



**MALMÖ  
UNIVERSITET**

Lärande och samhälle  
Skolutveckling och ledarskap

## **Examensarbete**

15 högskolepoäng, avancerad nivå

# Specialpedagogen – en undervisande mångsysslare eller en skolutvecklare?

*The Special Needs Educator –  
A Teaching ‘Jack of all Trades’  
or a School Developer?*

Sabina Ahlbeck  
Anna Ekberg

Specialpedagogexamen 90 hp

Slutseminarium 2020-08-27

Examinator: Lisa Hellström

Handledare: Lotta Anderson

## **Förord**

Vi har under arbetets gång lärt oss mycket. Vi har vridit och vänt på teorier, tidigare forskning, analyser och haft många diskussioner inom specialpedagogiken. Kunskap berikar, så enkelt är det och trots att det stundtals känts motigt och tungt känner vi att detta arbete berikat oss mycket. Vårt arbete har till största delen skrivits gemensamt, om vi ska skriva något om uppdelningen så är det att Anna till viss del har riktat in sig på specialpedagogens perspektiv och att Sabina har riktat in sig på rektorers.

Vi vill tacka Lotta Anderson för hennes tålamod, stöd och uppmuntran i handledningen av vårt arbete. Vi vill även tacka våra familjer för deras engagemang och deras positiva uppmuntran.

## Sammanfattning

Ahlbeck, Sabina och Ekberg, Anna (2020). Specialpedagogen – en undervisande mångsysslare eller en skolutvecklare? *The Special Needs educator – a Teaching 'Jack of all Trades' or a School Developer?* Specialpedagogprogrammet, Fakulteten för skolutveckling och ledarskap, Lärande och samhälle, Malmö Universitet, 90 hp.

Vilken kompetens en specialpedagog har kan vara varierad - olika utbildningsbakgrunder, olika erfarenheter och olika möten med individer, grupper och organisationer formar oss som såväl yrkes-, som privatpersoner. I vår studie har vi utgått från den kompetens som vi förväntas ha enligt högskoleförordningen för specialpedagoger (SFS 2017:1111).

Syftet med vårt examensarbete har varit att ta reda på hur specialpedagogens kompetens tillvaratas inom en skolas organisation. Vår uppfattning är att en skola behöver ha en vision av att vara en lärande organisation, en organisation som fokuserar på allas lärande och utveckling, en organisation i ständig förändring för att möta de utmaningar som uppstår i en skolas vardag.

Vi valde att undersöka detta närmare genom att utföra semistrukturerade kvalitativa intervjuer med fem specialpedagoger och sju rektorer på fem skolor i södra Sverige. Intervjuerna analyserades med inspiration av en fenomenografisk ansats.

Resultatet pekar på att skolans organisation kring specialpedagogens uppdrag skiljer sig åt. Rektors förståelse av de specialpedagogiska uppdraget avspeglas i sättet att organisera skolan. Specialpedagogen har en mångfacetterad yrkesroll och i stort sett ingen av de skolor vi besökt utformas specialpedagogens arbete på samma sätt, även om det finns likheter. Vi uppfattar, i likhet med tidigare forskning, att specialpedagoger ofta får uppdrag som till stora delar är mer lika ett specialläraruppdrag, det vill säga arbete *med* elever istället för att arbeta *för* elever. Vi fann också att skolutveckling är ett område som specialpedagoger har svårt att göra anspråk på. Internationella studier pekar på liknande resultat avseende specialpedagogens yrkesroll.

Utifrån vår empiri kan vi dra några slutsatser då vi tycker oss kunna se att ju närmare en skola är definitionen av en lärande organisation, desto bättre tillvaratar man specialpedagogens kompetens.

Som teoretisk förankring valde vi att använda oss av systemteori, Senges definition av en lärande organisation och Scherps VISKA-modell.

**Nyckelord:** Lärande organisation, rektors ledarskap, specialpedagogens yrkesroll, specialpedagogisk kompetens

# Innehållsförteckning

<b>1. INLEDNING</b> .....	<b>7</b>
<b>2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR</b> .....	<b>9</b>
2.1 SYFTE .....	9
<b>3. TIDIGARE FORSKNING</b> .....	<b>10</b>
3.1 DEFINITION AV CENTRALA BEGREPP .....	10
3.1.1 <i>Specialpedagogisk kompetens</i> .....	10
3.1.2 <i>Lärande organisation</i> .....	10
3.2 SPECIALPEDAGOGIKEN I SVERIGE – EN HISTORISK TILLBAKABLICK.....	11
3.3 VAD SÄGER SKOLLAGEN OM SPECIALPEDAGOGENS UPPDRAG .....	13
3.4 FORSKNING KRING SPECIALPEDAGOGENS UPPDRAG OCH ROLL .....	13
3.5 SPECIALPEDAGOGENS TRE HUVUDOMRÅDEN .....	16
3.6 SKOLANS ORGANISATION – EN LÄRANDE ORGANISATION?.....	18
3.6.1 <i>Skolutveckling och förändringsarbete</i> .....	19
3.6.2 <i>Rektors ledarskap</i> .....	20
<b>4. TEORETISK FÖRANKRING</b> .....	<b>24</b>
<b>5. METOD</b> .....	<b>29</b>
5.1 METODVAL.....	29
5.2 URVAL AV DELTAGANDE SKOLOR .....	29
5.3 URVAL AV INFORMANTER .....	30
5.4 PILOTSTUDIE.....	30
5.5 GENOMFÖRANDE .....	30
5.6 BEARBETNING AV ANALYS.....	31

5.7 TILLFÖRLITLIGHET OCH GILTIGHET .....	32
5.8 ETISKA ASPEKTER .....	32
<b>6. RESULTAT.....</b>	<b>34</b>
6.1 SKOLA A .....	34
6.1.1 Intervju med rektor .....	34
6.1.2 Intervju med specialpedagog.....	35
6.2 SKOLA B .....	36
6.2.1 Intervju med rektor .....	36
6.2.2 Intervju med specialpedagog.....	37
6.3 SKOLA C .....	38
6.3.1 Intervju med rektor .....	38
6.3.2 Intervju med specialpedagog.....	39
6.4 SKOLA D .....	40
6.4.1 Intervju med rektor .....	40
6.4.2 Intervju med specialpedagog.....	41
6.5 SKOLA E.....	42
6.5.1 Intervju med rektor .....	42
6.5.2 Intervju med specialpedagog.....	43
<b>7. ANALYS.....</b>	<b>45</b>
<b>DISKUSSION .....</b>	<b>50</b>
RESULTATDISKUSSION.....	50
SPECIALPEDAGOGISKA IMPLIKATIONER .....	52

METODDISKUSSION .....	53
FÖRSLAG PÅ FORTSATT FORSKNING .....	54
<b>REFERENSER .....</b>	<b>55</b>
<b>BILAGA 1-INTERVJUGUIDE .....</b>	<b>60</b>
<b>BILAGA 2 - MISSIVBREV TILL REKTORER.....</b>	<b>60</b>
<b>BILAGA 3 - MISSIVBREV TILL SPECIALPEDAGOGER.....</b>	<b>62</b>

# 1. Inledning

Att arbeta i skolans värld är utmanade för alla yrkeskategorier - för lärare, förskollärare, fritidspedagoger, speciallärare, specialpedagoger etc. Utmaningar som kan bidra till skolverksamhetens utveckling tas inte alltid tillvara på ett sätt som skulle kunna gynna den pedagogiska verksamheten, utan ses som hinder och som något 'någon annan' ska lösa eller som ska gömmas undan för att inte utgöra hinder för t ex en gynnsam löneutveckling. Denna studie vill sätta ljus på att strukturen och organisationen av arbetet för olika yrkeskategorier skulle kunna utvecklas för att stärka det organisatoriska lärandet, och i slutändan göra lärmiljöer för alla barn ännu bättre i dagens skolor.

Efter 20 respektive 25 år inom grundskolan, arbetandes dels som klasslärare dels som specialpedagoger har vi lagt märke till att skolor kan organiseras på olika sätt. Skolans organisation och rektorers syn på specialpedagogens roll speglar sig i hur specialpedagogens uppdrag blir utformat. Vi kan märka en konflikt mellan vad specialpedagogen själv har för förväntningar och önskemål på sitt yrke, grundat i Högskoleförordningen (SFS 2017:1111) och gentemot hur skolledningen ser på specialpedagogens roll. Vi upplever ofta att specialpedagogen kommer in i bilden först då problem uppstått, trots att elevhälsouppdraget betonar det främjande och förebyggande arbetet för såväl den som innehar specialpedagogisk kompetens som de övriga i elevhälsoteamet. Bengtsson och Kempe Olsson (2019) belyser risken med att skolor allt för ofta enbart använder specialpedagogens kunskaper på individ- och grupp nivå, och inte på organisationsnivå, vilket ger till följd att skolan går miste om en stor del av den kompetens som specialpedagogen besitter inom skolutveckling och processarbete.

I vilken typ av skolorganisation gynnas tillvaratagandet av den specialpedagogiska kompetensen? frågade vi oss. Med utgångspunkt och inspiration av Bengtsson och Kempe Olsson (2019) har vi valt att studera detta område närmare.

En skolas organisation behöver vara dynamisk och anpassningsbar utifrån de olika utmaningar som finns i skolor idag. Vi menar därför att en skola behöver sträva efter att vara en lärande organisation, en organisation som är i ständig utveckling för att möta de utmaningar som finns i en skolas vardag.

Möllås (2017) publicerade via Specialpedagogiska skolmyndigheten, en studie där svenska och amerikanska specialpedagoger jämfördes och det som var viktigast, för att skapa goda förutsättningar för specialpedagogen, var huruvida rektorn skapar struktur och förutsättningar.

Specialpedagogen upplevde alltför ofta att deras yrkesroll var otydlig och överbelastad vilket i sin tur ledde till stress. Något som vi kan känna igen oss i från våra yrkesverksamma år.

I Sveriges Kommuner och Regioners rapport (SKR, 2019) över ”Framgångsfaktorer för skolans utveckling” nämns rektorns pedagogiska ledarskap samt tydliga ansvarsfördelning som två framgångsfaktorer. Rapporten lyfter också fram samarbete som grund för en fungerande verksamhet. I vår yrkesroll som specialpedagoger ser vi det som betydelsefullt och intressant att studera hur skolan organiserar och tillvaratar specialpedagogens kompetens. Vilka möjligheter finns utifrån organisation och struktur för specialpedagogen att arbeta utifrån sina kompetenser? Går det att få en samsyn över specialpedagogens yrkesroll? Med bakgrund av detta vill vi fokusera på följande kommande syfte.



## **2. Syfte och frågeställningar**

### **2.1 Syfte**

Syftet med studien är att belysa hur specialpedagogens kompetens tillvaratas inom en skolas organisation.

### **2.2 Frågeställningar**

- Vilken kompetens uppfattar specialpedagoger att de har?
- Vilken roll ges specialpedagogen i skolans utvecklingsarbete?
- På vilka olika sätt skapar rektorer struktur och förutsättningar för specialpedagogens arbete i skolan.
- Vad utmärker en lärande organisation?

### 3. Tidigare forskning

I detta avsnitt ges inledningsvis de centrala begreppen en innebörd och relevans för föreliggande studie. Vidare beskrivs hur specialpedagogens uppdrag vuxit fram genom att illustrera en historisk tillbakablick och sedan beskriva vad styrdokumentet vill säga. En liten del av den forskning som finns kring specialpedagogers och speciallärares uppdrag och roll presenteras härnäst, liksom vad examensförordningen beskriver kring vad yrkesrollen kan innefatta.

#### 3.1 Studiens centrala begrepp

Utgångspunkten i arbetet kan ses utifrån syftets två centrala begrepp; *specialpedagogisk kompetens* och *lärande organisation*. Dessa ställs i relation till tidigare forskning, examensförordningen (SFS 2017:1111) samt skollagen (SFS 2010:800).

##### 3.1.1 Specialpedagogisk kompetens

För att definiera specialpedagogisk kompetens behövs ordet kompetens definieras. Kompetens beskrivs som en individs förmåga att kunna använda sina kunskaper och färdigheter för att nå uppsatta mål (Nationalencyklopedin, 2020). Specialpedagogens kunskaper ur examensförordningens (SFS 2017:1111) perspektiv kan ses ur tre kunskapsområden; *Kunskap och förståelse*, *Färdighet och förmåga* samt *Värderingsförmåga och förhållningssätt*. Specialpedagogisk kompetens kan därav definieras som den förmåga specialpedagogen har att använda de kunskaper som besitts utifrån examensförordningen i samverkan med tidigare och beprövade erfarenheter och färdigheter i sin kommande yrkesroll. De kunskaper som specialpedagogen besitter utifrån de tre kunskapsområdena kommer närmare beskrivas i avsnittet om specialpedagogens yrkesroll.

##### 3.1.2 Lärande organisation

I förordet till Den femte disciplinen definieras Senges (1995) lärande organisation på följande vis:

En lärande organisation är skicklig att ta till sig, utveckla och förmedla kunskaper - och att förändra sig så att man tillämpar dessa kunskaper. Ta till sig, utveckla och förmedla

kunskaper, det klarar många universitet, skolor, utbildningsavdelningar och konsultföretag av, men att förändra sig! De lärande organisationerna är mycket få (Senge, 1995, s.11)

I nationalencyklopedin slås fast att en lärande organisation är en organisation som kontinuerligt lär av sina erfarenheter i syfte att lösa sina uppgifter på ett bättre sätt. Det är ett idealtillstånd som utvecklats till en vision för kompetens- och organisationsutveckling.

En lärande organisation, en organisation som kontinuerligt lär av sina erfarenheter i syfte att lösa sina uppgifter på ett bättre sätt. Begreppet, som är centralt i arbetslivet, uttrycker ett idealtillstånd. Lärande organisation har utvecklats till en viktig vision som påverkat synen på hur organisationer bör utvecklas. Ett flertal förutsättningar brukar framhåvas. Ledningen har en viktig funktion och behöver utveckla en samlande vision kring organisationens mål, den skall uppmuntra medlemmarna att tillsammans undersöka och diskutera samarbete och resultat. Vidare skall organisationen medvetet stödja kreativitet och uppmuntra risktagning, vara frikostig med information, sträva efter ett helhetsperspektiv och stödja laganda. I en lärande organisation har medlemmarna god kunskap om resultat, problem och mål. Utvärderingar är vanliga och samtliga känner samhörighet med varandra och kämpar för att nå bättre resultat. Lärande organisation som begrepp används framför allt inom management i samband med kompetens- och organisationsutveckling, liksom inom organisationsteori med inriktning mot företagande och human resource.

### **3.2 Specialpedagogiken i Sverige – en historisk tillbakablick**

Enligt Tinglev (2014) började det första specialpedagogiska stödet i Sverige redan under 1900-talets början. Då placerades elever, utifrån bedömningen begåvningsmässigt svaga i så kallade hjälpklasser. Dessa klasser organiserades utifrån varje skoldistrikt och var kommunalt styrda. Inte förrän 1921 övergick dessa klasser till att bli statligt styrda. De som undervisade i hjälpklasserna var klasslärare som genomgått en kurs i hur arbetet med de elever som var hjälpta av hjälpklasser, skulle riktas. 1962 övergick kurserna i en påbyggnadsutbildning som gav speciallärarexamen och först då introducerades begreppet specialpedagogik. Utbildningen hade tre inriktningar (Högskoleverket, 2012:11); en inriktning mot grundskola och grundsärskola, en mot förskolans sarskola och träningskola samt en inriktad mot tal- och hörselpedagogik. Tanken var fortfarande att arbetet skulle bedrivas i olika klasser och i mindre grupper och orsakerna sågs främst utifrån individens brister. I Lgr 69 (Tinglev, 2014) betonades att det var

klassläraren och rektorns huvudansvar att se till att elevens omvårdnad tillgodosågs. Inte förrän eleven bedömdes ha större svårigheter kopplades specialläraren in för "behandling".

Under 1960-talet (Tinglev, 2014) ökade efterfrågan om och eftersträvan att integrera elever i de ordinarie klasserna. 1974 tillsattes en utredning i syfte att undersöka Skolans Inre Arbete, vilken fick namnet SIA-utredningen. Undersökningen ville även belysa skolornas mål i arbetet med att minska differentieringen mellan olika elever och grupper. SIA-utredningen resulterade i att specialundervisningen allt mer utvecklades från ett exkluderande arbetssätt till inkluderande specialundervisning. Detta inkluderande synsätt tydliggjordes i den då nya läroplanen Lgr 80, där vikten av ett kollegialt arbete lyfts fram kring elever med behov av stöd. Speciallärarens uppdrag kom att förändras och riktades mer mot att arbeta förebyggande i samråd med övrig skolpersonal. 1992 togs den rådande speciallärarutbildningen och ersattes med en specialpedagogutbildning, vilken fick fyra inriktningar; komplicerad inläringssituation, dövhet och hörselskada, synskada och utvecklingsstörning. Två år efter den nya utbildningens införande kom en ny läroplan ut, Lpo 94, i vilken det betonades att all personal på skolan skulle arbeta med elever i behov av särskilt stöd. Detta förtydligades ytterligare när Lgr 11 trädde i kraft.

