konferenserna då utvecklingsområdet behandlas. På samtliga skolor hålls möten inom ramen för EHT (elevhälsoteamet). På frågan om de arbetar hälsofrämjande och förebyggande eller åtgärdande varierar svaren. En av specialpedagogerna beskriver ett tydligt analysarbete där EHT tillsammans med lärare utvärderar och analyserar resultat på gruppnivå, andra lyfter fram att det finns ett bristande analysarbete. "Ja, då har vi dom och går igenom liksom tittar vi på behoven och om det är några speciella insatser som behövs göras i klasserna och sen går det tillbaka till EHT" (specialpedagog 4).

Vissa respondenter inkluderar fritidsverksamheten, fritidspersonalen är inte fullt delaktig i alla delar av utvecklingsarbetet på grund av färre tillfällen för planering och utveckling jämfört med lärarna. Endast en specialpedagog nämnde att fritidshemmets arbetslag delvis är involverade i utvecklingsarbetet, dock i mindre

omfattning än lärarna. “De har en speciell bok som jag tror heter *Specialpedagogik för fritids* så vi kör en lite mindre variant.” (specialpedagog 4).

### 5.1.2 Specialpedagogens arbete med ledning och stimulans

Resultatet visar att specialpedagogerna har olika uppdrag och arbetsuppgifter i sin specialpedagogiska roll vad gäller ledning och stimulans. Specialpedagog 2 fokuserar främst på individuell läsinlärning, medan specialpedagog 5 har ett mer övergripande specialpedagogiskt uppdrag. Alla specialpedagoger betonar vikten av att hjälpa till när svårigheter uppstår i undervisningen, även om deras roller varierar. Tre av specialpedagogerna lyfter fram att observation, konsultation och handledning är viktiga delar av uppdraget även då de önskar mer handledningstid. En specialpedagog fungerar som en handledare för lärare och elever och är involverad i kompetensutveckling på skolan. “Jag är som ett stödhjul för de elever som har lite behov av olika saker” (specialpedagog 4). Specialpedagog 5 ansvarar också för värdegrundsarbetet och föräldrasamverkan, vilket hon anser är viktigt för ledning och stimulans “Om barnen mår bra så lär de sig också”. Även föräldrasamverkan och handledning av klasslärare och assistenter ingår i hennes uppdrag. “Man har ett stort ansvar och man behöver vara lite överallt, spindeln i nätet, helikopterperspektivet ja men allt det, jätteroligt. Men det kräver mycket” (specialpedagog 5). Samma specialpedagog trycker även på att lärarna i handledningssituationer ska förstå skillnaden mellan det kategoriska och det relationella perspektivet och att eleven inte skall ses som bärare av problemet och att kommunikationen mellan lärare och lärare - elever är viktigt att tänka på. ”Man pratar med eleven, inte till eleven” (specialpedagog 5). Två specialpedagoger har fått övergripande ansvar för kompetensutveckling för lärarna kring ledning och stimulans. En specialpedagog fick tillsammans med sina kollegor uppdrag att välja material från Skolverket för att kompetensutveckla lärarna på skolan. Hon, tillsammans med sina kollegor, valde då att arbeta med moduler som berör ledning och stimulans. Båda specialpedagogerna valde att starta läsåret med två kompetensutvecklingsdagar då begreppen definieras och belystes ur olika perspektiv. När det gäller planering och strukturering av arbetet varierar specialpedagogernas tillvägagångssätt. Specialpedagog 1 och specialpedagog 3 saknar en tydlig daglig plan och hanterar oförutsedda händelser som dyker upp.

Specialpedagog 2 har däremot en mer strukturerad dag med inplanerade tider för att arbeta med eleverna, om det inte är något akut.

## **5.2 Vilka möjligheter respektive utmaningar upplever specialpedagogen i förhållande till arbetet med ledning och stimulans?**

I detta avsnitt tematiserades resultatet med relevanta underrubriker utifrån frågeställning två.

### **5.2.1 Utmaningar**

Specialpedagogerna står inför flera utmaningar när det gäller att övertyga lärarna om nyttan med ledning och stimulans. Ett av de största hindren är att lärarna ibland upplever en känsla av vi- och dem. Dessutom är det oklart för många specialpedagoger och lärare vad deras respektive uppdrag egentligen innebär. Balansen mellan olika arbetsuppgifter, som fältarbete, handledning, undervisning och administrativa uppgifter, är en annan utmaning. En utmaning är att få en tydlig arbetsbeskrivning av rektorn. Ingen av de tillfrågade specialpedagogerna har en arbetsbeskrivning. Men samtliga upplever att de har ett stort mandat av skolledningen att forma sin roll och uppdrag efter verksamhetens behov. “Jag jobbar på mitt eget. Det som jag har är att jag är övergripande ansvarig för SPEC. that’s it! Det är nog det enda som man kan säga om min roll. Där emellan så hjälps man åt” (specialpedagog 1). “Men jag kan ju säga som det att jag har aldrig riktigt fått en tydlig beskrivning. Det har vi format väldigt mycket själva.” (specialpedagog 2). “Vi har ju ett stort mandat av skolledningen här att besluta vad vi tycker känns viktigt i vårt uppdrag” (specialpedagog 4). “Hon ger oss väldigt fria tyglar” (specialpedagog 5).

Arbetet med att främja och förebygga problem samt att genomföra kvalitativ analys är särskilt utmanande när det saknas tillräcklig personal eller tjänster. Många specialpedagoger kämpar också med att undvika att fastna i enbart åtgärdande arbete på grund av elevunderlaget och lärarnas syn på sitt ansvar. Samarbetet mellan lärare och specialpedagog är centralt men svårt att upprätthålla. Att prioritera och skapa en god grund för handledning är en annan utmaning,

särskilt när vissa lärare inte är öppna för det. Dessutom är det svårt att förmedla skillnaden mellan ledning och stimulans till lärarna och att hantera kommunikationen om eleverna. Implementering av förändringar tar lång tid och det finns bristande kunskap om differentiering bland lärarna. Andra utmaningar inkluderar en tung arbetsbörda, problematiska relationer och rädsla för förändringar hos lärarna. Deltidsarbete bland personalen och elevunderlaget upplevs också som hinder. "Men eftersom det är detta elevunderlaget som vi har så är vi inte riktigt där, utan vi hamnar på åtgärder istället" (specialpedagog 3). Till sist påverkar faktorer som rektorsbyte, bristande koppling mellan utvecklingsområden och tidsbrist arbetet med ledning och stimulans.

### 5.2.2 Möjligheter

Samtliga respondenter framhäver den goda relationen, både mellan lärare och specialpedagog samt mellan specialpedagog och ledningen, för ett effektivt utvecklingsarbete. "Jag säger att relationen är en framgångsfaktor som skapar viét" (specialpedagog 1). "Jag försöker att vara ute så mycket jag bara kan och försöker att ha en god relation och försöker att vara närvarande. För det tycker jag är jätteviktigt." (specialpedagog 3). En annan viktig faktor som specialpedagogerna lyfter fram är tillgången till extern handledning för specialpedagoger. Denna möjlighet till professionell utveckling kan bidra till att höja kompetensen och kvaliteten i verksamheten. Likaså spelar ledningens engagemang en central roll. En kunnig och engagerad ledning som aktivt stöttar och främjar skolans arbete är grundläggande för att uppnå framgång. Arbetsgrupper och tydliga utvecklingsområden kan ytterligare främja samarbete och kunskapsutbyte mellan kollegor, vilket även det leder till en kontinuerlig förbättring av verksamheten. Genom att regelbundet utbyta erfarenheter och kunskap med andra inom samma yrkesgrupp kan man hålla sig uppdaterad och inspirerad. Mindre än hälften av specialpedagogerna beskriver att om man prioriterar ledning och stimulans så resulterar det i att mer tid och resurser frigörs för att stödja elevernas utveckling och lärande. Specialpedagogen beskriver det som att det är fler elever som har samma behov och om man ska arbeta mer på gruppnivå än individnivå i klassrummet.

För det innebär ju att om vi kan börja redan på ledning och stimulans så plockar vi bort mycket tid av oss själva som vi kan använda under undervisningstillfällena. Vi får med fler elever för vårt mål är ju ändå att vi lär oss i klassrummet, det är där vi ska vara (specialpedagog 4).

Enligt specialpedagogen resulterar ofta sådana anmälningar i pedagogiska utredningar, vilket i sin tur kan leda till ökad arbetsbelastning om inte tillräckligt gjort inom ledning och stimulans. Dessutom noterar specialpedagogen en önskan bland lärare för neuropsykiatriska utredningar och upplever att en del lärare inte engagerar sig tillräckligt under väntetiden för sådana utredningar.

### **5.3 Leder specialpedagogens arbete med ledning och stimulans till en lärande organisation?**

I detta avsnitt tematiseras resultatet med relevanta underrubriker utifrån frågeställning tre.

#### **5.3.1 Systemtänkande**

Majoriteten av specialpedagogerna visade bristfällig förståelse för hur de olika delarna av organisationen påverkar och interagerar med varandra. De två specialpedagoger som arbetar mer organisatoriskt visar på större förståelse gällande systemtänkande.

#### **5.3.2 Gemensamma visioner**

Samtliga specialpedagoger framhåller svårigheten att definiera begreppet ledning och stimulans, vilket blir tydligt då definitionerna är avsevärt olika. Två av specialpedagogerna beskrev att det tidigt, i deras kompetenshöjande arbete kring ledning och stimulans, blev uppenbart att det fanns olika definitioner av begreppet.

