



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

FRÅN UPPDRAG TILL LEDARSKAPSHANDLINGAR

- En narrativ intervjustudie om
hur fem specialpedagoger formar sitt ledarskap
på gymnasiet

Mia Jigliden

Uppsats/Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	Mastersprogram i utbildningsledarskap
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt2020
Handledare:	Rolf Lander
Examinator:	Marianne Dovemark

Abstract

Uppsats/Examensarbete: 30 hp
Program och/eller kurs: Mastersprogram i utbildningsledarskap
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Vt/2020
Handledare: Rolf Lander
Examinator: Marianne Dovemark

Nyckelord: Ledarskap, pedagogiskt ledarskap, ledarskapshandlingar, skolutveckling, specialpedagogik, specialpedagog, skolorganisation, socialkonstruktivism, narrativ, tematisk metod.

- Syfte:** Syftet med den här studien är att genom specialpedagogers berättelser bilda kunskap om vilka ledarskapshandlingar som finns i deras uppdrag. Vidare avser studien att ta reda på hur dessa ledarskapshandlingarna används i skolans utvecklingsarbete.
- Teori:** Studiens teoretiska utgångspunkter är narrativ metod och socialkonstruktivistisk teori. Med narrativ metod möjliggörs att lyssna in och analysera berättelser som människor väljer att berätta utifrån sin erfarenhet. Socialkonstruktivismen handlar om vårt sätt att förklara världen utifrån subjektiva uppfattningar, som skapats genom social interaktion, och på så sätt kan vi reflektera över våra handlingar. Viktiga teoretiska begrepp är ledarskapshandlingar, "requisite variety", "sensemaking" samt arbets- och utvecklingsorganisation.
- Metod:** Studiens resultat vilar på kvalitativa intervjuer, där fem specialpedagoger på gymnasienivå har berättat utifrån sina livsvärldar om deras uppdrag, skolutveckling och om ledarskap. I analysprocessen har den hermeneutiska cirkeln och en tematisk analysmodell använts.
- Resultat:** Resultatet visar på att specialpedagogernas ledarskapshandlingar finns inom deras uppdrag, som de utformat dem i samverkan med ledning och skolpersonal. Skolledningens ledarskap bildar specialpedagogernas förutsättningar för att synliggöra och medvetandegöra deras ledarskapshandlingar, så att det kommer elever, lärare och skolan till gagn. I skolutvecklingsarbetet bidrar dessa ledarskapshandlingar till att föra skolans utvecklingsarbete framåt och skapar framgångsfaktorer för elevers måluppfyllelse. I specialpedagogernas närmande i att leda på samtliga nivåer har de en utökad kompetens inom specialpedagogik, och erfarenheter av ledarskap både från sin lärarbakgrund och kompetensutveckling. De håller sig även uppdaterade om senaste rönen i forskning inom det specialpedagogiska fältet. Sammantaget bidrar detta till att de får legitimitet av skolledning och lärarkollegor, att de utökar skolorganisationens förmåga att hantera elevernas mer komplexa lärmiljö och att integrera arbets- och utvecklingsorganisationen på skolorna.

Förord

I mitt slutord, om att *det är resan inte målet*...så vill jag verkligen säga, ja det blev en lång resa. Men, nu är uppsatsen klar. Det är mycket som kan komma emellan, byte av jobb, bostad och sviktade mod, vilket så här i efterhand både berikat och utvecklat mig. Livet – det underbara, kom emellan helt enkelt.

Jag vill rikta ett varmt tack till respondenterna som tog sig tid att medverka i studien och som delade med sig av sina berättelser.

Ett stort tack till flera personer som varit viktiga för att uppsatsen skulle kunna bli till, Aimee Lee Haley, Carita Olausson och Marianne Strömberg. Ett lika stort tack till Lisa Nilsson som korrekturläst och gett mig feedback.

Tack även till min opponent, Ing-Marie Samuelsson, för de goda synpunkterna till förbättringsförslag, och tack Marianne Dovemark för en givande och lärorik examination.

En person som betytt mycket för mig är Rolf Lander, min fantastiska handledare, som väglett mig, gett konstruktiv kritik och goda råd, med ett alltid lika stort engagemang. Fått mig att fortsätta skriva, gett energi och utmanat till nytänk och synliggjort sådant som jag inte sett. Mitt allra största tack till dig Rolf Lander, utan dig hade uppsatsen inte kunnat slutföras.

Som alltid, har jag funnits mer eller mindre närvarande, min älskade familj. Nu finns mer tid för oss.

Göteborg, Mars 2020

Mia Jiglidén

Innehållsförteckning

Innehållsförteckning.....	4
Inledning.....	6
Centrala begrepp	7
Studiens disposition.....	8
Bakgrund	9
Specialpedagogiken då och nu	9
Policydokument och styrdokument	11
Internationella policydokument.....	12
Nationella styrdokument	12
Litteraturoversikt och teoretiska ingångar.....	14
Att definiera ledarskap	14
Ledarskap i skolan.....	16
Specialpedagogens funktion i skolan	18
Skolutveckling.....	19
En hög professionalitet.....	19
Kollegialt lärande	19
Undervisningens kvalitet.....	20
Skolutveckling – olika vägar till framgång	20
Syfte och frågeställningar.....	23
Forskningsansats och metod.....	24
Socialkonstruktivism.....	24
Narrativ metod.....	25
Genomförande.....	26
Sökning av tidigare forskning	26
Urval.....	26
Förberedelser och materialinsamling	28
Narrativ metod och hermeneutik i analysprocessen.....	28
Forskningsetiska principer	30
Studiens trovärdighet.....	31
Resultat: Den drivande, men anpassningsbara rollen.....	32
<i>Klar rollfördelning och legitimitet</i> för att driva och leda utveckling	32
<i>Samarbete</i> – med både breda och specialiserade kontaktytor	34
<i>Handledning</i> för att utveckla undervisning och lärarprofessionalitet	37
<i>Eleven och goda rutiner</i> i centrum för uppmärksamheten	40
<i>Att anta utmaningar: Personlig utveckling och stresshantering</i>	43

<i>Framtiden</i> – ett resonemang om vad respondenterna tror att de gör om fem år	45
Slutsatser	47
Metodreflektion	50
Förslag till fortsatt forskning	51
Slutord	51
Referenslista	52
Bilaga 1 Specialpedagogexamen (SFS 2017:1111)	59
Bilaga 2 Missivbrev	60
Bilaga 3 Intervjuguide	61

Inledning

Att arbeta förebyggande, att utveckla verksamhetens undervisnings- och lärande miljöer, att vara en kvalificerad samtalspartner samt leda utveckling uttrycker att detta handlar om en kvalificerad pedagogisk ledningsfunktion (von Alhfeld Nisser, 2009, s.46).

Det finns inom det specialpedagogiska fältet många frågetecken beträffande specialpedagogernas uppdrag och mycket beskrivet om komplexiteten vad gäller deras bidrag till att utveckla kunskapsområdet specialpedagogik på skolorna. I skollagen finns ingen tydlig skrivelse om hur specialpedagogen ska arbeta. (2010:800) Enligt skolforskarna Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson & Nilholm (2015) framkommer det inte tydligt i examensmål för det specialpedagogiska programmet om vad som faktiskt görs i deras praktik. Enligt min erfarenhet som gymnasielärare och specialpedagog med uppdrag inom både statlig myndighet, friskola och kommunala skolor har jag sett att specialpedagogens yrkeskompetens används på olika sätt. Detta oavsett för vilken åldersgrupp jag har arbetat i, vilket spänner från grundskolan, gymnasiet till vuxenskolan.

I egenskap av att jag själv är specialpedagog, så vill jag undersöka hur specialpedagoger på fältet uppfattar och beskriver sitt uppdrag och sin funktion. Jag vill veta hur de arbetar med specialpedagogiken och ledarskapet. Respondenterna i studien är verksamma specialpedagoger på gymnasiet och har arbetat med ledarskap olika länge och på olika sätt. Respondenterna är lärare med undervisningserfarenheter och har utifrån det erfarenhet av ett eget ledarskap i klassrumssituationer. Det speglar i mångt och mycket deras ledarskap idag, men utbildningen till specialpedagog och deras erfarenheter har gjort att deras ledarskap har fördjupats. Man kan se att ledarskapet blir till genom uppdragen och att arbetsuppgifternas karaktär är att likna vid ett ledarskap. Denna studie kan bidra till att belysa vad som kan leda till att det specialpedagogiska kunskapsområdet utvecklas, då den handlar om specialpedagogens uppdrag och funktion som bildar ledarskapshandlingar.

I denna uppsats ges en återblick genom specialpedagogikens tid i skolan. Historiskt sett är nuvarande specialpedagogyrke att betrakta som en förhållandevis ung profession. Genom skolhistoriken vet vi att skolan format specialpedagogiken utifrån de politiska strömningar och då rådande ideologi i sin samtid (Gerrbo, 2012). Ledarskap har också förändrats över tid både inom skolan och i andra verksamheter.

I enligt med examensförordning (SFS 2017:1111) ska specialpedagogen verka på både individ-, grupp- och organisationsnivå samt medverka till att skapa en skolverksamhet så att en differentierad, inkluderande lärmiljö och studiesituation kan formos. I uppsatsen beskrivs hur ledarskap utövas i skolan av rektor, skolledning och lärare, och det man kan se är att de skolor som utmanar och vidgar specialpedagogiken, där har också specialpedagogens ledarskap ett större mandat för att leda utifrån sina olika och mångfasetterade uppdrag.

Bolman och Deal (2015) menar att med tydliga ledarskapsinslag, initierade av skolledningen, kommer specialpedagogens kompetens till godo för skolorganisationens skolutveckling. De kan urskilja både styrkor, risker, möjligheter och hot, vilket gör att de som medskapare utifrån det specialpedagogiska perspektivet, och tillsammans med andra skolaktörer, bör ha ett delat ansvar för att en positiv skolutveckling kan bli möjlig. För en specialpedagog är målet, precis

som för lärare och skolledning, att arbeta för att elever ska ha en bra tid i skolan och att de ska klara kursmålen.

För att en skola ska nå framgång, skriver Grosin (2003), bör skolkulturen präglas av en samsyn i agerandet gällande sociala regler och normer, vilka ligger till grund för hur den vardagliga skoldagens praktik märks i verksamheten. Elever som känner trygghet och studiero får en bättre inläring, vilket kan öka deras möjlighet till att nå kunskapsmålen. Framgångsfaktorer är när skolledningen samverkar med specialpedagogen, som leder skolans specialpedagogiska insatser. Men, också då lärare och övriga professioner i skolan tillsammans arbetar för en god lärmiljö (Skolverket, 2018). Enligt Fullan (2008) behövs ett lagarbete där specialpedagogen har en självklar roll i skapandet av lärande miljöer.

Respondenternas berättelser i studien har tillkommit med hjälp narrativ metod. I intervjuerna har de berättat om hur de erfarit ledarskap och hur de utifrån sina ledarskapshandlingar är medskapare i skolutveckling. Specialpedagogernas sociala handlingar utgår från vad socialkonstruktivismen menar uppstår i deras profession och uppdrag, och vilka de själva är med och bygger upp. Studiens fokus på specialpedagogers ledarskapshandlingar är angeläget, eftersom dessa ofta är en naturlig del i deras arbetsuppgifter men, sällan lyfts fram som just ledarskapshandlingar.

Centrala begrepp

I studien förekommer begrepp och förkortningar vilka här får korta förklaringar.

Elevhälsoteam, EHT, består av professionerna skolsköterska, skolläkare, kurator och skolpsykolog samt specialpedagogisk kompetens, oftast en specialpedagog. Utifrån deras olika professioner och kompetenser samverkar de utifrån ett tvärprofessionellt perspektiv. De har en gemensam syn på hur de arbetar förebyggande och hälsofrämjande. Teamet har återkommande elevhälsomöten, oftast en gång i veckan (Vägledning för elevhälsan, 2016).