I den nya specialpedagogutbildningen (Högskoleverket, 2012:11) slogs det fast att specialpedagogen, förutom sin inriktning, skulle ha en allt mer handledande roll, vara en samtalspartner och rådgivare och bidra till den pedagogiska utvecklingen. Vidare skulle specialpedagogen även arbeta med åtgärdsprogram och utvärdera samt följa upp dem. Tyvärr hade den nya professionen svårt att få genomslagskraft då många specialpedagoger fick samma arbetsuppgifter som specialläraren med stödundervisning till enskilda elever. 2001 reviderades utbildningen och det fastslogs att specialpedagogen aktivt skulle arbeta med barn, elever och vuxna i behov av särskilt stöd. Inriktningarna togs även bort. Specialpedagogen skulle kunna genomföra pedagogiska utredningar, vara med vid kvalificerade samtal och rådgivning och vara deltagande i hela skolans utveckling för att möta varje enskild elevs behov.

En ny examensförordning infördes för specialpedagogexamen 2007 (Högskoleverket 2012:11) efter anpassningar till Bolognaprocessen. Utbildningen blev på avancerad nivå och examensordningen blev mer detaljerad. Samma år beslutade regeringen om en ny speciallärarutbildning som skulle löpa parallellt med specialpedagogutbildningen. Speciallärarutbildningen skulle fokusera mer på den enskilda individen och den fick två huvudinriktningar; matematik eller språk- och begreppsutveckling.

Högskoleverket gav 2011 Regeringen (2012:11) i uppdrag att se över huruvida de båda yrkeskategorierna var i behov av att kvarstå. Det framkom att så var fallet. Samtidigt utökades speciallärarutbildningen till att återigen omfatta specialiseringsområden; dövhet och hörselskada, synskada, grav språkstörning och utvecklingsstörning. För att särskilja de två yrkeskategorierna åt definierade Högskoleverket (2012:11) de två utbildningarna genom att benämna att specialpedagogen arbetar *för* barn och elever medan specialläraren arbetar *med* barn och elever.

### **3.3 Vad säger skollagen om specialpedagogens uppdrag?**

I skollagen (SFS 2010:800) saknas det en klar definition över vad specialpedagogens uppdrag innebär och även vem som ska praktisera det. Andra professioner inom Elevhälsan såsom skolsköterska, skolläkare, psykolog och kurators uppgifter är preciserade samt deras funktion för elevhälsan nämns på ett tydligt sätt. Det som nämns rörande specialpedagogen är att ”det ska ”finnas tillgång till personal med sådan kompetens att elevernas behov av specialpedagogiska insatser kan tillgodoses.” (Skollagen, 2 kap, 25§) Skollagen pekar alltså inte på en specifik yrkesgrupp som skall tillgodose de specialpedagogiska insatserna utan det kan vara annan personal med specialpedagogisk kompetens inom skolan som innehar den uppgiften. Samtidigt så innebär skrivelsen att specialpedagogiska insatser ska uttolkas.

För eleverna i förskoleklassen, grundskolan, grundsärskolan, sameskolan, specialskolan, gymnasieskolan och gymnasiesärskolan ska det finnas elevhälsa. Elevhälsan ska omfatta medicinska, psykologiska, psykosociala och specialpedagogiska insatser. Elevhälsan ska främst vara förebyggande och hälsofrämjande. Elevernas utveckling mot utbildningens mål ska stödjas.

För medicinska, psykologiska och psykosociala insatser ska det finnas tillgång till skolläkare, skolsköterska, psykolog och kurator. Vidare ska det finnas tillgång till personal med sådan kompetens att elevernas behov av specialpedagogiska insatser kan tillgodoses. (Skollagen, 2 kap, 25§)

### **3.4 Forskning kring specialpedagogens uppdrag och roll**

Enligt forskning (Von A N, 2014) har de skilda yrkeskategorierna specialpedagoger och speciallärare, inte fungerat helt i enlighet med examensförordningarna. Specialpedagoger har ofta fått traditionella specialläraruppdrag med individfokus samtidigt som de förväntas arbeta

med övergripande specialpedagogiska uppdrag. Enligt Lindqvist (2013) anser flera yrkesgrupper inom skolan, att specialpedagoger ska arbeta med en-till-en undervisning med elever. Detta menar Möllås, Gustafson, Klang och Göransson (2017) kommer att fortgå så länge det finns förväntningar på att specialpedagogen ska arbeta traditionellt på individbasis i eller utanför klassrummet. Tiden för det förebyggande och skolutvecklande arbete som specialpedagogen förväntas arbeta med kommer inte räcka till så länge förväntningarna om att specialpedagogen ska arbeta i enlighet med specialläraruppdraget finns kvar. Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson och Nilholm (2015) menar att det finns fler likheter än skillnader mellan de två utbildningarna men att specialpedagogen enligt högskoleförordningen förväntas arbeta mer på ett övergripande grupp- och organisationsplan än specialläraren som har en individbaserad arena. Specialpedagogens legitimitet försvåras däremot om specialpedagogen är aktiv i den pedagogiska arenan samtidigt menar Hylander. (Hylander, 2011). Förväntningarna är att specialpedagogen antingen agerar pedagogiskt på den pedagogiska arenan eller specialpedagogiskt på tillhörande arena. Göransson m.fl. (2017) benämner även att det funnits en svårighet att etablera en förändring i yrkesrollerna mellan specialpedagoger och speciallärare vilket har försvårat yrkesrollernas professioner.

Göranssons m.fl. (2015) studie visar på att det finns tre specialpedagogiska roller som ter sig olika beroende på anställningsform och uppdrag. De olika rollerna är *rådgivande och samverkande, undervisande mångsyslare* samt den *undervisande*. Gemensamt för samtliga roller är att arbetsområdet innefattar utredningar, upprättande av åtgärdsprogram, dokumentation, kontakt med vårdnadshavare samt individuell undervisning. Enligt Hylander (2011) har specialpedagoger tillträde till många arenor men upplever sig ha svårt att få sin röst hörd inom dem och önskar snarare en förstärkning av sin roll inom de olika arenorna än en utvidgning. Att det är så tror Göransson m.fl. (2017) bland annat beror på att det inte tydligt finns definierat i skollagen vad specialpedagogen ska göra och således finns inte en homogen grupp representerad i skolorna utifrån ett visst sätt att arbeta med skolproblematik. Problematiken med en oklarhet gällande yrkesrollen kan även ses ur ett internationellt perspektiv (Rosen - Webb, 2011; Cameron & Lindqvist, 2014; Fitzgerald & Radford, 2020). I vissa länder, som Finland inbegrips även enskild undervisning som en del av uppdraget, medan specialpedagoger i England förväntas ha ledaruppdrag och ledningsansvar. På Irland är rådande skolsystem ganska nytt och en klar bild över specialpedagogens roll saknas (Fitzgerald och Radford, 2017). I Norge upplever specialpedagoger att en tydlighet rörande yrkesrollen

saknas både ur politisk och litterär synvinkel (Rosen-Webb, 2011). Fitzgerald och Radford (2020) uppfattar att en tydlighet och en gemensam policy rörande specialpedagogen skulle leda till ett ledarskap som är synonymt med specialistkunskap. Utan en gemensam policy och gemensamma riktlinjer menar Fitzgerald att specialpedagogens yrkesroll skapar och ger upphov till missförstånd vilket genererar att specialpedagogen känner sig exkluderad trots att hen besitter många expertkunskaper och har ett stort kontaktnät såväl inom som utanför skolan. En tillhörighet till skolans ledning skulle underlätta specialpedagogens yrkesroll och vara en bidragande faktor till skolans utveckling. Specialpedagoger upplever själva enligt Lindqvist, Nilholm, Almquist och Westo (2011) att de borde arbeta med skolutveckling och vara en del av arbetet med skolans organisation.

En annan faktor som kan anses påverka specialpedagogens yrkesroll är det faktum att flera andra yrkesgrupper gör anspråk på specialpedagogernas arbetsuppgifter. Hylander (2011) menar att det kan vara svårt för specialpedagoger att hävda sin jurisdiktion när specialpedagogik och allmänpedagogik ligger så nära varandra. Enligt Abbott (1988) utgör professioner ett specifikt, oberoende socialt system. Med system menas att förändringar i ett led leder till förändringar i ett annat led. Han påpekar att professioner som ligger nära varandra försöker bli dominanta inom samma område, man konkurrerar de facto över jurisdiktionen över området vilket kan vara en förklaring till rivaliteter inom och mellan närliggande professioner.

För specialpedagogen blir rektors uppfattning och kunskap om vad specialpedagogisk kompetens innebär samt syftet med rollen av avgörande betydelse. Såväl i Norge som i Sverige är det rektor som fördelar uppgifter och ansvarsområden (Cameron & Lindqvist, 2014). Det som beskrivs ha störst betydelse för hur yrkesrollen utformas är baserat på relationen mellan rektor och specialpedagog samt vilket mandat specialpedagogen får i olika frågor (Von A N, 2009). Våra norska kollegor som i mångt och mycket har samma ansvarsområden och yrkesroll anses dock ha något större mandat i förhållande till svenska specialpedagoger (Cameron & Lindqvist, 2014). Ytterligare en betydelsefull aspekt belyser Hylander (2011) gällande rektorers syn utifrån ett generalistperspektiv, där olika yrkeskategorier inom skolan ses som utbytbara. Detta i kontrast till specialpedagogen som ser sig själv tillhöra specialistperspektivet där de olika yrkesgränserna är viktiga för yrkesrollens status. Rektors syn på att flera yrkeskategorier kan utföra samma uppgifter försvårar legitimiteten hos specialpedagoger och deras yrkesområden. Möllås m.fl. (2017) anser att tydligare riktlinjer skulle behövas för att ledsaga rektorer och beslutsfattande gällande specialpedagogens uppdrag och grund. Faktum är

(Göransson m.fl., 2017) att det behövs en utbildningspolitik där det definieras hur yrkesroller ska utformas och det bidras med förståelse att utbildningspolitik på nationell nivå omfattar flera motstridiga idéer om vilka skolsystem som ska beaktas på lokal nivå.

### **3.5 Specialpedagogens tre huvudområden**

Malmö Universitet (2020) beskriver hur specialpedagogens uppdrag utgår från tre fokusområden.

Fokus ligger på tre centrala områden för den specialpedagogiska yrkesrollen: identifiera möjligheter i lär- och undervisningsmiljöer, kvalificerade samtal i olika pedagogiska frågor samt att delta i och leda skolutveckling och specialpedagogiskt förändringsarbete.

Utifrån ovan och med utgångspunkt i examensförordningen (SFS 2017:1111) har vi valt att definiera områdena som kartläggning, handledning samt skolutveckling och specialpedagogiskt förändringsarbete.

Så länge barn undervisas i grupp kommer skolor mötas av utmaningar gällande differentiering i metod, mål, förväntningar och bemötande (Cameron och Lindqvist, 2014). I skollagen (SFS 2010:800) står det att skolans uppdrag handlar om alla elevers rätt till en likvärdig utbildning. Det står även att utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, vilket inte bara syftar till undervisningens ämneskunskaper utan även till de metoder som används i undervisningen. Som specialpedagog ska du arbeta förebyggande för att kunna skapa goda lärmiljöer för *alla* elever på skolan. Att möta alla elevers olika behov är den största utmaningen för rektorer, lärare och de som verkar inom elevhälsan. Det blir därför en avgörande och viktig del av skolans förbättrings- och kvalitetsarbete (Ahlberg, 2016). Den specialpedagogiska forskningen riktar sig mot såväl styrning av skolan, organisation och verksamhet samt elevernas kunskapsmässiga utveckling (Ahlberg, 2016).

Specialpedagogens roll som kvalificerad samtalspartner vid handledning leder till möten med pedagoger där ömsesidigt intresse för utveckling, planering och genomförande av undervisning lyfts upp (Ahlberg, 2016). Gjems (1997) menar att handledning startar en förändringsprocess. Handledaren, i detta fall specialpedagogen och den handledde utvecklar en ömsesidig diskussion som leder skolan vidare och på så vis identifierar specialpedagogen utvecklingsarbete i mötet med pedagogerna.



Det området som visar sig vara svårast för specialpedagogerna att göra anspråk på är området rörande skolutveckling och att leda utvecklingsarbete. Trots detta ses oftast specialpedagogen som den som har klarast bild över vad som behöver prioriteras och fokuseras på inom skolans organisation (Göransson m.fl., 2015). Skolutvecklingens främsta syfte är att förbättra verksamheten och bygga goda lärmiljöer för alla som verkar inom den (Ahlberg, 2016). Det är viktigt att specialpedagogen får möjligheten att arbeta förebyggande vilket förutsätter att specialpedagogen blir en del av skolutvecklingen. Skolinspektionen (2012) riktar kritik mot att det specialpedagogiska perspektivet saknas och att inte rektorer involverar specialpedagoger fullt ut i utvecklingsarbeten. Ahlberg (2016) menar att vid utvecklingsarbete kan maktstrukturer även synliggöras och underförstådda och utpräglade maktförhållanden inom verksamheter kan gynna respektive motverka byggandet av goda lärmiljöer. Utvecklingsarbeten av denna typ relaterar ofta till lärares bemötande av elever i behov av stöd. Specialpedagogens kompetens borde i större utsträckning utnyttjas av rektorerna för att öka och höja kvaliteten på skolutvecklingen. Skolinspektionen (2012) påpekar att det specialpedagogiska arbetet i skolorna inte utvecklats till fullo.

Att leda och arbeta med skolutveckling är även ett av de områden vilket specialpedagoger internationellt sett haft svårast att göra anspråk på. Abbott (2007) belyser liknande problematik i Nordirland där specialpedagogerna arbetar för mycket på individbasis med elever och med administrativt arbete. Det fanns en önskan om att få arbeta mer med skolutveckling och att leda utvecklingsarbete. Brittiska studier (Oldham och Radford, 2011) beskriver problematiken med att specialpedagogen ses som ledare över specialpedagogiken, men inte är delaktig i skolutvecklingen kring specialpedagogiken vilket medför att specialpedagogiken uppfattas som mindre viktig. Utifrån deras rapport framkommer även att de menar att specialpedagogens uppdrag borde vara lagstadgat samt att det borde ställas krav på specialpedagogens delaktighet i en mer beslutsfattande roll.

### **3.6 Försteläraryuppsättningen**

Regeringen beslutade 2012 att införa tjänstekategorin förstelärare med syfte att skapa en karriärtjänst för att höja läraryrkets status. Tanken var att förstelärarna förutom ordinarie arbetsuppgifter även skulle få uppdrag att leda pedagogiskt utvecklingsarbete, vara huvudansvariga för ett ämne med mera. Det som statligt reglerar förstelärarnas uppdrag och utformning är förordningen (2019:1288) som innehåller bestämmelser rörande stadsbidraget

samt Skollagen (SFS 2010:800, 2 kap 22§). I övrigt beslutas och anpassas förstelärarnas uppdrag på lokal nivå och deras utvecklingsarbete bör ha sin utgångspunkt i skolans systematiska kvalitetsarbete (Skolverket, 2015). Det som framkommer i Skolverkets (2015) studie är att uppdraget måste vara tydligt gällande innehåll och utformning.

### **3.7 Skolans organisation – en lärande organisation?**

Skolan som organisation är en komplex och dynamisk verksamhet. Utgångspunkten för vad som styr verksamheten är dock tydlig, det som skiftar är *hur* olika skolor möter alla elevers behov i verksamheten. Av skollagen framgår att:

Alla barn och elever i samtliga skolformer och i fritidshemmet ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Elever som till följd av en funktionsnedsättning har svårt att uppfylla de olika kunskapskrav eller kravnivåer som finns ska ges stöd som syftar till att så långt som möjligt motverka funktionsnedsättningens konsekvenser. Elever som lätt når de kunskapskrav som minst ska uppnås eller de kravnivåer som gäller ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling. (SFS 2010:800, 3 kap 2§, )

De senaste årens sjunkande elevresultat har lett till en förändring i synsätt då elevernas måluppfyllelse blivit allt mer i fokus. Det har varit en omvälvande tid med allt vad det innebär av tro på trollspöförändring i och med förespråkandet av nya framgångsrika metoder som lyfts fram i olika sammanhang. Skolor som drivs av mål framtagna av kommunala huvudmän, där skolornas enskilda behov i mindre drag tas fasta på, vilket i många fall inneburit att resultaten uteblivit (Jahnke & Hirsh, 2020). Den uppmärksammade bristen på likvärdighet i och med införandet av möjligheten att välja skola liksom införandet av friskolor, har också spelat roll vilket ytterligare påverkat i jakten på en mirakelinsats. New Public management (NPM) har tagit sig in i skolors verksamhet i en önskan om att skolor ska bli mer attraktiva på marknaden om man har en tydligare målprofil. Säkerligen har andra delar av skolpolitiken också haft sin påverkan. Skolan som en lärande organisation är en motvikt till det målrationella perspektivet som NPM företräder. En skola som tar fasta på lärandet, det personliga lärandet och det organisatoriska lärandet, är en lärande organisation.