Njäää, det är väl det som är lite uppenbart här nu... Ska definiera det här med ledning och stimulans, vi ska definiera vad det står för...vet vi egentligen vad det står för och vad Skolverket skriver? Och vad är det i förhållande till extra anpassningar, särskilt stöd är lite längre bort det är liksom utanför den ordinarie undervisningen. Det som vi fokuserar på med ledning och stimulans det är ju ledning och stimulans kontra extra anpassningar. Hur skiljs dem åt, hur kan vi? Sedan är det gråzoner absolut (specialpedagog X).

Vidare hade nästan alla skolor förutom en ett värdeord eller slogan som skapar en vi-känsla och fungerar som en gemensam vision. Exempelvis hade skolorna "hjärtekultur", "Vi utbildar tåguffare" och "RIKA". En specialpedagog lyfter skolans "anda" som avgörande för visionskapande "Det är viktigt för mig att det går bra för dig". Ett tydligt mönster framkom då majoriteten av specialpedagogerna beskrev att en central del av arbetet med att skapa gemensamma visioner är att genom kollegiala diskussioner arbeta fram en samsyn av begreppet. En specialpedagog framhåller betydelsen av gemensamma möten och aktiviteter för att forma en enhetlig vision och synsätt, vilket belyses av följande citat:

O ja, i schemat finns det ett RIKA- pass i veckan och det kan vara allt ifrån det här med trygghet, hur vi är mot varandra, värdegrundsarbete och det har vi också och sedan har varje team en RIKA-plan som man verkligen jobbar mot detta (specialpedagog X).

Genom samskapande aktiviteter främjas öppen och respektfull kommunikation, där lärare gemensamt diskuterar begrepp och utvecklar förståelse för ledarskap och undervisning. Målet är att skapa en gemensam vision för en trygg och stimulerande miljö där barnen kan trivas och lära sig. Majoriteten av specialpedagogerna betonar att skapandet av en kollektiv identitet är viktigt, "Detta kännetecknar kulturen här som tecknar en vi-känsla". Alla specialpedagoger är överens och menar att en närvarande rektor är avgörande i arbetet med gemensamma visioner. Fler orsaker, till brister i arbetet med en gemensam vision, kan enligt specialpedagogerna vara skolans storlek och att all personal inte är med på möten. Specialpedagogen upplever att en fördel med gemensamma visioner är att det är enklare att handleda och hjälpa lärare i deras pedagogiska arbete. Majoriteten av specialpedagogerna anser att arbetet med ledning och stimulans är en process.

### 5.3.3 Negativa visioner

En specialpedagog identifierar utmaningar relaterade till befintliga föreställningar inom skolmiljön. Skolan har genomgått omstrukturering, vilket innebär att skolan inte utgörs av samma elevunderlag eller gör samma ekonomiska prioriteringar som tidigare. En del av skolans lärarkår reflekterar tillbaka och hamnar i en

negativ spiral. Specialpedagogen menar att dessa individer kräver särskild uppmärksamhet för att förstå den föränderliga verkligheten och anpassa sina förväntningar därefter. Specialpedagog 3 berättar även att lärarna gärna “slipper” de elever som de anser är problematiska. Även elevunderlaget lyfts som ett hinder. Hon berättar att många lärare vill ta emot hjälp såsom handledning och ser det som positivt, men några ser det som en påtryckning och menar att någon annan skall ta hand om eleverna som stör: “De tycker bara att någon annan ska ta de elever som stör, blir ju ofta så. Man har ju med människor att göra...” (specialpedagog 3).

#### **5.3.4 Tankemodeller**

Under intervjuerna diskuterades hur enskilda medarbetare motiveras. Specialpedagogerna delade in lärare i tre grupper baserat på deras motivationsnivå. För att öka motivationen använder specialpedagogerna handledande samtal, kollegialt lärande och modellering under arbetslagsmöten. De framhöll att vissa individer är mer drivna och engagerade än andra, och att ledningen spelar en viktig roll i att sporra motivationen genom personliga mål och stöttande samtal. För att stödja lärare som har svårt att anpassa sig till förändringar föreslogs olika strategier, såsom att visa konkreta exempel och skapa en trygg miljö för utforskande. “Man kan väl säga så här. Det är alltid vissa människor som är mer engagerade och driver...” (specialpedagog 2).

#### **5.3.5 Personligt mästerskap**

Specialpedagog 1 har ingen tydlig plan när hon anländer till sin arbetsplats utan ser det som att hon dagligen behöver vara kreativ och anpassningsbar för att kunna möta elevernas och organisationens dagsbehov. Hon betonar att det är viktigt att vara lyhörd för elevernas behov och dagsform samt att anpassa undervisningen kontinuerligt. Vidare beskrivs hur personlig utveckling och stöd för lärarna är en del av arbetet för att möta elevernas behov. Feedback från lärarna tas emot regelbundet för att utvärdera och förbättra undervisningen. Dessutom framhålls vikten av närvarande och stöttande ledarskap för att skapa en miljö där alla känner sig sedda och uppmuntrade att bidra till helheten. Ledningen på skola 1, 4 och 5 stödjer och uppmuntrar personligt engagemang bland medarbetarna

genom att erbjuda närvarande och tillgängligt stöd från rektor och/eller biträdande rektor. Det betonas att dessa ledare utgör en central del av arbetsmiljön, där alla känner sig sedda och värdefulla. "Jag tror på ledningen, hur ledningen är och de har ju varit med från början" (specialpedagog 4). Det framhålls av specialpedagog 1 att varje individ på skolan bidrar till helheten och att det finns en kultur där ingen känner sig bortglömd eller osedd.

Vi har otroligt närvarande rektor och biträdande rektor. Jag skulle nog säga att det är på dem allting hänger på. För att alla känner att de kan luta sig på dem...Alla känner sig sedda tror jag, jag tror inte att det är någon här som tänker att de kan gömma sig i ett hörn och liksom inte va någon. Alla blir någon alla är något till helheten (specialpedagog 1).

Specialpedagog 3 poängterar vikten av regelbundna uppföljningar med biträdande rektor för att diskutera framgångar och behov. Hon betonar även att specialpedagoger bör vara närvarande i klassrummet för att stödja både elever och lärare. Det är viktigt att specialpedagogens närvaro i klassrummet inte skrämmer lärarna, vilket även två andra specialpedagoger understryker. Specialpedagog 1 tillägger att lärarna behöver anpassa sin planering efter elevgruppen och inte ha samma planering år efter år.

### **5.3.6 Teamlärande**

I detta avsnitt presenteras teamlärande utifrån intern och extern samverkan.

### **5.3.7 Intern samverkan**

En av specialpedagogerna identifierar en haltande samverkan inom elevhälsoteamet, då deras rektor blivit tillförordnad rektor på ytterligare en skola, vilket resulterar i en prioritering som inte gynnar det främjande och förebyggande arbetet. Flera av specialpedagogerna lyfter fram att samverkan mellan specialpedagoger och lärare anses vara positiv. En av dem framhåller att informella diskussioner och samarbeten sker spontant och vid behov, en annan lyfter fram att hon arbetat aktivt med att lärarna ska känna sig bekväma med att bli auskulterade och kunna komma och be om hjälp. Hon menar att det vissa dagar knackar konstant på hennes dörr med lärare som vill få konsultation. Samverkan



mellan specialpedagog och lärare bygger på ömsesidigt förtroende och kontinuerlig kommunikation, menar en tredje.

### **5.3.8 Extern samverkan**

4 av 5 specialpedagoger lyfter fram att de samverkar med elever och föräldrar och en nämner att hon ser föräldrarnas engagemang lika viktig som elevernas. Föräldrarna inkluderades regelbundet i pedagogiska utredningar genom intervjuer och deltagande i utvecklingssamtal. Föräldrasamverkan är avgörande för både skolan och elevernas framsteg. Samma fyra specialpedagoger berättar att de har extern samverkan med Barn- och ungdomspsykiatri, habiliteringen för barn och ungdomar samt att de samordnar SIP-möten (samordnad individuell plan). De identifierar SIP-möten som centrala för god samverkan med både interna och externa aktörer. På den femte skolan åligger extern samverkan skolans biträdande rektor såsom SIP-möten och ansökningar kring verksamhetsstöd. Några av specialpedagogerna har samverkan med den centrala elevhälsan och en berättar att hon är engagerad i flera nätverk med andra specialpedagoger och deltar regelbundet i närvaroteamets möten i kommunen, organiserad av den centrala elevhälsan.

### **5.3.9 Förbättringsförslag mot en lärande organisation**

Specialpedagogerna lyfte fram att de önskar bättre strukturer eller att analysarbetet skall utvecklas på ett eller annat vis för att ledning och stimulans skall förbättras hos eleverna. Specialpedagog 3 menar att de på skolan först och främst borde göra ett omtag och ha en genomgång av skolans ärendegång gällande särskilt stöd. Specialpedagogen ser ett stort behov av att lärarna arbetar mer med ledning och stimulans och intensifierar extra anpassningar innan anmälan till rektor gällande särskilt stöd görs. Hon uttrycker att om lärarna inte arbetar systematiskt med ledning och stimulans samt extra anpassningar kommer den pedagogiska utredningen ändå leda tillbaka till att lärarna får göra ett omtag kring detta, i samråd med specialpedagogen. Dessutom uppfattar specialpedagogen att många lärare efterfrågar en neuropsykiatrisk utredning och specialpedagogens upplevelse är att många lärare inte anstränger sig tillräckligt under tiden man väntar på att en utredning ska genomföras. Kontentan är att man på denna skola

behöver ändra synsättet på lärarens roll när det handlar om ledning och stimulans, extra anpassning och särskilt stöd.

Sedan är det ju också så att lärarna eftersöker ofta, men de måste utredas, ja, det kanske är möjligt, men vad gör vi under tiden? Alltså vi kan inte bara liksom sätta oss ner och slå armarna i kors. Amen vi väntar på utredningen, för det är ju jättelång kö till utredning... då måste vi ändå jobba med eleven (specialpedagog 3).