Läroplan förkortas med Lgr och Lpo i grundskolan samt Lgy i gymnasieskolan, följt av det årtal läroplanen är skriven. I en läroplan finns de övergripande mål och riktlinjer, kursplaner och kunskapskrav som gymnasieskolan ska följa. Läroplanen reglerar skolans uppdrag och läroplanen vilar på skolans värdegrund (Skolverket, 2011).

Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM, är en myndighet som skolor kan kontakta för ett samarbete vad gäller kompetensutveckling, SPSM kan också erbjuda stöd till skolor och att bistå med skolor med kunskap inom funktionsvariationer. Stödet är kostnadsfritt (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2019).

Hos Barn- och ungdomspsykiatri, BUP, kan barn upp till arton års ålder få specialistvård vid psykiatriska svårigheter. Ofta samarbetar skolan med BUP (Vårdguiden, 2019).

Samordnad habilitering, Hab., finns för personer med funktionsnedsättningar. De har de enligt lagen LSS, lagen om stöd och service, rätt till samordnad habilitering. Om en elev har kontakt med habiliteringen är ofta skolan en samverkanspartner (Vårdguiden, 2019).

Studiens disposition

Föreliggande studie innehåller sex kapitel. Inledningsvis i samtliga kapitel ges en kort inledande text om vad avsnittet handlar om.

- I kapitel ett återfinns inledningen, som också anger studiens problemformulering och relevans samt centrala begreppsförklaringar.
- I kapitel två presenteras bakgrunden, som utgörs av specialpedagogikens historik, litteratur om ledarskap, ledarskap i skolan, skolutveckling och om specialpedagogens uppdrag. I detta avsnitt återfinns även policy- och styrdokument vars syfte är att stödja förståelsen för vad som ligger till grund för hur skolan organiseras.
- I kapitel tre redogörs för den litteratur som används i studien.
- I kapitel fyra presenteras studiens syfte och frågeställningar samt studiens metodval, teoretiska referensram och bearbetning av intervjuerna.
- I kapitel fem redogörs för studiens resultat.
- I kapitel sex finns reflektioner kring resultatet i förhållande till teori och litteratur som finns med i studien samt metodreflektion och förslag till fortsatt forskning. Studien avslutas med ett slutord och i de sista sidorna återfinns referenslista med litteratur i bokform och elektroniska källor som använts i studien.

Bakgrund

Detta kapitel inleds med en historisk beskrivning av specialpedagogiken. Därefter presenteras de policydokument och styrdokument som är aktuella för att ge inblick i vad som styr skolan och därmed också specialpedagogens arbete. Vidare presenteras tidigare forskning om ledarskap, specialpedagogens funktion och uppdrag samt skolutveckling. För att ge en förståelse för hur specialpedagogiska ledarskapshandlingar kan visa sig i dagens skolpraktik inleds kapitlet med en historisk återblick.

Specialpedagogiken då och nu

Då en historisk återblick ges, måste den förstås utifrån den samtid, de politiska strömningar och ideologier som enligt Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården och Jacobsson (2005) utgjorde en grundval för hur skolan styrdes och för hur stöd till elever organiserades.

Ahlberg (2013,) betonar att en tillbakablick i tiden för att få en förståelse för hur specialpedagogiken medverkat till att skolan utvecklas till en plats där elever får stöd, oavsett behov och funktionsvariation, där social rättvisa och jämlikheten om lika värde genomsyrar skolan. I FN:s barnkonvention återkommer de mänskliga rättigheterna i skolans idé om en skola för alla, vilken har haft stort inflytande, och också skrivits fram i läroplanerna för hur skolans uppdrag formats (Östlund, 2018).

Specialpedagog som profession har inte funnits så länge. I början av 1970-talet efterfrågades en profession med ett mer övergripande ansvar för att skapa en så jämlik och enhetlig skola som möjligt (Tinglev, 2014).

SIA-utredningen, Skolans Inre Arbete, var en utredning som presenterades 1974 och syftet med den var att utarbeta utvecklingsförslag. SIA-utredningen föreslog att en differentierad undervisning skulle ske inom ramen för ordinarie undervisning för elever med skolsvårigheter. SIA-utredningen skilde på social- och skolrelaterade svårigheter. Man såg att det fanns faktorer som påverkade individen i den miljö hon vistades i. Språkbruket förändrades så att elevens möjligheter skulle uppmärksammas och inte deras brister. Vad man menade ”med skolsvårigheter” ansågs ge en antydning om att det specialpedagogiska arbetet skulle ske inom den ordinarie klassens ram. Trots förändrad syn på skolsvårigheter och nya begrepp framhölls samtidigt att skolor skulle kunna komma till rätta med ”elever med skolsvårigheter med specialpedagogiska metoder och genom samarbete på arbetsenheterna” (Tinglev, 2014, s. 8).

Lgr 80 var inspirerad av tankar från SIA-utredningen, och man skrev att specialundervisning för elever med svårigheter skulle tas bort. Lärarna, organiserade i arbetsenheter (senare kallade arbetslag) skulle analysera elevens stödbehov och sedan dokumentera vilka insatser som skulle göras i ett åtgärdsprogram. SIA-utredningen ville att speciallärare skulle utveckla skolans metoder för nya arbetsätt medan man i Lgr 80 skrev att speciallärarens uppgifter var att arbeta med elevers grundläggande färdigheter, och att både lärare och speciallärare i arbetslag samverkade för hur skolans utveckling skulle ske. Då den övergripande specialpedagogiska funktionen inte fanns i skolan infördes år 1990 specialpedagogutbildningen.

I samband med den nya läroplanen Lpo 94 och kravet på att kommunerna själva skulle ombesörja elever med svårigheter, kom specialpedagogens roll att stärkas genom sin kompetens för specialpedagogiska frågor och tänktes bli rådgivare och samtalspartner till skolledning och

lärare. Sammantaget bidrog de till skolans pedagogiska utveckling. Specialpedagogen skulle vara den person som arbetade med uppföljning av specialpedagogiska åtgärder.

Specialpedagogikens samhällsuppdrag visar på att professionen påverkas av de politiska strömningarna utifrån rådande ideologi i sin samtid (Gerrbo, 2012):

Av tradition har specialpedagogisk verksamhet haft som utgångspunkt att på olika sätt stötta elever i deras lärande och utveckling, vilket är en ambition som funnits i skolans styrdokument under lång tid och har mycket starkt stöd i nuvarande styrdokument (Östlund, 2018, s. 4).

Från år 1920 användes Binets intelligenstest för att kunna fastställa vilka elever som borde få särskilda lösningar. Vidare, skriver Ahlberg (2013), att det var under 1940-talet som olika typer av specialundervisning, klasser och skolor byggdes och organiserades för elever med olika typer av funktionsvariationer. I samband med detta skedde en utveckling av differentialpedagogiken med stöd av samhällets socioekonomiska riktning:

Syftet med specialklasser är att minska den intellektuella spridningen inom den ursprungliga klassavdelningen, genom utgallring av de allra svagaste eleverna för att därigenom möjliggöra en effektivare undervisning både för de normalbegåvade och de mycket svagt begåvade (Ahlberg, 2013, s. 21).

Detta var en skolorganisation som kom att bli starkt ifrågasatt både inom utbildningspolitiken och i forskningen inom pedagogik. Under 1960-talet var kritiken skarp och man skrev in i Lgr 62 att varje enskild elevs förmåga och intresse skulle tas hänsyn till och att det inom varje klass måste finnas variation. Trots det fortsatte segregationen med hjälpklasser, mognadsklasser och observationsklasser. Ahlberg (2013) menar att det var först i Lgr 69 som intentionerna om att elever med funktionsvariationer skulle inrymmas inom ordinarie undervisning slog igenom och i Lgr 80 betonades att stödåtgärder bör organiseras inom ordinarie undervisning. Det är nu talet om en skola för alla tar fart genom de mål som formulerats utifrån utbildningspolitiska styrdokument (Ahlberg, 2013). Men, det var först år 1990 som specialpedagogen som yrkesprofession kom till och som inte bara skulle undanröja hinder i lärandet utan också handleda lärare och samordna stödinsatser.

Skolan har enligt Gerrbo (2012) historiskt utgått från två olika synsätt för hur stöd till elever bör ges inom det specialpedagogiska fältet. Det ena är *det kategoriska perspektivet* som handlar om att skolan själv sällan ifrågasätter sitt sätt att organisera för elever i svårigheter. Det är alltså tanken att de svårigheter som uppstår finns hos eleven själv. Det andra är *det relationella perspektivet* som ser elever i svårigheter och elevens delaktighet och inkludering ses som perspektivets kännetecken. Det första perspektivet har under en lång tid varit dominerande medan det andra har fått ett större genomslag under senare år.

Genom att belysa de båda perspektiven blir det möjligt att få syn på de dilemman som uppstår i undervisningen (Tinglev, 2014). För att förtydliga vilka konsekvenser det blir i en verksamhet beroende på vilket perspektiv som intas, presenteras de i tabellen nedan.

Områden	Relationellt perspektiv	Kategoriskt perspektiv
Den ordinarie undervisningen	Förmåga att anpassa undervisning och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos eleverna	Ämnesspecifik och undervisningscentrerad
Specialundervisningens pedagogik	Kvalificerad hjälp att planera in differentiering i undervisning och stoff	Kvalificerad hjälp direkt relaterad till elevers uppvisade svårigheter.
Orsaker till specialpedagogiska behov	Elever i svårigheter. Svårigheter uppstår i mötet med olika företeelser i uppväxt- och utbildningsmiljön	Elever med svårigheter. Svårigheter är antingen medfödda eller på annat sätt individbundna.
Tidsperspektiv	Långsiktighet	Kortsiktighet
Fokus för specialpedagogiska åtgärder	Elev, lärare och lärandemiljö	Eleven
Förläggning av ansvaret för specialpedagogisk verksamhet	Arbetsenheter (-lag) och lärare med aktivt stöd från rektor	Speciallärare, specialpedagog och elevhälsan

Figur 1. Jämförelse mellan relationellt och kategoriskt specialpedagogiskt perspektiv (Tinglev, 2014, s. 17)

Utifrån att skolorna har fått en högre press från omvärlden på hur lärande sker, hur undervisningen utförs, men också hur resurser fördelas, har detta lett till att skolledares fokus är mer på lärande och på vilken pedagogik skolan har idag än tidigare (Ludvigsson, 2009). Enligt Tinglev (2014) är det fortfarande det kategoriska perspektivet som syns i skolans praktik, något som också Gerrbo (2012) betonar är det mest dominant. Det är över trettio år sedan man ville lyfta in det relationella perspektivet, och att man utifrån det perspektivet, menar Tinglev (2014), skulle öka inkluderingen och elevers måluppfyllelse.

Ahlberg (2013) skriver att specialpedagogens samarbete med såväl skolledare, lärare och andra skolaktörer har verkat och ska verka för en god lärmiljö och för att stödja och hjälpa i arbetet med ”elever i utmanade skolsituationer” (Ahlberg, 2013, s. 165). Enligt von Ahnfeldt Nisser (2009) kan specialpedagogen verka för att förändra hur strukturen är organiserad för elever som utmanar. Enligt Juul och Jensen (2012) bidrar det till en högre måluppfyllelse att de specialpedagoger som leder arbetet med att förebygga, ser till att lärare får syn på sin egen praktik och reflekterar över den.

Under rubriken *Specialpedagogens funktion i skolan* längre fram i texten beskrivs specialpedagogens uppdrag och funktion i att leda skolutveckling för högre måluppfyllelse.

Policydokument och styrdokument

De policy- och styrdokument som presenteras i studien är grundpelarna i hur skolan ska organiseras för att så många elever som möjligt, utifrån sina förutsättningar och sin potential, ska komma så långt som möjligt och därmed kunna klara kursmålen.