### 3.7.1 Skolutveckling och förändringsarbete

En specialpedagog befinner sig dagligen i olika system i en skolas organisation. Erfarenheter och kunskaper i mötet med enskilda elever, grupper av elever, vårdnadshavare, enskilda pedagoger, arbetslag, kollegium, elevhälsoteam och ledning ger en bred vardagspraktik. Genom att tillvarata dessa erfarenheter och kunskaper skapas en känsla av sammanhang som betonar ett salutogent perspektiv på skolan som organisation. Specialpedagogen deltar som tidigare nämnts i olika möten beroende på hur rektor beslutat i sin verksamhet. Specialpedagoger behöver vara en del i möten där olika perspektiv möts för att få till stånd förändring, både för egen del och andras del. Förändringar i handling har sin grund i den egna förståelsen, som byggs upp i samspel med andra och i mötet med andra synsätt (Scherp, 2013).

Då många elevhälsoteam ofta har svårt att leva upp till att främst arbeta förebyggande och främjande uppstår ett tomrum - hur ska specialpedagogen kunna vara med och utveckla skolan utan att vara med på de arenor för samarbete som finns på en skola?

För att lärare ska förändra sitt sätt att agera och för att dessa förändringar ska bli varaktiga, krävs antingen en förändrad förståelse av uppdraget eller förändringar av de föreställningar man har om hur man förverkligar detta uppdrag. Den som vill bidra till förändring i skolan behöver därför skapa förutsättningar för reflektion och kritisk granskning av egna förgivetta taganden som kan bidra till att man drar nya lärdomar som omsatta i praktisk handling leder till ökad kvalitet i elevernas läroprocesser. (Scherp, 2013, s. 22)

Förutom att rektor beslutar om skolans inre organisation, ansvarar rektor också för elevhälsan. Den nya skollagens (SFS 2010:800) införande 2011 innebar en omställning från ett patogent till ett salutogent arbete för professionerna i elevhälsan, med fokus främst på förebyggande och främjande arbete, det vill säga ett hälsoperspektiv istället för ett vårdperspektiv.

Omställningen har inneburit en utmaning för många skolor och specialpedagogiska skolmyndigheten har därför erbjudit utbildningar för hela elevhälsoteam. I en uppföljning av vilket kvarstående resultat utbildningsinsatsen avseende arbetet med att utveckla förebyggande och hälsofrämjande arbetssätt beskrivs att: "...elevhälsoarbetets komplexitet och kontext behöver ligga till grund för skolors utvecklingsarbete. Rektors ledarskap, elevhälsoteamens utveckling samt samverkan mellan elevhälsoteam, lärare och övrig skolpersonal är centrala delar som behöver synkroniseras." (Hylander & Skott, 2020 s.9)

Skolutveckling bedrivs på alla skolor mer eller mindre framgångsrikt. Specialpedagoger arbetar med önskan om förändring dagligen. Men bilden som är förhärskande är att det finns en önskan om att ändra personer, elever och lärare liksom specialpedagoger och rektorer. I en nyligen genomförd studie beskrivs önskan om att ändra elever (Jahnke & Hirsh, 2020). Men vi vet ju egentligen att det inte är ett lyckosamt sätt att förhålla sig till sina medmänniskor. Skolutveckling behöver komma inifrån, precis som personlig utveckling kommer inifrån (Scherp, 2013; Scherp, 2016).

Larsson och Löwstedt (2010) beskriver sex olika förutsättningar för att satsningar ska leda skolutveckling; förmåga till organisatoriskt lärande, utvecklade organisationsföreställningar, synliggörande av lärares arbete, att arbetslag är lärlag, kollektiv disciplinering och organisatoriskt ledarskap. De definierar också begreppet lärande organisation och att det kollektiva lärandet är en nyckel för att en utvecklingsatsning ska lyckas, där de betonar att det är det individuella lärandet som behöver spridas till att bli ett gemensamt lärande. ”Samarbete och tid för reflektion som en del i vardagsarbetet är två fundamentala betingelser för detta individuella lärande.” (Ibid. s.180)

Scherp (2013) beskriver i sin bok *Lärandebaserad skolutveckling* att det finns fem faser i en gemensam kunskapsbildning:

Fas 1: Upptäcka, förstå och formulera problemet

Fas 2: Skaffa underlag för kunskapsbildning

Fas 3: Söka efter mönster i det insamlade underlaget

Fas 4: Formulera lärdomar och slutsatser

Fas 5: Att utpröva lärdomar i vardagsverksamheten

Framgångsrik skolutveckling präglas av ett lärandeorganisationsperspektiv enligt Scherps forskning (Scherp, 2013).

### **3.7.2 Rektors ledarskap**

I slutändan är det rektor som ansvarar för att organisera och fördela resurserna inom organisationen (SFS 2010:800). Rektor kan även fördela uppgifter utifrån vad hen anser vara tillräcklig kompetens och erfarenhet.

**10 §** Rektorn beslutar om sin enhets inre organisation och ansvarar för att fördela resurser inom enheten efter barnens och elevernas olika förutsättningar och behov. Rektorn fattar i övrigt de beslut och har det ansvar som framgår av särskilda föreskrifter i denna lag eller andra författningar.

Rektorn får uppdra åt en anställd eller en uppdragstagare vid förskole- eller skolenheten som har tillräcklig kompetens och erfarenhet att fullgöra enskilda ledningsuppgifter och besluta i frågor som avses i första stycket, om inte annat anges. Lag (SFS Ut2018:1303).

**Rektorer behöver tydliggöra sina förutsättningar och stärka analysarbetet samt precisera utvecklingsbehov enligt en rapport från Skolinspektionen, 2012.**

Hälften av rektorerna i granskningen behöver i vissa delar förstärka det pedagogiska ledarskapet. Rektorerna har i vissa delar startat processer och aktiviteter för att främja skolutveckling utifrån de nationella målen, men de behöver träda fram och förtydliga sin roll och sitt ansvar för detta, bland annat genom att fördjupa kommunikationen med lärarna och säkerställa att tänkta processer sker för kärnprocessernas och skolans utveckling. ( s.7 )

Alvesson (2019) menar att nya rektorer har bristande koll på hur bra deras skola är, vilket kan legitimera vikten av att arbeta med en lärande organisation som styrmodell.

Hellström (2014) beskriver i sin sammanställning om Fullans forskning (2008) Förändringens sex hemligheter; *The Six Secrets of Change. What the Best Leaders Do to Help Their Organizations Survive and Thrive.*

1. respekt och omtänksamhet
2. kollegialitet
3. kapacitetsuppbyggnad
4. lärande under arbetets gång
5. transparens
6. lärande organisation

Fullan (2008) betonar avseende första punkten, vikten av att ha välvilligt inställda, samarbetsinriktade och kommunicerande lärare, vilket också gäller för skolledare, övrig skolpersonal, liksom för elever och vårdnadshavare. Andra punkten handlar om en målinriktad

och inbördes samverkan inom verksamheten. Att lära av sina misstag och utveckla medarbetarnas förmågor och motivation handlar tredje punkten kapacitetssuppleering om. Lärande under arbetets gång omfattar att finna en jämvikt mellan stabila rutiner och innovativa idéer och lösningar. Femte punkten betonar betydelsen av att följa upp och utvärdera organisationens överenskomna prioriteringar. Slutligen kommer punkten Lärande organisation och knyter samman alla ovanstående. Vidare skriver Fullan om vikten att fördela ledarskapet, inta en ödmjuk inställning, vara öppen för nya idéer och uppgifter samt att ledaren ska ta hänsyn till den komplexa miljön som vi alla verkar i.

Leithwood, Harris och Hopkins (2020) beskriver i sin litteratursammanställning att skolledarskapet har stor betydelse för att säkerställa förbättrade elevresultat och organisatoriska förbättringar. De lyfter exempelvis fram att skolans ledarskap är näst efter klassrumsundervisningen det som påverkar elevers lärande mest.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2019) betonar också vikten av ett tydligt ledarskap liksom vikten av att medvetet arbeta med en gemensam vision för hela skolan. För att nå alla elevers lärande, alla medarbetares kunskaper, erfarenheter genom sitt kombinerade ledarskap bestående av instruerande, transformativt och distribuerat ledarskap.

Inclusive school leaders (or leadership teams) have the vision that ‘all learners of any age are provided with meaningful, high-quality educational opportunities in their local community, alongside their friends and peers’ (European Agency, 2015, p 1) Such leaders combine elements of instructional, transformative and distributed leadership models. They take responsibility for and value all learners. They work to ensure learners’ full participation and engagement by setting a clear direction, developing staff and other stakeholders and using all available evidence, experience and expertise to collaboratively create and sustain the learning community and support everyone to achieve the best possible outcomes (Óskarsdóttir & Donnelly & Turner-Cmucha, 2019, s. 10).

### **3.8 Sammanfattning**

Sammanfattningsvis framgår av den redovisade tidigare forskningen att specialpedagogens yrkesroll har förändrats över tid samt att de olika yrkesinriktningarna till viss del har skapat förvirring. Önskan om att specialpedagogens yrkesroll skulle ha tydligare riktlinjer från beslutsfattare finns och behovet belyses även i internationella studier. Specialpedagogen är aktiv inom många arbetsområden men uppfattar att det inom skolutveckling är svårare att få sin röst hörd, vilket även framträder i internationell forskning. Detta kan även ses utifrån en

organisatorisk aspekt där vikten av att vara en del i möten där olika perspektiv möts belyses då det är där det sker förändringar både för egen och andras del. Elevhälsoarbetet behöver ligga till grund för skolans utvecklingsarbete. I grunden har rektor, som beslutsfattare en avgörande betydelse för specialpedagogens arbetsuppgifter och utformandet av skolans organisation. Att arbeta med det kollektiva lärandet och arbeta mot en gemensam kunskapsbildning blir framgångar för att nå en lärandeorganisation. Skolledarskapet spelar en stor roll för elevresultat och organisatoriska förbättringar och rektorer behöver hitta styrmodeller för att arbeta med lärande organisationer.

## 4. Teoretisk förankring

Teoretiskt ramverk för vår studie är ett systemteoretiskt perspektiv. För att göra resultatet mer greppbart och konkret så har vi också använt oss av Senges (1995) teorier om en lärande organisation samt Scherps VISKA-modell då vi menar att dessa hjälper oss att analysera vår empiri och tydliggöra vad vi kommit fram till. Med tanke på att vi vill belysa hur olika skolor organiseras baserat på rektorers uppfattning av specialpedagogens uppdrag är det intressant att analysera empirin med hjälp av dessa teorier.

### 4.1 Systemteori

Det systemiska tänkandet utgår från ett helhetstänkande, där det finns en medvetenhet kring olika logiska nivåer, hur vi tänker kring energi kontra information samt hur vi kan förhålla oss till konstans och variation. För att kunna förstå hur organisationer är uppbyggda, hur delar hänger ihop och hur summan av dess delar är större, är systemteorin användbar (Öquist, 2008).

Att tänka i olika logiska nivåer för att bättre kunna förstå organisationers struktur, hur mellanmänsklig kommunikation fungerar eller hur lärande går till är väsentligt. Det finns en hierarkisk uppbyggnad där högre nivåer alltid är överordnade lägre nivåer. Rektorer är t ex på en annan logisk nivå än lärare. Huvudregeln, enligt Öqvist (2010) för att en verksamhet ska fungera är att medarbetarna på varje nivå i systemet kan behålla sin frihet och självständighet. Det är därför viktigt att de olika hierarkiska nivåerna inom ett system hålls åtskilda. Det finns alltid de som befinner sig högre upp hierarkiskt för att lägga strukturer tillrätta och skapa tydlighet för de som befinner sig under.

Bronfenbrenner (1979) bygger systemteorin utifrån fyra olika system; mikro, meso, exo och makrosystem som utgår från ett cirkulärt tänkande. Ett samspel äger rum mellan delarna i systemet och varje system har relationer till andra system.

Överföring av information, det vill säga hur information tolkas och uppfattas är väsentligt som incitament till förändring i systemteorin. Därför blir effektiv kommunikation extra viktigt. Rektorer som är närvarande och talar direkt med medarbetare lyckas bättre i sitt ledarskap än de som enbart skriver till sina mottagare (Öquist, 2010).

Öqvist (2008) menar att för att få till förändringar av ett system behövs systemets variationer först identifieras för att sedan kunna skapa nya. För att få till en förändring kan en



förändrad syn på systemets helhet; värden, normer och attityder vara nödvändig. Det blir viktigt att se gränserna och det som sker där. Allt för ofta blir ledningens svar på en förändring att omorganisera, vilket i sin tur ofta leder till att medarbetare inte känner att de blir hörda eller förstådda. Ett mer systemiskt sätt att agera som ledare är att diskutera och involvera medarbetarna. Att se förändringsområden i en organisation man ingår i kan vara svårt när man befinner sig inne i den. En utmaning för att identifiera de olika områdena är att kunna "stiga ur och betrakta systemet utifrån" (Öquist, 2008). Systemtänkandet möjliggör upptäckter av bakomliggande strukturer i komplexa situationer enligt Senge i Öquist (2008). I strukturer som är uppbyggda av människor finns det inga förutbestämda regler. Trots det så menar Senge att likartade strukturer verkar ge samma produkt i slutändan. Genom att ändra underliggande strukturer kan vi också framkalla nya beteenden, få till stånd förändring i systemstrukturen. För att skapa ny variation, utveckla och förändra organisationer behövs tid för reflektion och eftertanke vilket i sin tur möjliggör proaktivitet.

## 4.2 En lärande organisation

Senges (1995) definition av en lärande organisation sammanfattar ett för oss önskat läge för skolans organisation avseende *systemtänkande, personligt mästerskap, tankemodeller, gemensamma visioner och teamlärande*.

Systemtänkandet utgör själva kärnan i verksamheten och innebär att man kan skönja hur verksamheter hänger samman, bildar mönster och ser dess inbördes påverkan. Möjligheten att se mönster ger oss möjligheter att förstå och hantera situationer. Man utgår från en cirkulär modell för lärandet och systemtänkandet rymmer vissa lagar. Nedan följer två exempel:

- *Dagens problem kommer ofta från gårdagens lösningar.* Det vill säga att man behöver se på konsekvenserna av tidigare handlande för att finna lösningen på problemet.
- *Ju mer man tar i, desto mer kämpar systemet emot.* Lösningar som man tror kan hjälpa ger istället motsatt effekt och systemet drabbas av större motgångar.

*Systemtänkandet* handlar om att förstå samband mellan olika komponenter, det räcker inte att förstå varje del för sig, utan använda olika verktyg och kunskaper som kan hjälpa oss att se hela bilden av verkligheten. Det betonas att systemtänkande är ett naturligt sätt att tänka som är allmängiltigt för oss människor.

*Personligt mästerskap* handlar om att tillvarata den inneboende kraften av engagemang och iver att lära hos människor. “En organisations vilja och förmåga att lära är helt beroende av de enskilda individernas förmåga att lära.” (Senge, 1995, s. 21). Personligt mästerskap är en hörnsten i en lärande organisation. Detta steg innebär att verksamheten utvecklas och lär sig genom att varje enskild medarbetare utvecklas och lär. Det ger ingen garanti för förändring på organisationsnivå men det utvecklar medarbetaren att ta sig an och hantera de situationer hen befinner sig i utifrån kunskap och färdighet. Det personliga mästerskapet är ett steg som utgår från egen vilja.

*Tankemodeller* är omedvetna bilder av vår verklighet som påverkar vårt beteende utan att vi är medvetna om det. Negativa bilder av vår omvärld, vår verklighet eller personer däri kan påverka oss så pass att vi misslyckas i vår strävan efter förändring. “Arbetet med att förändra tankemodellerna måste börja med att man granskar sig själv och ifrågasätter det som man försvarar. De egna värderingarna måste utsättas för andras bedömning.” (Ibid)

Tankemodellen utgår från de antaganden vi har om hur saker och ting styr vårt handlande. Dessa antaganden sker för det mesta omedvetet. I en verksamhet med tydligt ledarskap men även medarbetarskap lyfts, ifrågasätts och tydliggörs dessa antaganden för att utveckla verksamheten.

*Gemensamma visioner* är att verkligen samlas kring gemensamma mål som alla ställer upp på och verkligen vill uppnå, då sker utveckling. När avsaknaden av en gemensam vision påkallar i en verksamhet, påverkas hela verksamhetens engagemang. Visionen skapar en gemensam framtidsbild och något att gemensamt sträva efter. Det är viktigt att bygga upp en gemensam vision som är framtagen tillsammans med ledning och medarbetare inom en verksamhet för att man ska få känslan av att det berör alla.

*Teamlärandet* är medarbetarnas förmåga att utifrån dialog bidra till gruppens lärande och utveckling, viktigt att identifiera defensiva reaktioner och synliggöra dem för att nå samverkan. Vid denna disciplin drar alla inom verksamheten åt samma håll. Den gemensamma visionen är ett steg mot teamlärandet. Teamlärandet bygger på dialog och diskussion men det är också den stora utmaningen. Vid diskussioner och dialoger uppstår lätt konflikter mellan grupper av olika mognadsgrad.