Specialpedagog 1 anser att hennes skola borde arbeta mer med analyser för att se vilka förändringar i undervisningen som behövs för enskilda elever och elevgrupper. Tidigare användes ett och samma analysverktyg för hela kommunen, resultaten som framkom diskuterades sedan och handlingsplaner kunde göras på grupp- eller individnivå, tidigare användes även mitterminskonferenser. Hon berättar att varje lärare gör analyser för sina egna grupper, men analyserna diskuteras ej på organisationsnivå utan varje lärare blir ägare av sitt eget, vilket gör att ingen annan har koll eller kan hjälpa till under resans gång.

...Resultaten behåller varje lärare för sig, det finns ingenstans där det kommer in...Nu förstod de att; Oj, var är de resultaten?  
-Ja, det sitter ju varje lärare med i sin pärm och sedan möjligen att det når mig då jag blir inkopplad...Under resans gång finns det ingen insyn... Så nu ska de börja med det också. Så att man kan jämföra mellan skolor, så det tog några år. Men det är, det vill jag fortsatt strida för... (specialpedagog 2).

## 5.4 Teoretisk analys, sammanfattning och slutsatser

I detta avsnitt presenteras föreliggande studies teoretiska analys, sammanfattning och slutsatser.

### 5.4.1 Teoretisk analys

I detta kapitel presenteras en analys av resultaten från föreliggande studie av specialpedagogens roll i skolutveckling med syfte att utforska specialpedagogens roll i skolutvecklingsarbetet, särskilt fokuserat på ledning och stimulans utifrån verksamhetens organisatoriska strukturer. Vidare är syftet att identifiera möjligheter och utmaningar i detta arbete samt att undersöka om specialpedagogens insatser leder till en lärande organisation. Resultatet analyseras och tematiseras med hjälp av den lärande organisationsteorin och dess fem

discipliner; personligt mästerskap, tankemodeller, gemensamma visioner, teamlärande och systemtänkande (Senge, 2006).

#### **5.4.2 Personligt mästerskap**

Senge (2006) påvisar att det är viktigt att skapa en miljö där alla uppmuntras att växa och utvecklas personligen. Detta inkluderar att stödja och uppmuntra medarbetarnas personliga visioner och initiativ till förändring. Resultatet visar att de flesta skolor har gemensamma visioner eller värdeord. Alla skolor har även olika utvecklingsområden som har tagits fram. Medarbetarna är delaktiga i utvecklandet av hur den gemensamma visionen ska verka i just deras verksamhet samt i utformandet av utvecklingsområdena. Specialpedagogernas engagemang i skolans utvecklingsarbete, vision och värdeord, samt deras förmåga att främja samhörighet och gemenskap, visar hur personligt mästerskap integreras i skolans kultur och ledarskap. Enligt Senge (2006) är det viktigt att medarbetarna inte känner sig tvingade att delta i den gemensamma visionen utan motivationen skall komma från deras egen personliga vision, om dessa sammanfaller är medarbetaren motiverad till personligt mästerskap, vilket ovanstående resonemang indikerar. Analysen av empirin visar att specialpedagogerna tycker att vissa medarbetare är engagerade och kan sprida sitt engagemang till andra genom kollegialt lärande. En specialpedagog menar att detta ej är tillräckligt för att motivera en del medarbetare, rektor eller ledningen behöver motivera genom medarbetarsamtal och att sätta upp personliga mål, något som Senge (2006) ej förespråkar då utvecklingen kan kännas påtvingad. Dessutom lyfter några specialpedagoger fram att vissa medarbetare kan känna sig påtvingade att få handledning eller auskultation från specialpedagogerna, därav påpekar majoriteten av specialpedagogerna att det är viktigt att verka för en god relation med medarbetarna. De flesta av specialpedagogerna verkar medvetna om verksamhetens nuläge och vad de vill att verksamheten ska utveckla. Det finns en medvetenhet kring att det behövs ökat personligt mästerskap för att uppnå framtida visioner, genom skolornas olika nätverk och samverkan stärks det personliga mästerskapet. I resultatet framkom det att arbetet med ledning och stimulans är en process vilket även Senge (2006) lyfter fram genom att mena att personligt mästerskap är en ständig pågående process.

### 5.4.3 Tankemodeller

Ett mönster som framträder är att alla specialpedagoger och dess verksamheter hade olika definitioner och fokusområden av ledning och stimulans. Dessa fokusområden skapar olika tankemodeller hos medarbetarna inom organisationen. Senge (2006) påpekar att olika tankemodeller hos medarbetarna leder till varierande handlingar och därmed olika resultat för organisationerna. Analysen visar att det finns olika uppfattningar kring hur särskilt stöd hanteras och hur ledning och stimulans främjas inom skolan. Förekomsten av defensiva beteenden och motstånd mot förändring observerades, vilket enligt Senge (2006) kan leda till skicklig inkompetens då medarbetare inte ser sig själva som en del av lösningen utan skyller på externa faktorer. Specialpedagogerna rapporterade att de hade begränsad tid, och några påpekade att de själva eller lärare ibland såg eleverna som hinder.

Det framkom att några specialpedagoger ansåg att aktiva insatser som handledning, kompetensutveckling, auskultation eller konsultation var nödvändiga, och en specialpedagog betonade kommunikationens betydelse för att påverka lärarnas tankemodeller. Enligt Senge (2006) kan planering, som ofta ses som en individuell process, istället vara en kollektiv inlärningsprocess. Resultaten visar att många specialpedagoger engagerar sig i dialog med varandra eller får extern hjälp, och att verksamheterna har organiserat olika forum för kollegial samverkan.

### 5.4.4 Gemensamma visioner

I enlighet med Senge (2006) visar resultatet på vikten av gemensamma visioner. Detta synliggörs genom att man, genom kollegiala samtal, integrerar individernas personliga visioner till en gemensam bild över utgångspunkten, gemensam definition av ledning och stimulans, samt en gemensam vision. Resultatet visar att specialpedagogerna anser att ledning och stimulans är allas ansvar, men att alla på skolan inte ser vinsten med ledning och stimulans då de upplever fenomenet som komplext och svårt. Ett mönster som framträder i resultatet är en utmaning för specialpedagogen att få lärarna att förstå att ökat fokus på ledning och stimulans genererar färre åtgärdande insatser.

Precis som Senge (2006) beskriver i sin teori har majoriteten av skolorna en gemensam riktning och mål att förena sig kring, i form av en vision, värdegrund och/eller slogan. Utifrån Senge (2006) är detta viktigt för att skapa en vi-känsla och ett engagemang. Vidare framkommer det ett tydligt mönster där specialpedagogerna beskriver att en gemensam förståelse för uppdraget och specialpedagogens roll också bidrar till en vi-känsla och ökar engagemanget. Att bibehålla engagemanget kräver en tydlig ledning med inkluderande värderingar och god kommunikation på skolan. Genom konferenser, samverkan och nätverk är alla delaktiga i att skapa och förstå visionen och en gemensam kultur skapas. Ett par specialpedagoger betonar vikten av detta för att alla på skolan ska ta liknande beslut i vardagen. Endast en specialpedagog delar erfarenheten av nätverk med andra specialpedagoger och samarbetet för att främja gemensamma mål.

Som tidigare nämnts har frånvaron av personal i utvecklingsarbetet observerats som ett hinder för att bygga gemensamma visioner, vilket påverkar skolans arbete genom att skapa sammanhang och riktning. Observationer tyder på att när all personal i skolan är delaktig i processen att skapa och förstå visionen, kan detta främja tillit och samarbete. Detta kan jämföras med Senges (2006) teori om en lärande organisation, som hävdar att människor som placeras i samma system, trots sina olikheter, tenderar att producera liknande resultat och hantera situationer på liknande sätt. Senge (2006) lyfter även fram att det finns negativa visioner och det är ofta sådant som människor vill slippa. I resultatet utläses att specialpedagoger ser lärarnas relationer med eleverna som ett hinder och att de gärna vill slippa vissa elever. De ser det som en enkel lösning att specialpedagogen tar hand om *omständiga elever*. En specialpedagog säger att en utmaning är elevunderlaget vilket också styrker en negativ vision.

#### **5.4.5 Teamlärande**

Enligt Senge (2006) kan skolan främja ett effektivt teamlärande genom att ta tillvara på personalens kompetenser och främja samarbete och samverkan, vilket skapar möjligheter för spridning av kunskap och utveckling av verksamheten. I resultatet framkommer en utmaning med att inkludera fritidspersonalen och säkerställa deras delaktighet i utvecklingsarbetet. Endast ett fåtal specialpedagoger

nämner fritidshemmet. Det framgår att fritidspersonalens kompetens inte alltid tas tillvara, vilket kan påverka organisationens teamlärande då de ibland verkar som en isolerad enhet. Detta är i linje med Senges (2006) tankar om teamlärande, som betonar vikten av att förstå hur olika enheter påverkar helheten. Arbetslagsmöten, konferenser och elevhälsomöten är viktiga tillfällen för kollegialt lärande där erfarenheter och kunskaper sprids och skapas mellan olika yrkesgrupper inom skolan. Även spontana möten lyfts som betydelsefulla för samverkan, vilket kan indikera innovativ samverkan enligt Senge (2006). Samverkan mellan hem, skola, elev och lärare samt andra yrkesgrupper skapar ytterligare möjligheter för lärande. När individer delar en gemensam vision och mål kan de självständigt hantera uppkomna situationer med stöd i skolans gemensamma värdegrund, vision och rutiner. Specialpedagogerna beskriver att skolan har strukturer för att stödja teamlärande och samverkan. Ökad samverkan mellan organisationens enheter kan leda till delade erfarenheter och ökad gemensam kompetens. Dessutom kan detta öka förståelsen för hur olika medarbetare eller enheter skulle agera, vilket kan leda till mer likriktade handlingar mot ett gemensamt mål enligt Senge (2006).