Internationella policydokument

År 1990 trädde FN:s barnkonventionen i kraft i Sverige och den innehåller bestämmelser om barns mänskliga rättigheter. Sveriges riksdag tog år 2018 ett beslut om att förena barnkonventionen med svensk lag från 1 januari 2020. Barnkonventionen förändrar relevanta lagar så att bestämmelserna anpassas utifrån barns mänskliga rättigheter. För denna studie har artiklarna som presenteras valts utifrån att de berör skolan i allmänhet, och i synnerhet gymnasieelever, även om de vanligtvis fyllt 18 år under sista året på gymnasiet och alltså räknas som vuxna.

Artikel 28. Konventionsstaterna erkänner barnets rätt till utbildning och i syfte att gradvis förverkliga denna rätt och på grundval av lika möjligheter skall de särskilt,

(a) göra grundutbildning obligatorisk och kostnadsfritt tillgänglig för alla;

(b) uppmuntra utvecklingen av olika former av undervisning som följer efter grundutbildningen, innefattande såväl allmän utbildning som yrkesutbildning, göra dessa tillgängliga och åtkomliga för varje barn samt vidta lämpliga åtgärder såsom införande av kostnadsfri utbildning och ekonomiskt stöd vid behov;

(c) göra högre utbildning tillgänglig för alla på grundval av förmåga genom varje lämpligt medel.

Salamancadeklarationen tillkom år 1994 då Förenta nationernas organisation hade en konferens i spanska Salamanca. I denna deklaration finns en text som handlar om en skola för alla (Salamancadeklarationen, 2006). För den här studien är det relevant information då man belyser vikten av att skolchefer och rektorer har möjlighet att utifrån elevers behov av särskilt stöd anordna de pedagogiska insatserna.

För att skolan skall kunna ledas på ett framgångsrikt sätt, måste lärare och skolpersonal engagera sig på ett aktivt och kreativt sätt och man måste bygga upp en effektiv samverkan och ett effektivt lagarbete för att tillgodose elevernas behov (Salamancadeklarationen, 2006.s. 26).

Vidare poängteras i Salamancadeklarationen att det är genom de involverade skolaktörerna så som lärare, som ansvarar för undervisningen, och som i samråd med specialpedagoger och rektor organiserar så att undervisningen möter elevers stödbehov.

Nationella styrdokument

Ett av skollagens kapitel (SFS 2010:800, kap.15, 2§) behandlar gymnasieskolans syfte, vilket är att utforma en skola så att elever utvecklar kunskaper och främjar social gemenskap. Ett tydligt ansvar anges i 3§ som anger att gymnasieskolan ska verka för att vara en bas för att elever ska kunna läsa vidare på högskola eller bli anställningsbara.

Elever i behov av stöd anges i 5§ och att extra anpassningar skall ges inom ramen för ordinarie undervisning. Om de extra anpassningarna inte kan tillgodose elevens behov utreds detta skyndsamt enligt 8§ för att eventuellt särskilt stöd skall kunna sättas in. Det är endast rektor som kan besluta om särskilt stöd. Om åtgärdsprogram behövs är det rektor som beslutar om

det enligt 9§. Gällande elevs närvaro trädde en ny lag i kraft första juli 2019, vilken beskrivs i 15 kapitlet 16§, som handlar om att vårdnadshavare ska få information redan samma dag om elevens frånvaro.

2 kapitlet 25§ handlar om elevhälsan, och om specialpedagogiska insatser som avser det förebyggande arbete vad gäller elevers stöd i att nå målen som är framskrivna i läroplan och kursplan (SFS, 2010:800).

I Skolverkets allmänna råd beskrivs inom flera områden rekommendationer för hur skolan ska efterleva lagar och regler. I de allmänna råden gällande arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram står att:

I den specialpedagogiska yrkesrollen ingår att stödja lärarna och medverka i det förebyggande arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer inom verksamheten. Det är viktigt att rektorn ser till att den specialpedagogiska kompetensen tas tillvara i arbetet med att identifiera och anpassa den pedagogiska verksamheten efter olika elevers behov (Skolverket, 2014, s. 23).

I Skolverkets allmänna råd för arbetet med att främja närvaro och att uppmärksamma, utreda och åtgärda frånvaro i skolan (Skolverket, 2012) står att skolan ska uppmuntra närvaro i skolan och vidta åtgärder vid behov. Arbetet handlar om att skapa goda rutiner för att minska studieavbrott.

I gymnasieförordningen finns skrivningar som förelägger att ett åtgärdsprogram upprättas om eleven läser ett reducerat program, det vill säga om en elev av olika skäl till exempel inte har kunnat följa undervisningen i en eller flera kurser. Konsekvensen blir att elev inte får en gymnasieexamen (9 kapitlet 6 § gymnasieförordningen).

Om en elev behöver mer tid än tre år på ett nationellt program, då kan eleven få läsa med förlängd undervisningstid. Detta beslutas utifrån elevens särskilda behov (9 kapitlet 7§ gymnasieförordningen).

Om en elev behöver få läsa ett individuellt anpassat program, där elevens studieplan avviker gäller följande: Beslut om att byta ut en viss kurs måste fattas innan eleven har påbörjat kursen. Elevens utbildning som helhet måste kunna hänföras till ett nationellt program. Kraven för examen från det aktuella programmet måste kunna uppfyllas. Beslutet måste fattas före utgången av det andra läsåret (9 kapitlet 4§ gymnasieförordningen).

Sammantaget för de nationella styrdokumenterna utgör de handlingar som i egenskap av att vara rektor att följa de lagar och regler gällande beslut om särskilt stöd och att stödet verkställs. Detta utgör arbetsuppgifter för specialpedagogen som tillsammans med rektor är organiserar stödinsatser på individ- grupp- och organisationsnivå samt arbetar för skolutveckling.

Litteraturoversikt och teoretiska ingångar

Inledningsvis i detta kapitel beskrivs vad tidigare forskning visat på om svårigheter i att definiera ledarskap. Därefter följer beskrivning av ledarskapet i skolan för att belysa och ge en förståelse för hur specialpedagogens ledarskap kan utövas utifrån rektors och skolledningens sätt att leda och styra skolverksamheten. Det är alltså ett försök att skriva fram vad som kan ligga bakom huruvida specialpedagogens ledarskap är görbart och därmed eventuellt kan bli synligt i verksamheten och i skolutvecklingsarbetet.

Att definiera ledarskap

Enligt Alvesson och Svenningsson (2012) är förståelsen och definitionen av ledarskap mångtydig och komplext ledarskap är kontextberoende, och därav är ledarskap varierande. Enligt Berg (2003) sker styrning och ledning av skolan i första hand av skolans huvudman som med stöd av skollag ska genomföra det uppdrag som skolan ålagts, och hur styrningen ska ske lämnas oftast upp till varje huvudman att bedöma.

Berg (2003) vill att skolor ska erövra det så kallade frirummet för att få syn på sina utvecklingsbehov. Begreppet frirum är det handlingsutrymme som finns mellan det explicita och det implicita (se fig.2). Skolans styrning kan enligt Berg (2003) delas in i två sätt. Det ena är att skolan ses som en *institution* och med det menar Berg (2003) att den explicita styrningen handlar om skolans formella uppdrag där lagar och regler ligger till grund för styrningen av skolan, och som han benämner som skolans yttre gränser. Det andra är den implicita och handlar om hur skolan som *organisation* och hur organisationens ledning styr skolans inre gränser. Berg (2003) menar att man bör göra en kulturanalys där man kartlägger skolpersonalens upplevelser av sitt arbete och förståelse för verksamhetens förändringsarbete för skolutveckling. Samtidigt görs en dokumentanalys, det vill säga att man analysera de dokument som skolan använder sig av för att tolka och förstå dess innehåll.



Figur 2. Frirummet (Berg, 2003)

Att skolledare får förutsättningar för att kunna leda, och att de använder sig av det handlingsutrymme i deras arbete med skolutveckling som de har enligt lag, är viktigt menar Nihlfors (2016). Samtiden spelar roll och återspeglas i skolan och som samhällsinstitution har den på-

verkats av hur ledarskap utvecklas och används utifrån den retorik som används i utbildningspolitiken. ”Ledarskap anses som en profession, och ledaren ska vara synlig och aktiv” (Møller, 2012, s.10).

I Statens offentliga utredning (2004:116) beskrivs ledarskap i skolan på följande sätt:

Ledarskap är de insatser som görs och den påverkan som utövas för att utifrån en helhetssyn på organisationen skapa en gemensam kunskap och förståelse av dess förutsättningar, dess syfte och mening, dess mål, resultat och tillstånd samt om verksamhetens processer. Ledarskap kan utövas av olika personer i olika sammanhang. Det är dock alltid nödvändigt att den som är chef utövar ledarskap (SOU 2004:116, s.43).

Pedagogiskt ledarskap används som nyckelbegrepp för rektorer av Skolinspektionen och Skolverket (Skolverket, 2018):

Pedagogiskt ledarskap är allt som handlar om att tolka målen samt beskriva aktiviteter för en god måluppfyllelse i relation till de nationella målen i skolan och för att förbättra skolans resultat så att varje elev når så långt som möjligt i sitt lärande och sin utveckling. Det betyder att rektor måste ha kunskap om och kompetens för att tolka uppdraget, omsätta det i undervisning, leda och styra lärprocesser, samt skapa förståelse hos medarbetarna för samband mellan insats och resultat (SOU 2015:22, 2015, s. 92).

Läroledarskap, skriver Dahlkwist (2012), är komplext, men med stöd av centrala faktorer som goda ämneskunskaper, didaktisk skicklighet och att ”kunna förstå och agera på det som sker i klassrummet” (s. 5) så närmar man sig det som är läroledarskap. Att kunna utöva ledarskap, skriver Rolandsson och Oudhuis (2009), handlar om tillit och är förknippat med förtroende. Något som är kopplat till att ledaren vet vad som behöver prioriteras i verksamheten för att resultat ska kunna uppnås. För att förtroende ska kunna skapas måste ledaren kunna ta ansvar, våga ta beslut och på så sätt vinna legitimitet.

Yukl (2013) menar att ledarskap har att göra med att det är en process som sker. Det är ledaren som ska organisera och leda aktiviteter i en organisation med syfte att påverka. Ju tydligare syftet kan beskrivas, menar Yukl (2013), desto bättre kan en gemensam process leda till förändring eller stabilisera en organisation. Genom att förstå möjliggörs också utförandet. I förändringsarbetet, menar Seidl och Werle (2017), att skolledarens förmåga för *sensemaking*, meningsskapande, är viktig för att så många medarbetare som möjligt i sitt vardagliga arbete skall se möjligheter att hantera olika situationer. När medarbetare kan delta i *sensemaking*, meningsskapande, ökar möjligheten till *requisite variety*, för organisationen, det vill säga till ökad variation i organisering och metoder som motsvarar den variation som eleverna för med sig till lärsituationerna (Seidl & Werle, 2017).

För att ta reda på hur en organisation kan utvecklas kan ledarskapsperspektiv användas, skriver Bolman och Deal (2015). De beskriver fyra perspektiv i en organisationsuppbyggnad som kan användas som verktyg i organisationsutveckling, och utifrån de olika ledarskapsperspektiven kan man synliggöra vilken ledningsteori som ligger till grund för organisationsbygget.

Det första perspektivet är det *strukturella perspektivet* där man *genom struktur vill* nå framskrivna mål som organisationen har bestämt. Inom dessa organisationer förkommer hierarki

och där ett fåtal bestämmer. För att målen ska nås behöver arbetsuppgifterna vara tydliga, så att alla i verksamheten förstår dem och att de är förhållandevis enkla. Bolman och Deal (2015) menar att inom det strukturella perspektivet finns taylorismen, vilken hade till uppgift att effektivisera och såg alla inom organisationen som viktiga delar men, trots att är specialiserade, kan de bytas ut vid behov.

I det andra perspektivet, *Human Resource*, betonas mera samspel mellan organisation och medarbetare. Ett givande och tagande, man vill ta tillvara medarbetarnas idéer, begåvning och energi medan medarbetaren vill kunna göra karriär.