De fem disciplinerna måste utvecklas som helhet, därför blir systemtänkandet den femte. Systemtänkandet fogar samman de andra delarna till en helhet.

Senge (1995) beskrev att få organisationer lever upp till att vara lärande organisationer. Det finns de som tolkar en lärande organisation som att det enbart är en organisation som håller på med lärande, vilket ju inte stämmer överens med den dynamiska bilden som Senge (1995) representerar.

En lärande organisation utgör grunden för vår syn på en skola som befinner sig i ständig utveckling för att göra undervisningen mer tillgänglig för alla elever. En lärande organisation är en styrmodell som utgår från de vardagsnära problemen, där misstagen utgör språngbräda för förändring och helheten värderas i större grad än dess delar (Scherp, 2013).

Scherp (2013) beskriver vidare en djupare aspekt på en lärande organisation som tar sin utgångspunkt i ett förståelsebaserat och tolkande perspektiv på en lärande organisation enl. Sandberg & Targama (1998) i motsats till ett målrationalt perspektiv.

Örtenblad (2007) tar upp såväl framgångar som hinder med Senges fem discipliner. Kritik riktas bland annat mot att de fem disciplinerna inte står i direkt likhet med en lärande organisation som sådan, utan snarare bör ses om förutsättningar för skapandet av en. Direktiven för att uppnå en lärande organisation är förhållandevis vaga och därav finns risker med att organisationer med allt för stor lätthet kallar sig lärande organisationer utan att i praktiken ändra allt för mycket. När en organisation väl definierat sig enligt Senge som en lärande organisation är det inte lätt att argumentera motsatsen och definitionen inger en viss grad av status. Men de relativt vaga direktiven för en lärande organisation kan ur en annan vinkel ses som en fördel då det ger organisationer möjligheter att hitta individuella lösningar utifrån stöd av Senges teorier.

Granberg & Ohlsson (2014) förtydligar tankarna kring organisatoriskt lärande som tydliggör sambandet mellan ett systemteoretiskt tänkande och en strävan mot ett system i balans mellan individens, gruppens och organisationens behov av utveckling och lärande.

Den lärande organisationen: Den organisation som skapar goda förutsättningar för medarbetarnas lärande och som tar tillvara detta lärande och nyttiggör det i organisationens strävan att påverka och anpassa sig till omvärlden. (ibid)

En lärande organisation med förmåga till både smidighet och flexibilitet möjliggör att lärmiljöerna kan bli både inkluderande och tillgängliga. Ett organiserat kollegialt ständigt pågående lärande med fokus på att utveckla undervisningen och lärares skicklighet är själva kärnan i en sådan organisation (Bengtsson & Kempe Olsson, 2019, s. 13).

Med dessa beskrivningar tar vi fasta på att det är det organisatoriska lärandet som står i fokus, det vill säga elevernas lärande, pedagogernas lärande och ledningens lärande. Primärt

handlar det om att utgå från att förbättra nuläget, utifrån den aktuella verksamhetens behov, inte utifrån vad som bestämts på central nivå.

### **4.3 VISKA-modellen**

Scherp (2013) har utvecklat en teori om en lärandebaserad skolutveckling som utgår ifrån en vetenskaplig grund. De professionella i skolan, lär utifrån sina erfarenheter i vardagen, i mötet mellan medarbetare, vårdnadshavare, elever samt externa aktörer. Utmaningar i vardagen omvandlas till förbättrade strukturer i den framtida organisationen, då problem i vardagen tillvaratas som en språngbräda till utveckling av organisationen. Scherp menar att ledaren behöver förstå skolutvecklingsprocessen för att kunna skapa en organisation som både värnar, stabiliserar, utmanar och förändrar den. VISKA-modellen är ett sätt att hantera denna komplexitet. Samspelet mellan helhetsidé, arbetsorganisation och utvecklingsorganisation formar den pedagogiska verksamheten.

Helhetsidén handlar om att det behövs en förståelse och en genomtänkt idé om vilka dimensioner som är viktiga för utveckling och hur de är relaterade till varandra, för att skapa utveckling och dynamik i den pedagogiska verksamheten. Annars riskerar insatser och åtgärder motverka varandra.

Arbetsorganisationen skapar förutsättningar för utvecklingsorganisationen, som dessutom är en del av den pedagogiska verksamheten. Arbetsorganisationen påverkas i sin tur av helhetsidén. Problemen i arbetsorganisationen omvandlas till lösningar i utvecklingsorganisationen efter att ha diskuterats, reflekterats och analyserats i utvecklingsorganisationen.

Utvecklingsorganisationen påverkar utformningen av arbetsorganisationen, den pedagogiska verksamheten samt helhetsidén. Även helhetsidén påverkar utvecklingsorganisationen. För att känna att erfarenheter tas tillvara behövs en organisation som ser till att vardagens erfarenheter och kunskaper kommer till användning på ett framåsyftande och salutogent sätt, vilket utvecklingsorganisationen gör.

## **5. Metod**

I följande avsnitt beskrivs metod och tillvägagångssätt till studien. Resonemang kring vad som ligger till grund för våra avvägningar synliggörs.

### **5.1 Metodval**

För att tillgodose vårt syfte med studien och för att få svar på våra frågeställningar inspirerades vi av en kvalitativ fenomenografisk ansats med forskningsintervjuer samt semistrukturerade frågor, organiserade efter teman i en intervjuguide (Kvale & Brinkmann, 2015). För att få möjlighet att ta del av två yrkesgruppers upplevelser och erfarenheter av samma fenomen samt att kunna ställa följdfrågor och få syn på underliggande budskap, var det naturligt att välja kvalitativ intervju som metod för vår undersökning. Vi menar att metoden bidrar till en kvalitativt djupare aspekt än vad en enkät skulle kunna bidra med, även om en enkät kanske skulle kunnat bidra till en mer generaliserad bild. Vi skulle också kunnat ha ett större antal respondenter vid användandet av en enkätundersökning liksom en mer tidsbesparande och enklare innehållsanalys. Vår avsikt var inte att generalisera eller förklara något fenomen utan handlade om att få ta del av olika personers uppfattningar liksom att få ställa uppföljande frågor.

Informanternas svar har sedan tematiserats och kategoriserats i förhållande till våra frågeställningar. Vi har baserat vår studie på rektors och specialpedagogers berättelser om sin verklighet, vilka vi sedan tolkat utifrån en fenomenografisk ansats.

### **5.2 Urval av deltagande skolor**

Skolvärlden är en verksamhet där det råder tidsbrist enligt vår erfarenhet, och att skriva examensarbete innebär att tiden är begränsad vilket avgjorde i vårt val av skolor.

Valet av skolor handlade om att få en bredd och ett djup i undersökningen. Vi funderade över olika urvalsprinciper: skolor med höga meritvärden, låga meritvärden och skolor som enligt SALSA (Skolverkets Arbetsverktyg för Lokala Sambandsanalyser), lyckades väl. Men ju mer vi satte oss in i vår forskningsfråga visade det sig att vårt intresse handlade om andra perspektiv än enbart elevers kunskapsresultat. Syftet med studien var ju att belysa hur specialpedagogens kompetens tillvaratas i en skolas organisation. Det är svårt att svara på utifrån måluppfyllelse, utifrån sett. Därav blev urvalet självklart till slut, det spelade inte så stor

roll vilken skola vi kom till, det handlade mer om hur olika skolor organiserar sin verksamhet och vi ville därför ta del av yrkespersonernas uppfattningar. På grund av såväl praktiska skäl som tid för genomförande och verksamhetens vilja till deltagande, utgick vi från våra personliga kontakter. Det blev fem grundskolor i södra Sverige i fyra olika kommuner; en renodlad högstadieskola, tre F-9-skolor och en F-6-skola. Rektorer kontaktades via mejl och sedan med uppföljande telefonsamtal för att boka in tid för intervjuerna. Rektorer ombads att be om specialpedagogernas deltagande. De fick därefter missivbrev, via mejl, för att få en tydligare bild av vår studies innehåll. Ett brev med specialpedagogen som mottagare och ett adresserat till rektor (Se bilaga 2 och 3). Dessa samlades sedan in vid intervjuens genomförande.

### **5.3 Urval av informanter**

För att få ta del av olika perspektiv på en skolas organisation av verksamheten har vi valt att intervjua rektorer och specialpedagoger på samma enhet. Vi var medvetna om att retoriken och praktiken kunde skilja sig åt varför vi valde att triangulera rektors uppfattning med specialpedagogens, på både skolans inre organisation och specialpedagogens yrkesroll samt uppdrag. Genom att synliggöra variationen i uppfattning om ovanstående fenomen hoppades vi kunna öka vår förståelse för vårt forskningsområde (Fejes & Thornberg, 2015).

Vår önskan om att intervjua specialpedagoger med lärarbakgrund infriades på två av skolorna, övriga tre hade fritidspedagog - alternativt förskolläraryrket i sin grundutbildning. Syftet med vår önskan var en tanke om att specialpedagogens grundutbildning hade betydelse för hur uppdraget utformats.

### **5.4 Pilotstudie**

Före genomförandet av intervjuerna gjorde vi en pilotstudie för att undersöka frågeställningarna i syfte att kunna förfina dem. Intervjuguiden anpassades något därefter. Då intervjuerna genomfördes i anslutning till pandemi-utbrottet av Covid-19, föll den sista skolans deltagande bort. Vi valde därför att ta med respondenterna i pilotstudien i huvudstudien, efter att dessa gett sitt godkännande.

### **5.5 Genomförande**

Vi har intervjuat sju rektorer och fem specialpedagoger. På en av skolorna deltog två rektorer med vid intervjun, i andra fallet en rektor och dess biträdande rektor och i de resterande

intervjuerna endast rektor. I alla intervjuer av specialpedagoger utom två, var specialpedagogen ensam vid intervjun. Det var betydligt svårare att intervjua två personer, upptäckte vi både under intervjutillfällena, liksom vid transkriberingen. Att lyssna till vad två personer svarar, som ibland fyller i varandras svar, var en utmaning visade det sig. Liksom att utröna om informanterna som varit två under intervjun verkligen delat sin egen uppfattning. Vi beslutade oss för att delta båda två under samtliga intervjuer, på grund av sjukdom blev det dock bortfall på en skola, då endast en av oss var närvarande. Syftet med att vara två var att få syn på fler detaljer, möjlighet att hjälpas åt att ställa följdfrågor, få ett försprång avseende analysen och att vi båda skulle dela samma upplevelse. Två skolor besöktes under samma dag, övriga tre skolor besöktes vid tre olika tillfällen. Intervjuerna skedde på de aktuella skolorna, i rektorns rum på tre av skolorna liksom i ett avgränsat rum på två av skolorna. Vi intervjuade informanterna med hjälp av intervjuguiderna som utprovades i pilotstudien (se bilaga 1) och ställde förtydligande frågor i anslutning till dessa. Samtalen spelades in på diktafon och varade mellan 30–60 minuter. Fejes och Thornberg (2015) betonar vikten av att fenomenografiska intervjuer spelas in för att analysen ska kunna göras på ett grundligt och tillförlitligt sätt.

## 5.6 Bearbetning och analys

Vi har valt att bearbeta vårt material med hjälp av en fenomenografisk ansats utifrån våra centrala begrepp specialpedagogisk kompetens och lärande organisation samt specialpedagogens uppdrag, mandat och delaktighet i skolutveckling.

Vi har inspirerats av en fenomenografisk analysmodell som omfattar olika steg i analysprocessen (Fejes och Thornberg, 2015). *Steg 1, bekanta sig med materialet*, innebar att vi transkriberade våra intervjuer i sin helhet, därefter genomlästes de noga av båda var för sig flertalet gånger. *Steg 2 – kondensation*; innebar att betydelsefulla uttalanden eller stycken valdes ut och vi sammanfattade empirin utifrån varje informant för att förtydliga mönster kring våra frågeställningar. Efterföljande steg, *steg 3 – jämförelser*, gav oss möjlighet att fokusera på att urskilja likheter och skillnader med fokus på vad som sagts. *Steg 4, gruppering*, innebar att vi delade upp sammanfattningar för respektive yrkesgrupps uppfattningar för samtliga deltagande skolor. Rektors uppfattning på varje skola kategoriserades utifrån våra frågeställningar, specialpedagogers utsagor kategoriserades på samma vis. Vid *Steg 5, att artikulera kategorierna*, fokuserade vi på att hitta likheter för de båda kategorierna och dessa perspektiv jämfördes därefter. Vi sammanförde skola för skola och jämförde svaren från

rektorerna med svaren från specialpedagogerna på vardera skolan. *Steg 6 – namnge kategorierna* gav oss möjlighet att dela upp och namnge de undersökta skolorna. Slutligen i *steg 7-den kontrastiva fasen*, granskade vi materialet ytterligare. Vi fann då ett behov av att lyfta fram i vilken omfattning de olika skolorna uppfattades vara lärande organisationer. Materialet analyserades ånyo för att utröna om en gemensamt framtagna vision fanns på de olika skolorna.

## **5.7 Tillförlitlighet och giltighet**

Vår förförståelse har kunnat utgöra både en fördel och en nackdel, då svaren kanske blivit mindre utförliga till oss än till någon med en annan yrkesbakgrund än den vi har. Vår relation till respondenterna och våra förkunskaper i form av till viss del gemensam yrkesbakgrund underlättar vår tolkning och förståelse för informantens berättelse (Bryman, 2011).

Tillförlitligheten stärks av att vi båda deltog vid intervjuerna då en av oss intervjuade och en agerade som aktiv lyssnare. Vi spelade in våra intervjuer på diktafon och transkriberade dem i sin fullhet. Vi har sedan båda läst dem och efter det diskuterat dem. Styrkan ligger även i att vi intervjuade två yrkesgrupper inom samma skolverksamhet för att belysa fenomenet.

Vår pilotstudie genomfördes i syfte att säkerhetsställa frågorna i vår intervjuguide. Men på grund av omständigheter valde vi att ta med vår pilotstudie i huvudstudien efter godkännande av informanterna. Detta kan såklart ha påverkat resultatet då frågorna inte till fullo var utformade i samma ordning och inte heller till samma formulering.

Generaliserbarheten är låg i de avseenden att det är svårt att direkt överföra någon teori till en generaliserad kunskap för alla skolverksamheter. Hur verksamheten organiseras är ju upp till varje rektor att besluta om, (Skollagen 2010:800) vilket resulterar i olika lösningar i olika verksamheter men med en viss igenkänning mellan vissa skolor.

Avsikten har varit att hålla oss objektiva men som vi vid flera tillfällen diskuterat under vår utbildningstid, det går aldrig att bortse från tidigare erfarenheter och upplevelser. En medvetenhet kring att vi har en del hypoteser har kommit till ytan under analysen och vi hoppas att vi inte missat värdefull information under processen.

## **5.8 Etiska aspekter**

Inför våra intervjuer informerades rektor och specialpedagog om vår studie via vårt missivbrev (se bilaga 2 och 3), ett riktat mot rektorer och ett mot specialpedagoger. Här ingick information



om att vi följde Vetenskapsrådets riktlinjer (Vetenskapsrådet, 2002). Då vi har personliga relationer till informanterna har vi gjort avvägningar avseende hur vi återger utsagor utan att röja personernas identiteter och hur skolverksamheter beskrivs. Avsikten med vår studie har varit att belysa de olika perspektiv som yrkesgrupperna har utan att peka ut enskilda individer. Vi har varit medvetna om den ömsesidiga påverkan som kunde uppstå mellan informanter och oss som intervjuar (Kvale och Brinkmann, 2015). Det är kanske lättare att vara öppen hjärtig till någon man har en relation till, vilket också gör att man riskerar att få tillgång till mera känsliga uppgifter. Vi valde dessutom att vara två för att den som hade relation till informanten skulle vara med som en ”dörröppnare” men inte vara den som ställde alla frågor. Vi har därför varit extra varsamma i hanteringen av det insamlade materialet och i större utsträckning utelämnat en del detaljer för att det inte ska kunna identifieras. En del åsikter kan dessutom vara känsliga för berörda parter, då vi inte har vetskap om vad de vet om varandras åsikter. En ledare kan känna sig missnöjd med en anställd liksom en anställd kan känna sig missnöjd med en ledare.

## 6. Resultat

Vårt syfte med studien har varit att belysa hur specialpedagogens kompetens tillvaratas inom en skolas organisation genom intervjuer med fem specialpedagoger och sju rektorer på fem skolor. Det var viktigt för oss att få intervjua både rektor och specialpedagog på samma enhet för att synliggöra eventuella avvikelser i uppfattning eller perspektiv på hur den pedagogiska verksamheten är organiserad utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv. Resultatet redovisas skola för skola då vi anser att det ger tydligast bild över skolornas organisation och hur de enskilda specialpedagogerna och rektorerna har svarat och för att synliggöra och belysa framgångsfaktorer inom de enskilda skolornas organisation.

### 6.1 Skola A

På skola A går 350 elever och personalgruppen består av 65 personer.