#### **5.4.6 Systemtänkande**

Enligt Senge (2006) kan skolor ses som komplexa system där olika delar samverkar och påverkar varandra. Föreliggande studie visar att olika faktorer, såsom närvaron av specialpedagoger och skolledningen påverkar organisationens förmåga att driva utvecklingsarbete och möta elevernas behov.

I linje med Senges (2006) teori om systemtänkande visar resultatet på en förståelse av att ett gemensamt utvecklingsområde på skolan påverkar hela verksamheten. Resultaten visar en signifikant korrelation mellan specialpedagogers upplevda delaktighet och deras roll i skolans utvecklingsarbete på organisationsnivå samt deras uppfattade uppdrag enligt examensordningen. Specialpedagoger som känner sig delaktiga och ansvariga för arbetet med skolans utveckling tenderar också att ha ett uppdrag som är i linje med specialpedagogens examensordning. Däremot tenderar specialpedagoger som inte upplever sig delaktiga och saknar ansvar på organisationsnivå att ha ett uppdrag som mer liknar speciallärarens examensordning, med fokus på insatser på individnivå.

Resultaten indikerar på en bristande förståelse för hur olika grupper inom organisationen påverkar och samverkar med varandra. Det framkommer att majoriteten av specialpedagogerna inte kan se samband mellan organisationens olika komponenter och hur dessa samverkar. Utmaningen med att specialpedagoger inte är närvarande under vissa kompetensutvecklingsaktiviteter visar på hur bristande samverkan och kommunikation kan påverka organisationens systemtänkande.

Det noteras att resultatet pekar på att majoriteten av specialpedagogerna inte har en fullständig förståelse för det som Senge (2006) beskriver angående långsiktiga konsekvenser och identifiering av orsakssamband som sträcker sig bortom enskilda händelser. Detta resonemang kan relateras till kopplingen mellan hälsofrämjande och förebyggande arbete kontra åtgärdande arbete. Det framkommer i resultatet att respondenterna har en förståelse för avgränsade problem inom organisationen och att de även arbetar med att hantera dessa problem. Trots detta kan man utläsa av resultaten att en helhetssyn saknas. Resultatet visar att det finns en tendens att lägga orsaken utanför organisationen och utanför det man själv kan påverka såsom elevunderlag eller tidsbrist. Detta kan tyda på att man lägger ansvaret utanför sig själv och använder negativa visioner. Detta innebär att man inte tar fullt ansvar för situationen och istället pekar på externa faktorer som orsaker till problemen. Att använda sådana negativa visioner kan minska motivationen att försöka lösa problemen och kan hindra en organisation från att utvecklas och förbättras. Det är viktigt att istället försöka identifiera interna faktorer och möjligheter till förbättringar, även om det kan vara utmanande.

Specialpedagogerna beskriver utmaningen med att de själva eller annan personal inte närvarar under viss kompetensutveckling, vilket påverkar utvecklingsarbetet. Detta visar hur bristande samverkan och kommunikation kan påverka utvecklingsarbetet på enheten, vilket i sin tur kan påverka organisationens förmåga att integrera olika delar för att uppnå gemensamma mål. Enligt Senges (2006) tankar om systemtänkande är det av avgörande betydelse att olika grupper inom organisationen samverkar mot ett gemensamt mål och undviker att agera

som isolerade enheter. Samverkan på skolorna förekommer, men det är svårt att fastställa hur information och kunskap transporteras mellan olika grupper. Ledning och stimulans anses vara allas ansvar, och det finns samverkan kring detta.

Majoriteten av specialpedagogerna framhävde ett gott samarbete med ledningen och att ledningen inte hade absolut makt. Det blir dock tydligt att ledningens inställning påverkar kulturen och samverkan. Däremot kan det inte utläsas om majoriteten känner att de kan ifrågasätta och påverka ledningens beslut. Specialpedagogerna uttrycker en önskan om öppenhet och dialog för att säkerställa god samverkan och kommunikation inom organisationen.

I resultatet är specialpedagogerna tveksamma till att alla inom samma organisation automatiskt agerar likriktat endast för att de är placerade i samma system. De anser att en gemensam vision krävs för detta, vilket Senge (2006) också lyfter fram som en förutsättning för att skapa en lärande organisation.

## 5.5 Sammanfattning och slutsatser

I detta avsnitt lyfter vi fram en sammanfattning av föreliggande studies viktigaste slutsatser.

### 5.5.1 Vad är specialpedagogens roll i skolutvecklingsarbetet med fokus på ledning och stimulans utifrån verksamhetens organisation?

- Specialpedagogernas olika definitioner av ledning och stimulans differentierar deras uppdrag och deras tankemodeller. Alla specialpedagoger anser dock att det är lärarnas ansvar att arbeta med ledning och stimulans.
- Skolornas organisation och ledning påverkar specialpedagogernas uppdrag samt dess personliga mästerskap.
- Alla specialpedagoger arbetar ej på organisationsnivå, vilket försvårar systemtänkande.
- Specialpedagogernas samverkan och syn på samarbetet mellan lärare och specialpedagoger skapar olika uppdrag. De anser att både extern och intern



samverkan är viktig men resultatet visar att de främst fokuserar på intern samverkan.

### **5.5.2 Vilka möjligheter respektive utmaningar upplever specialpedagogen i förhållande till arbetet med ledning och stimulans?**

- Specialpedagogerna anser att dessa hinder har störst påverkan för ledning och stimulans: Skolans ledning. Lärarna behöver förändra sitt tankesätt och sina negativa visioner kring eleverna då vissa ser dem som hinder. Arbetsbeskrivningen för specialpedagogerna är otydlig. Det är svårt att finna tid för det främjande och förebyggande arbetet samt handledning. Fler önskar mer fokus på analysarbetet.
- Specialpedagogerna anser att dessa är de främsta möjligheterna: Goda relationer med elever och lärare, att få extern handledning, prioritering av ledning och stimulans, skolans ledning.

### **5.5.3 Leder specialpedagogens arbete med ledning och stimulans till en lärande organisation?**

- Specialpedagogerna arbetar ej tillräckligt med systematiskt kvalitetsarbete för att främja ledning och stimulans och systemtänkande.
- Specialpedagogernas engagemang och involvering i att skapa och arbeta med utvecklingsområden, gemensamma visioner och kollegialt lärande främjar en lärande organisation.
- Gemensamma visioner och kollegialt lärande skapar gemensam grund att stå på. Specialpedagogerna behöver även förstå sin roll inom detta arbete samt hur de kan påverka personalens tankemodeller, motivation och negativa visioner kring elever och ledning och stimulans.
- Några av specialpedagogerna förstår att flexibilitet krävs för att möta verksamhetens föränderliga behov.
- Utmaningar finns gällande bristande förståelse för hur olika grupper inom organisationen samverkar samt kommunikation och samverkan.
- Det finns en tendens att lägga ansvaret för problem utanför organisationen istället för att identifiera interna möjligheter till förbättring.

- Sambandet mellan personligt mästerskap och utvecklingsarbete betonas.
- Behovet av att utmana befintliga tankemodeller för att främja förändring inom organisationen lyfts fram.
- Gemensamma visioner och kulturer på skolan är avgörande för att främja sammanhållning och riktning i arbetet.
- Teamlärande och samverkan mellan olika yrkesgrupper på skolan skapar möjligheter för kunskapsspridning och utveckling av verksamheten.
- Utmaningar finns kring inkludering av alla yrkesgrupper och säkerställande av deras fulla delaktighet i utvecklingsarbetet.

## 6. Diskussion

I detta avsnitt presenteras föreliggande studies resultatdiskussion, metoddiskussion, föreliggande studies implikationer och förslag till framtida forskning.

### 6.1 Resultatdiskussion

Syftet med föreliggande studien är att utforska specialpedagogens roll i skolutvecklingsarbetet, särskilt fokuserat på ledning och stimulans utifrån verksamhetens organisatoriska strukturer. Vidare är syftet att identifiera möjligheter och utmaningar i detta arbete samt att undersöka om specialpedagogens insatser leder till en lärande organisation. Utifrån detta syfte har tre frågeställningar skapats vilka utgör underrubriker som diskuteras i resultatdiskussionen.

#### 6.1.1 Vad är specialpedagogens roll i skolutvecklingsarbetet med fokus på ledning och stimulans utifrån verksamhetens organisation?

