

## Abstract

This article is a synthesis of four investigations made by students at the special educational program at Malmö University. It describes how headmasters experience the professional role of the special needs pedagogue in schools. Research questions concerning the relationship between higher education and school practice are elucidated in the article. The responses are analyzed and problematized with the help of von Wright's Action theory as well as of Dahllöf's frame factor theory.

In the interviews headmasters describe the special educational activities and the special pedagogue profession as multifaceted and complex. This is a situation which impedes good functioning and effective use of competence resources. Moreover, headmasters are frequently caught between the visions of policy instruments and school practice, not least concerning situational acting, and the question of short or long term planning and acting.

Keywords: special education, profession, frame factor theory, action theory

Lars Berglund, Associate professor of special needs education, Malmö University  
*Lars.Berglund@lut.mah.se*

Lise-Lotte Malmgren, Junior lecturer, Malmö University  
*Lise-Lotte.Malmgren@lut.mah.se*

Bim Riddersporre, Senior lecturer of Psychology, Malmö University  
*Bim.Riddersporre@lut.mah.se*

Ingrid Sandén, Senior lecturer of special needs education, Malmö University  
*Ingrid.Sanden@lut.mah.se*

# Profession, forskning och praktik: 30 rektorers syn på specialpedagogisk professionalitet

*Lars Berglund, Lise-Lotte Malmgren, Bim Riddersporre & Ingrid Sandén*

Den specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen har genomgått stora förändringar under de senaste 15 åren. Den första stora förändringen kom 1990 då man gick från examen som speciallärare till specialpedagog. Den tidigare speciallärarrollen, som traditionellt har inneburit mer av fokusering på särskilningslösningar för vissa elever, vilka på något sätt, identifierats som avvikande från normen, hade kritiserats och en ny påbyggnadsutbildning till specialpedagogexamen infördes med ett delvis nytt innehåll (Malmgren, 2004). Examensordningen beskrev två stora områden som specialpedagogen förväntades arbeta inom, vilket kräver:

kunskaper och färdigheter som behövs för att aktivt kunna arbeta med barn, ungdomar och vuxna i komplicerade inlärningssituationer inom såväl skola, barnomsorg och vuxenutbildning som habilitering/rehabilitering

de kunskaper och förhållningssätt som ger kompetens för undervisande, handledande och rådgivande pedagogiska uppgifter avseende personal inom barnomsorg, skola, vuxenutbildning och rehabilitering. (SOU 1999:63, s. 442)

Det första området beskriver specialpedagogens direkta arbete med de barn/ungdomar och vuxna som är i behov av särskilt stöd, alltså en insats med individen i fokus. Det andra betonar specialpedagogens arbete med personal, för att på så sätt bidra till en optimal lärandemiljö för den eller de barn/ungdomar och vuxna som är i behov av stöd. I utbildningen till specialpedagog ingick möjlighet att välja inriktning mot komplicerat lärande, läs- och skrivsvårigheter eller särskolan.

Från och med 2001 års examensordning (SFS 2001:23) togs möjligheten bort för de studerande att välja inriktning. Examensordningen blev också mera detaljerad, nya områden tillkom. I huvudsatsen skrevs: "För att få specialpedagogexamen skall studenten ha de specialpedagogiska kunskaper och färdigheter som behövs för att aktivt kunna arbeta med barn, ungdomar och vuxna i behov av stöd inom förskola, skola, vuxenutbildning eller habilitering/ rehabilitering". Därutöver följde mer preciserade punkter över vad studenten ska kunna:

identifiera, analysera och delta i arbete med att undanröja hinder och orsaker till svårigheter i undervisnings- och lärandemiljöer

genomföra pedagogiska utredningar och analysera individers svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå

utforma och delta i arbetet med att genomföra åtgärdsprogram i samverkan mellan skola och hem för att stödja elever och utveckla verksamhetens ram,

vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för föräldrar samt för kolleger och andra yrkesutövare,

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

Man kan notera att det i den sista satsen står skrivet ”samt delta i den lokala skolans utveckling för att kunna möta behoven hos alla elever”. Att specialpedagoger förväntas bidra till skolutveckling i samverkan med ledningen är dock inte helt nytt. Bladini (1990) har beskrivit tidigare speciallärarroller från 1920-1921 och framåt och hon benämner specialläraren från 1980 för ”förändringsagent” och menade med detta att under 80-talet framträdde en speciallärare som ska initiera utvecklingsarbete och leda arbetslag.

Av skolans förändringsagent krävs en syntes av professionella egenskaper som intuition, erfarenhetsbaserad kunskap om individuella elever, intresse för teori, samarbetsförmåga och kompetens att arbeta på en mer central organisatorisk nivå än tidigare speciallärare (a.a., sid. 254).