#### 6.1.1 Intervju med rektor

Rektor beskriver hur hen och biträdande rektor utgör ledningsgruppen. Det finns en speciallärare och en specialpedagog anställd på skolan. Specialläraren har utbildning som lärare mot de yngre åren i sin grundutbildning och specialpedagogen har både förskolläraryrke- och lärarbakgrund. Specialpedagogen har tidigare arbetat i den centrala barn- och elevhälsan. Det finns två förstelärare på skolan.

Rektor beskriver vidare att det är en platt organisation, lärarna är indelade i arbetslag utan arbetslagsledare. Rektor, biträdande rektor, kurator och specialpedagog träffas i elevhälsoteamet. Skolsköterskan är dessvärre ledig på mötesdagen och är därför inte med.

”[...] så gjorde vi så att EHT-teamet blev en ganska viktig, det blir liksom hjärtat av EHT, hjärtat av A, därför att det är där som dom sitter med i EHT, det är dom jag bollar med, kan man säga.”

Elevhälsomöten har ersatt det som tidigare benämns klasskonferenser och är utformat efter en modell som är utarbetad av två specialpedagoger och en rektor (Bengtsson, Kempe Olsson & Necovski, 2017). Elevhälsomöten - som förkortas EHM syftar till att skapa samverkan kring förebyggande insatser för att om möjligt minska behovet av akuta åtgärder. Alla skolans kompetenser och professioner bjuds in till regelbundna möten i en form av grupphandledning

för att fånga in utmaningar och möjligheter i en grupp, innan dessa utmynnat i identifierade problem. Vid dessa möten är ansvariga pedagoger, speciallärare, specialpedagog, kurator, skolsköterska, biträdande rektor och rektor inbjudna.

Specialpedagogen har enligt rektor ett jättehögt mandat. Hen är spindeln i nätet, har koll på alla extra anpassningar och åtgärdsprogram, vilka insatser som är igång och vilka tester som ska/kan göras. Hen genomför observationer i skolans olika miljöer, erbjuder regelbunden handledning och analys av kartläggningar. Hen riktar sig till hela skolan och har ett paraplyfokus.

Rektor menar att specialpedagogen är med i den pedagogiska utvecklingsgruppen för att bidra med sin kompetens. ”Sedan så har vi även en pedagogisk utvecklingsgrupp där träffas både förstelärarna och fritidshemsutvecklaren och specialpedagogen och vi (biträdande rektor och rektor) där vi diskuterar våra prioriterade områden så den gruppen *driver* skolan.”

Specialpedagogisk kompetens är att kunna se utanför boxen och att kunna bidra med nya perspektiv.

På skolan har man en gemensam vision som medarbetarna och ledningen arbetat fram tillsammans.

### **6.1.2 Intervju med specialpedagog**

Specialpedagogen berättar att uppdraget ser varierat ut men att det i grunden vilar på tre ben; handledning mot lärare och observationer, elevarbete samt arbete tillsammans med rektorerna inom skolans olika organisatoriska delar. På skolan finns även en speciallärare som arbetar med eleverna och har större fokus på en-till-en-uppdrag. ”Ja, det är väldigt specialpedagogiskt tycker jag.”

Specialpedagogen sitter med i skolans utvecklingsgrupp, handleder och driver Skolverkets satsning *Specialpedagogik för lärande* samt sitter med i elevhälsoteamet där samarbetet med rektor och biträdande rektor är stort.

Skolan har även elevmöten med vårdnadshavare och elev som ett regelbundet inslag. Vid dessa sitter även specialpedagogen med vid behov. ”Förra veckan hade jag väl åtta elevmöten. Det läggs ganska mycket tid på det. Men det är framgångsrikt, att man får en samsyn med eleven och föräldern och att vi pratar samma språk, föräldrar och vi.”

Ytterligare ett forum där elever lyfts och där specialpedagogen har en stor roll är vid skolans elevhälsomöten. Dessa möten hålls en gång i veckan och då lyfter man klasser på gruppnivå

och för strukturerade diskussioner utifrån en given gång. Specialpedagogen verkar då handledande tillsammans med rektor, biträdande rektor och kurator. ”I början var det så här, det här ger ingenting så lärarna för dom vill bara ha hands-on, de vill bara ha tips, konsultation hela tiden. Men här tänker de lite utanför boxen ibland. Det ger mycket.”

Vid handledning med lärare lyfts även de elevärenden som lärarna önskar att specialpedagogen ska ta vidare. Specialpedagogen upplever att det ibland blir mer konsultativa samtal under handledningen. ”Ibland är det ju lite mer konsultativt. Det här att konsultera alltså, ge dem tips och idéer på hur de kan jobba och så, det kan man ju ha.”

Specialpedagogen ser inga brister i den nuvarande organisationen, hen upplever endast styrkor.

Jag ser mycket styrkor, jag tycker att...alltså det är ju lite så här...vi har en speciallärare och vi har ju mig som specialpedagog. Jag jobbar ju ett visst antal procent med elever och det vill jag gärna göra också. Jag vill inte bara komma ifrån det helt. Så detta är jag tacksam att jag får.

Specialpedagogen upplever att hens arbete är uppskattat från ledningen. Hen känner sig involverad i skolans utvecklingsarbete och upplever sig ha ett stort mandat på skolan vad gäller olika frågor på såväl individ-, grupp- och organisationsnivå. Vidare känner specialpedagogen att hens uppdrag gentemot övriga kollegor på skolan är tydligt och att pedagogerna vet vad de kan få hjälp med. I dagsläget ser specialpedagogen inte att hen skulle vilja ändra på sitt uppdrag.

## **6.2 Skola B**

På skola B går 530 elever och personalgruppen består av 90 personer.

### **6.2.1 Intervju med rektor**

På skolan finns det en rektor och tre biträdande rektorer som utgör ledningen. Sex förstelärare och en fritidshemsutvecklare bildar tillsammans med ledningen en utvecklingsgrupp. Rektor är chef över de biträdande rektorerna, kurator, två skolsköterskor och annan administrativ personal. Specialpedagogerna har de biträdande rektorerna som närmaste chef.

Ähhh, så jag är rätt långt ifrån, upplever jag, i förhållande till hur jag haft det tidigare, då jag var mycket närmare...ähh och jag kan nog tycka att det är ganska bra. För det innebär att jag...jag kommer inte in förrän det skiter sig på riktigt och det är bra...

Klassamtal med elevhälsoperspektiv tillsammans med mentor, specialpedagog och biträdande rektor, sker var tredje vecka för varje klass. Från klassamtalet lyfts frågor vidare till lilla EHT, som leds av en av de biträdande rektorerna. På lilla EHT sker resultatuppföljning och det fördelas arbetsuppgifter samt fattas beslut kring enskilda elevärenden och insatser tillsammans med specialpedagogerna och har således åtgärdande i fokus. Stora EHT sker en gång i månaden och leds av rektor. På detta möte deltar specialpedagoger, kurator, psykolog och skolsköterska och fokus är främst förebyggande och främjande perspektiv.

Specialpedagogen har arbetat in ett större och större mandat. I samtal med skolans ledning, i specialpedagogforumet samt i elevhälsoforumet kan specialpedagogen arbeta med att utveckla skolans verksamhet enligt rektor. Specialpedagogens arbete omfattar handledningsuppdrag, kartläggningsarbete, analys och konsultation. Specialpedagogisk kompetens är helhetssynen.

Det finns en vision för skolan som rektor har utarbetat för egen del.

### **6.2.2 Intervju med specialpedagog**

Specialpedagogen på skola B har grundexamen som lärare för högstadiet. Hen berättar att uppdraget består av många olika delar. En stor del består av observationer, både planerade och spontana. Dessa observationer kan även ligga till grund för pedagogiska utredningar eller kartläggningar. Vid de pedagogiska kartläggningarna, som även är en del i uppdraget, samarbetar specialpedagogen med kurator, psykolog eller de som är involverade. ”Jag har tänkt lite grann så här att det gäller liksom att göra det tillsammans för att visa, för det är ganska svårt när man inte är van.”

Specialpedagogen arbetar med extra anpassningar och lärmiljön på grupp- och organisationsnivå och kan se brister i lärmiljön där det skulle behövas kompetensutveckling. Hen är delaktig i skolans förändringsarbete där man arbetar med kollektiva lärprocesser.Handledningsdelen upptar en stor del där hen arbetar både gentemot enskilda pedagoger och även på gruppnivå. Ur ett gruppivåperspektiv kan handledningen ses som kompensationsutveckling där man lyfter pedagogiska frågor. ”Vad ska jag kalla det? Försök till kompetensutveckling, att få till samtal i arbetslaget kring pedagogiska frågor till exempel då på gruppnivå. Hur kan vi utveckla de här gruppprocesserna?”

I uppdraget ingår även att vara med på möten med externa aktörer, vara en del av EHT samt delta på klassamtal där man pratar om elever på gruppnivå. Specialpedagogen samarbetar med de andra specialpedagogerna som finns på skolan och hen upplever att på så vis får de en samlad

bild över eleverna på de olika stadierna. ”Det känns kul och väldigt varierande uppgifter kan jag säga.”

Specialpedagogerna sitter med i både stora och lilla EHT. Lilla EHT föregås av klassamtal. Specialpedagogerna är knutna till de biträdande rektorerna och har ett nära samarbete, därav upplevs mandatet på skolan som övervägande högt. Specialpedagogen upplever att det finns en positiv anda och att kollegiet vill göra det bästa både för elever och övriga kollegor. Hen ser inga direkta svagheter i den nuvarande organisationen utan anser att svagheten är det man vill utveckla och på så vis blir det även en styrka eftersom man är medveten om den.

Specialpedagogen ser att ledningen och rektor synliggör yrkesrollen och att de genom sina handlingar legitimerar den. Hen uttrycker ett behov av att vara mer tydlig gentemot vad kollegor kan förvänta sig. ”Jag vill ju vara tillgänglig men jag måste sätta lite mer ramar kring mitt arbete och inte bara flyta ut och bjuda in.”

Specialpedagogen upplever sitt nuvarande uppdrag som fantastiskt och att hen har ett stort stöd från ledningen i viktiga frågor och beslut. Vissa tankar kring förändringsarbetet finns och hen önskar arbeta vidare med klassamtalen och utveckla dem så att de blir ett gemensamt lärandeforum. Men specialpedagogen kan känna att kollegor önskar att specialpedagogens uppdrag var mer likt en speciallärares. ”De skulle tycka att det var underbart om jag sa - Jag kan göra en liten grupp här så ni kan titta på vilka elever som kan ingå. Då skulle jag bli superpopulär.”

Specialpedagogen anser att hela kompetensen tas tillvara och att hen lyfts av att vara en del av de organisatoriska planeringarna.

Jag blev inbjuden till att tillsammans med en av våra andra biträdande rektorer att prata om extra anpassningar på en studiedag och där kände jag ju att det var något fantastiskt att bli inbjuden av någon. Att kunna få visa vad vi faktiskt gör som specialpedagoger.

## **6.3 Skola C**

På skola C går 445 elever och personalgruppen består av 63 personer.

### **6.3.1 Intervju med rektor**

Rektor leder arbetet på skolan tillsammans med biträdande rektor i en ledningsgrupp. Det finns 7 förstelärare som tillsammans med rektor utgör utvecklingsgruppen. ”[...] förstelärarna dom är ju spjutspetsarna, det är förstelärargruppen.” Lärarna är uppdelade i tre arbetslag som arbetar i varsin hemvist. Eleverna är fördelade i tre hemvister med en årskurs i varje hemvist, till varje

hemvist finns det en specialpedagog/speciallärare och en kurator/socionom kopplat till vardera arbetslagen.

Det finns också tre särskilda undervisningsgrupper med olika inriktningar. Elevhälsoteamet, EHT, träffas en gång i veckan och består av specialpedagog/speciallärare, kurator, skolsköterska, skolpsykolog, biträdande rektor och rektor.

Tidigare försökte man arbeta på annat sätt med uppdrag till specialpedagogen, men då upplevdes det som att arbetslagen inte hade någon specialpedagog/speciallärare, varför det ändrades tillbaka till att det i varje arbetslag ingår en person med specialpedagogisk kompetens.

Specialpedagogen upplevs ha ett stort mandat. Hen arbetar med åtgärdande, förebyggande och främjande insatser, genom att handleda och arbeta direkt med eleverna. ”Två speciallärare och en specialpedagog. Men dom arbetar likvärdigt. Där är ingen skillnad på hur dom arbetar.” Hen har varit med att utveckla det specialpedagogiska arbetet på skolan genom att leda Skolverkets satsning *Specialpedagogik för lärande* i sitt arbetslag. Den specialpedagogiska kompetensen menar rektor handlar om de tre ”benen”, se varje elev, handleda personal och att vara rektorns högra hand i arbetslaget.

### **6.3.2 Intervju med specialpedagog**

Specialpedagog på skola C har grundexamen som förskollärare. Hen berättar att uppdraget framför allt ligger på individnivå. En del uppdrag ligger på gruppnivå men minst tid används på organisationsnivå. ”Det är ju inte så att arbetet är jämnt fördelat mellan organisation-, grupp- och individnivå utan jag jobbar ju ganska mycket som speciallärare.”

Specialpedagogen har en liten grupp i matematik vilket har upplevts utmanande. ”Jag har en liten grupp där och det funkar ju bra men där känner jag ju att jag inte är mattelärare och jag är inte speciallärare i matematik.”

Handledningsbiten är inte organiserad, det arbetar specialpedagogen endast med då någon pedagog känner behov av att prata, vilket i realiteten är en form av konsultation. En del av arbetet går åt till att titta på elevfrånvaron och att arbeta med hemmasittare. ”Den sociala problematiken att få eleverna att nå målen det är nog det jag brinner för, skoltrötta elever, hemmasittare och så vidare. Det är inte så kul att sitta med läs- och skrivutredningar.”

Specialpedagogen sitter med i skolans EHT. De träffas varje vecka. Var tredje vecka avviker specialpedagogen med två övriga från EHT för att få handledning eller konsultation av skolpsykolog. Vid elevhälsoteamsmötena diskuteras både elevärenden som man vill lyfta eller

andra aktuella frågor. Specialpedagogen går därefter ut i arbetslagen och medverkar vid deras arbetslagsplanering. Specialpedagogerna samarbetar utifrån att de handleder en intern utbildning för sina kollegor. De kan även ge varandra stöd och rådfråga varandra. Samarbetet med rektorn sker nästan enbart i koppling till EHT. ”Jag jobbar inte så nära rektor som många specialpedagoger gör, som jobbar mycket mer på organisationsnivå, det gör jag inte.”

Specialpedagogen ser mestadels styrkor med nuvarande organisation och känner att det är en styrka att veta vilka elever hen har att arbeta med kopplat till ett arbetslag. Hen upplever sig ha ett ganska högt mandat ute i arbetslagen. Dock ser hen en nackdel att det lätt blir skolor i skolan då man delat upp skolan på tre olika åldershomogena hemvister. Men övervägande ser specialpedagogen enbart fördelar. ”Jag tycker att mitt jobb är jätteroligt. Det här att man aldrig riktigt vet vad som väntar en när man kommer till jobbet. Även om jag har ett ganska färskt schema så ändras det ändå från dag till dag.”

Om specialpedagogen själv fick utforma sitt uppdrag skulle det i stort sett se ut som det gör i dagsläget. En viss önskan om att ha friare händer till att organisera och att arbeta på organisationsnivå finns men då är det viktigt att de föregås av en tydlighet och en uppdragsbeskrivning. ”Visst man skulle ju önska att man kunde jobba lite mer på organisationsnivå men ibland kan det bli lite uppdrag också. Då ska det vara tydligt med en uppdragsbeskrivning. Annars kan det bli lite luddigt, lite flummigt [...]”

## **6.4 Skola D**

På skola D går 520 elever och personalgruppen består av 65 personer.

### **6.4.1 Intervju med rektor**

Det finns två rektorer på skolan, vilka leder arbetet tillsammans med arbetslagsledarna för de olika arbetslagen. Ledningsgruppen utgör samtidigt en utvecklingsgrupp.

Lärarna är indelade i sex arbetslag som är uppdelade i två spår. Det finns tre förstelärare som planerar skolutveckling tillsammans med rektorerna. Det finns tre specialpedagoger på skolan, vilka bildar arbetslag tillsammans med skolsköterskan och kuratorn. Elevhälsa diskuteras på arbetslagen oftast tillsammans med ansvarig specialpedagog.

Specialpedagogen upplevs ha ett gott mandat. ”[...] det är en av dom absolut viktigaste bitarna för en specialpedagog eller en speciallärare att du åtnjuter förtroendet hos kollegorna för annars kommer du inte att lyckas.” En av arbetslagsledarna är specialpedagog och är därmed



med i utvecklingsgruppen, samtidigt så driver specialpedagogerna elevhälsoteamets utvecklingsarbete ute i arbetslagen, så på så sätt är specialpedagoger med i utvecklingsarbetet på skolan. ”...men problemet idag är att det är väldigt många personer som ska jobba med skolutveckling. Ska specialpedagogerna också driva någonting så måste det vara i samklang med det stora tåget som jag och X trots allt pekar ut.” Här lyfter rektor fram att det egentligen enbart är rektor som ska arbeta med skolutveckling enligt lag.