Våra resultat stödjer tidigare forskning som visar att specialpedagogens roll är mångfacetterad och komplex (Göransson m.fl., 2015; Lansheim, 2010; Lindqvist m.fl., 2011; von Ahlefeld Nisser, 2009, 2013; Fitzgerald & Radford, 2017; Struyve m.fl., 2018; Tissot, 2013). Detta blir, enligt föreliggande studie, tydligt även i specialpedagogens roll i skolutvecklingsarbetet med fokus på ledning och stimulans. I resultatet framkom det att vissa specialpedagoger arbetar mer utifrån specialpedagogexamen då de arbetade med exempelvis samverkan och handledning, medan andra hade arbetsuppgifter som liknar speciallärarexamen (SFS 2017:1111). Detta överensstämmer med Göransson m.fl. 2015; Lansheim, 2010; Lindqvist m.fl.2011; von Ahlefeld Nisser, 2009, 2013; Fitzgerald & Radford, 2017; Struyve m.fl. 2018; Tissot, 2013 pekar på förvirring kring de olika yrkesrollerna. Att förtydliga yrkesrollen för specialpedagogerna kan leda till mer effektiv och målmedveten specialpedagogik. Detta bidrar till att elever får mer tillgänglig och inkluderande utbildning vilket förbättrar deras kunskapsresultat och livskvalitet. Välutbildade och inkluderade elevgrupper har större chans att bli ansvarstagande medborgare och bidra positivt till samhället. För att lyfta diskussionen till ett samhällsperspektiv kan det kännas långdraget att säga att om

man i skolan arbetar med ledning och stimulans så kommer detta leda till mindre gängkriminalitet och utanförskap. Vi tror dock att denna korrelation finnes. Vi tror på att alla huvudmän och skolor bör orientera sig mot senaste forskning och implementera beprövade metoder för att främja elevers inläring av förmågor och ämneskunskaper, men även dess psykosociala välbefinnande. Enligt examensordningen för specialpedagoger (SFS 2017:1111) skall specialpedagoger visa kunskap inom områdets vetenskapliga grund samt inneha kunskap om vetenskap och beprövad erfarenhet därav har vi en viktig roll inom detta arbete. Likt vi lyfter fram i inledningen menar vi att skolan och samhället i stort bör ha ett investeringsfokus istället för ett kostnadsfokus. Genom att anamma en investeringsorienterad strategi gentemot skolsystemet kan samhället realisera betydande långsiktiga ekonomiska och samhällsmässiga vinster genom att förebygga marginalisering och främja inkludering för en större andel av befolkningen (Landmark-Nilsson & Nilsson, 2012; Schwartz 2023). Genom att prioritera analys och utvärdering kan skolor använda sina resurser mer effektivt, vilket leder till förbättrade skolresultat och minskade kostnader för stödinsatser på lång sikt. Effektiv resursanvändning stärker utbildningssystemets hållbarhet och effektivitet. En viktig observation som gjordes är att endast ett fåtal specialpedagoger betonade analysarbetet, såsom kartläggning och analys av resursutnyttjning, som en central del av sitt arbete, vilket enligt Plester (2019) är avgörande för skolutvecklingen. För att öka specialpedagogernas roll i detta arbete behövs ökat fokus på analysarbete på organisationsnivå. Inte heller beskriver specialpedagogerna att de utvecklar skolövergripande rutiner vilket hade lett till bättre skolutveckling (Stelitano m.fl., 2020, Scherp. 2013). Trots att tidigare forskning visar att specialpedagoger som ingår i ledningsgruppen har större inflytande över skolutveckling visar föreliggande studie inte att någon av de tillfrågade specialpedagogerna tillhör skolans ledningsgrupp (Göransson m.fl., 2015). Det framgår också att specialpedagogerna av olika anledningar har svårt att erövra detta uppdrag. (Tissot, 2013; Göransson m.fl., 2015; Lansheim, 2010; Lindqvist m.fl., 2011; Smith och Broomhead, 2019). Om alla specialpedagoger hade en tydligare roll i att driva skolans utvecklingsarbete hade de kunnat påverka arbetet med ledning och stimulans på ett mer övergripande sätt, istället för isolerat

till enskilda arbetslag. Vidare framgår det att samundervisning kan utgöra en del av specialpedagogernas arbete (Mihajlovic & Schule, 2020), men de flesta specialpedagogerna erbjuder främst individuellt stöd. I vissa fall är specialpedagogen det primära stödet vilket Murawski och Hughes (2020) menar försämrar skolans lärandemiljö. Detta indikerar att specialpedagogernas arbete fortfarande är främst inriktat på individnivå i stället för på mer långsiktiga skolutvecklingsuppgifter (Berglund m.fl., 2007; SFS 2010:800). Att ständigt fokusera på individnivå skapar skillnad för en specifik elev, men detta kan påverka skolans övergripande utveckling och förmågan att skapa en inkluderande lärandemiljö för alla elever (Ainscow & Sandill, 2010). Vi tror att det kan leda till att reproducera och förstärka strukturella ojämlikheter och exkludering inom utbildningssystemet. Det är nödvändigt att stärka samarbetet mellan specialpedagoger och lärare (Fitzgerald & Radford, 2017) för att säkerställa att elevernas behov av inkludering möts på ett hållbart sätt. Specialpedagogerna behöver också ges utrymme och mandat att använda sin utbildning och expertis för att bidra till skolans utveckling (Malmgren Hansen, 2002).

Specialpedagogerna lyfter fram att de auskulterar och handleder lärare, men att de önskar mer utrymme i sin tjänst för dessa uppdrag Lin m.fl. (2023). Resultatet visar att rektorernas och ledningens stöttning och syn påverkar specialpedagogernas uppdrag (Göransson m.fl., 2015). Berglund m.fl. (2007) och Lin m.fl. (2023) menar att specialpedagogernas behov av stöd från rektor behövs för att kunna bygga en starkare identitet som specialpedagog. I resultatet är specialpedagogerna tveksamma till att alla som arbetar inom samma organisation automatiskt agerar och handlar likriktigt endast för att man är placerad i samma system. Vårt resultat indikerar dock att specialpedagogerna har stor frihet att utveckla sitt dagliga arbete samtidigt som de är i behov av stöttning av ledningen. Trots detta utvecklar de inte sitt uppdrag och tar hänsyn till beprövad erfarenhet och forskning då de inte arbetar på organisatorisk nivå. Om detta verkligen beror på att specialpedagogerna har den frihet som de påstår eller om rektorernas syn på uppdraget speglar sig i specialpedagogens arbete är svårt att svara på. En annan möjlig förklaring till att specialpedagogerna arbetar på individnivå och främst arbetar åtgärdande kan vara bristande resurser (Berglund m.fl., 2007; Malmgren

Hansen, 2002). Detta påverkar ekonomiska prioriteringar vilket i sin tur gör att specialpedagogen inte kan använda sin expertis till rätt saker (Malmgren Hansen, 2002) utan åtgärddar akuta behov till skillnad från Göransson m.fl (2019) som menar att specialpedagogen skall arbeta förebyggande. Frågan som ställs är; Borde skolledare ha bättre insikt i vad specialpedagoger faktiskt ska arbeta med och hur specialpedagogen arbetar mer resurseffektivt eller borde specialpedagogen argumentera för hur hens uppdrag bör utformas? I så fall misslyckas antingen skolledare med att använda den specialpedagogiska kompetensen på rätt sätt då akuta problem tar upp mycket av flera specialpedagogers tid eller så misslyckas specialpedagogen med att prioritera rätt i sin komplexa vardag (Malmgren & Hansen, 2002). En sista möjlig förklaring, precis som Fitzgerald och Radford (2017) samt Senge (2006) påpekar, är att specialpedagogerna passivt accepterar eller anpassar sig till verksamheten i stället för att försöka förändra och förbättra sin roll. Det betonas att i en stressig vardagsmiljö är det avgörande att specialpedagogen skapar en systematiskt strukturerad plan. Det är inte bara viktigt att erbjuda stöd utan också att se till att detta stöd integreras effektivt i den dagliga undervisningen. Det är här specialpedagogens expertis och samarbete med lärare blir avgörande för att säkerställa att alla elever ges de bästa förutsättningarna att lyckas (Mihajlovic & Schule, 2020).

### **6.1.2 Vilka möjligheter respektive utmaningar upplever specialpedagogen i förhållande till arbetet med ledning och stimulans?**

Ett av huvudsyftena i föreliggande studie var att undersöka vilka utmaningar specialpedagogen upplever med ledning och stimulans. Resultatet tydliggör att specialpedagogerna inte har en tydlig definition kring begreppet ledning och stimulans. Ledning och stimulans är ett begrepp i svensk kontext, vilket i föreliggande studie har jämförts med det internationella begreppet inkludering. Den tidigare forskningen av Ainscow och Sandill (2010) och Magnusson m.fl. (2019) påvisar att begreppet inte har en tydlig definition eller hur inkludering ska implementeras. Då begreppet saknar en tydlig förankring i en gemensam definition kommer även de olika verksamheterna att arbeta utifrån begreppet på

olika sätt vilket vi kan se då de har olika utvecklingsområden (Buli-Holmberg m.fl., 2022; Senge, 2006). Specialpedagogens roll definieras i styrdokumentet (SFS 2010:800, 3 kap. 2-3 §). Begreppet ledning och stimulans tolkas olika på politisk, kommunal och lokal nivå, vilket skapar otydlighet kring dess tillämpning i verksamheterna. Eftersom begreppet ledning och stimulans inte är klart definierat och att det saknas vägledning för hur specialpedagogen bör arbeta, tolkas det olika på varje skolenhet. Detta resulterar i en ojämlig skolgång för eleverna och motverkar en inkluderande skola för alla. Borde styrdokument precisera begreppet på ett tydligare sätt eller bör det vara varje enskild skolas uppgift att tolka begreppet? Det har framkommit att en väldefinierad och gemensam vision i kombination med en stöttande skolledning kan skapa möjligheter för specialpedagogen att ta ansvar över uppdraget i skolutveckling. Det blir tydligt att när skolledningen inkluderar och stöttar specialpedagogen i arbetet med ledning och stimulans kan specialpedagogen bli mer motiverad och engagerad i att leda utvecklingsarbetet på skolan. Men det räcker inte med stöd av skolledningen utan samverkan mellan specialpedagoger och övriga pedagoger, samt en gemensam förståelse över specialpedagogens uppdrag och ansvar är viktigt för att specialpedagogen ska kunna implementera metoder och strategier för arbetet. Både resultatet och Plester (2019) påvisar att alla behöver ha ett gemensamt ansvar för ledning och stimulans och utvecklingsarbete. Trots att politiker menar att specialpedagoger har en yrkesroll med en tydlig förankring mellan forskning och praktik, vilket i sig är en förutsättning för att driva skolutveckling, beskriver Göransson m.fl. (2015) att skolledare inte delar denna syn medan Berglund m.fl. (2007) påstår att de är medvetna men att budgetramarna oftast är styrande. Detta är något som även föreliggande studie kommit fram till. Bristande samsyn över specialpedagogens uppdrag samt vem som har ansvaret för olika delar av arbetet med ledning och stimulans kan leda till svårigheter att samordna och utveckla ledning och stimulans. Vidare kan specialpedagogernas möjligheter att genomföra ett bra utvecklingsarbete om såväl specialpedagoger och pedagoger har tillgång till lämpliga resurser, nätverk och kompetensutveckling. Det blev tydligt att specialpedagogerna kan anses ha kompetens och expertis gällande elever i svårigheter och att kunskapen kring