Det tredje är det *politiska perspektivet*, och där vill man se organisationen som levande, vari personalen samlas i dynamiska arenor och där det är ok att intressena ibland ställs mot varandra, både på individ- som på grupp-nivå. Det är utifrån detta perspektiv som målstrukturer och policy ständigt ligger i förhandling med varandra. Det finns en hierarkisk tendens inom detta perspektiv.

Det fjärde är det *symboliska perspektivet*, vari ges mer luft i organisationen, där beslut som ska tas analyseras av flera. Det finns en vilja i att tolka och förstå de handlingar som görs i organisationen och vad dess mening innebär. Händelserna i sig kan ta sig i uttryck på olika sätt, och få olika innebörd för människorna. Det är ett nätverkstänkande som är grunden för perspektivet och där spontanitet och känsla är de två begrepp perspektivet medför.

Ledarskap i skolan

För att förstå hur ledarskap i skolan har förändrats, beskriver Ludvigsson (2009) vad som lett fram till att det idag finns olika ledarperspektiv som skolledare i skolorna intar, och att det hör samman med samhällsutvecklingen och den kontext som skolor är i.

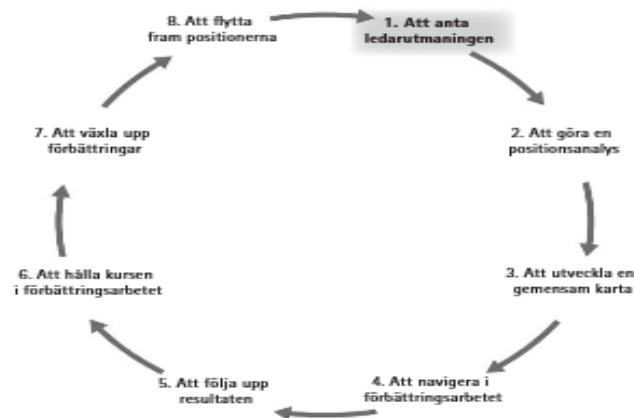
Håkansson och Sundberg (2016) skriver om hur ledarskap i skolan har utvecklats under sex olika faser, och att det var under 1840-talet fram till 1900 som skolledarskapet började formas. I den *första fasen* var det en person som stod under kyrkans översyn som utsågs till huvudlärare som tillika blev skolledare. Denna ledningsstruktur varade fram till 1940-talet, då inleddes *den andra fasen*, en professionsformering. Det innebar att både ett politiskt och kulturellt erkännande kom till denna yrkesgrupp. Nu blev också skolledarskapet reglerat av staten, och skolledaren ingick i det systembygge, vilket beskrevs i *den tredje fasen* som en byråkratisering, vilken varade fram till 60-talet.

I *den fjärde fasen* började ledarskapets funktioner att förändras och innebar ett allt större ansvar för skolenheten som fortfarande var centralt styrd. I detta medföljde även krav på skolledaren att kunna samspeja med andra aktörer. I slutet av 1990-talet övergick systembygget till vad som benämns som *den femte fasen*, och nu skulle skolans verksamhet marknadsföras, och ledarskapet fick utvecklas mot att driva marknadsfrågor, hitta sätt att både profilera skolan och arbeta strategiskt för att få marknadsandelar, det vill säga att få elever att välja just deras skola. I *den sjätte fasen* som tillkom från år 2010 och framåt, beskrivs ledarskapet handla om att leda lärande och att:

Skolförbättring har inneburit att ta ansvar för professionellt lärande, delat pedagogiskt ledarskap och elevers måluppfyllelse. (Håkansson & Sundberg, 2016, s. 27)

Ledarskap i skolan idag beskrivs utifrån samspel mellan skolledare och lärare, och att skolledarens sätt att leda har en stor betydelse för skolans framgång. Enligt Ludvigsson (2009) ska en skolledare dels kunna tolka vad organisationen behöver, dels kunna skapa mening och klargöra skolans vision så att den är känd för alla och att man arbetar i samma riktning. Då nås ett framgångsrikt skolledarskap. Detta menar Robinson (2019) är en viktig aspekt då skolledare ska arbeta med förbättringsområden, och att det inte är självklart att förändring är det bästa om man inte reflekterat över vad är det som behöver förändras och vad det är som behöver förbättras. För att veta vilken riktning ledarskapet ska ta, skriver Håkansson och Sundberg (2016) behöver ledare samtala med sina medarbetare om att undervisning och lärande är det som ligger till grund för att ”hålla kursen i förändringsarbete” (s.194). Kärnprocesserna i undervisningen utvecklas genom att lärare får ta del av varandras sätt att agera i klassrummet. Den tysta kunskapen görs begriplig när lärare lär utifrån ett kollegialt lärande, och för att det ska ske måste skolledare skapa tid för samtal, för att reflektera både enskilt och i grupp och möjlighet för att auskultera på varandras lektioner.

Ett ständigt pågående förbättringsarbete som byggs in i skolans vardagliga verksamhet. Målsättningen är att den cykliska modellen inte ska bli en löst kopplad utvecklingsorganisation i periferin av skolans driftorganisation, utan en självklar del i skolans verksamhet och dess sätt att arbeta och utvecklas (Håkansson & Sundberg, 2016, s.262).



Figur 3. Förbättringsarbete enligt Håkansson & Sundberg (2016).

Genom ett cykliskt förbättringsarbete behöver skolledare hålla i och hålla ut, även om de stöter på motgångar, när förväntningar på synlig förändring ökar och när kraven på att resultatet ska visas snabbare också ökar.

För att skolledare ska lyckas med att förbättra kvaliteten i undervisningen stöds arbetet av det systematiska kvalitetsarbetet som regleras i skollagen (SFS 2010:800 kapitel 4, 2–8§). Enligt lagen är syftet att man målmedvetet arbetar för en ökad måluppfyllelse hos eleverna. Vilket Scherp och Scherp (2016) menar att framgångsrika skolor lyckas med genom en samsyn om uppdraget och att de arbetar mot tydliga mål. Att ha haft få rektorsbyten möjliggör att ett långsiktigt utvecklingsarbete kan ske, där både arbets- och utvecklingsorganisationen får vara

stabila. Förutom kontinuitet i skolorna lyfter forskningen fram elevers upplevelse av trygghet och studiero, vilket leder fram till en ökad måluppfyllelse.

Specialpedagogens funktion i skolan

Tillföra specialpedagogisk kompetens som ett stöd i det pedagogiska arbetet och i den övergripande planeringen av elevhälsans arbete, kartlägga hinder och möjligheter i skolmiljön och elevers behov av särskilt stöd, genomföra pedagogiska utredningar samt utforma och genomföra åtgärdsprogram, ge handledning och konsultation till pedagogisk personal, följa upp, utvärdera och stödja utvecklingen av verksamhetens lärandemiljöer (Vägledning för elevhälsan, 2016, s.30).

Citatet belyser vad specialpedagogen förväntas kunna arbeta med utifrån sin profession, sitt ledarskap, roll och uppdrag i skolan. Sett ur ett organisatoriskt perspektiv är det samtliga lärare, personal inom EHT och rektor som är ägare av elevhälsouppdraget på skolan. Specialpedagogens funktion, roll och uppdrag blir enligt Partanen (2012) centralt för vilket mandat hen får i att leda skolutveckling. Huruvida specialpedagogens funktion används är direkt kopplat till skolledningen eller huvudmannen. Här menar Partanen (2012) att samspelet mellan lärare och specialpedagog ska ha tydliga roller för att det spänningsfält ska minskas, som ofta kan skapas när förståelse saknas för de olika professionernas roller. För att skolan ska kunna tillgodose en undervisning som fungerar för eleverna måste man enligt Bladini (2007) ha kännedom om skolans verksamhet för att kunna se förändringar som möjligheter, och leda på olika nivåer i skolan, vilket i examensförordning (SFS 2017:1111) menas med att kunna leda det pedagogiska arbetet på skolans alla nivåer. Detta görs på organisationsnivå genom deltagande i ledningsgruppen och samverkan.

På gruppnivå sker samtal med elev, vårdnadshavare och skolledare som berör skolfrågor och genom handledning i grupp, men även individuellt. Lauvås och Handal (2001) menar att handledning är till för att stötta andra i att utveckla deras egen praktik. Handledning ses som en lärandeprocess och kan möjliggöra handlingsalternativ. När specialpedagogen handleder kan det göras i ett narrativt tema, skriver Gjems (2007). Det är genom den gemensamma förståelsen av det egna yrkesområdet och hur vi utifrån den verklighet vi upplever som vi bygger upp narrativ. Människors berättelser om sig själva och andra narrativ skapar mening, och ger sammanhang och struktur åt våra erfarenheter, likt inre kartor som styr tankar och hur man agerar i olika dagliga situationer. På gruppnivå sker också samverkan utanför skolan med professioner från BUP (Barn- och ungdomspsykiatri), SPSM (Specialpedagogiska skolmyndigheten) och med Hab (Samordnad habilitering). (Göransson, m.fl. 2015).

På individnivå utförs olika typer av utredningar, och för att kunna göra läs- och skriv- samt matematikutredningar krävs kunskap inom områdena, vilket kan fås genom professionsutveckling i påbyggnadskurser på avancerad nivå. Vidare görs kartläggningar och analyser för att kunna ge konkreta förslag till förbättringar för elev och lärare samt i undervisningssituationen (Göransson m.fl., 2015).

När det gäller utveckling av sin egen kompetens, och sin ledarskapskompetens, ska det, enligt examensförordningen (SFS 2017:1111), ske fortlöpande. Förmåga att identifiera sitt behov ses som viktigt för att veta vad som kan ingå i arbetsuppgifterna. Specialpedagogen anses kunna definiera sitt arbetsområde, vilket stärker deras mandat för att kunna göra anspråk på vad som relateras till skolproblem. Specialpedagogen har utifrån den juridiska aspekten med

styrdokument och allmänna råd, men också samarbetet med skolledning och elevhälsan, förutsättningar att också få legitimitet. Men, för att detta ska ske, betonar Göransson m.fl. (2015), att specialpedagogen behöver befästa sin yrkesroll, sitt ledarskap och påvisa att de arbetsuppgifter hen utför också genererar stöd och utveckling i skolverksamheten.

Skolutveckling

Som tidigare beskrivits i avsnittet specialpedagogens funktion i skolan, är specialpedagogen en viktig aktör i organisationen av specialpedagogiska insatser och bidrar därmed till skolutveckling. Elevers resultat i förhållande till hur undervisning bedrivs, vilka anpassningar och insatser som görs är viktiga ur ett skolutvecklingsperspektiv. Skolledningens roll i arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet, för att elevers måluppfyllelse ska bli så hög som möjligt, ligger inom ramen för deras uppdrag (Skolverket, 2015). I detta kapitel presenteras vad som skrivits om skolutveckling och vad som anses vara framgångsfaktorer i skolutveckling både internationellt och nationellt.

En hög professionalitet

De finska lärarna har hög professionalitet och starkt förtroende vad gäller omdömesförmåga, och till skillnad från Sverige används inte standardiserade prov i samma utsträckning (Sahlberg, 2012). En av de allra största skillnaderna är att i Finland upptäcker man elevers svårigheter tidigt. Om eleven är i behov av specialundervisning, som fokuserar på läs- och skrivutveckling, så görs det under det första skolåret. Man sätter in tidiga insatser, vilket Sahlberg (2012) menar är en av de viktigaste framgångsfaktorerna för att elever ska nå måluppfyllelse. Skolan måste erbjuda individuella alternativ för lärande. Om andra länder vill förbättra sina utbildningsreformer, menar Sahlberg (2012), att man ska vara uppmärksam på de återvändsgränder som skapas genom till exempel provbaserad kunskapsredovisning, resultatansvar, brett utbud, konkurrens och resultatlön.