Specialpedagogens uppgifter och roll gentemot skolan som organisation har alltså förändrats men frågan är i vilken grad det finns förväntningar på specialpedagogerna att de konkret ska bidra till skolutveckling inom sitt verksamhetsområde. Specialpedagogernas svårigheter att få mandat för en annan roll med delvis nya uppgifter inom skolan, har beskrivits i flera studier (Malmgren-Hansen, 2002; Ström, 1999).

## Syfte

Projektets övergripande syfte är att studera relationen mellan utbildningens akademiska förutsättningar och de krav som praktiken ställer på professionell kompetens samt vilka forskningsfrågor denna relation genererar. Artikelns syften är att med utgångspunkter i fyra studier genomförda av studenter på den specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen söka svar på följande två frågeställningar:

- Vilka specialpedagogiska forskningsfrågor är angelägna för att ge ny kunskap som kan leda till att utveckla professionaliteten?
- Korresponderar specialpedagogens kompetens med de behov som skolans praktik har med avseende på medverkan till skolutveckling?

## Metod

Datansamlingen har skett med hjälp av halvstrukturerade intervjuer med 30 rektorer från skolområden av skiftande socioekonomisk karaktär såväl från storstad som landsbygd. Intervjuerna har genomförts inom ramen för den specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen som ett projekt med 9 deltagande blivande specialpedagoger (Johansson, B., Lundén, L. & Nilsson-Schlick, B., Johansson, M. & Owesson, D., Ljungström, A. & Sevén, K. och Sandahl, S. & Sjödin, A., 2005) med utgångspunkter i en gemensam frågeguide.

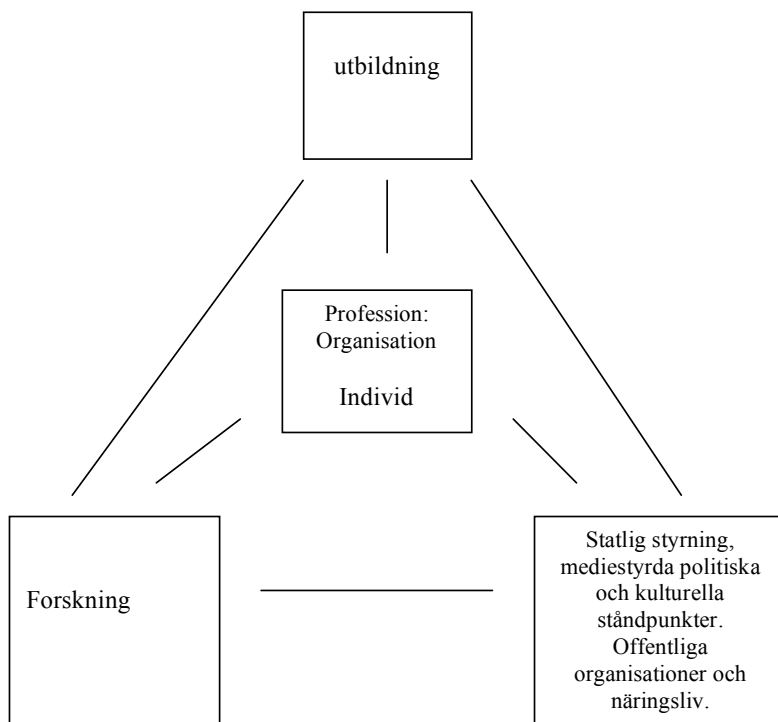
Urvalet av rektorer har skett mot bakgrund av vilka som har varit tillgängliga och kan således inte betraktas som slumpmässigt. Detta begränsar naturligtvis möjligheterna att dra generella slutsatser av undersökningarnas resultat. De kan dock antas ge en någorlunda tillförlitlig bild av variationen av vad rektorer från olika verksamhetsområden har för uppfattningar.

Databearbetning har skett med hjälp av meningskoncentrering och/eller meningskategorisering (Kvale, 1997). Med meningskoncentrering avses i detta sammanhang att ur de uttalanden som rektorerna gjort identifiera centrala teman. Kategoriseringen har skett genom att skapa grupper av uttalanden med samma innehållsliga innebörd. Båda dessa metoder har haft som syfte att strukturera mera komplexa sammanhang som rektorerna har försökt beskriva i intervjuerna.