”För ledningen och utbildningen i skolorna skall det finnas rektorer. Rektorn skall hålla sig förtrogen med det dagliga arbetet i skolan. Det åligger rektor att särskilt verka för att utbildningen utvecklas.” (SFS 2010:801 2 kap 2§)

Specialpedagogisk kompetens är handledning av personalen, specialläraruppgifter, konsultation, utredning av en elevs behov av särskilt stöd och utformande av särskilt stöd, stödja lärarna i att höja kvaliteten i dokument skrivande, kunna lotsa och hjälpa lärarna för att dessa ska kunna möta elevernas behov och hjälpa till att analysera screeningresultat för att bedöma behovet av insatser.

#### **6.4.2 Intervju med specialpedagog**

Specialpedagog på skola D har grundexamen som förskollärare. Hen berättar att uppdraget till övervägande del består av särskilt stöd på grupp- och individnivå samt handledning gentemot enskilda lärare samt till resurspersoner i mån av tid. Uppdraget är mestadels på ett åtgärdande plan. ”Ja, det är inte mycket förebyggande. För det hinner jag inte med.”

Specialpedagogen ingår i skolans EHT och i deras arbetslag. Hen deltar vid externa möten samt deltar i kommunens nätverk för specialpedagoger.

Skolans organisation är uppbyggd kring arbetslagen och rektorerna är de styrande. En gång i veckan träffar rektorerna arbetslagsledarna vilka därefter går ut i arbetslagen och förmedlar vad som sagts vid mötet. Specialpedagogen upplever att det saknas en samsyn. ”Jag kan uppleva att det är som små enheter som snurrar men man har inte riktig connection. Det är mer som fristående delar, så sammanhanget, nu är jag lite kritisk, men det saknas.”

Skolutveckling och förändringsarbete leds av förstelärarna och rektorerna. Specialpedagogerna upplever att de ger tips och kommer med idéer till förändringsarbete men att de sedan inte är delaktiga i arbetet. Om specialpedagogen själv fick bestämma skulle hen arbeta mer med skolutvecklingsfrågor och även mer med handledning och anpassningar på gruppnivå. ”Ut mer och handleda handgripligt, jobba för eleverna och inte med. Mer den biten,

det är ju det jag är utbildad till. Det gör jag inte idag så det är klart man vill jobba med det man är utbildad till såklart.”

Specialpedagogen ser både styrkor och svagheter i den nuvarande organisationen. Styrkan är att organisationen är välstrukturerad, ur personalens aspekt, på såväl grupp- som organisationsnivå. Rektorerna upplevs mycket strukturerade och så upplevs även de mötestillfällen som finns för arbetslagen. Skolans höga måluppfyllelse kan ses ur två perspektiv menar specialpedagogen. Det är en styrka att det är hög måluppfyllelse, både bland elever och personal, men det genererar en stress på individnivå vilket således också kan uppfattas som en svaghet. Specialpedagogen upplever även att det är en svaghet att hen inte får delta i skolutvecklingen.

Största delen av insatserna är på en åtgärdande nivå vilket specialpedagogen ser som en svaghet i organisationen. Hen saknar en tydlighet om hur arbetet ska utformas för det ska bli mer på en främjande och förebyggande nivå. ”Jag tycker vi jobbar med brandsläckning i stort. Så det här förebyggande arbetet är ju det jag saknar mest av allt, för jag ligger ju på åtgärdande.” Specialpedagogen tycker att rektorns roll att synliggöra hens uppdrag gentemot kollegorna är viktigt och att det kunde varit tydligare. Otydligheten över vad som förväntas av hen skapar besvikelse och irritation bland kollegorna.

Specialpedagogen anser sig inte ha något stort mandat på skolan och känner inte att hela hens kompetens tas tillvara på inom skolorganisationen. ”Nej, det gör den inte!”

## **6.5 Skola E**

På skola E går 700 elever och personalgruppen består av 85 personer.

### **6.5.1 Intervju med rektor**

Rektor och de tre biträdande rektorerna leder skolan. De tre biträdande rektorerna har ansvar för förskoleklass och fritidshem, år 1–6 och år 7–9, var för sig. Rektor och biträdande rektorer utgör tillsammans med förstelärarna utvecklingsgruppen, och menar att de analyserar skolans behov tillsammans med förstelärarna.

Samtidigt framkommer vid intervjun, att elevhälsoteamet är den egentliga utvecklingsgruppen för skolan. Samtidigt så beskriver rektor att samtaltiden på elevhälsoteamsträffarna främst ägnas åt samtal kring åtgärdande insatser.

Det finns 4 specialpedagoger på skolan. Två av specialpedagogerna riktar sig mot år F-5, och två mot år 6–9. De två specialpedagoger som arbetar mot år F-5 har således tre arbetslag på två skolor, två biträdande rektorer och rektor att rikta sig till, förutom elevhälsoteamet. Specialpedagogerna har ingen arbetslagstillhörighet. Förutom EHT en gång i veckan med traditionella aktörer så genomförs eleanalysmöte med de olika arbetslagen av två av specialpedagogerna. Rektor lyfter fram vikten av att ha ett forum där lärarna kan be om hjälp utan att ledningen är närvarande. ”Därför att där ska man ju kunna säga att *'jag behöver verkligen hjälp'* utan att känna att det ska hamna på lönesidan sen, så därför har vi sagt att det är de andra professionerna i EHT som går in och gör detta.”

Specialpedagogens mandat upplevs vara personbundet. ”Har man förtroendet så kan man liksom komma längre och man kan peta mer och faktiskt påtala mer.”

Specialpedagogen arbetar med enskild undervisning, stöd på gruppnivå, handledning, samtal, utredningar, analyser, klassrumsmiljö, tillgängliggörande av undervisning och bedömning.

[...] så jag tänker att en specialpedagog har utöver specialläraren den här lite djupare kunskapen om handledning och samtal för att leda rätt, men jag tänker också att specialpedagogen jobbar ju fortfarande i skolan för att eleverna är det viktigaste. Så jag tror att det är bra att man inte släpper kontakten med eleverna för då tror jag det blir svårare att handleda lärare för då kommer man ett snäpp ifrån liksom.

### **6.5.2 Intervju med specialpedagog**

Specialpedagogen har grundexamen som fritidspedagog. Uppdraget beskriver hen övervägande bestå av elevärende i form av särskilt stöd. Näst mest tid ägnas åt handledning på individ- och gruppnivå, analys och handledning. Det finns ett EHT som träffas en gång i veckan där flera professioner ingår. Fokus på mötena har varit att lyfta elevärenden men det finns samtidigt en önskan om att mötet ska ha ett mer förebyggande och främjande fokus. Hen upplever att det finns ett tätt samarbete mellan specialpedagogerna. ”Vi sitter ju fyra specialpedagoger och vi pratar ju extremt mycket mingelprat som xxx brukar säga. Det är ju i minglet du ofta löser mycket av dina tankar. Så den biten tycker jag nästan är viktigast.”

Specialpedagogen ser en del brister i den nuvarande organisationen. Organisationen befinner sig i en utvecklingsfas där nya rutiner och strukturer ska befastas utifrån att en ny ledning tillträtt. Hen ser på organisationen ur ett systemteoretiskt perspektiv och menar att en

nackdel är att ledning och personal rör sig för mycket mellan de logiska nivåerna i syfte att utföra varandras arbetsuppgifter och för att täcka upp eller vikariera. ”Att vara still i själva essensen och inte fara runt i nivåer och täcka upp. Det synsättet är kanske svagheten i vår organisation. Du kan inte vara inne i tavlan samtidigt som du betraktar den.”

En annan svaghet uppfattas vara det bristfälliga informationsflödet, där det finns en osäkerhet om vem som ska informera vem. Specialpedagogen lyfter även att det lätt blir för mycket fokus på individärenden på EHT-mötena och att det är en brist att det blir för lite tid för analys och förebyggande arbete.

Specialpedagogen tycker att rektorn har en viktig roll i att tydliggöra hens uppdrag men att det inte alltid görs. Specialpedagogen besitter ett helikopterperspektiv men får inte nyttja det fullt ut. ”Vi kan så mycket om organisationen, själva fältet som vi ser varje dag för att vi lever själva i fältet. Utifrån det kan rektorn ta sina beslut.”

Om specialpedagogen fick utforma sitt uppdrag som hen skulle vilja skulle det innefatta mer skolutveckling och mindre särskilt stöd gentemot den enskilda eleven. Vid de tillfällen då det enskilda särskilda stödet skulle vara rättfärdigat, skulle pedagogerna redan ha arbetat med ledning och stimulans till den grad då det inte går att lösa längre.

På skolan arbetar förstelärarna med skolutveckling och specialpedagogen upplever inte att de är involverade i den processen. Samarbetet mellan förstelärarna och specialpedagogerna skulle kunna byggas upp och de olika tvärkompetenserna skulle kunna bidra till ett gott och berikande utvecklingsarbete. ”Skolutveckling är kanske det man tycker är roligast som specialpedagog, men som man sysslar med allra minst.”

Specialpedagogen upplever inte att hela kompetensen tas tillvara i skolorganisationen. Uppgifter som är akademiskt inadekvata för en specialpedagog utförs av dem, i syfte att ”släcka bränder”.

Styrkan hos en specialpedagog är att kunna bidra med många perspektiv på saker och ting vilket inte upplevs utnyttjas till fullo.

## 7. Analys

I analysen har vi valt att koppla resultatet av vår studie till tidigare forskning samt till systemteori, Senges (1995) teori om en lärande organisation och Scherps (2013) VISKA-modell vilka vi har som teoretisk förankring.

### 7.1 Specialpedagogisk kompetens

I vår studie fann vi en mångfacetterad bild över vad som innefattas i begreppet specialpedagogisk kompetens i praktiken. Specialpedagogerna ger en ganska samstämmig bild över vad de menar vara deras kompetens men att de arbetar på lite olika sätt avseende omfattningen av tid som läggs på individ-, grupp- och organisationsnivå och hur tiden är fördelad mellan åtgärdande, förebyggande och främjande insatser.

I likhet med Göranssons m.fl. (2015) forskning framträder de tre rollerna *rådgivande och samverkande*, *undervisande mångsysslare* samt den *undervisande*. Gemensamt för samtliga specialpedagoger i vår studie, vilket Göransson m.fl. (2015) tar upp, är att arbetsområden som innefattar utredningar, upprättande av åtgärdsprogram, dokumentation, kontakt med vårdnadshavare samt individuell undervisning ingår.Handledning och konsultation, samarbete med lärare, speciallärare, specialpedagoger, ledning, elevhälsoteam, kontakt med externa aktörer är också arbetsuppgifter som beskrivs. Flera specialpedagoger uttrycker att lärarkolleger önskar att specialpedagoger ska arbeta med en- till- en-undervisning och att lärarna skulle blivit överlyckliga om de fått den hjälpen, vilket även Lindqvist (2013) finner i sin studie. Vi ser att specialpedagogisk kompetens är en sammanblandning av de två yrkesrollerna vilket har en naturlig förklaring i den gemensamma historiska bakgrunden som beskrivs kring specialpedagogikens framväxt. Att uttrycket specialpedagogisk kompetens ger utrymme till tolkning är tydligt i vår studie. Göransson m.fl. (2017) lyfter fram att otydligheten i skollagen kan ligga till grund för den mångtydiga bild som finns av specialpedagogens uppdrag men även svårigheten rörande att etablera en förändring i yrkesrollerna, mellan specialpedagoger och speciallärare, vilket har försvårat yrkesrollens professionsutveckling. Även i internationell forskning finns stöd för att specialpedagogens roll är otydlig (Rosen - Webb, 2011; Cameron & Lindqvist, 2014; Fitzgerald & Radford, 2020).

De specialpedagoger med lärarbakgrund i vår studie, har ett högre mandat och är generellt mer nöjda med sin skolas organisation kring det specialpedagogiska arbetet, vilket vi menar kan bero på att utbildningsbakgrunden har betydelse för hur uppdraget utformas. På de skolor där specialpedagogen hade lärarbakgrund kunde man se att specialpedagogen hade en tydligare uppfattning om sin kompetens och sin roll inom skolans organisation. På övriga skolor, där specialpedagogen hade annan bakgrund var uppdraget mer likt speciallärares och även här uttrycktes en önskan om att ingå i skolutvecklingsgruppen, vilken man inte var delaktig i. Samtidigt så uttrycktes av en specialpedagog utan lärarbakgrund, att det inte kändes tillfredställande att arbeta med en liten mattegrupp eller med läs- och skrivutredningar vilket sannolikt hänger ihop med bristande erfarenhet i läraryrket. Vi ser att utbildningsbakgrunden påverkar vilken uppfattning specialpedagogen har rörande sin kompetens.

## **7.2 Specialpedagogens roll i skolans utvecklingsarbete**

Specialpedagogerna i vår studie lyfter svårigheter i att arbeta med skolutveckling och i ledningen av utvecklingsarbete. Specialpedagogerna beskriver likaså utmaningar i att arbeta främst förebyggande och främjande så som beskrivs i *Vägledning för elevhälsan*. Elevhälsoteamen har svårt att få till synergieffekten vilket var avsikten med utvecklingen från elevvård till elevhälsa (SFS 2010:800), d.v.s. utvecklingen från ett patogent perspektiv till ett salutogent perspektiv. Vi ser också belägg för att tiden för det förebyggande och skolutvecklande arbetet inte räcker till, då förväntningar på att specialpedagogen ska arbeta i enlighet med specialläraresuppdraget (Möllås et al, 2017; von Ahlefeld Nisser, 2014).

Vår studie visar, i likhet med tidigare forskning (Göransson m.fl. 2015) på en saknad av det specialpedagogiska perspektivet inom skolutvecklingsområden. Specialpedagoger uttrycker att de trots att de besitter ett "helikopterperspektiv" inte är delaktiga. Skolinspektionen lyfter fram detsamma i sin kvalitetsgranskning och menar att specialpedagogens kompetens borde nyttjas mer i arbetet med att höja kvaliteten i den pedagogiska verksamheten (Skolinspektionen, 2012). Även internationellt sett är detta ett område som specialpedagoger har svårt att göra sin röst hörd inom (Abbott, 2007; Oldham & Radford, 2011).

På samtliga skolor är förstelärarna delaktiga i skolutvecklingsgruppen och endast på en av skolorna i vår studie, deltar specialpedagogen i ett gemensamt forum tillsammans med dessa. Resultatet pekar på att rektorer i större utsträckning skapar förutsättningar för specialpedagogers delaktighet inom skolutveckling samt avsätter tid till analys och reflektion

på de skolor där det finns ett tätt samarbete mellan specialpedagoger och ledning och där det finns en tydlig struktur samt en gemensam vision för hela skolans arbete. Larsson och Löwstedt (2010) skriver att det kollektiva lärandet är nyckeln för att en utvecklingsstrategi ska lyckas och att det individuella lärandet behöver spridas till ett gemensamt lärande för att en organisation ska nå visionen av att vara en lärande organisation. Enligt Scherp (2013) präglas framgångsrik skolutveckling av ett lärandeorganisationsperspektiv och det är rektors ansvar att tydliggöra förutsättningar och organisera verksamheten (SFS, 2010:800).

### **7.3 Rektors struktur och förutsättningar för specialpedagogens arbete**

Rektors ledarskap och uppfattning om specialpedagogens roll har stor betydelse för hur specialpedagogens uppdrag utformas på de skolor vi har besökt. Relationen mellan rektor och specialpedagog är av betydelse och avgörande för vilket mandat som åtnjuts i verksamheten på de olika skolorna. Öqvist (2010) menar att rektorer som är närvarande och för en direkt dialog med sina medarbetare lyckas bättre. På de skolor där det uttrycks en stor uppskattning för specialpedagogen, liksom ett högt mandat för den samme, ingår specialpedagogen i utvecklingsarbetet (von A N, 2009; Hylander, 2011; Cameron & Lindqvist 2014). Rektorer skapar förutsättningar för specialpedagogers arbete genom att i olika grad göra dem delaktiga på individ-, grupp- och organisationsnivå samt på åtgärdande-, förebyggande- och främjandenivå. Rektorer väljer, på alla skolor utom två, att specialpedagogens tid i större omfattning används till åtgärdande arbete. Genom att skapa en organisationsstruktur som möjliggör samarbeten och delaktighet på olika nivåer i organisationen möjliggörs ett större flöde av information mellan nivåerna. Att kunna dela sina erfarenheter med varandra skapar en bättre helhetssyn då vi tillsammans får en mer sammansatt bild av verkligheten. Scherp (2013) tar fasta på att värdesätta problemen, ta vara på misslyckanden för att dessa hjälper oss att förbättra verksamheten. Om man tittar på den sammantagna bilden kan man se att rektors val att organisera verksamheten utifrån ett systemtänk där specialpedagogen är delaktig i flera organisationsnivåer, relationen och kommunikationen mellan specialpedagogen och rektor samt specialpedagogens förutsättningar att delta i skolutvecklingsfrågor och bidra med sin kunskap för att öka teamlärandet är framgångsfaktorer som påverkar specialpedagogens uppdrag.