skolutveckling inte är befäst. Kan man verkligen säga att specialpedagoger har det helikopterperspektivet som krävs för att ta mandat över rollen att leda skolutveckling? I föreliggande studie framkom att majoriteten inte kan styrka sin roll i skolutveckling med planer eller strukturer, utan det kan tolkas vara mest lösa ord om helikopterperspektiv och spindeln i nätet. Ytterligare en utmaning är tidsbrist och hög arbetsbelastning gällande specialpedagogens implementering och genomförande av ledning och stimulans. Trots att respondenterna lyfter detta som utmaning ställer vi oss frågan: Är det verkligen detta som är utmaningen? Är det inte den grundläggande förståelsen för att god ledning och stimulans kan vara mer resurseffektiva och i slutändan ge mer tid över till de elever som verkligen behöver extra anpassningar och särskilt stöd?

### **6.1.3 Leder specialpedagogens arbete med ledning och stimulans till en lärande organisation?**

I ljuset av forskningsfrågan "Leder specialpedagogens arbete med ledning och stimulans till en lärande organisation?" har vi utforskat olika aspekter av specialpedagogers roll och dess inverkan på skolans utveckling mot en lärande organisation. Resultaten av vår analys indikerar att specialpedagogens arbete har potential att främja utvecklingen av en lärande organisation, men detta är beroende av flera faktorer. För det första är det avgörande hur väl specialpedagogen kan ta mandat för området ledning och stimulans och integrera sitt arbete med skolans befintliga kultur och rutiner. Stelitano (2020) påpekar att en sådan integration kan vara avgörande för utvecklingsarbete. Vidare framhåller Scherp (2013) vikten av att skolan har en gemensam vision och en tydlig plan för utvecklingen av ledning och stimulans för att undvika motstånd mot förändring. Våra resultat indikerar att det finns utmaningar i att skapa en sådan gemensam förståelse och kultur för förändring inom skolan. Enligt Anisow och Sandill (2010) och Senge (2006) kan bristande samsyn och förståelse inom organisationen skapa motstånd mot förändring. Det är därför viktigt att skapa en kultur där förändring ses som en naturlig del av utvecklingen och där alla är villiga att utvecklas (Senge, 2006).



En annan utmaning är att specialpedagogens roll kan vara föremål för missuppfattningar och negativa visioner inom skolan. Våra resultat visar att specialpedagoger ofta uppfattas som de som huvudsakligen hanterar problematiska elever, vilket kan hämma utvecklingen mot en lärande organisation (Timperley, 2008; Senge, 2006). Buli-Holmberg m.fl. (2022) menar att lärare har svårt att lyfta fram sina positiva attityder i undervisningen och att bemöta elevers individuella behov. Det är därför viktigt att specialpedagoger aktivt arbetar för att förändra lärarnas tankemodeller, uppfattningar och attityder genom handledning, kollegialt lärande och kompetensutveckling (Murawski & Hughes, 2020; Stelitano m.fl., 2020).

Trots dessa utmaningar finns det också möjligheter för specialpedagoger att bidra till utvecklingen av en lärande organisation. Genom samverkan med lärare och andra pedagoger kan specialpedagogen främja kollegialt lärande och därigenom öka varje enskild pedagogs personliga mästerskap (Plester, 2019). Genom observationer, handledning och kollegialt lärande kan specialpedagogen skapa ett öppet och tryggt klimat för kunskapsdelning och erfarenhetsutbyte, vilket kan leda till en starkare kunskapsbas inom organisationen. Detta menar Plester (2019) leder till personligt mästerskap så att hela verksamhetens kompetens utvecklas därav är specialpedagogens arbete med detta viktigt. Dessutom behöver specialpedagogerna se över rutiner kring hur de ska öka medarbetarnas motivation då de ej har tydliga riktlinjer kring detta (Stelitano m.fl., 2020).

En väldefinierad roll för specialpedagogen inom en väl fungerande struktur för kvalitetsarbete, där resultat kontinuerligt utvärderas och analyseras, kan vara avgörande för en organisations förmåga att dynamiskt anpassa och förbättra lärarnas undervisning för att maximera elevernas måluppfyllelse och effektivisera resursanvändningen. Vårt resultat indikerar emellertid att specialpedagogerna möjligen inte arbetar utifrån systemtänk, enligt Senge (2006), vilket kan hämma utveckling mot en lärande organisation.

Slutligen betonar vår analys att specialpedagogens roll i att planera och leda kompetensutveckling för kollegialt lärande är avgörande för att främja utvecklingen av en lärande organisation. Genom att identifiera och planera

kompetensutveckling för lärare kan specialpedagogen bidra till ett ökat fokus på elevernas måluppfyllelse och en mer resurseffektiv undervisning (Nye m.fl., 2015). Ett utvecklingsområde som har identifierats är att deras övergripande arbete och systemtänk är i behov av utveckling, de borde fokusera mer på organisatorisk nivå genom ett helikopterperspektiv och implementering av rutiner, vilket Stelitano m.fl. (2020) menar möjliggör utvecklingsarbete.

Sammanfattningsvis indikerar vårt resultat att specialpedagogens arbete med ledning och stimulans kan bidra till utvecklingen av en lärande organisation, men detta kräver en integrerad strategi som tar hänsyn till skolans kultur och rutiner samt en tydlig kommunikation och samverkan mellan alla aktörer i skolan.

## 6.2 Metoddiskussion

Med anledning av föreliggande studies syfte valdes ett kvalitativt tillvägagångssätt. I ett första skede hade vi tankar på att genomföra mixed-methods, men vi kom fram till att den kvantitativa delen av metoden ej var relevant för vår frågeställning då vi var intresserade av specialpedagogers beskrivning av ett fenomen. Semistrukturerade intervjuer valdes framför strukturerade med anledning av att ge möjlighet till att fördjupa respondenternas svar. Detta främjade en öppen dialog och genererade välutvecklade svar, vilket ökade förståelsen. Följdfrågor bidrog till att fördjupa resonemangen och stärka tolkningen av svaren, vilket är viktigt för studiens tillförlitlighet (Bryman, 2020). Enligt Bryman (2020) möjliggör öppna frågor deltagarnas delaktighet och perspektivdelning, medan Kvale & Brinkmann (2021) betonar vikten av forskarens reflektioner och förståelse av den sociala kontexten i forskningsprocessen. Det kan noteras att intervjuguiden genomgick flera omformuleringar, med vissa frågor som togs bort under processens gång. Från början var frågorna tänkta som en vägledning i intervjun, och vissa följdfrågor utvecklades för att fördjupa förståelsen. Trots detta fanns det redan från början en medvetenhet om att ytterligare följdfrågor skulle uppstå spontant under intervjuerna. Utmaningen att begränsa antalet frågor underlättades när vi noggrant höll oss till vårt syfte, våra frågeställningar och den teoretiska ramen. Pilotintervjuer prioriterades bort med anledning av tidsbegränsning. Genom

pilotintervjuer synliggörs behov av justeringar i intervjuguiden och samt trygghet kring frågorna vilket hade varit till fördel för föreliggande studie (Bryman, 2020). Vidare genomfördes intervjuerna av två personer vilket innebär ett stort krav på samstämmighet samt att båda har en klar bild av intervjufrågorna, såväl när intervjuerna genomfördes tillsammans som när intervjuerna genomfördes enskilt (Bryman, 2020). Att vara två under intervjun medförde fördelen att det underlättade diskussionen och tolkningen av olika segment ur intervjuerna gemensamt. En eventuell nackdel kan vara att intervjuobjektet kan uppleva sig vara i underläge då en viss maktförskjutning kan uppstå. Trots detta var vår upplevelse att intervjuobjekten inte gav uttryck för att befinna sig i ett underläge relativt oss som intervjuare (Trost, 2005). Precis som Bryman (2020) lyfter är det viktigt för intervjuaren att skapa en tillitsfull och trygg relation till respondenten. Varje intervjutillfälle startade med en rundvandring på skolan vilket också resulterade i informella samtal. Genom att intervjuerna inte hade en relation med respondenterna sedan tidigare minskade risken för en utdragen och ospecifik intervju (Bryman, 2020). Vid de första intervjuerna fanns en viss osäkerhet i vilka frågor som skulle ställas (Bryman 2020). Desto fler intervjuer som genomförts och ju mer intervjuerna läst tidigare forskning om ämnet så blev intervjuerna bättre (Kvale & Brinkmann, 2021). Platserna som intervjuerna genomfördes på, var mestadels ostörda, dock var det två intervjuer som fick korta avbrott då personal kom in i rummet eller telefonsamtal. Detta påverkade inte resultatet av intervjun nämnvärt. Empiribearbetningen var tidskrävande, då intervjuerna spelades in och transkriberades i sin helhet. Pauser, upprepningar och betoningar valdes bort (Bryman, 2020). Genom inspelning och transkribering fanns möjligheten att gå tillbaka i empirin för att öka förståelse och underlätta framtagandet av citat (Bryman, 2020).