## Teoretiska utgångspunkter

Hur förhåller sig professionsbegreppet och modern professionsforskning till specialpedagogens kunskapsområde och yrkesroll? Den klassiska professionssociologin betraktar professioner ”på distans” och fokuserar på studier om dessa. Den alltmer intensiva professionsforskning, som bedrivs vid Institutet för flervetenskaplig forskning vid Malmö högskola, ligger däremot nära de yrken som studeras. Flertalet studier rör frågor som kan sägas ligga i eller för professionerna. De har en verksamhetsstyrd ansats och kopplingen mellan utbildningens och forskningens innehåll och yrkeslivet är av centralt intresse. Forskningssatsningen har sammanfattats som ”Forskning om villkoren för akademikers yrkeskunnande” (Fransson, 2005). I olika projekt söker man nya vägar att anpassa utbildning och yrkeskrav till varandra. En övergripande problematisering görs av villkoren för den akademiska kunskapsproduktionen. Mycket av professionsforskningen rör sig i den triangel som utgörs av forskning, utbildning och profession i enlighet med figuren nedan. Detta gäller i hög grad projektet (PROSPEC), vilket har frågor rörande relationen mellan utbildning, forskningsfrågor och praktik som sitt övergripande syfte.

## Malmö högskolas modell för professionsforskning



Figuren anger att en profession befinner sig i ett fält av olika påverkansfaktorer (efter Fransson, 2005).

Utgör specialpedagogiken ett kunskapsområde möjligt att identifiera och avgränsa? Är den specialpedagogiska praktiken vetenskapligt studerad och teoretiskt begreppsliggjord? Relationen mellan kunskapsbas och praxis formuleras på följande sätt i en avhandling: "Professioner utbildas inom kunskapsområden, som utifrån forskning ges teoretiska referensramar. Verksamhetsfält och kunskapsområden kan ses som varandras förutsättningar" (Åman, 2006, s 67).

Professionssociologin studerar bland annat olika yrkeskårers verksamhetsfält ur ett samhällsligt nyttoperspektiv. Professionella handlingar intar ett centralt perspektiv och inte minst inom lärarprofessionen betraktar man yrkeskulturen som allt mer knuten till en specifik kontext (Goodson, 1999). Detta kan göra det problematiskt att relatera läraryrket till professionsbegreppet, då integriteten och det relativa oberoendet av kontextuella faktorer anses utmärka professioner. I Millersons (1964) definition ingår till exempel en handlingsetik som garanterar yrkesintegriteten. För att läraryrket ska betraktas som en profession i en klassisk professionssociologisk bemärkelse, används i stället dess gemensamma kunskapsbas inom pedago-

giken. Utöver denna har specialpedagogerna en påbyggnadsutbildning inom sitt specifika kunskapsområde.

Det finns emellertid en rad alternativa definitioner på begreppet profession. Brante (2005) ger förslag på en vid och en snäv definition. En vid definition formuleras på följande sätt: ”Professioner är bärare och förmedlare av samhälleligt sanktionerade, abstrakta kunskapssystem som ger dem förmågan att utföra handlingar som uppfattas som svåra och värdefulla av allmänheten/klienten” (a.a., s. 11). En snäv definition föreslås enligt följande: ”En profession är en praktisk verksamhet grundad på vetenskaplig kunskap” (a.a., s.12).

Läraryrket har, i likhet med yrken som socionom, sjuksköterska och terapeut, kallats för välfärdsstatens professioner eller semi-professioner. Brante menar att i relation till hans snäva definition av profession är det i själva verket de så kallade semi-professionerna som kan utgöra framtidens prototyper. Det skulle medföra en förskjutning av innebörden i professionsbegreppet. I linje med detta resonemang skulle det inte råda någon tvekan om specialpedagogyrkets professionsstatus. Ur ett kompetensperspektiv har emellertid den specialpedagogiska praktiken problematiserats. Åman (a. a.) studerar både specialpedagogernas egna och deras kollegors (inom barn- och ungdomshabiliteringen) beskrivningar av vad specialpedagogen gör, hur det går till och varför det blir på ett speciellt sätt. Hon förmedlar bilden av ett arbete väglett av fingertoppskänsla, social kompetens och en stark närvaro i situationen. Åman kallar detta för ögonblickets pedagogik. Den teoretiska grunden för specialpedagogernas handlingar är svagt artikulerad och begreppet tyst kunskap förs in i analysen. Det är kanske en professionalisering med förhinder. Om vi återvänder till Brantes båda definitioner förefaller det som om begreppen abstrakta kunskapssystem i den vida definitionen, liksom verksamhet grundad på vetenskaplig kunskap i den snäva, vållar problem för specialpedagogiken.