## 7.4 Utmärkande för en lärande organisation

Vi har valt att fokusera på vad som utmärker en lärande organisation med hjälp av inlärningsdisciplinerna *gemensam vision*, *teamlärande* och *systemtänk* utifrån Senges (1995) modell. Disciplinerna *personligt mästerskap* och *tankemodeller* har vi exkluderat då vi inte, utifrån vår empiri, kan avgöra i vilken grad det sker på de enskilda skolorna. Det personliga mästerskapet är dock en hörnsten i den lärande organisationen och är således av stor vikt för medarbetarnas engagemang över att lära och deras förmåga till utveckling. Det ger dock ingen garanti för förändring på organisationsnivå.

Vi kan se att skolornas organisation skiljer sig åt. Utifrån Senges (1995) inlärningsdiscipliner kan man urskilja vissa framgångsfaktorer som utmärker en lärande organisation. När det finns en *gemensam vision* som verkligen alla samlas kring finns det förutsättning för utveckling. Visionen skapar något att sträva efter, något att kämpa för. För att nå alla elevers lärande, alla medarbetares kunskaper, erfarenheter genom sitt ledarskap betonar även European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2019) vikten av en gemensam vision för hela skolan. Vid vår analys framträder endast en skola, som har en gemensamt framtagen vision av medarbetare och ledning. En gemensamt framtagen vision skapar meningsfullhet samt bidrar till att skapa engagemang. I likhet med Jahnke och Hirsch (2020) innebär mål framtagna på kommunal nivå liksom att ansluta sig till någon annans vision att resultat uteblir eller försämras. Den gemensamma visionen blir en framgångsfaktor och är ett steg mot *Teamlärandet* (Senge, 1995) där alla medarbetare behöver dra åt samma håll. Vid vår analys framträder en skola som ledande inom teamlärandet. Vår tolkning är att det är så därför att lärandet sker inom olika nivåer i organisationen och att det finns en tydlig kommunikation mellan dessa nivåer. Scherp (2013) tar upp vikten av att specialpedagoger behöver delta i möten där olika perspektiv möts för att få tillstånd en förändring då det är i mötet med andra förståelsen byggs upp. Vi menar att teamlärande inte sker i full skala på de skolor där forumen inte mer än på en nivå utgör ett team. På två av skolorna är specialpedagogen endast delaktig inom teamlärandet på arbetslagsnivå, på grund av organisationsstrukturen. Effekten blir inte fullständig då, vilket vi även kan se i studien. Det förebyggande och främjande arbetet som efterfrågas förutsätter att specialpedagogen är delaktig i skolutvecklingsfrågor (Ahlberg, 2016). Resultatet blir istället att man fastnar i åtgärdande insatser. Kommunikationen mellan organisationernas olika delar upplevs dessutom bristande på en del skolor. Precis som Larsson och Löwstedt (2010) skriver så är det kollektiva lärandet en nyckel för att utvecklingen



ska lyckas inom en lärande organisation. Fokus bör ligga på det gemensamma lärandet. *Systemtänket*, som utgör själva kärnan i verksamheten enligt Senge (1995), handlar om att förstå hur allting hänger ihop och vikten av att använda olika verktyg och olika kunskaper för att kunna se hela bilden. Vi ser att där det finns en gemensam helhetsidé är specialpedagogen delaktig på flera organisationsnivåer. Ambitionen till systemtänk finns inom ytterligare en av skolorna men det brister då man inte använder specialpedagogens perspektiv för att utveckla verksamheten.

Snabba lösningar som tros kunna hjälpa organisationen i stunden, såsom att vikariera för varandra, kan istället ge motsatt effekt i längden, i form av större motgångar då man inte ser effekter av uteblivet handlande. Varje del har en viktig funktion att fylla, och snabba lösningar tenderar till att skapa andra problem i organisationen. I likhet med Öqvist (2008) kan det vara svårt att se förändringsområden inom en organisation om man befinner sig i den, en utmaning är att kunna ”stiga ur och betrakta systemet utifrån”.

Enligt Scherps VISKA-modell (2013) är det problem i arbetsorganisationen som behöver utvecklas till lösningar, via analys och reflektion, i utvecklingsorganisationen. Frågetecken omvandlas till utropstecken.

En av skolorna utmärker sig i vår studie genom att vara närmast en lärande organisation, enligt vår analys. Utifrån Scherps (2013) VISKA-modell har även denna skola en struktur som är gynnsam. På skolan finns såväl en arbetsorganisation som en utvecklingsorganisation som i sin tur påverkar och styr den pedagogiska verksamheten. Det finns även en tydlig helhetsidé och en vision som skapar förutsättningar och påverkar organisationen. På de övriga skolorna finns det arbetsorganisationer som såklart påverkar de pedagogiska verksamheterna men vi ser inte lika klart hur helheten hänger samman. Det finns även skolor där förstelärarna har i uppdrag att vara drivande tillsammans med rektorerna i en form av utvecklingsorganisation. Men vi efterlyser ett mer medvetet sätt att förhålla sig till utveckling som genomsyrar hela skolans verksamhet, där det finns en helhetsidé och en gemensam vision.

Sammanfattningsvis uppfattar vi att specialpedagogens kompetens kan tillvaratas på olika sätt i en skolas organisation, där kompetensen tas tillvara på samtliga nivåer inom organisationen och där det finns en lärarutbildning i ”botten” uppfattas specialpedagogen vara mer nöjd med både uppdragets utformning och skolans organisation.

## 8. Diskussion

### 8.1 Resultatdiskussion

Vi kan se att specialpedagogens kompetens synliggörs genom hur rektor ger specialpedagogen förutsättningar att strukturera sitt arbete och hur det arbetet fördelas mellan individ-, grupp- och organisation liksom hur mycket tid som ägnas åt åtgärdande, förebyggande och främjande insatser. Ju mer specialpedagogens kompetens tillvaratas, desto närmare är organisationen en lärande organisation, såsom begreppet använts i föreliggande studie, om det är en specialpedagog som har en lärarbakgrund. Rektor behöver en tydlig och klar uppfattning över vilken roll specialpedagogen ska ha i verksamheten för att hela kompetensen skall tillvaratas enligt vår mening. Vi menar att rektors sätt att organisera skolan avspeglar hans uppfattning om specialpedagogens kompetens. Vilken kompetens specialpedagoger anses ha avseende skolans utvecklingsarbete skiljer sig åt och är inte helt tydligt. På en av skolorna är specialpedagogen med i utvecklingsarbetet, men inte på de övriga trots att specialpedagogerna uppfattar att de har den kompetensen i likhet med vad examensordningen beskriver.

Begreppet specialpedagogisk kompetens ger utrymme för tolkning för båda yrkesrollerna specialpedagog och speciallärare, frågan är om de flertal förändringar av yrkesrollerna historiskt sett (Tinglev, 2014; Högskoleverket 2012:11), kan ha haft betydelse? Har det skapat förvirring utifrån de förväntningar lärare och övrig skolpersonal har på specialpedagogrollen? Specialpedagogen har i enlighet med vårt resultat ofta en förväntan på sig att arbeta med traditionella specialläraryppdrag vilket även tidigare forskning pekar på (von A N, 2014). En större tydlighet och tydligare riktlinjer från regering och riksdag, samt en utbildningspolitik om hur yrkesrollerna ska tillämpas hade stärkt specialpedagogens roll och även varit ett stöd för rektorerna (Möllås m.fl., 2017; Göransson m.fl., 2017). Även internationellt upplever specialpedagogen att en tydlighet ur en politisk synvinkel hade stärkt rollen (Rosen – Webb, 2011) och även där uttrycks att uppdraget borde vara lagstadgat (Oldham och Radford, 2011). Saknaden av en klar definition i skollagen (SFS 2010:800) över vem som får praktisera specialpedagogens uppdrag bidrar inte till en förstärkning av yrkesrollen och dess uppdrag. Rektors syn utifrån ett generalistperspektiv (Hylander, 2011) gällande vem som kan genomföra det specialpedagogiska uppdraget blir här synligt. Flera andra yrkesgrupper gör anspråk på specialpedagogernas arbetsuppgifter och samtidigt som specialpedagogerna inte känner sig

delaktiga inom skolutvecklingen i den grad de önskar, arbetar förstelärare, i och med försteläraryupdraget, (Skolverket, 2015) med att leda pedagogiskt utvecklingsarbete. Detta kan vara en orsak till att flera specialpedagogers delaktighet inom skolutvecklingen har blivit förbisedd. I enlighet med våra resultat pekar Lindqvist m.fl. (2011) och även internationella studier (Abbott, 2007; Oldham och Radford, 2011) på att specialpedagoger inte är så aktiva inom skolutveckling som de önskar. Specialpedagoger upplever snarare att de har svårt att få sin röst hörd inom olika arbetsområden vilket även Hylander (2011) stärker. Specialpedagogen befinner sig dagligen i skolans olika system och kan där upptäcka behov och identifiera utvecklingsområden. Hen deltar i elevhälsoteamet men saknar i många fall ett forum att lämna över denna information till eller att få reflektera vidare kring. Detta är något Skolinspektionen (2012) riktat kritik mot och de saknar det specialpedagogiska perspektivet i skolans utvecklingsarbete. De ser i likhet med vår studie att det specialpedagogiska arbetet på många skolor inte utvecklas till fullo.

Hur verksamheten ska organiseras på bästa sätt utifrån specialpedagogens uppdrag är det rektor som ytterst ansvarar för. Specialpedagoger deltar i olika möten och forum beroende på rektors beslut om skolans inre organisation (SFS 2010:800). I likhet med Skolinspektionen (2012) behöver rektorer tydliggöra och precisera utvecklingsbehovet. Leithwood m.fl. (2019) skriver att skolans ledarskap är näst efter klassrumsundervisningen det som påverkar elevers lärande mest. Specialpedagogens uppdrag innebär ett förebyggande och främjande arbete vilket förutsätter att hen ges tillträde till de forum inom skolan som verkar i den riktningen.

Analysen av empirin visar att majoriteten av skolorna inte uppfattas vara en lärande organisation. Att arbeta med styrmodeller för en lärande organisation samt att ha ett tydligt ledarskap är framgångsfaktorer som European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2019) betonar. Skolans sätt att organiseras har betydelse för hanterbarheten för specialpedagoger i vardagen, men även för övrig personal. Genom att ha en väl fungerande organisation skapar vi en mer hanterbar vardag med tydligare uppdrag.

Hur specialpedagogens kompetens tillvaratas beror således på hur rektor uppfattar den specialpedagogiska kompetensen som i sin tur påverkar hans sätt att organisera verksamheten. Framgångsfaktorer som ett tydligt ledarskap, arbetet med styrmodeller där lärandet står i fokus och där organisationen har ett systemtänk, där man tillvaratar specialpedagogens mångfacetterade yrkeskompetens som en tillgång för förebyggande och främjande arbete på individ, grupp- och organisationsnivå visar en större förmåga att tillvarata specialpedagogens

kompetens. En lärande organisation (Senge, 1995; Scherp, 2013; NE, 2020) som strävar efter ett helhetsperspektiv där man kan uppfatta hur verksamheten hänger samman, bildar mönster och dess inbördes påverkan tydliggör specialpedagogens yrkesroll. Specialpedagogens kompetens används på olika sätt beroende på hur rektor uppfattar specialpedagogens personliga kompetens. Vi uppfattar att specialpedagoger med en utbildningsbakgrund som lärare har ett uppdrag som i större drag överensstämmer med vad examensordningen innefattar.

## 8.2 Specialpedagogiska implikationer

Med en tillbakablick på vår studie kan vi se att specialpedagogens roll ger utrymme för skilda tolkningar. Vi tycker oss ha sett, dels utifrån vår studie dels utifrån tidigare forskning, att många specialpedagoger upplever sig arbeta med specialläraruppdrag. Därav funderar vi kring om en annan yrkestitel hade skapat andra förväntningar. Vi menar att istället för att återinföra specialpedagogen som yrkestitel skulle man infört en ny yrkestitel för att undvika förvirring rörande yrkesroll och uppdrag. En titel som i större grad skulle kunna betona vad vi menar vara specialpedagogens faktiska huvudsysslor.

Vi ser att det krävs en tydlighet rörande specialpedagogernas uppdrag. Om innebörden i skollag (SFS 2010:800) och vägledning för elevhälsan hade konkretiserat specialpedagogens och speciallärarens uppdrag i likhet med andra omnämnda yrkesgrupper hade det funnits mindre utrymme för misstolkningar.

Vid analysen av empirin slog oss tanken om specialpedagogers deltagande i elevhälsoteamet på något sätt exkluderar professionen från deltagande i skolans utvecklingsgrupp. Kan det påverka specialpedagogens arbete i en negativ bemärkelse då övriga inom elevhälsoteamet inte ingår i utvecklingsgruppen?

Vidare kan man ställa sig frågan om en given plats i ledningsgruppen hade underlättat för specialpedagogen?

Om vi tänker oss att förstelärare har 0 hp som krav på vidareutbildning förutom sin grundutbildning, rektorsutbildning 30 hp och specialpedagogutbildningen omfattar 90 hp. Hur kan man tolka att de som har mest utbildning inom skolutveckling inte är med i utvecklingsgruppen? Vidare kan man fundera på hur väl specialpedagogens helikopterperspektiv över organisationen tillvaratas.

Slutligen för att stärka specialpedagogernas yrkeskår och för att lyfta upp specialpedagogiska frågor hade instiftandet av ett fackförbund kunnat vara ett sätt. Ett

fackförbund som enbart drev specialpedagogiska frågor hade kunnat höja specialpedagogens status.

Utifrån vår empiri blir det tydligt att vi som blivande specialpedagoger måste tydliggöra vårt uppdrag gentemot kollegor för att lyfta upp de förväntningar som finns rörande vårt uppdrag och för att synliggöra vad som ingår i uppdraget på såväl individ-, grupp- och organisationsnivå liksom det kring åtgärdande, förebyggande främjande arbete. Även om vi i allra högsta grad är medvetna om specialpedagogens eget ansvar i utformningen av uppdraget, menar vi att det är rektors ledarskap som avgör hur specialpedagogen används i organisationen.

Vidare kommer en viktig del i vår yrkesroll bestå i att skapa goda relationer gentemot rektorer och övriga yrkeskategorier för att kunna vara ett stöd i organisationen i arbetet för att nå en lärande organisation. Vi behöver vara tydliga och synliggöra vikten av att specialpedagogen deltar på olika nivåer inom organisationen för att kunna bidra till en ständig utveckling och även få möjlighet att arbeta förebyggande och främjande på såväl individ-, grupp- och organisationsnivå.

### **8.3 Teori- och metoddiskussion**

Systemteorin har använts i syfte att förstå organisationen som helhet, och hur dess olika delar hängde ihop. All vår empiri visade sig ge många infallsvinklar och uppfattades vara omfattande, varför vår inledande sammanställning upplevdes rörig och svår att återge i en tydlig inramning. Senges (1995) lärande organisation och Scherps (2013) VISKA-modell som teoretiskt raster gav en tydligare ram att utgå ifrån. Genom att använda dessa teorier tydliggjordes organisationens komplexitet i större grad. Fokuset för vår studie har väldigt mycket handlat om specialpedagogens roll varför vi skulle kunnat djupdyka mer i professionen och således istället valt en professionsteori som teoretisk förankring.

Vi har använt en kvalitativ fenomenografisk ansats i analysen av vår studie med forskningsintervjuer samt semistrukturerade frågor efter teman i en intervjuguide. En fenomenografisk analysmodell beskriver väl den process vi varit inne i.

En kvantitativ metod såsom enkäter till både rektorer och specialpedagoger skulle kunnat ha använts för att få en större generaliserbarhet. Det hade även varit lättare att analysera. Däremot hade följdfrågor inte kunnat ställas och likaså hade förtydliganden inte kunna göras.

Vi hade kunnat begränsa oss och genomföra en fallstudie av en skolas organisation för att få ett större djup i organisationsanalysen och i så fall även kunnat intervjua andra yrkesgrupper inom skolans organisation. Syftet hade kunnat vara det samma men frågeställningarna hade behövts justeras. Å ena sidan hade vi då fått en djupare förståelse för en skolas organisation men å andra sidan ger fler skolor en bredare bild över hur specialpedagogers kompetens används inom olika skolors organisationer.

Elevperspektivet skulle kunnat tagits med i avsikt att belysa hur specialpedagogens arbete utformas men vi tror inte att det hade belyst specialpedagogens arbete på organisationsnivå.

#### **8.4 Förslag på fortsatt forskning**

Utbildningsbakgrundens betydelse visade sig i vår studie ha en betydelse, varför det skulle vara intressant att undersöka det närmare genom exempelvis undersöka flera med samma utbildningsbakgrund och jämföra deras uppfattningar.