En svaghet i studien är att vi enbart undersökte specialpedagogens egen uppfattning om sin roll i organiseringen av arbetet med ledning och stimulans. Om möjligheten funnits till att undersöka ytterligare perspektiv, såsom rektors eller lärares, hade det gett en bredd i resultatet samt ökat förståelsen inom undersökningsområdet. Dessutom hade utfallet troligtvis blivit annorlunda om undersökningen gjorts i annan kommun eller med andra respondenter då svaren

från intervjuerna var kontextbundna. Vår studie präglades av noggrant övervägda etiska principer för att säkerställa deltagarnas välbefinnande och integritet. Enligt Vetenskapsrådet (2017) hade samtliga deltagare en förståelse för studiens syfte och gav både muntligt och skriftligt samtycke till sin medverkan. Trots att vår studie utfördes av studenter, vilket undantas från formell etikprövning, höll vi oss till principerna om informerat samtycke och deltagarnas rätt att avbryta sin medverkan när som helst, enligt Lag om etikprövning av forskning som avser människor (SFS 2003:460) 1 kap 6 §. Vi betonade vikten av respektfull behandling av personuppgifter och annan känslig information och försäkrade deltagarna om konfidentialitet. Även om vi inte kunde garantera full anonymitet eller sekretess, med tanke på att vi var medvetna om deltagarnas identiteter och att studien inte omfattades av offentlighets- och sekretesslagen, användes informationen endast för ändamålet med studien, i enlighet med riktlinjerna från Vetenskapsrådet (2017). I avsnittet om den gemensamma visionen för studien fattades beslutet att undvika att hänvisa till citat eller använda värdeord som kunde kopplas till specifika specialpedagoger. Detta val grundade sig på hänsyn till deltagarnas integritet och behovet av att skydda deras identitet, särskilt med tanke på att skolornas värdeord potentiellt kunde användas för att härleda deras identitet.

### **6.2.1 Tillförlitlighet och trovärdighet**

Enligt Bryman (2020) finns det fyra delkriterier som bör uppfyllas för att en studie ska vara tillförlitlig: Trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet, bekräftelsebarhet. För att öka studiens trovärdighet övervägde vi att använda triangulering. Dock, genom att intervjua flera specialpedagoger, framkom flera perspektiv. Vi övervägde även responsvalidering, där respondenterna kunnat granska det preliminära resultatet för att bekräfta våra tolkningar av deras uttalanden, men på grund av tidsaspekten prioriterades detta bort (Bryman, 2020). Studiens överförbarhet förstärks genom att vi i metoden beskrivit studiens genomförande, urval och kontext. För att ytterligare stärka överförbarheten kunde vi ha tillfört fler detaljer. Pålitligheten i studien förstärks genom att vi beskrev forskningsprocessens olika steg. För att vidareutveckla pålitligheten i en ny studie kunde vi ha fört en loggbok eller annan detaljerad dokumentation om

metodologiska beslut under forskningsprocessen. Detta skulle underlätta för andra forskare att följa vår process och förstå hur vi nådde våra resultat (Bryman, 2020).

För att säkerställa bekräftelsebarheten har vi noggrant dokumenterat empirin och analysprocesserna. Exempelvis har vi sparade transkriptioner av intervjuer, kodningar och analytiska memoarer. Även om två personer har hanterat forskningsprocessen hade en extern granskare kunnat granska texten för att säkerställa att resultatet grundas i empirin och inte i våra egna förutfattade meningar. I viss mån har detta åstadkommit genom att två oberoende parter har opponerat på studien (Bryman, 2020).

### 6.3 Studiens implikationer

Studiens implikationer är:

- Specialpedagoger har behov av stöd från skolledningen för att driva utvecklingsarbete.
- Specialpedagoger behöver ta mandat över sin profession för att visa sin kompetens och förmåga att driva skolutveckling. Det är av yttersta vikt att tydliggöra den mångfacetterade och komplexa rollen som specialpedagoger har i skolutvecklingsarbetet för att undvika förvirring och förbättra samarbetet mellan olika yrkesroller inom skolan.
- Stärka samverkan mellan lärare och specialpedagoger samt öka förståelsen för skolans olika uppdrag.
- Specialpedagoger bör prioritera det främjande och förebyggande arbetet samt öka sitt fokus på analysarbete för att effektivisera specialpedagogiken och därigenom skapa en mer inkluderande utbildningsmiljö som förbättrar elevernas resultat och livskvalitet.
- Genom att investera strategiskt i specialpedagogik och skolutveckling kan samhället uppnå betydande långsiktiga ekonomiska och samhällsmässiga vinster genom att förebygga utanförskap för en större andel av befolkningen.

- Prioritering av analys och utvärdering kan leda till mer effektiv användning av resurser, förbättrade skolresultat och minskade kostnader för stödinsatser på lång sikt, vilket stärker utbildningssystemets hållbarhet och effektivitet.

## 6.4 Framtida forskning

Baserat på de resultat som framkommit i föreliggande studie identifieras flera kunskapsluckor som kan utgöra viktiga områden för framtida forskning. För det första finns det ett behov av att inkludera perspektiven från både skolledare och lärare för att erhålla en mer holistisk förståelse av specialpedagogens arbete med ledning och stimulans samt ha ett större underlag att undersöka. Dessutom skulle det vara givande att utforska dynamiken mellan specialpedagogens egen roll och rektorns inflytande över uppdraget. Detta kan kasta ljus över frågor om autonomi, mandat och styrning inom skolorganisationen samt hur detta påverkar specialpedagogers möjligheter att påverka och driva skolutveckling. En fråga som är intressant att undersöka är: Om specialpedagoger verkligen besitter den kompetens som krävs för att ta mandat över rollen att leda skolutveckling?

Slutligen kan det vara av intresse att undersöka specialpedagogers medvetenhet och uppfattningar kring deras möjlighet att utveckla sitt uppdrag. Detta kan ge insikter i hur specialpedagoger ser på sin egen roll i skolutvecklingen och vilka faktorer som kan påverka deras förmåga att ta ledarskap inom detta område. Sammanfattningsvis skulle framtida forskning kunna fokusera på att utforska dessa kunskapsluckor för att bidra till en ökad förståelse för specialpedagogers arbete med ledning och stimulans samt för att identifiera strategier för att främja deras roll i skolutvecklingen.

## Referenser

Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416, <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>

All European Academies. (2023). *The European Code of Conduct for Research Integrity – Revised Edition 2023*. <https://allea.org/wp-content/uploads/2023/06/European-Code-of-Conduct-Revised-Edition-2023.pdf>

Berglund, L., Malmgren, L-L., Riddersporre, B., & Sandén, I. (2007). *Profession, forskning och praktik: 30 rektorers syn på specialpedagogisk professionalitet. Educare*, (2), 38–51. <https://ojs.mau.se/index.php/educare/article/view/436>

Braun, V & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). pp.77-101.

Bryman, A. (2020). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2 Uppl.) Liber AB.

Buli-Holmberg, J., Høybråten S., Hanne M., Morken, I. och Hjörne, E. (2022). From the idea of inclusion into practice in the Nordic countries: a qualitative literature review. *European Journal of Special Needs Education* 38(1), 79-94, <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2031095>

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (5 uppl.) Sage.

Ejlertsson, G. (2022). *Enkäten i praktiken. En handbok i enkätmetodik*. Studentlitteratur.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2020). *Förhindra skolmisslyckande. Slutlig sammanfattande rapport*. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/PSF\\_Final\\_Summary\\_Report\\_SV.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/PSF_Final_Summary_Report_SV.pdf)

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>

Fitzgerald, J. & Radford, J. (2022). Leadership for inclusive special education: a qualitative exploration of SENCOs' and principals' experiences in secondary schools. *International Journal of Inclusive Education*. 26(10), 992–1007. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1760365>

Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnusson, G. & Nilholm, C. (2015). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning: En enkätstudie*. Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap, 53 Institutionen för pedagogiska studier, Karlstads universitet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:784444/FULLTEXT01.pdf>

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

Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnússon, G., & Almqvist, L. (2019). Professionalism, governance and inclusive education – A total population study of Swedish special needs educators. *International Journal of Inclusive Education*, 23(6), 559-574. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1441339>

Jacobsson, K. (2017). *Processer och motorer i lokalt skolförbättringsarbete*. (Karlstad University Studies, 2017:11) [Doktorsavhandling]. Karlstads universitet. <http://www.divaportal.org/smash/get/diva2:1083139/FULLTEXT02.pdf>

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>



Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Den kvalitativa forskningsintervjun*.

Studentlitteratur.

Lansheim, Birgitta. (2010). *Förståelser av uppdraget specialpedagog. Blivande och nyblivna specialpedagogers yrkesberättelser*. [Licentiatuppsats]. Malmö högskola.