Det finns andra sätt att förstå och beskriva specialpedagogisk praxis. Ett sådant är att fokusera på relationen mellan rektor och specialpedagog. Rektors ansvar i en rad frågor finns reglerade i skollagen och skolverksamhetens inriktning i läroplanen. Specialpedagogens roll och funktion är däremot osynlig i dessa. Specialpedagogens professionella roll genereras ur den examensordning och de kursplaner som reglerar utbildningens innehåll och mål. Både rektor och specialpedagog arbetar därmed inom ramen för vissa givna förutsättningar. Andra faktorer som påverkar skolans verksamhet och utgör rammar för den är: ekonomiska förutsättningar, tillgången på kompetenta lärare och inte minst vår tids bristvara - tid. I ramfaktorteorin beskrivs relationen mellan olika analysbegrepp enligt nedanstående figur.



Ramfaktorteorin kan vara en möjlig väg till förståelse av hur skolans praktik i allmänhet och den specialpedagogiska i synnerhet kan ses som ett resultat av de rammar som råder och den process dessa leder till (Dahllöf, 1967; 1971).

Ett annat sätt att närma sig förståelsen av den specialpedagogiska praktiken är att titta på den självbild och de rollförväntningar som knyts till yrket. Payne (2002) knyter samman betydelsen av rolltagande, kontext och relationer till andras förväntningar:

Rollteorin har samband med den strukturfunktionalistiska teori inom sociologin som säger att människor innehar positioner i olika sociala strukturer /.../ Roller formar vår identitet i andras ögon. Genom att andra reagerar på oss utifrån deras uppfattning av våra roller, påverkas vår egen bild av oss själva av dessa roller och de andras uppfattningar (a.a., s. 222).

De handlingar vi utför harmoniseras i regel med de roller vi accepterat och eller tillskrivits av andra. Rollteorin kan ses som en del av en övergripande handlingsteori. I von Wrights handlingsteori (1971; 1983) betraktas agerandet som någonting nödvändigt och beroende av vad situationen kräver men även mot bakgrund av vad de egna moraliska övervägandena påbjuder. Handlingsteorin försöker alltså förklara de intentioner som ligger bakom själva agerandet genom att belysa olika grundläggande förutsättningar och motiv. Individerna kan sägas välja ett för situationen nödvändigt handlande med hänsyn till vad som står till buds i relation till historisk och social kontext.

I von Wrights teori finns följande handlingskomponenter: målsättning eller avsikt, situation, medel och kapacitet. För specialpedagogen grundas de övergripande avsikterna i en stark värdegrund ofta under portalen ”en skola för alla”. Den situation i vilken de yrkesmässiga handlingarna utförs, styrs av yttre ramar varav rektors avgränsning eller precisering av det specialpedagogiska uppdraget ibland kan uppfattas som avgörande. Medel i specialpedagogisk praktik skulle kunna vara ekonomiska och materiella, men även akademiska i form av de teoretiska och handlingsinriktade redskap som formas under utbildningen. Kapaciteten kan ses som både de personliga aspekterna på praktiken, och som ett sätt att beskriva frihetsgraderna för specialpedagogen att handla inom de givna ramarna. Detta sätt att betrakta specialpedagogens yrke, är mindre normativt och även mindre kritiskt, än det professionsbegreppsliga.

Är det då ett ändamål i sig för en yrkesgrupp att bli betraktad som en profession? Kritiska röster börjar höras när det gäller tendensen att allt fler yrken både akademiseras och har ambitionen att omfattas av professionsbegreppet. Detta har av tradition kopplats samman med samhällelig status och en stärkt integritet. En förlust av yrkeskunnande grundat i praxis kan emellertid vara baksidan av en akademisering, anser Alvesson (2006) som varnar för att värdeskalan hela tiden förskjuts så att ökad status för en grupp medför sänkt status för en annan eftersom status är ett relativt begrepp.

## **Resultat: Specialpedagogiska forskningsfrågor**

Man kan konstatera att majoriteten av rektorerna är överens om behovet av forskning inom ett antal områden. Studier av hur en organisation kan byggas upp för att på bästa sätt passa elever i behov av stöd är ett sådant. Satsas resurserna på rätt sätt? Om man satsar på yngre barn och lägre årskurser, är det då så att man kan ”bota” dessa elever? Det är också angeläget att ur organisationssynpunkt undersöka metoder för olika slags diagnostisering för att skapa strukturella förutsättningar så att man kan tillgodose behoven hos elever i svårigheter. Intresset hos rektorerna var jämnt fördelat mellan diagnoser som mäter kunskaper på olika sätt och de som mäter

neuropsykiatriska förhållanden som dyslexi eller ADHD hos eleverna. En rektor uttrycker sig så här: ”Har vi koll på samtliga elever, det tycker jag är viktigt, har vi metoder, har vi en organisation, som ger oss rätt kunskap om vilka behov våra elever har?”