Kollegialt lärande

I Ontario, en provins i Kanada, skapades lärande organisationer med fokusområde på vad elever kan och ska lära. Fullan (2008) skriver att det finns viktiga grundvalar för skolan att främja. Att skolan är stödjande, att det kollegiala lärandet finns, att elevers resultat analyseras och utifrån det görs prioriteringar i utvecklandet av undervisningen. Vidare, menar Fullan (2008), att förståelsen för skolans olika professioner gynnar framgångsrik skolutveckling. Kanadas utbildningssystem kan ses som världsledande. Man har sedan år 2000 arbetat med utbildningsförbättringar (OECD, 2010). I PISA-undersökningar har Kanada uppnått framgång och år 2006 såg man att det inte fanns något gap mellan infödda elever och elever med invandrarbakgrund i läsning. Något av de mest slående i de kanadensiska resultaten är deras framgång med invandrarbarn. Detta menar man beror på att skolan ger stöd till elever som behöver förbättra sin språkutveckling och sin läsförståelse. Lärare har haft fokus på elevernas lärande och på utveckling av undervisningen, vilket ledde till att fler elever fick gymnasieexamen (OECD, 2010). Vidare såg man att skolutvecklingen genomsyrades av kollegialt lärande och genom det har lärare fått syn på sin egen praktik och satt höga förväntningar på varandra och eleverna (OECD, 2010).

Undervisningens kvalitet

På Nya Zeeland genomfördes under 1990-talet olika skolreformer med inte alltid så lyckade resultat. Detta menade politikerna berodde på att man inte undersökt tillräckligt vad som krävdes för att elevernas resultat skulle förbättras. Även om man ändrar strukturer genom reformer så är det inte tillräckligt. Företaget McKinsey & Company (2010) skriver att det först och främst är undervisningens kvalitet som blir direkt avgörande för hur väl elevers lärande sker. Det som utmärker länders skolsystem, där elever har höga resultat, är vikten av lärares kompetens, att undervisningen gynnar alla och att den håller hög kvalitet. Det gäller då:

1. att få rätt personer att bli lärare,
2. att utveckla lärarnas undervisningsskicklighet,
3. att få systemet att ge varje barn den bästa möjliga undervisningen (Åman, 2011, s.63).

Detta kunde adderas med lärares förmåga att själv vilja lära sig och att de ser elevers lärande och utveckling. Åman (2011) menar att det är lärare, som har en nyckelroll i framgångsrika skolor, vilket visade sig genom goda resultat på Nya Zeeland.

Skolutveckling – olika vägar till framgång

Skolutveckling är komplext, och kan ses ur olika perspektiv. Det kan ske genom att det finns en skolledning som vill styra en förändring åt en viss riktning, det kan också handla om att vidareutveckla något som redan är bra till att bli bättre (Scherp, 2003). Sett som ett ledarskap med specialpedagogiskt perspektiv, är det en ökad tillgänglighet i lärmiljö som behöver ske. I denna process är den specialpedagogiska kompetensen ett viktigt inslag i förbättringsprocessen, vilket Kornhall (2015) uttrycker inte alltid tillvaratas. Hargreaves och Fink (2008) framhåller att för att få ett ledarskap som är hållbart över tid kan utvecklingsarbetet betyda att fler kompetenser behöver utvecklas tillsammans. Som Nihlfors (2016) skriver är framgångsfaktorer för god skolutveckling, när skolor möter elever med funktionsvariationer, kompensatoriskt stöd. Men, också förväntningar på att alla elever kan lära sig och att man organiserar för inkludering och för hur resurser används. En utgångspunkt, menar Nihlfors (2016), är att också analysera attityder gällande kunskap och lärande i elevens närmiljö. Skolan ska oavsett elevens socioekonomiska status, funktionsvariationer eller modersmål möjliggöra en god undervisningsmiljö. Att reflektera över sin praktik och att kunna ta till sig ny kunskap och omsätta den i sin undervisning, menar Hargreaves och Fullan (2013), är att ha insikt och beredskap för att undervisningen ska nå en högre nivå.

I skolutvecklingsarbetet med att förverkliga skolans pedagogiska idé i vardagspraktiken skriver Scherp och Scherp (2016) om vikten av att samtliga i verksamheten är medskapare och att lärandet utgår ifrån den kunskapsbildning som den pedagogiska idén vilar på. Enligt Scherp och Scherp (2016) har skolutveckling sin grund i hur skolor upptäcker och definierar problem, och förstår vad som behöver förändras i lärmiljön, men de belyser samtidigt att:

Över hälften av gymnasieskolorna har sedan 2009 kritiserats för det systematiska kvalitetsarbetet. Skolorna lägger ofta fokus på elevernas enskilda problem snarare än på skolans arbetssätt (Scherp & Scherp, 2016, s.99).

För att få igång förändringsprocesser behöver skolan både ha en utvecklingsorganisation och en arbetsorganisation, vilket har en stabiliserande funktion. Med arbetsorganisation menas att skolan ska kunna arbeta utan störningar i scheman, arbetsplaner, och elevkonferenser samt resursfördelning. Skolans pedagogiska arbete måste få löpa på som planerat. Inom arbetsorganisationen uppkommer frågor kring elevers skolfrånvaro och dess orsaker samt funderingar på vad skolan behöver göra. Och det är elevbetygen och hur elevens förmågor bedöms i förhållande till kunskaperna som är grundläggande.

I utvecklingsorganisationen avser skolan att utveckla och förändra inom den arbetsorganisation som råder. Genom förändrings- och utvecklingsarbetet kan till exempel lärare lära av varandra i ett kollegialt lärande. I utvecklingsorganisationen sker arbetet med att utveckla undervisningen, och att utveckla särskilt stöd. För att skolan ska få syn på att det som sker i utvecklingsorganisationen och i arbetsorganisationen menar Scherp och Scherp (2016), att aktörerna behöver analysera de samband som uppkommer när resultat jämförs med vad man faktiskt gör i verksamheten.

I en skolkultur som präglas av en samsyn i agerandet gällande sociala regler och normer visar det sig i den vardagliga skoldagens praktik. Elever som känner trygghet och studiero får en bättre inläring. Och när både elever och lärare kan fokusera på undervisning och inläring ökar elevernas möjlighet till att kunskapsmålen nås (Grosin, 2003). Och det är genom att lärare får skapa nya arbetssätt som sannolikt omsätts i vardagspraktiken som de utvecklar ett varierande arbetssätt. De får förståelse för det systematiska kvalitetsarbetet och medverkar till att kunskapsbildningen för eleverna kan öka (Scherp & Scherp, 2016).

I utvecklingsprocessen är fokus på att elevers måluppfyllelse ska förbättras (Scherp, 2013). Enligt Timperley (2013) är det i vardagsarbetet som lärare lär, och när lärare lär tillsammans ökar deras kompetens och deras kunskaper om metoder för att förändra undervisningen och på så sätt kan elevens lärande komma i centrum. För att lärare ska kunna lära av varandra behöver skolledare skapa förutsättningar genom att det finns möjlighet att prata om sin praktik (Hattie 2009), vilket gör att skolledare behöver avsätta tid för att möjliggöra så att lärare träffas för kollegialt lärande. Eftersom en del i specialpedagogens uppdrag är att undanröja hinder, främja lärandet och stödja lärarna i deras utveckling inom didaktik och metodutveckling (Skolverket, 2019).

Skolutvecklingsarbete tar tid att genomföra, mellan fem till åtta år, och genomgår olika stadier, enligt Blossing (2008). *Det första stadiet* är en initieringsfas i vilken nya idéer presenteras, *det andra stadiet* är implementeringsfasen och då olika idéer testas och man diskuterar dem. *Det tredje stadiet* är institutionaliseringsfasen och då ska förändringarna märkas och är nu skolans vardag. *Det fjärde*, och det sista stadiet handlar om spridning av den skolutveckling man har åstadkommit. Blossing (2008) poängterar att skolledaren ska delta, och att man dokumenterar under tiden som arbetet med skolutveckling pågår. Att dokumentera och skriva fram hur arbetet fortlöpt gör det lättare att få syn på utvecklingen i det vidare arbetet. Det finns enligt Grosin (2003) kännetecken då en skola lyckats med att bli framgångsrik och det är att det finns en samsyn hos lärare och skolledning vad gäller ordningsregler och att dessa följs. Att studiero finns och att eleverna känner sig trygga, sedda och blir bemötta på ett positivt sätt. Man ser också att undervisning och kunskapsmålen är prioriterade och det viktigaste uppdraget är att inläring sker.

Berg (2003) menar att genom att få syn på det inre, kulturanalysen, och det yttre, dokumentationsanalysen, och därigenom frirummet, möjliggörs skolutveckling. Något som specialpedagogen är delaktig i på olika sätt, till exempel genom att skriva fram likabehandlingsplan, elevhälsoplan och arbeta aktivt med det systematiska kvalitetsarbetet tillsammans med EHT som kan ge stöd för Bergs (2003) frirumsmodell.

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att genom specialpedagogers berättelse bilda kunskap om vilka ledarskapshandlingar som finns i deras uppdrag. Vidare avser studien att ta reda på hur dessa ledarskapshandlingarna används i skolans utvecklingsarbete. Att valet föll på specialpedagoger var för att de förväntas ha en handledande roll och ska, tillsammans med skolledning och lärare, bidra till att utveckla skolans pedagogiska arbete.

För att få svar på studiens syfte har följande frågeställningar använts.

- Hur beskriver specialpedagogen sitt uppdrag, sina yrkesförväntningar och sin framtid?
- Hur beskriver specialpedagogen sitt ledarskap?
- Hur beskriver specialpedagogerna att deras ledarskapshandlingar kommer till uttryck i skolutvecklingsprocessen?

Forskningsansats och metod

I metodkapitlets första del redogörs för studiens metodval och studiens teoretiska referensram som ligger till grund för att förklara empirin. Under rubriken genomförande beskrivs hur tidigare forskning som använts i studien hittats, hur studien genomfördes med avseende på urval av respondenterna, och hur intervjuerna genomfördes samt på vilket sätt de bearbetades. En kortare presentation av respondenterna ges. Vidare presenteras de forskningsetiska ställningstaganden som gjorts och överväganden om studiens tillförlitlighet och generaliserbarhet.

För att hitta en passande forskningsansats som skulle kunna ge kunskap om, och för att få syn på eventuella ledarskapshandlingar, ansåg jag att socialkonstruktivistisk teori och narrativ metod och skulle vara lämplig.

Narrativa studier har ett gemensamt fokus som utgår ifrån att analysera det som har berättats i en berättelse.

Det narrativa fältet kan därför beskrivas som ett stort område i sig. Det innehåller olika skolor som baseras på olika vetenskapsteoretiska antaganden och ståndpunkter. De använder även olika metoder och analysverktyg (Åkerblom, 2011, s.19).

Narrativ metod har sedan 1980-talet vuxit fram i berättelseforskning. Berättelser kan ses som både metod och fenomen. Hydén (1997) menar att ur ett metodologiskt perspektiv är berättelser ett sätt att få kunskap om sociala strukturer, där både skola, undervisning och ledarskap ingår. Vi kan genom människans erfarenheter bilda kunskap om och få förståelse för vad de berättar. Den socialkonstruktivistiska teorin ger stöd i hur världen kan förstås och förklaras som en social konstruktion. Människan är medskapare av sin sociala kontext, vilken man inom socialkonstruktivismen menar är att människan upplever och förstår sin verklighet utifrån de sammanhang och den kontext hon befinner sig i och kan beskriva den (Brinkkjaer & Høyen, 2013). Som framgår nedan har jag konstruerat narrativa teman utifrån en hermeneutisk tolkning.

I den narrativa metoden är berättelser personliga och som i detta fall är det specialpedagogernas upplevelser och erfarenheter som man delgett i sina berättelser.

Socialkonstruktivism

Socialkonstruktivism, skriver Burr (2003), handlar om vårt sätt att förklara världen utifrån våra subjektiva uppfattningar om vår verklighet, inom referensramar som är socialt konstruerade. Det är människors handlingar och begrepp som kan förklara deras meningsskapande och deras uppfattningar om skeenden i den sociala verklighet de lever och verkar i. Människan är, genom att använda språket för att beskriva, kategorisera och sortera, också medskapare av sitt eget språk. Det är också genom språket och konstruerade sociala sammanhang som upprätthåller sociala praktiker. Burr (2003) menar att socialkonstruktivismen ifrågasätter etablerade uppfattningar och teorier om hur världen ser ut.