Eftersom en del av den tidigare forskningen vi läst pekar på att det krävs tydligare direktiv från ökade instanser rörande specialpedagogens yrkesroll uppfattar vi att det skulle vara intressant att vidare undersöka hur huvudman uppfattar specialpedagogens kompetens från huvudmans nivå. Hur styr huvudmannen rektors arbete och hur påverkar det specialpedagogens uppdrag? Vilka kunskaper har huvudman rörande specialpedagogens kompetens?

Vi tycker vidare att det vore av intresse att intervjua förvaltningschefer och utbildningsnämnd för att se hur de uppfattar specialpedagogens uppdrag samt att i ett vidare skede även studera hur ett förstatligande av skolan påverkat specialpedagogens uppdrag?

Utifrån vår studie kan vi dessutom se att enkäter till specialpedagoger och rektorer kring skolans organisation och specialpedagogens roll hade varit av intresse för vidare forskning. Vilket även kunnat göras i ett större geografiskt område. Det skulle också vara intressant att intervjua förstelärare om vilken kompetens specialpedagoger uppfattas ha som ett komplement till vår studie.

## Referenser

- Abbott, L. (2007). Northern Ireland Special Educational Needs Coordinator creating inclusive environments: An epic struggle. *European Journal of Special Needs Education*. 22(4), 391–407, DOI: 10.1080/08856250701650003
- Abbott, A. (1988). *The system of professions. An essay on the division of expert labor*. Chicago: The university of Chicago Press.
- Ahlberg, A. (2016). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik - att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- von Ahlefeld Nisser, D. (2009). *Vad kommunikation vill säga: en iscensättande studie om specialpedagogers yrkesroll och kunskapande samtal*. Stockholm: Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- von Ahlefeld Nisser, D. (2014). Specialpedagogers och speciallärares olika roller och uppdrag [Elektronisk resurs] skilda föreställningar möts och möter en pedagogisk praktik. *Nordic Studies in Education*. (34(4), 246–264). Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-14197>
- Alvesson, M. (2019). *Framgångsrika skolor – de flesta enligt deras rektorer. Pedagogisk forskning i Sverige*. 24 (4). Lund: Lunds universitet. <https://doi.org/10.15626/pfs24.02.03>
- Bengtsson, A., Kempe Olsson, M. & Necovski, I. (2017). *EHM - elevhälsomötet: en främjande, förebyggande och lärande modell*. (Första upplagan). Stockholm: Gothia fortbildning.
- Bengtsson, A. & Kempe Olsson, M. (2019). *Design för skolorganisation - i praktiken*. Stockholm: Gothia Fortbildning.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber AB.

- Cameron, F. L. & Lindqvist, G. (2014). School District Administrators' Perspectives on the Professional Activities and Influence of Special Educators in Norway and Sweden. *International Journal of Inclusive Education* 18(7), 669–685.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2019). *Inclusive School Leadership: Exploring Policies Across Europe*. (Óskarsdóttir, E., & Donnelly, V., & and Turner-Cmuchal, M., eds). Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. Malmö: Liber AB.
- 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. Doi:10.1090/08856257.2017.1295639
- Fitzgerald, J. & Radford, J. (2020). Leadership for inclusive special education: a qualitative exploration of SENCOs' and principals' Experiences in secondary schools in Ireland. *International Journal of Inclusive Education*. Doi:10.1080/13603116.2020.1760365.
- Fullan, M. (2008). *The six secrets of change: what the best leaders do to help their organizations survive and thrive*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gjems, L. (1997). *Handledning i professionsgrupper*. Lund: Studentlitteratur. **APA**
- Granberg, O. & Ohlsson, J. (2004). *Från lärandets loopar till lärande organisationer*. (2., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Göransson, K., Lindqvist, G., & Nilholm, C. (2015). Voices of special educators in Sweden: a total - population study. *Educational Research*, 57(3), 287–304.
- Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnusson, G., & Nilholm, C. (2015). Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning - en enkätstudie. *Forskningsrapport Karlstad University Studies 2015:13*. Karlstad: Karlstad Universitet.



- Högskoleverket (2012). Behovet av en särskild specialpedagogexamen och specialpedagogisk kompetens i den svenska skolan. *Rapport 2012:11*. Stockholm: Högskoleverket.
- Hellström, E. (2014). Förändringens sex hemligheter - vad goda ledare gör för att deras organisation ska utvecklas och överleva. *Forskning i korthet, 2014:1*. Lund: Kommunförbundet Skåne.
- Hylander, I. (2011). Samverkan - professionellas föreställningar på elevhälsoarenan. *Fograpport nr 69/2011*. Linköping: Linköpings Universitet.
- Hylander, I. & Skott, P. (2020). *Samordning för ett hållbart elevhälsoarbete*. [Härnösand]: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Ifous (2020). *Ifous fokuserar: varför förbättras inte elevresultaten trots alla insatser?*. Stockholm: Ifous
- Jahnke, A. & Hirsh, Å. (2020). *Varför förbättras inte elevresultaten trots alla insatser?* Stockholm: Ifous. Tillgänglig via <http://www.ifous.se/ifous-fokuserar-varfor-forbattaras-inte-elevresultaten-trots-alla-insatser/>
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2015). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, P. & Löwstedt, J. (2010). *Strategier och förändringsmyter: ett organisationsperspektiv på skolutveckling och lärares arbete*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020) Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management, 40*(1), 5-22, DOI: [10.1080/13632434.2019.1596077](https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077).
- Lindqvist, G. (2013). SENCOS: Vanguard or in vain. *Journal of Research in Special Educational Needs 13*(3), 198–207.

- Lindqvist, G., Nilholm, C., Almqvist, L., & Westo 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.
- Malmö Universitet (2020). Specialpedagogprogrammet. Hämtat 2020-06-20 från <http://edu.mah.se/sv/Program/laspp#Syllabus>.
- Möllås, G. (2017). *Komplex yrkesroll skapar stress*. Stockholm: SPSM.
- Möllås, G., Gustafson, K., Klang, N., & Göransson, K. (2017). *Specialpedagogers/speciallärares arbete i den dagliga skolpraktiken - en analys av sex fallstudier*. (Forskningsrapport Karlstad University Studies 2017:27). Karlstad: Karlstad Universitet.
- Nationalencyklopedin (u.å.). *Lärande organisation*. Hämtad 2020-04-02 från <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/lärande-organisation>
- Oldham, J. & Radford, J. (2011). Secondary SENCo leadership: a universal or specialist role. *British Journal of Special Education*, 38(3), 126–134.
- Rosen-Webb, S. (2011). Nobody tells you how to be a SENCo. *British Journal of Special Education*, 38, 159.168.
- Sandberg, J. & Targama, A. (1998). *Ledning och förståelse: Ett kompetensperspektiv på organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Scherp, H-Å. (2013) *Lärandebaserad skolutveckling* Lund: Studentlitteratur
- Scherp, H. & Scherp, G. (2016). *Kvalitetsarbete och analys: för lärande i skola och förskola*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Senge, P. M. (1995). *Den femte disciplinen Den lärande organisationens konst*. Stockholm: Nerenius & Santérus.
- Skollagen* (SFS 2010:800). Stockholm: Skolverket.
- Skollagen* (SFS 2010:801). Stockholm: Skolverket.

- Skollagen* (SFS 2017:1111). Stockholm: Skolverket.
- Skollagen* (SFS 2018:1303). Stockholm: Skolverket.
- Skollagen* (SFS 2019:1288). Stockholm: Skolverket.
- Skolinspektionen (2012). Kvalitetsgranskning 2012:1. *Rektors ledarskap. Med ansvar för den pedagogiska verksamheten*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolöverstyrelsen. (1980-1986). *Läroplan för grundskolan: Lgr 80*. Stockholm: Liber Läromedel/Utbildningsförlaget
- Skolöverstyrelsen (1989). *Läroplaner 1989:94 Allmän del : svenska som andraspråk etapp 2 : (försöksversion)*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget
- Sveriges Kommuner och Regioner (2019). *Framgångsfaktorer för skolans utveckling*. Hämtat 2020-02-04 från <http://webbutik.skl.se/sv/artiklar/framgångsfaktorer-for-skolans-utveckling.html>
- Tinglev, I (2014). *En specialpedagogisk överblick*. Stockholm: Skolverket.
- Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 94: Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdep.
- Vad gör försteläraren? [Elektronisk resurs]*. (2015). Stockholm: Skolverket.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Öquist, O. (2008). Systemteori i praktiken: konsten att lösa problem och nå resultat. (3., omarb. uppl.) Stockholm: Gothia.
- Öquist, O. (2010). Framgångsrikt ledarskap med systemteori: mönster, sammanhang och nya möjligheter. (1. uppl.) Stockholm: Gothia.
- Örtenblad, A. 1963. (2007). Senge's many faces: problem or opportunity? *Learning Organization*, 14(2), 108–122. <https://doi.org/10.1108/09696470710726989>

## **Bilaga 1-Intervjuguide**

Intervjufrågor till rektorn

### *Bakgrund*

- Hur länge har du varit rektor?
- Vad har du för bakgrund? Grundutbildning?
- Hur många anställda har ni?
- Vem är du chef över?
- Hur många specialpedagoger/speciallärare har du anställda?

### *Organisation / struktur / ledarskap*

- Hur ser skolans organisation ut?
- Vilka mötesforum finns inom skolan och vilket syfte har dessa?
- Hur jobbar ni med förändringsarbete på skolan?
- Hur implementerar ni nya arbetssätt?

### *Specialpedagogens arbete*

- Hur ser specialpedagogens uppdrag ut? Arbetsbeskrivning
- Vilka kompetenser anser du att en specialpedagog besitter?
- Vilka förväntningar har du på specialpedagogen?
- Hur ser rutinen ut kring att identifiera elevers behov och uppföljning av insatser?
- Hur skulle du vilja utveckla specialpedagogens uppdrag?

- Hur bidrar du med att synliggöra och tydliggöra det specialpedagogiska uppdraget gentemot kollegiet?
- På vilket sätt involveras specialpedagogen i det systematiska kvalitetsarbetet?
- Hur anser du att specialpedagogen kan arbeta med att utveckla skolans verksamhet?
- Hur ser din drömorganisation se ut?

### Intervjufrågor till Specialpedagog

#### *Bakgrund*

- När tog du specialpedagogexamen?
- Vad har du för grundutbildning?
- Har du arbetat på fler skolor innan denna arbetsplats?

#### *Organisation /struktur*

- Hur ser ditt uppdrag ut idag?
- Hur skulle du vilja utveckla ditt uppdrag?
- Vilka mötesforum finns för samarbete och vilka yrkeskategorier ingår?
- Hur ser rutinen ut kring att identifiera elevers behov och uppföljning av insatser?

#### *Rektors arbete*

- På vilka olika sätt samarbetar du med rektorn?

- Vad är din uppfattning om rektors roll att tydliggöra och synliggöra specialpedagogens uppdrag i verksamheten?

### *Förändringsarbete*

- Hur jobbar ni med förändringsarbete på skolan?
- På vilket sätt är du involverad i det systematiska kvalitetsarbete på skolan?
- Hur implementerar ni nya arbetssätt?
- Känner du att hela din kompetens tas tillvara i din skolorganisation?
- Hur skulle du utforma din tjänst om du fick bestämma helt själv?

## Bilaga 2-Missivbrev till rektorer



---

*På Specialpedagogprogrammet vid Malmö Universitet skriver studenterna ett examensarbete under sin tredje alternativt sjätte termin. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie, utifrån en fråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid olika verksamheter, i form av t.ex. intervjuer, enkäter och observationer. Examensarbetet motsvarar 15 högskolepoäng. När examensarbetet blivit godkänt publiceras det i Malmö universitets databas.*

---

### LÄRANDE OCH SAMHÄLLE

### SKOLUTVECKLING OCH LEDARSKAP

2020-02-28

## Missivbrev

Vi är två grundskollärare, Anna Ekberg och Sabina Ahlbeck, som studerar på specialpedagogprogrammet i Malmö. Studierna har varit väldigt givande och intressanta och vi ser med glädje fram emot att fördjupa oss i vårt examensarbete som avslutar vår utbildning, termin 6.

Målsättningen är att vi kommer vara klara i juni 2020.

I våra tidigare yrkesliv har vi arbetat som 1-7-lärare, Anna Ekberg i matematik, NO och idrott och Sabina Ahlbeck i ämnena svenska, SO och engelska. Båda har arbetat som lärare i mer än två decennier vardera och innehar tjänster som specialpedagoger i nuläget.

Vår studie handlar om hur specialpedagogens kompetens tas tillvara i hela skolans organisation.

Vi har därför valt att intervjua rektorer, då ni har ansvar att besluta om en skolas inre organisation.

(SFS 2010:800, 2 kap. 10§) Genom vår lärarbakgrund ser vi att det finns en stor variation mellan olika skolors sätt att organiseras och dess påverkan på specialpedagogens yrkesroll varför ert deltagande är extra viktigt. För att få en bättre bredd och fördjupad förståelse för hur skolan är organiserad, vill vi också intervjua specialpedagogen i er verksamhet.

Vi hoppas att du kan bidra med din kunskap och din erfarenhet för att belysa vårt fokusområde. Intervjun kommer att spelas in med en diktafon och vi kommer att göra minnesanteckningar under tiden. Ljudinspelningen kommer sedan att transkriberas för djupare analys. Efter examinationen kommer ljudinspelning och transkription att raderas. Vår målsättning är att vi båda är med under intervjutillfället.

Din medverkan är frivillig och vi utgår ifrån Vetenskapsrådets forskningsetiska principer i hanteringen av de uppgifter som du lämnar till oss, du kan läsa mer om dessa på:

<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>, i korthet innebär det att:

- Du har rätt att avbryta din medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Så väl din som den verksamhet som du arbetar i kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet som framkommer kommer enbart att användas för denna studie och det insamlade materialet kommer att förstöras när vi är examinerade.

Anna Ekberg och

Sabina Ahlbeck

.....

.....

Ansvarig lärare/handledare:

.....

Lotta Anderson

[lotta.anderson@mau.se](mailto:lotta.anderson@mau.se)

Kontaktuppgifter Malmö universitet:

[www.mau.se](http://www.mau.se)

040-665 70 00



## Bilaga 3-Missivbrev till specialpedagoger



---

*På Specialpedagogprogrammet vid Malmö Universitet skriver studenterna ett examensarbete under sin tredje alternativt sjätte termin. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie, utifrån en fråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid olika verksamheter, i form av t.ex. intervjuer, enkäter och observationer. Examensarbetet motsvarar 15 högskolepoäng. När examensarbetet blivit godkänt publiceras det i Malmö universitets databas.*

---

LÄRANDE OCH SAMHÄLLE  
SKOLUTVECKLING OCH  
LEDARSKAP

2020-02-28

### Missivbrev

Vi är två grundskollärare, Anna Ekberg och Sabina Ahlbeck, som studerar på specialpedagogprogrammet i Malmö. Studierna har varit väldigt givande och intressanta och vi ser med glädje fram emot att fördjupa oss i vårt examensarbete som avslutar vår utbildning, termin 6.

Målsättningen är att vi kommer vara klara i juni 2020.

I våra tidigare yrkesliv har vi arbetat som grundskollärare, med fokus på skolåren 1-7 och olika ämnesinriktningar; Anna Ekberg matematik, NO och idrott och Sabina Ahlbeck i ämnena svenska, SO och engelska. Båda har arbetat som lärare i mer än två decennier vardera och innehar tjänster som specialpedagoger i nuläget.

Vår studie handlar om hur specialpedagogens kompetens tas tillvara i hela skolans organisation. Vi har därför valt att intervjua er specialpedagoger. Vi har också valt att intervjua rektorer, då de har ansvar att besluta om en skolas inre organisation. (SFS 2010:800, 2 kap. 10§) För att få en bättre bredd och fördjupad förståelse för hur skolan är organiserad, så är det viktigt att få ta del av era olika perspektiv.

Genom vår lärarbakgrund ser vi att det finns en stor variation mellan olika skolors sätt att organiseras och dess påverkan på specialpedagogens yrkesroll varför ert deltagande är extra viktigt.

Vi hoppas att du kan bidra med din kunskap och din erfarenhet för att belysa vårt fokusområde. Intervjun kommer att spelas in med en diktafon och vi kommer att göra minnesanteckningar under tiden. Ljudinspelningen kommer sedan att transkriberas för djupare analys. Efter examinationen kommer ljudinspelning och transkription att raderas. Vår målsättning är att vi båda är med under intervjutillfället.

Din medverkan är frivillig och vi utgår ifrån Vetenskapsrådets forskningsetiska principer i hanteringen av de uppgifter som du lämnar till oss, du kan läsa mer om dessa på:

<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>, i korthet innebär det att:

- Du har rätt att avbryta din medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Så väl din som den verksamhet som du arbetar i kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet som framkommer kommer enbart att användas för denna studie och det insamlade materialet kommer att förstöras när vi är examinerade.

Anna Ekberg och

Sabina Ahlbeck

.....

.....

Ansvarig lärare/handledare:

.....

Lotta Anderson

[lotta.anderson@mau.se](mailto:lotta.anderson@mau.se)

Kontaktuppgifter Malmö universitet:

[www.mau.se](http://www.mau.se)

040-665 70 00