En annan rektor påpekar svårigheterna med att kategorisera elever eftersom varje individ är unik och frågar sig hur man skall kunna tillfredsställa individuella behov i heterogena grupperingar. Man kan även notera en kritisk hållning till den egna organisationen i uttalanden som ”Hur mycket går vi in och förändrar verksamheten först, innan vi försöker förändra barnet?”

Ett annat område omfattar problematiken kring att elever i allmänhet och de i svårigheter i synnerhet inte uppnår de nationella målen.

Är det fel på målen eller är det fel på dem som ger kunskapen för att nå målen eller är det fel på den enskilde individen? Eller är det organisationen?

Det finns även uppfattningen att elever trots relativt goda kunskaper i de lägre årskurserna har svårt att uppnå målen.

Forskning kring frågor om värdegrund och förhållningssätt är ett tredje gemensamt område. Hur skall tanken om allas lika värde kunna förverkligas? Vilken betydelse har lärarens attityd och förhållningssätt gentemot elever i behov av särskilt stöd? Hur gör man för att möta alla? En rektor menade att det viktigaste är bemötande och människosyn och att bl.a. specialpedagogisk kompetens är betydelsefull i detta sammanhang. En god människosyn omfattar hela individens situation och inte bara prestationen i ett enskilt ämne. Att fokusera på det positiva framfördes också som något väsentligt för att åstadkomma förändringar till det bättre i den dagliga verksamheten. En rektor kopplar ett sådant förhållningssätt till utvecklingen av en god självbild hos eleven i uttalandet ”Jag tror man behöver sina styrkor för att hantera sina svagheter.”

## **Specialpedagogisk kompetens i skolans praktik**

Samtliga 30 rektorer beskriver specialpedagogisk verksamhet som sammansatt av flera komponenter. De ser även utvecklingen från specialundervisning till specialpedagogiska insatser som en förändring av den professionella kompetensen i skolan. Flera av dem ger uttryck för att det inte är helt okomplicerat att använda sig av den på ett sätt så att den kommer verksamheten till gagn på såväl individ-, grupp- som organisationsnivå. Någon rektor har föredragit att som ansvarig för elevhälsoarbetet dela upp de olika professionella ansvarsområdena på olika specialpedagoger. En har då huvudsakligen fått ansvaret för mer individuellt riktade undervisningsinsatser för elever med behov av stöd medan en annan fått mera handledande, skolutvecklande och ”problemlösande” uppgifter. Rektorena beskriver mycket tydligt ett behov av båda dessa typer av insatser.

Varje elev har rätt till en lugn stund tillsammans med en specialpedagog eller speciallärare.



Jag tror att den specialpedagogiska kunskapen blir mer bestående om man är med och arbetar i gruppen

Några rektorer anser att specialpedagogisk handledning och rådgivning till lärare kan vara problematisk eftersom det av lärare kan upplevas som ett ifrågasättande av deras kompetens.

En del av den specialpedagogiska kompetensen som vissa av rektorerna nämnde var förmåga att göra pedagogiska bedömningar och kartläggning av elevernas kunskapsnivå samt utvärderingar av insatser riktade mot elever i svårigheter. Så här yttrar sig en rektor om utvärdering:

Specialpedagogerna gör det. De skulle i stort sett kunna säga det här var inte bra, här hade vi inte samarbete med lärarna, här fungerade det jättebra. Och sådan feedback ger de till ledningsgruppen

I ett skolområde sker utvärdering och uppföljning från de olika yrkesgruppernas skilda perspektiv. Helhetsbilden skapas sedan av rektor genom att sammanfoga de olika synpunkter som framkommit. Därefter blir det specialpedagogens uppgift att göra den verksamhetsberättelse som skall ligga till grund för nästa års planering. Specialpedagogens skolledande roll blir här synlig i det praktiska arbetet, något som flera rektorer nämner men sällan annars konkret beskriver i form av specifika arbetsuppgifter. Några rektorer säger så här:

specialpedagogen ska verka som en länk mellan rektor och arbetslag, driva och leda pedagogiska diskussioner

specialpedagogen är en pedagogisk länk för mig, en del av ledarskapet. Men det är jag som har ansvaret och leder och fördelar ansvaret.

den är min högra hand, både i arbete och idéer.

Sammanfattningsvis kan man se hur den specialpedagogiska kompetensen kommer till användning i skolans praktik på ett mycket varierat sätt. Rektorerna har en god uppfattning om vad man kan förvänta sig av en specialpedagog. De ger samtidigt uttryck för att de styrs av ekonomiska hänsynstaganden som gör att långsiktigt förändringsarbete inte kan genomföras som de skulle önska sig. Mera akuta specialpedagogiska insatser "stjäl" resurser från sådana satsningar. Nyttan och idén med de "nya" icke-undervisande ingredienser, som examensordningen för den specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen beskriver i form av handledning, utvärdering och skolutvecklingsarbete och som skall föras ut i skolans vardag som naturliga inslag i verksamheten, är inte förankrad i praktiken, hos alla rektorer. En del av dem frågar sig vem som skall undervisa elever i svårigheter när specialpedagogerna skall ges så många andra uppgifter.