Lin, H., Grudnoff, L., & Hill, M. (2023). Navigating personal and contextual factors of SENCo teacher identity. *International Journal of Inclusive Education*, 27(7), 819-833. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1878300>

Lindqvist, G., Nilholm, C., Almqvist, L., & Wetso, G-M. (2011). Different agendas? The views of different occupational groups on special needs education. *European Journal of Special Needs Education*, 26(2), 143–157. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.563604>

Lindqvist, G., & Nilholm, C. (2013). Making schools inclusive? Educational leaders' views on how to work with children in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 95-110. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580466>

Lindqvist, H., Thornberg, R. & Lindqvist, G. (2020). Experiences of a dual system: motivation for teachers to study special education. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 743–757. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1792714>

Magnússon, 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>

Malmgren Hansen, A. (2002). *Specialpedagoger - nybyggare i skolan* (56) [Doktorsavhandling, Lärarhögskolan i Stockholm]. <https://drive.google.com/drive/folders/1IRJzDYjgepUo6IL21TLBN80jOThUepji>

Mihajlovic, C., & Schule, J. (2020). *Special educators' perceptions of their role in inclusive education. A case study in Finland. Journal of Pedagogical Research*, 4(2), 83-97. <http://dx.doi.org/10.33902/JPR.2020060179>

Murawski, W. W., & Hughes, C.E. (2020). Special educators in inclusive settings. Take steps for self-advocacy!. *TEACHING Exceptional Children*, 53(3), 184-193. <https://doi.org/10.1177/00400599209822>

Nehez, J. (2015). *Rektors praktiker i möte med utvecklingsarbete*. (Gothenburg Studies in Educational Science 377) [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/40535/gupea\\_2077\\_40535\\_3.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/40535/gupea_2077_40535_3.pdf?sequence=3&isAllowed=y)

Nilholm, C. (2008). Gör politiken skillnad? Exemplet elever "i behov av särskilt stöd". *Utbildning och demokrati*, 17(1). 109-123. <https://doaj.org/article/c79b806f71eb4ce0a1bb1b2adb5c696f>

Lundmark-Nilsson, E., & Nilsson, I. (2012) *Vänd dem inte ryggen- socioekonomisk analys av destruktiva subkulturer*. Fryshuset. <https://api.fryshuset.se/wp-content/uploads/2021/11/VAND-DEM-INTE-RYGGEN-destruktiva-subkulturer-Socioekonomisk-analys-2012.pdf>

Nye, E., Gardner, F., Hansford, L., Edwards, V., Hayes, R. och Ford, T. (2015) *Classroom behaviour management strategies in response to problematic behaviours of primary school children with special educational needs: views of special educational needs coordinators*. <https://doi.org/10.1080/13632752.2015.1120048>

Petersson-Bloom, L., Leifler, E., & Holmqvist, M. (2023). Professionaldevelopment to enhance education of students with autism: A systematic review. *Education sciences*, 13. Artikel 966, <https://doi.org/10.3390/educsci13090966>

Plester, J. (2019). Inclusion in the international school context: implications for school development. *Journal of Research in International Education*, 18(2), 199–211. <https://doi.org/10.1177/1475240919866929>

Scherp, H. Å (2013) Kursbaserad skolutveckling, *KAPET Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift*, 9(1). 46-71. <https://www.diva-portal.org/smah/get/diva2:668031/FULLTEXT01.pdf>

Schwartz, P. (2023,10, 29). *Forskarens slutsats: 300 000 kronor för att få en ung kille på banan "I stället för att sätta honom i fängelset i tio år"*. Aftonbladet. <https://www.aftonbladet.se/minekonomi/a/xg28xV/gangvaldets-kostnader-75-miljoner-for-en-skjutning>

Senge, Peter M. (2006). *Den femte disciplinen - den lärande organisationens konst*. Stockholm: Thomson Fakta AB.

SFS 2003:460, *Lag om etikprövning av forskning som avser människor*. Utbildningsdepartementet [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2003460-om-etikprovning-av-forskning-som\\_sfs-2003-460/](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2003460-om-etikprovning-av-forskning-som_sfs-2003-460/)

SFS 2010:800. Skollag. Utbildningsdepartementet. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)

SFS 2017:1111. Examensordningen specialpedagogexamen. Utbildningsdepartementet. <https://rkrattsdb.gov.se/SFSdoc/17/171111.PDF>

Skolverket. (2012). *Likvärdig utbildning i svensk grundskola? En kvantitativ analys av likvärdighet över tid* (374). <https://www.skolverket.se/getFile?file=2816>

Skolverket. (2022). Kommentarer till Skolverkets allmänna råd om arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram. <https://www.skolverket.se/getFile?file=10021>

SKR 2016/17:126. *Tillsammans mot brott - ett nationellt brottsförebyggande program.*

<https://www.regeringen.se/contentassets/d0b212f61d0d49828e5e257f47e892ad/tillsammans-mot-brott---ett-nationellt-brottsforebyggande-program-skr.-201617126>

Smith, M. D., & Broomhead, K. E. (2019). Time, expertise and status: Barriers faced by mainstream primary school SENCOs in the pursuit of providing effective provision for children with SEND. *Support for Learning*, 34(1), 54–70.

<https://doi.org/10.1111/1467-9604.12237>

Stelitano, L., Lin Russel, J. och Bray, L. E. (2020). Organizing for Meaningful Inclusion: Exploring the Routines That Shape Student Supports in Secondary Schools. *American Educational Research Journal* 57 (2). 535–575.

<https://doi.org/10.3102/0002831219859307>

Struyve, C., Hannes, K., Meredith, C., Vandecandelaere, Ma., Gielen, S. & De Fraine, B. (2018). *Teacher Leadership in Practice: Mapping the Negotiation of the Position of the Special Educational Needs Coordinator in Schools*. 55 *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(5), 701–718.

<https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306798>

Sveriges lärare (2023). *Döden för svenska skolan. En rapport om lärares syn på nedskärningar och deras konsekvenser* (SVLU006 - 08).

[https://www.sverigeslarare.se/siteassets/5.-om-oss/opinion-och-debatt/undersokningar-och-rapporter/doden-for-svenska-skolan\\_2023.pdf](https://www.sverigeslarare.se/siteassets/5.-om-oss/opinion-och-debatt/undersokningar-och-rapporter/doden-for-svenska-skolan_2023.pdf)

Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development*. *Educational practices*, 18, 2-31.

[http://www.iaoed.org/downloads/EdPractices\\_18.pdf](http://www.iaoed.org/downloads/EdPractices_18.pdf)

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

Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. (3. uppl.). Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2017). God forskningssed [Elektronisk resurs].

Vetenskapsrådet.

[https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed\\_VR\\_2017.pdf](https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf)

von Ahlefeld Nisser, D. (2013). Specialpedagogers och speciallärares olika roller och uppdrag. Skilda föreställningar möts och möter en pedagogisk praktik. *Nordic Studies in Education*, 34 (4), 246–264. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:723034/FULLTEXT01.pdf>

von Ahlefeld Nisser, D. (2009). *Vad kommunikation vill säga En iscensättande studie om specialpedagogers yrkesroll och kunskapande samtal*.

Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

<http://du.divaportal.org/smash/get/diva2:523384/FULLTEXT01.pdf>

## Bilaga

### Intervjuguide: Organisering av ledning och stimulans för specialpedagoger

#### Inledning:

- Presentera dig själv och syftet med intervjun.
- Förklara att svaren kommer att användas för att förstå hur specialpedagoger organiserar arbetet med ledning och stimulans samt identifierar framgångsfaktorer och utmaningar.
- Frågeställningarna riktar sig mot organisationsnivå.

#### Arbetet med Ledning och Stimulans:

- Hur skulle du definiera ledning och stimulans?
- Hur arbetar ni på skolan utefter ledning och stimulans och vems ansvar är det? Glöm ej att ställa följdfrågor på begrepp.
- När och hur diskuterar ni definitionen av och förhållandet mellan ledning och stimulans? Vilka hinder och dilemman ser ni?
- Hur har skolan organiserat kring arbetet med ledning och stimulans? Har ni exempelvis pedagogiska forum, speciella grupper? Ämnesgrupper, med mera? Arbetar ni med klasskonferenser på individ eller gruppnivå, hur ser du till att det blir fokus på ledning och stimulans? På vilket sätt främjar ni kollektiv intelligens och lärande tillsammans?
- Hur samverkar du med lärare, övrig personal och andra relevanta aktörer inom organisationen för att främja ledning och stimulans?
- Hur strukturerar och organiserar du ditt arbete för att främja ledning och stimulans för eleverna?

#### Framgångsfaktorer:

- Vilka faktorer har varit framgångsrika i att implementera ledning och stimulansåtgärder? Strategier? Metoder?

#### Utmaningar:

- Vilka utmaningar har du stött på i arbetet med ledning och stimulans?
- Hur har dessa utmaningar påverkat din förmåga att genomföra effektiva åtgärder?

**Framtida Planering:**

- Hur planerar du för framtida insatser och förbättringar inom ledning och stimulans för att möta föränderliga behov?

**Reflektion och Feedback:**

- På vilket sätt reflekterar du över ditt arbete och dess resultat när det gäller ledning och stimulans? Eller hur vet/ tänker du kring att arbetet med ledning och stimulans har gått bra?
- På vilka sätt uppmuntrar ni och stödjer personligt engagemang bland era medarbetare?
- Hur skapar ni medvetenhet om och utmanar befintliga föreställningar inom organisationen gällande ledning och stimulans?
- På vilket sätt påverkar medvetenheten om mentala modeller (förklarar begreppet under intervjun) beslutsprocesser och handlingar?

**Avslutande Frågor:**

- Finns det något annat du vill dela kring organiseringen av ledning och stimulans för elever?
- Finns det förslag eller förändringar som du ser skulle förbättra arbetet inom detta område?

Avsluta intervjun genom att tacka för deltagandet och betona att respondentens insikter kommer att vara värdefulla för att förstå och förbättra arbetet med ledning och stimulans inom skolans organisation.

**Extra frågor om informationen ej kommer upp:**

- Hur får du feedback och hur använder du feedback från elever, föräldrar och kollegor för att förbättra ditt arbete?
- Hur arbetar ni med att skapa delade visioner gällande ledning och stimulans?
- Hur får du feedback och hur använder du feedback från elever, föräldrar och kollegor för att förbättra ditt arbete?
- Kan du beskriva ditt uppdrag från rektorn angående ledning och stimulans för elever?
- Hur får du feedback och hur använder du feedback från elever, föräldrar och kollegor för att förbättra ditt arbete?