I denna studie beskriver respondenterna det sociala sammanhanget för deras profession och uppdrag. Särskilt kommer jag i slutdiskussionen att lyfta begreppet sensemaking (se även ovan). Det har en tydlig relation till socialkonstruktivistiskt tänkande. Enligt David och Sutton (2016) är specialpedagogerna därmed med och utvecklar en högre förståelse genom att de interagerar i den sociala kontext där de är yrkesverksamma.

Narrativ metod

Narrativa studier, eller berättelseforskning, används inom flera discipliner och har sedan 1980-talet varit på framväxt. Inom denna forskning har man i högre grad uppfattningen att den sociala verklighet som erfars, är den som betingar socialt handlande.

Narrativ teori är en teori om berättelser och vad människor väljer att berätta utifrån sina erfarenheter, vilket inte behöver betyda vad som verkligen hänt. Metoden utgår ifrån intervjuer:

Det spelar mindre roll hur man i detalj formulerar sina frågor än att själva intervjusituationen uppmuntrar till berättande. Men frågor som är mer öppna formulerade har större förmåga att locka fram berättandet. Allmänt sett rekommenderas sådana frågor som leder in samtalet på specifika ämnen och ger de intervjuade möjlighet att bygga upp svar som är meningsfulla för dem själva (Riessman, 1997, s.34).

Enligt Johansson (2005) handlar det om att utifrån ett systematiskt tillvägagångssätt tolka andra människors egna tolkningar av sin sociala värld. Det är detta som kännetecknar kärnan i narrativa studier eller i narrativ analys. Narrativ analys är en reflexiv aktivitet:

Reflektion handlar om att fundera kring förutsättningarna för sin aktivitet, att undersöka hur personlig och intellektuell involvering påverkar interaktionen med vad som beforskas. När man reflekterar söker man tänka kring premisser för sitt eget tänkande, observerande och språkanvändande (Alvesson & Sköldberg, 1994, s. 321).

För att kunna bearbeta och analysera intervjuerna har teorin om narrativ metod använts utifrån ett metodologiskt angreppssätt genom att fokusera på innehållet i berättelserna. Skott, Ekman, Öhlén, Ahlberg och Frid (2004) beskriver hur hermeneutiken som tolkningsteori vill undersöka vad texter, berättelser och handlingar i olika sammanhang betyder. Utifrån ett hermeneutiskt perspektiv, menar Skott m.fl. (2004), att det är att lyssna på berättelsen, tolka och transkribera. Att tolka och vilja förstå är den narrativa forskningens drivkraft.

Respondenten kan välja delar ur sin livsberättelse och lyssnaren följer handlingen, ploten eller intrigen, Öberg skriver att "The plot of a story is what happens in a story" (Öberg, 1997, s. 81) och beskriver en eller flera händelser som följer på varandra, som ett mönster. Skott et.al. (2004) menar att det i berättelser kan finnas både beskrivningar av hur det varit, men också hur det skulle kunna ha varit. I en berättelse kan både nutid och det förgångna blandas och genom att försöka förmedla en förståelse snarare än att återge exakt, handlar det om att överbrygga den klyfta som sker mellan dåtid och nutid. I mötet med människor, skriver Crafoord (1994), att det är berättelserna som möts. Att vi var och en har en historia och att i ett samtal finns det minst två historier. I samtalet ställer vi frågor, vi reflekterar och på så sätt ger det oss möjlighet att ta reda på den andres historia.

Det är berättaren som åstadkommer "de växlande förbindelserna de skapar mellan det förflutna, nutida och framtid" (Riessman Kohler, 2005, s. 5). Lyssnaren måste, enligt Skott m.fl. (2004), ta hand om det som respondenten säger. I samtal kan tolkningen bli bekräftad genom de svar som lyssnaren får med hjälp av frågor och på så sätt växer förståelsen fram.

Med hjälp av den narrativa metoden menar Czarniawaska (2004), att teorin och praktiken möts. I skolans historia finns mängder av berättelser och de är förbundna med varandra och

blir en del av specialpedagogers berättelser. Händelser integreras och på så sätt skapas ett sammanhang, vilket kan öka förståelse för specialpedagogens berättelser.

Även Kvale (1997) belyser möjligheter som öppnar sig inom den narrativa metoden för att få reda på och få ta del av berättelser av intervjupersonerna. Narrativ strukturering i analysarbetet kan, enligt Kvale (1997), bidra till att skapa mening inom vardagsspråkets ramar. Det sker genom att texten organiseras tidsenligt och socialt, och genom att skapa sammanhang i händelserna som antingen kan vidga eller reducera intervjutexten.

Genomförande

I detta avsnitt redogörs för arbetsgången med studiens empiri, en kort presentation ges av respondenter och vilka ställningstagande jag har gjort i enlighet med etiska principer. Ett avsnitt berör studiens tillförlitlighet och i slutet av avsnittet förklaras vilken analysmodell som valts för att analysera studiens resultat.

Sökning av tidigare forskning

För att identifiera vad som skulle kunna vara relevant kunskapsunderlag för studien gjordes begränsningar vad gäller sökorden. Sökord som använts har varit ledarskap, rektor, pedagogiskt ledarskap, skolutveckling, specialpedagogik, specialpedagog, skolsystem, examensförordning, socialkonstruktivism, narrativ metod, hermeneutisk analys. Sökningarna har även gjorts med kombinerade ord till exempel skolutveckling och ledarskap, ledarskap och skola, leadership AND leadership qualities. Med denna sökstrategi framkom en stor mängd relevant information, avhandlingar och artiklar och även en del böcker.

Databaser som har använts har varit Swepub, ERIC, PsycINFO samt supersök på Göteborgs Universitetsbibliotek. Övriga sökvägar har varit gotlib, libris och google samt avhandlingar. Sökarbetet har varit omfattande och den litteratur som valdes sorterades ut utifrån sådant som jag uppfattade som intressant och användbart för studiens syfte. Även avgränsningar för årtal mellan 2000 och 2020 gjordes då antal träffar annars blev för många i databaserna.

Urval

Urvalet består av fem specialpedagoger som arbetar på gymnasiet. Samtliga gymnasier ligger i en storstad, och en av gymnasieskolorna är en friskola. Att valet föll på att dessa fem specialpedagoger var för att de är kompetenta och kunniga inom sitt område, vilket är ett lämpligt urvalskriterium då man inte kan intervjua så många (Guest, Bunce & Johnson, 2006). Tillammans med skolledning och lärare skall de bidra till att utveckla skolans pedagogiska arbete. Att det endast är kvinnliga respondenter har inget syfte i sig, utan det slumpade sig så.

När jag transkriberade valde jag att numrera intervjuerna 1, 2, 3 osv. Men, för att göra deras röster mer levande, har jag givit dem fiktiva namn. Respondenterna namnges med följande namn: Astrid, Beata, Carla, Daniella och Estelle.

Astrid

Under sina 25 år inom skolan har Astrid arbetat med elever på gymnasium och inom vuxenutbildningen samt tidigare haft en tjänst som specialpedagog och förstelärare på gymnasiet. Idag är hon verksam som specialpedagog på ett gymnasium med studieförberedande program.

Astrids väg in i det specialpedagogiska programmet var utifrån ett uppdrag hon fick när hon skulle starta en stödverksamhet. Astrid säger att:

Jag började i en stödverksamhet i början av 2010-talet och även om jag har arbetat med elever i behov av stöd under hela tiden, var det där intresset väcktes.

Bianca

Bianca har arbetat som gymnasielärare i 13 år och tre år som specialpedagog, ett år på grundskolan och är inne på sitt andra år som specialpedagog på gymnasiet. Det var i:

I valet och kvalet om jag skulle läsa ämnesdidaktik eller till specialpedagog, föll på det senare. Båda är ganska nära varandra, det är samma intresseområden, man vill få elever att utvecklas. Utifrån sina förutsättningar.

Bianca arbetar på ett gymnasium med studieförberedande inriktning.

Carla

Det var inte i första hand inom skolan Carla hade tänkt vidareutbilda sig. Efter flera år som gymnasielärare och några år på grundskolan var Carla nyfiken på näringslivet.

Så här gick mina tankar, jag har ett stort intresse inom ekonomi, men så var det, det här med läs- och skrivutveckling. Och på den vägen var det, jag ville veta mer och framförallt vilka bakomliggande tänkbara orsaker som låg till grund för att skolan ”missat” dessa elevers läsutveckling.

Carla bestämde sig för att vidareutbilda sig till specialpedagog och är idag verksam sedan tolv år på ett gymnasium med både studieförberedande program och yrkesprogram.

Daniella

Daniella har arbetat som specialpedagog i tio år, men har varit verksam som gymnasielärare i 15 år. Under hela sitt yrkesliv har utbildning för egen del pågått, och Daniella säger:

Det har varit viktigt att få kompetensutveckling inte bara inom mina ämnen, alltså för att jag ska kunna till exempel undanröja hinder, då behöver jag kunskap, inte bara om hur elever lär, utan också på vilket sätt dom kan transformera sina kunskaper.

Daniella har förutom en specialpedagogisk examen en masterexamen inom pedagogik. Idag har Daniella en specialpedagogstjänst med ett försteläraryppdrag och ska utveckla skolans specialpedagogik. Daniella arbetar på ett studieförberedande gymnasium.

Estelle

Estelle började sin yrkesbana inom skolan som gymnasielärare i språk och vidareutbildade sig till speciallärare och arbetade under några år på grundskolan. Estelle utbildade sig till specialpedagog i början av 1990-talet. Hon har över 20 års erfarenhet som specialpedagog och har haft uppdrag på Skolverket under en period. Estelle berättar att:

Jag skulle inte kunna peka ut någon särskild period i mitt yrkesarbete som specialpedagog men, jag har försökt hålla en röd tråd i allt jag gjort, och det är att hela tiden att

ha eleven i fokus. Det är nog, eller det är anledningen till att jag återkommer till att arbeta med elever i någon form hela tiden.

Idag arbetar Estelle på gymnasium som har både studieförberedande program och introduktionsprogram.

Förberedelser och materialinsamling

Med utgångspunkt i studiens syfte och frågeställningar valdes den kvalitativa forskningsintervjun som datainsamlingsinstrument. Enligt Kvale (1997) är intervjun ett sätt att få en förståelse för hur människans erfarenheter och upplevelser sedd ur hens synvinkel kan berätta något om hens livsvärld och därmed vad hen tänker.

Förberedelser inför intervjuerna bestod i att respondenterna tillfrågades via mejl om de ville delta. Jag beskrev i ett brev, studiens syfte och vad den skulle handla om samt lämnade förslag på tidsintervall, några veckor i januari och februari 2019, för när intervjuerna skulle kunna ske. Tiden för varje intervjutillfälle beräknades ta en timma, var av cirka 45 minuter till själva intervjusamtalet. Respondenterna fick bestämma var vi träffades, och samtliga respondenter valde att bli intervjuade på sin egen skola.

Innan intervjuerna påbörjades berättade jag om de etiska överväganden jag gjort, utifrån vetenskapsrådets riktlinjer (Vetenskapsrådet, 2017). Respondenterna fick innan intervjun startade veta att frågorna löd under rubriker, så som deras yrkesbakgrund, specialpedagogens funktion, förväntningar på specialpedagogen, skolutveckling, ledarskap och framtid.

Samtliga intervjuer spelades in med hjälp av mobiltelefon och applikation Röstmemo. Jag hade även ett anteckningsblock där jag skrev ned vilket tema samtalet rörde sig i, detta för att eventuellt kunna härleda svar, gester och ord som jag på något sätt uppfattade som återkommande eller då jag själv behövde förtydliga ett svar jag fått. Jag uppfattade att respondenterna kände sig bekväma i samtalssituationen och jag avslutade intervjun med att fråga om jag fick lov att kontakta dem igen om jag behövde komplettera någon fråga eller om jag behövde få ett svar förtydligt. Respondenterna var positiva till detta.