## **Skolutveckling**

Den mera generella bild som framträder genom rektorsintervjuerna är att skolutveckling är något som berör alla elever inom skolan inte endast de som

är i behov av särskilt stöd. Frågan om specialpedagogens roll som skolutvecklare måste därför besvaras mot bakgrund av detta bredare perspektiv. Några rektorer anser att det bästa sättet är att låta en grupp med allsidig lärarrepresentation få ett särskilt ansvar för skolutvecklingen medan andra har organiserat den med inriktning mot olika gemensamma och specifika områden. Sex rektorer redovisar en sådan modell med de fyra gemensamma utvecklingsområdena elevhälsa, individuella utvecklingsplaner, profilering av verksamhetsenheter och ett matematikprojekt. Samtidig med denna verksamhet bedrivs skolutvecklingen i specifika projekt med nära anknytning till aktuell problematik inom de olika skolenheterna som till exempel att lösa problem i samband med att två arbetslag med olika kulturer skall bilda ett, hur man kan arbeta med manligt och kvinnligt hos barnen och samarbete mellan skola och näringsliv.

Några andra skolområden arbetar med skolutveckling mot kunskapsmålen och framför allt hur man skall kunna se till att eleverna får godkända betyg på de nationella proven.

Jag önskar att vi kommer att ha en organisation som kan möta alla elever, såväl de som är i behov av särskilt stöd som de som behöver mer stimulans. Vi måste bli bättre på att nå målen i skolår 9.

Dessutom riktar man in sig på att utveckla själva undervisningen och pröva nya metoder. Timplanelöst arbetssätt, pedagogiska samtal, studieverkstäder, flexibelt arbetssätt, och skolans inre arbetet är exempel på detta. En rektor exemplifierar villkoren för undervisning så här:

De högpresterande skulle behöva mer stimulans och skulle kunna prestera mycket, mycket mer. Vi tar inte alls tillvara på de resurser som finns i form av elevers förmåga att ta till sig kunskaper. Det är tufft att hjälpa ungdomar idag för de är väldigt omotiverade och det krävs pedagogisk finess för att kunna ge dem de utmaningar de behöver.

I en kommun har man satsat på att ge bättre specialpedagogisk kompetens till alla pedagoger som arbetar på olika stadier för att öka förutsättningarna för goda pedagogiska samtal och för att förtydliga specialpedagogrollen. Specialpedagogerna har varit nyckelfigurer i detta arbete som av rektorerna betraktats som ”bitvis mycket bra”. Att ett specialpedagogiskt uppdrag av detta slag inte är helt okomplicerat framgår av följande uttalanden:

På vissa ställen har man blivit medveten i tanken.

På någon skola tycker man att det är flum

Jag tycker att det är synd att man blandade ihop specialpedagogens roll med satsningen

Arbetslagen hade önskat att diskussionerna skulle få fortsätta ute i arbetslagen

Av dessa beskrivningar av vad som pågår med avseende på skolutvecklingsarbete kan man förstå att specialpedagogens professionella kompetens fyller en viktig funktion samtidigt som rollen är komplex.

Rektorernas visioner om utveckling av skolans verksamhet handlar i hög grad om frågor med stark specialpedagogisk anknytning som exempelvis minskat utanförskap, ökad integrering speciellt i socioekonomiskt svaga områden och frågor om skolans styrning. En majoritet av dem uttrycker en vilja att utveckla skolan emot en större inkludering men beskriver inte vägen dit. Kanske kan följande uttalanden belysa situationen:

Så länge vi kör det gamla speciallärarsystemet och då tänker jag på det här med att man skickar dem till undervisningen så kommer det inte att ske någon skolutveckling, och det är alldeles för utbrett.

Jag tänker så här att många skollärdare rekryteras ur grundskollärlärdaren så man för ju med sig en tradition och kultur in i skolarbetet.

Vi pratar om att vi anställer specialpedagoger men ingen kräver att de faktiskt ska få lov att jobba med det de är utbildade för utan man har en konserverad organisation, som förvaltar något gammalt och så förväntas de så småningom inrätta sig i det, och det gör de naturligtvis eller så sticker de.

Sammanfattningsvis kan man konstatera en stor samstämmighet mellan de uttalanden som rektorerna gör inom de tre ovan nämnda områdena. Värdegrundsfrågor är centrala liksom arbetet mot en skola för alla. De inkluderande tankar som ryms i detta och behovet av att undersöka vägar till ett bättre förhållningssätt till elever i allmänhet men särskilt de som är i svårigheter, kan ses i uttalandena. Samtidigt kan man notera en viss skepsis inför de möjligheter man har i en skola som kräver specialpedagogiska insatser av mera akut karaktär. Resurserna tycks inte alltid räcka till för ett långsiktigt handlande som skulle kunna gynna elevhälsan och lärandemiljön.

## Diskussion

Generellt sett kan man konstatera att rektorerna tydligt ser att specialpedagogen med sin kompetens är en nyckelperson som starkt kan bidra till skolutveckling. I diskussionen som följer nedan kommer resultaten att ses mot bakgrund av i första hand ramfaktorteorin och handlingsteorin för att undersöka om dessa båda teorier kan förklara rektorernas hållning. Även problematiseringar i relation till professionsbegreppet och specialpedagogens yrkesroll görs.

Studerar man rektorernas uttalanden med avseende på de tre områdena: forskningsfrågor, skolutveckling och specialpedagogisk kompetens, kan man notera en stark medvetenhet om vilka ramar som gäller både med tanke på hur de formuleras i styrdokument för den specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen men även i läroplanen. Rektorerna vet alltså hur det är tänkt att specialpedagogen skall arbeta och ser även värdet i de insatser detta innebär. De omfattar läroplanens syn på en inkluderande skola.

Frågan är vad som kan innefattas i inkludering? Individualisering är en självklarhet. Men hur kan denna individualisering få lov att se ut? Finns det rum, tid, personal och pengar? Tillåter den rådande ideologin det? Eftersom de ekonomiska ramarna är en följd av politiska beslut kan det vara extra intressant att rektorerna framhåller värdegrundsfrågor som en viktig forskningsfråga. Satsningar på utsatta grupper kan ses som ett mått på vilken vikt man lägger på värdegrundsfrågorna. Här kan man tydligt se hur rektorerna uppfattar de ekonomiska ramarna som alltför snäva för att kunna realisera läroplanens intentioner.

Andra svårigheter som de uppfattar är bl.a. hur den specialpedagogiska kompetensen skall utnyttjas på ett optimalt sätt med tanke på att den pedagogiska processen bör omfatta en stor satsning på handlednings- och skolutvecklingsarbete parallellt med undervisning. Detta kan ses som en förutsättning för att nå inkluderingsmålen. Att förflytta tyngdpunkten i det specialpedagogiska arbetet från eleven till hela lärandemiljön är något av ett paradigmskifte. Att rektorerna upplever detta som ett problem råder ingen tvekan om. Här kan man iakttä en viss förvirring i frågan om vad som skall förändras och hur detta ska ske. Är det eleven eller lärandemiljön? Förändras eleven genom en förändrad lärandemiljö och vad menas i så fall med förändrad i denna dubbla mening?Handledningsfunktionen kan passas in i resonemanget kring en förändrad lärandemiljö eftersom specialpedagogen som kvalificerad samtalspartner förväntas ge den "vanliga" läraren nya och bättre verktyg i arbetet med elever i svårigheter. Detta kan men behöver inte tolkas som att lärarens arbetssätt inte är tillräckligt effektivt. Dock är det naturligtvis en mycket grannlaga uppgift för specialpedagogen särskilt i tider när lärarens arbetssätt ifrågasätts. De ramfaktorer som hittills nämnts förklarar i hög grad den process och den syn på specialpedagogiken som rektorerna beskriver.

Med handlingsteoretiska utgångspunkter ter sig situationen mera problematisk för hur specialpedagogens professionalitet skall användas. Här står nämligen rektorerna inför vad som i teorin benämns som ett "nödvändigt handlande". Skolans praktik kräver insatser. Elever i svårigheter behöver kvalificerade undervisningsinsatser gärna av specialpedagoger. Många situationer kräver handlande här och nu. Kortsiktiga och resurskrävande insatser kan utgöra hinder för ett mera långsiktigt arbete. Det reser också frågor om hur en organisation kan formas som tillfredsställer behovet av flexibilitet. Problemet består således inte, enligt rektorerna, i bristande kunskap och kompetens utan snarare i att t.ex. ekonomiska ramar inte tillåter ett optimalt utnyttjande av den. Det är i relationen mellan vad som här presenteras som ramfaktorteoretiskt respektive handlingsteoretiskt tolkat utfall som rektorerna befinner sig i ett dilemma. Skillnaderna mellan visionen om skolan och skolans praktik mellan ideologi och praxis blir inte enbart en utmaning utan även en frustration.