Empiriska data har förvarats så att ingen obehörig har haft tillgång till materialet

Narrativ metod och hermeneutik i analysprocessen

För att svara på studiens forskningsfrågor, att finna ut om det fanns synliga ledarskapshandlingar utifrån specialpedagogernas berättelser, har jag i analysen tagit stöd av hermeneutikens modell, som har till syfte att synliggöra vår förståelse av något. Detta är en *metod* för att tolka mänskliga handlingar och används enligt Patel och Davidsson (1994) inom olika vetenskapliga discipliner. I tolkandet har den hermeneutiska cirkeln använts genom att sätta samman delar till helhet för att söka förklaring i de sociala sammanhangen (Ricœur, 1993). En betydelse av ordet är att hermeneutiken undersöker hur den intervjuade människan berättar om varför hon gör som hon gör eller säger vad hon säger. Hon vill göra sig begriplig för intervjuaren och intervjuarens läsare genom att förklara motiven och händelserna som får henne att handla på vissa sätt. Denna ansats från berättarens sida kan vara mer eller mindre medvetet utförd, men den brukar finnas där. När hermeneutiken har den nyss nämnda inriktningen talar man om metoden *good-reason assay*: de goda skälens prövning.

Avsikten är med andra ord att presentera *en* förståelsehorisont utan anspråk på generalitet. Den vill peka, inte påpeka. Den vill inte bemäktiga sig läsarens "värld", endast presentera sig för den, framstår som en horisont, möjlig att möta. (Ödman, 2007, s.14).

Förståelsehorisont är en bred kategori, bredare än good-reason-assay, det vill säga de (för en själv) rationella skälen för en viss handling. I detta fall har avgränsningar av handlingar gjorts genom att jag har förhållit mig till att beskriva vad de fem specialpedagogerna sagt utifrån min frågeguide. Jag har arbetat induktivt, vilket enligt Ekholm och Lander (1993) innebär:

Induktiv analys innebär att man troget försöker finna den betydelse i data, som finns där "spontan", till exempel så som den intervjuade har föreställt sig något. Ibland kan detta tyckas ligga i öppen dag, men jag måste alltid formulera det för att kunna använda det som en byggsten i min kunskap (Ekholm & Lander, 1993, s. 64).

Denna formulering är en viktig aspekt i kvalitativ analys. Man kan till och med säga:

Det unika i kvalitativt arbetssätt är således att man vill karakterisera, gestalta något. Kvalitativ metod är alltså systematiserad kunskap om hur man ska gå tillväga när man ska gestalta något (Larsson, 2002 s.7).

För att tydliggöra de olika stegen i analysarbetet har jag använt Lieblich, Tuval-Mashiach och Zilbers (1998) analysmodell. Riessman (1993), Kvale (1997) och Johansson (2005) menar att flera metoder, som har sin grund i en berättande form, kan utgöra narrativ analysmetod. Enligt Lieblich m.fl. (1998) kan tematiserande analyser göras utifrån en narrativ intervju: Vad är det för berättelser som berättas, och i denna studie är det berättelsernas innehåll som är studiens analysmaterial. För Riessman (2005) är tematisk analys en av fyra huvudmetoder inom narrativ analys. Jag har analyserat fram de sex teman, som sammanfattas i inledningen av resultatkapitlet. Innehållet samlas under vad Ekholm och Lander (1993, kap. 5) kallar sorterande teman till skillnad från utpräglat gestaltande teman (fast de talar om sådana kategorier, men eftersom kategori och tema är närliggande begrepp, så går jag inte in på det). Ett tema som Handledning sorterar in innehåll, som berör handledning, men säger inget bestämt om vilka föreställningar som kan gestaltas om handledning.

Efter inläsning av tidigare forskning, vilken bidrog till en ökad förståelse om ledarskap, skolutveckling och framgångsfaktorer för ökad måiluppfyllelse för elever, och om specialpedagogens uppdrag i förändring, eftersöktes huvuddrag om vad som kunde vara ledarskapshandlingar. Specialpedagogerna i den här studien har alla liknande utbildningsbakgrund och erfarenhet. Och eftersom jag också delar dessa har jag fått arbeta aktivt med min roll, vilket jag har behövt förhålla mig till då jag ska försöka sätta mig in i deras förståelsehorisont. Jag har behövt medvetandegöra min egen förståelse, erfarenhet och subjektivitet för mig själv och reflektera över det specialpedagogerna har berättat. Vi bär alla med oss våra egna förkunskaper, och jag har i möjligaste mån eftersträvat och haft som utgångspunkt att med öppenhet och nyfikenhet ta in det som specialpedagogerna har berättat. Detta kan känneteckna ett dialogtänkande, vilket är eftersträvansvärt inom hermeneutiken (Ödman 2007, Dahlberg m.fl. 2007).

Därefter påbörjades analysen utifrån de fem steg som Lieblich m.fl. (1998) menar kan klargöra tillvägagångssättet i att analysera. Bearbetningen med transkribering i det första steget

var att lyssna på det inspelade materialet, anteckna reflektioner och återigen lyssna med nyfikenhet och öppenhet på vad specialpedagogerna sagt.

I det andra och tredje steget, när texterna med intervjuerna var utskrivna, började arbetet med att söka efter mönster som var återkommande i texterna. Jag skrev reflekterande tankar och funderingar när de uppkom, eftersom det är ett ställningstagande i att veta vad som ska tas med eller inte. Med mönster menar jag ord och beskrivningar som har gått att härleda till studiens frågeställningar.

Under bearbetningen av intervjuerna framträdde ledarskapshandlingar, men också likheter och olikheter i specialpedagogernas beskrivningar av sitt uppdrag, skolutveckling och hur de beskriver ledarskap. Enligt Dahlberg, Dahlberg och Nyström (2007) sker ständigt ett samspel mellan förståelse och tolkning, genom att söka efter tecken som kan ge svar. Därav är förståelsen betydelsefull inom hermeneutiken. Genom att varje människas förståelsehorisont ser olika ut och uppfattningar om vad som är sanningar skiljer sig åt och får olika innebörd, så påverkas människan alltid av sin förståelse. Hur frågor ställs blir betydelsefulla för hur förståelsen av det som studeras ska kunna förklaras och beskrivas (Gadamer, 2013). Genom att ställa frågor och följdfrågor reflekterar vi och nya tankar kommer i rörelse och vi vet inte alltid vilken förförståelse vi har. När man tolkar är man också färgad av tidigare erfarenheter och den förståelse man själv har, detta innefattar även de fördomar man har.

Fjärde steget var att få en överblick av vilka mönster som framkommit och de markerades med överstrykningspennor i olika färger, utifrån liknande mönster. Detta gjordes för att hitta teman, och varje tema lästes separat. Med teman menar jag vad som kunde kategoriseras utifrån deras berättelser för att syfte och frågeställningen skulle kunna besvaras.

I det femte steget skrev jag reflektioner över teman. För att både få en överblick och hitta flera underteman använde jag sorteringsmatrisen som återfinns i *Utvärderingspraktikan* (Ekholm & Lander, 1993). Genom att jag bearbetade specialpedagogernas utsagor kunde jag koppla tema och underteman till studiens syfte och frågeställningar.

Forskningsetiska principer

I God forskningssed (Vetenskapsrådet, 2017) beskrivs tre begrepp som varit ledande i mitt arbete, så som anonymisering, det vill säga att respondenternas namn inte nämns, inte heller på vilket gymnasium de arbetar. Begreppet konfidentialitet, som är en förpliktelse om att respondenterna har delgett mig sitt förtroende, och att jag som författare ska förvalta deras utsagor så att de inte skadar respondenterna. Det sista begreppet handlar om integritet och har med respondentens privatliv att göra. När respondenten berättat något som jag uppfattade att det möjligen skulle kunna gå att spåra, har jag så varligt som möjligt bytt ut ett ord eller valt att inte skriva vilken stad eller lärosäte som nämnts. Också detta för att stärka min strävan i att låta respondenten vara anonym.

Stukát (2005) belyser vikten av att man som intervjuare klargör för sig själv vem man är i en intervjusituation. Vem är jag som intervjuar och hur agerar jag i en intervjusituation, är tankar som funnits hos mig. Min syn på mig som intervjuare, både mitt kroppsspråk, min personlighet har givit upphov till etiska funderingar över de intrycken på dem jag intervjuar har kunnat ge. Det har varit medvetna val jag gjort och, som Holme och Krohn Solvang (1997) betonar, är det tankar som man i forskningssammanhang bör reflektera över.

Studiens trovärdighet

Bryman (2011) beskriver att en studies äkthet och trovärdighet ska kunna förmedlas med hjälp av begreppen överförbarhet, pålitlighet och konfirmering, den senare som jag resonerar om i metodreflektionen. Tillförlitlighet hör samman med den bild som forskaren har beskrivit i sin studie och hur den stämmer överens med hur andra uppfattar verkligheten.

I metodavsnittet har arbetsgången beskrivits för hur jag har gått till väga utifrån de regler som ligger till grund för hur en studie ska utformas för att uppnå tillförlitlighet.

Överförbarhet när det gäller kvalitativ studie innebär att beskrivningarna måste vara fylliga och detaljrika i någon mening, och med ett så begränsat studieobjekt som det är i denna studie är resultaten kontextuella, och med det inte överförbara. Respondenterna i denna studie presenteras i ett eget avsnitt, vilket kan ses som ett försök i att öka möjligheten till överförbarhet. Eftersom det är ett fåtal specialpedagogers berättelser som återges i studien är den inte statistiskt generaliserbar, däremot kan det finnas relaterbarhet i studien (Stukát, 2005), det vill säga att läsare kan förstå och relatera till sina egna erfarenheter när de läser om andras erfarenheter och därmed göra dem användbara i sin egen situation.

När det gäller studiens pålitlighet så menar Bryman (2011) att det är svårt att uppfylla full pålitlighet i kvalitativa studier. Genom att förklara och beskriva forskningsprocessen noggrant, och den information som har framkommit i studien, har jag, som författare, strävat efter att utföra arbetet utan inslag av personliga värderingar och utifrån det uppnå pålitlighet. Genom att jag har försökt hålla isär mina egna personliga värderingar, så att de inte påverkat tolkningen av intervjuinformationen och studiens resultat. De respondenter som deltagit tillfrågades om de ville läsa igenom transkriberingen, vilket dock avböjdes. Under intervjutillfället hade jag som intervjuare möjlighet att be respondenten förklara om det var något jag inte förstod, vilket kan stärka pålitligheten.

Resultat: Den drivande, men anpassningsbara rollen

Beroende på specialpedagogens roll i olika situationer kan man se att den är föränderlig, eller annorlunda uttryckt, anpassad. Sammanfattningsvis har jag funnit och konstruerat fem teman och ett tema om framtiden som är en fråga från intervjun:

- *Klar rollfördelning och legitimitet* för att driva och leda utveckling
- *Samarbete* – med både breda och specialiserade kontaktytor
- *Handledning* för att utveckla undervisningen och lärarprofessionalismen
- *Eleven och goda rutiner* i centrum för uppmärksamheten
- *Att anta utmaningar*: Personlig utveckling och stresshantering
- *Framtiden* – vad respondenterna tror att de gör om fem år.

Klar rollfördelning och legitimitet för att driva och leda utveckling

Astrid anser att det är nödvändigt att rektor och ledningsgruppen accepterar en aktiv roll för specialpedagogen i skolans utveckling. Hon har erfarenhet att det inte alltid framkommit vad hennes roll och funktion kan bidra med, ”man får utbilda rektorer i vad en specialpedagog är, det är det här ni får”. Hon tycker till exempel att specialpedagogens och speciallärarens olika roller behöver tydliggöras, och hon menar att specialpedagogen ska arbeta mer förebyggande med hela verksamheten och ”vara i ett utvecklingsläge”. Astrid är med i skolans ledningsgrupp.