De definitioner av professionalitet och profession som inledningsvis operationaliserats i sociologiska termer har delvis stöd i rektorernas uttalanden när man anknuter dem till Åmans (2006) teori om att det måste finnas ett samband mellan ett kunskapsområde och ett verksamhetsfält, liksom Brantes (2005) "snäva definition" att "en profession är en praktisk verksamhet grundad på vetenskaplig kunskap". Svagheten ligger dock i att mycket få rektorer uttalar sig om något specifikt vetenskapligt/teoretiskt hos special-

pedagogiken även om de kan se vinster i att knyta an till forskning inom området inte minst i form av nya forskningsfrågor.

Rektorerna tycks i stället ha en mera generell syn på pedagogiken där specialpedagogiken utgör en del. Synen på specialpedagogen som förändringsagent har ett visst stöd hos rektorerna vilket innebär att Paynes rollteori (2002) kan bidra till förståelsen av specialpedagogens yrkesidentitet. Specialpedagogens arbetsområde är omfattande och komplext i det att flera olika specialpedagogiska och allmänpedagogiska ingredienser ingår i det. Att kunna undervisa elever i behov av särskilt stöd är ett sådant, att handleda ett annat, att utforma åtgärdsprogram ett tredje, att bedriva skolutveckling ett fjärde och att aktivt delta i elevhälsoarbetet ett femte.

Några av de uttalanden som rektorerna gör inspirerar till tankar om hur den specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen skulle kunna förändras och hur professionen skulle kunna stärkas. Det är uttalanden som beskriver hur man tilldelat specialpedagogerna mera specifika uppgifter inom ramen för deras kompetens för att få en bättre struktur på arbetet. Är det så att den nuvarande utbildningen spänner över ett alltför brett professionellt fält och därmed ger specialpedagogen en alltför sammansatt yrkesroll? Är det så att den professionella identiteten skulle kunna bli starkare om utbildningen skulle utgå från en gemensam grund för att sedan övergå i olika spår eller specialiseringar på till exempel didaktik, handledning eller utveckling av lärandemiljöer? Rektorerna ger signaler som tyder på detta.

## Referenser

- Alvesson, Mats (2006). *Tomhetens triumf: Om grandiositet, illusionsnummer och nollsummespel*. Stockholm: Atlas förlag.
- Bladini, Ulla-Britt (1990). *Från hjälpskolelärare till förändringsagent: Svensk speciallärarutbildning 1921 – 1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärarens yrkesuppgifter*. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg: Studies in Educational Sciences.
- Brante, Thomas (2005). Om begreppet och företeelsen profession. (Opublicerad stencil).
- Dahlöf, Ulf (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm: Almqvist & Wixell.
- Dahlöf, Ulf (1971). *Ability grouping, content validity and curriculum process analysis*. New York: Teachers College Press.
- Fransson, Ola (2006). Professionsforskning vid Malmö Högskola. (Opublicerad stencil).
- Goodson, Ivor (1999). Professionalism i reformtider. *Pedagogiska magasinet*, 1999:4, ss. 7-12.
- Johansson, Birgit, Lundén, Lisbeth & Nilsson-Schlick, Birgitta (2005). En länk mellan forskning och skolans praktik. Examensarbete inom den specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen, Malmö högskola.
- Johansson, Mikael & Owesson, Daniel (2005). Professionell kompetens ur ett specialpedagogiskt perspektiv. Examensarbete inom den specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen, Malmö högskola.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Ljungström, Ann & Sevén, Katarina (2005). Specialpedagogens roll i skolutveckling. Från vision till vardag. Examensarbete inom den specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen, Malmö högskola.
- Malmgren Hansen, Auderey (2002). *Specialpedagoger: nybyggare i skolan*. Stockholm: HLS förlag.
- Malmgren, Lise-Lotte. (2004) Specialpedagogen framträder - ett dramaturgiskt perspektiv på en yrkesroll. Magisteruppsats i specialpedagogik.
- Millerson, Geoffrey (1964). *The qualifying association*. London: Routledge & Kegan Paul
- Payne, Malcolm (2002). *Modern teoribildning i socialt arbete*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Sandahl, Sture & Sjödin, Anna (2005). Den oidentifierade specialpedagogiken. Examensarbete inom den specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen, Malmö högskola.
- SFS 2001:23. *Högskoleförordningen 2001:23*. Bilaga 2. Examensordning.
- Ström, Kristina (1999). *Specialpedagogik i högstadiet: Ett speciallärarperspektiv på verksamhet*. Åbo: Åbo akademins förlag.
- Åman, Kerstin (2006). *Ögonblickets pedagogik: Yrkesgrupper i samtal om specialpedagogisk kompetens vid barn- och ungdomshabiliteringen*. Akademisk avhandling. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.