Bianca har ett tätt samarbete med ledningsgruppen utifrån hennes profession, eftersom det handlar om pedagogiska strategier. ”Mitt arbete med förstelärarna och skolledningen, utgör en stor del där jag påverkar genom dialog”.

Hon utvecklar en gemensam pedagogisk idé för verksamheten. Hon tar ansvar och vägleder i de större utvecklingsarbetena och i det pedagogiska utvecklingsarbetet på skolan. I EHT bevakar hon de pedagogiska frågorna, och har det övergripande ansvaret vad gäller skolans specialpedagogiska utveckling, och hon använder handledningen för lärare i skolutvecklingsarbetet.

Bianca anser att ett delat ledarskap är gynnsamt, och en del i hennes uppdrag att hon tillsammans med rektor leder den pedagogiska ledningsgruppen där förstelärargruppen ingår och att deras arbete utgår från skolans prioriteringsområden. Bianca kopplar förtroendet för ledarskapet som en grund för att få andra att låta sig ledas. Hon tycker att tidigare erfarenheter av ledarskap har betydelse. ”Jag jobbar lite som jag lär, underifrån, jag lyssnar in mycket. Detta har troligen lett till min legitimitet”. Bianca tar stöd i vad som står i examensmålen för både lärare och specialpedagog i sitt ledarskap. Hennes tidigare erfarenheter som lärare tycker hon utgör en ”trygg bas, och ger säkerhet”. Biancas tidigare arbete med ämnesintegrering gör att hon ofta har en förförståelse för vad lärare kan koppla samman utifrån samma kursmål. Den erfarenheten ”tar jag vara på och har nytta av. Att kunna och förstå sin verksamhet är viktigt i mitt ledarskap”. Men hon säger sig behöva tänka på en sak: ”Jag vill ju väldigt mycket, så jag får ju hela tiden bromsa mig”, och menar att hon också behöver prioritera för att kunna ge råd som är genomförbara.

Carlas uppfattning om skolledarens ledarskap blir synligt när en inriktning i arbetet med skolförbättringar tas. Hon är med i diskussioner som handlar om olika skolförbättringar och ”är i någon mening med och leder åt vilket håll skolan ska gå”, och hennes medverkan i olika forum, där hon leder arbetet med stödinsatser, har visat sig vara en framgångsfaktor.

Carla anser att mod i att leda och delegera är viktiga egenskaper som ledare. Hon tycker att ha en rektor som tilldelar både ansvar och mandat att driva specialpedagogiken framåt är viktigt.

Carla upplever att specialpedagogens roll är att arbeta med det spänningsfältet där hinder och möjligheter uppstår. Hon uppfattar att lärarnas förväntningar balanseras mot vad som är möjligt inom hennes uppdrag och vad lärarna själva kan göra. Ibland det ”kanske handlar mer om frustration över sin egen situation, än om vad jag ska göra”. I arbetslagen förtydligar Carla sitt uppdrag och i det påföljande uppföljningsarbetet i ett elevärende är det hon som återkopplar till arbetslag eller berörd person. Detta är något som hon uppfattat att lärarna är nöjda med.

Carla menar att ett långsiktigt uppföljningsarbete kräver tålmod och mod att anta utmaningen i att hålla i/hålla ut. Hon ser att hennes förmåga att ha många bollar i luften är en tillgång i detta. Carla anser att tydlig kommunikation och tillit är viktiga aspekter för henne i utvecklingsarbete.

Då är rektor direkt avgörande för vilket utrymme skolan får för att arbeta med ett visst utvecklingsområde.

En tydlig ledare har lättare att få med sig dem som ska ledas och Daniella ser en utmaning i att vara ledare. Det krävs mod för att våga vara ledare.

Estelle tycker att det pedagogiska ledarskapet är viktigt för att skolans verksamhet ska erbjuda en optimal lärmiljö för så många elever som möjligt. Det är rektor som har det ansvaret och tar de viktiga besluten. Estelle säger att hon upplevt stor tillit till rektor som skapar förutsättningar för att hennes roll som specialpedagog ska kunna bli så bra som möjligt. ”Att ha en rektor som lyssnar in och kan ge konstruktiv vägledning, är tydlig och kommunicerar hela tiden” är något hon uppskattar. Generellt säger Estelle att när skolledningen tar beslut som gynnar elever i behov av särskilt stöd är det många gånger lättare att som specialpedagog kunna driva de specialpedagogiska intentionerna.

Estelle vill utgå ifrån olika perspektiv och dilemman, och hon vågar tänka utanför boxen för att hitta vad som behöver utvecklas. För att nå framgång krävs ett öppet och nyfiskt förhållningssätt, inte minst utifrån lärares olika förväntningar på vad specialpedagogen kan göra. Lärarna vill få konkret hjälp med elever som behöver stöd, vad läraren kan göra för att öka måluppfyllelse, vilket stöd läraren kan få i klassrummet, förväntningar på att kunna informera både om diagnoser och kunna stötta lärare och elever i arbetet med olika kompensatoriska program som finns på datorn. Rektors förväntningar upplever Estelle är mer nyanserade, och mer hållna på grupp- och organisationsnivå där förhållningssätt, främjande och förebyggande arbete är sådant som specialpedagogen förväntas arbeta med kontinuerligt. Estelle grundar sitt resonemang om förväntningar på hennes roll som specialpedagog utifrån de uppdrag hon har, men också från samtal hon haft.

Estelle vill kunna vara professionen som både driver, leder och genomför insatser som är bra för eleverna, ”man får tänka utifrån olika perspektiv och dilemman”. Hon ser en röd tråd i sitt arbete. Estelle tycker att en trygg ledare vågar improvisera, och menar att en framskriven planering kan vid behov ändras. Men ledarskap är komplicerat säger hon, vilket hon uppger att hon har erfårit både som observatör och i eget utförande:

Blir man ens klar med hur man är som ledare, jag menar det beror på vem man ska leda, i vilket sammanhang och inte minst vill dem som ska ledas bli ledda, ja det vet jag inte, men vi har väl alla en ledarstil vi föredrar.

Sammanfattning:

Fyra av de fem specialpedagogerna uppfattar sig ha viktiga roller i utformandet av skolornas utvecklingsarbete. Bianca utvecklar en gemensam pedagogisk idé för verksamheten, vägleder och handleder i större projekt. Hon delar ledningen med rektor i skolans pedagogiska ledningsgrupp. Astrid, som sitter i skolans ledningsgrupp, hävdar en aktiv roll för skolans utveckling, specialpedagogen skall arbeta förebyggande och "vara i ett utvecklingsläge". Carla anser sig "i någon mening" vara med att leda skolans väg framåt. Estelle vill vara den som "både driver, leder och genomför insatser." Daniella är vagare om sin egen ledarroll.

En av specialpedagogens funktioner är att skapa tillit för sin kapacitet hos skolläring, lärare och annan skolpersonal de arbetar med (Astrid, Bianca, Carla, Daniella, Estelle). Inte sällan möter specialpedagogen orimliga förväntningar på vad de kan åstadkomma, inte heller är deras uppdrag alltid tydliga eller kända för lärare (Astrid). En viktig utgångspunkt för att skapa goda arbetsformer och ha respekt för varandras kompetens är att specialpedagogerna noga väger för och emot och "lyssnar in mycket" genom dialog innan de agerar. Då får man legitimitet (Bianca). Astrid och Estelle har alltid känt att legitimitet funnits, och Bianca menar att hon fått legitimitet utifrån att tidigare ha arbetat som gymnasielärare, så specialpedagogernas yrkesbakgrund har betydelse.

Trots att man i allmänhet upplever legitimitet i rollen, så är dialogen inte utan spänningar och utmaningar. Särskilt Carla och Daniella understryker att mod behövs och Carla lägger till tålamod. Bianca får påminna sig om att inte gå för fort fram.

Skolledningens ställningstagande i arbete med skolutvecklingsprocesser och till de utvecklingssteg som man har initierat för att få till skolutveckling skapar specialpedagogens förutsättningar i arbetet med skolutvecklingsprocesser. Alla understryker rektors viktiga roll. Carla talar om en rektor som ger ansvar och mandat. Även med enskilda stödbeslut kan rektor underlätta specialpedagogens insatser (Estelle). Men Astrid säger också att rektorer inte alltid förstår vad specialpedagoger kan bidra med.

Samarbete – med både breda och specialiserade kontaktytor

Astrid samverkar i olika forum. Astrid är med i ledningsgruppen som arbetar hårt med att förbättra skolans förstärkningsområden. Hon är med i en utvecklingsgrupp som träffas en gång i veckan där driver hon skolutvecklingsarbete tillsammans med lärare.

Alla våra ettor gör screeningar och utifrån resultat planerar jag tillsammans med lärarna i utvecklingsgruppen som vi har bildat, vilket stöd eleverna behöver. Jag stöttar lärarna i detta arbete.

Astrid berättade att hon var lite rädd innan hon tackade ja till tjänsten på det här gymnasiet, beroende på att hon skulle jobba som ensam specialpedagog, och inte ha någon att bolla med.

Men, jag och kurator bollar väldigt mycket. Hon förstår det pedagogiska och jag det sociala. Vi gör mycket insatser tillsammans. Sedan har jag ledningsgruppen och EHT, speciallärarna. Jag trivs med mina uppdrag.

Bianca ser samverkan som en framgångsfaktor. Hennes nära samarbete med rektor, och att hon utformar sitt uppdrag i samråd möjliggör för hur hon kan organisera efter verksamhetens behov. Till största delen styr hon själv över sin tid, förutom fasta tider då EHT har sina möten och när skolan har konferenstid där hon medverkar. En stor del i hennes uppdrag är att utreda elevers stödbehov, och för att få insyn och information träffar hon alla mentorer en gång i månaden tillsammans med programansvarig. I dessa möten görs också en översyn på hur närvaro ser ut, hur måluppfyllelsen går och om det finns behov av extra anpassningar. Detta menar Bianca skulle inte ske utan ett gott samarbete. På gruppnivå organiserar hon klasskonferenser tillsammans med kurator två till tre gånger per termin för varje klass.

Bianca anser att det är viktigt att skapa goda relationer med dem hon arbetar med och med elevernas vårdnadshavare. Hon ser det som ett sätt att organisera verksamhetens behov utifrån elevers stödbehov. Just nu går alla professioner i EHT en kurs som SPSM anordnar, *-Skolutveckling genom elevhälsan*. Vilket hon uppger skapar en bättre samsyn.

På den grundskolan där Carla tidigare var verksam fanns en stark föräldraförening som också verkade för att skolans organisation förändrades, på ett positivt sätt: "Det fanns en samarbetsvilja och på flera sätt ett gemensamt mål. Man träffades snabbare och oftare fysiskt". Carla säger att föräldrar har en starkare påtryckningskraft idag, och har inte alltid realistiska förväntningar på vad skolan kan göra. Förr upplevde hon att "skolans folk" hade mer inflytande och att föräldrar lyssnade mer på lärarens profession än idag.

Carla tycker att framgångsnycklar finns i den egna erfarenheten och samarbetet inom EHT i arbetet med komplexa lärsituationer. Hon upplever att kollegor har stort förtroende för hennes arbete och för det arbete som elevhälsan gör. Det är genom EHTs tvärprofessionella arbetsätt, att få arbeta med olika professioner, som är det som bidrar till framgång i elevhälsan. På skolan är samarbetet bra mellan lärare och elevhälsa. Det är både enkla och mer komplicerade elevärenden som elevhälsan har hand om. Flera ärenden handlar om elever som inte är i skolan eller på sina praktikplatser, de har en hög frånvaro.

Carla lyfter vikten av att skolledningen har förtroende för henne i att hon är med och organisera skolans utåtriktade arbete, och deltar på gymnasiedagarna för att marknadsföra skolan samt organiserar kompetensutvecklingsdagar och studiedagar. Carla arbetar hårt för att både bevara och utveckla god samverkan med olika aktörer. Hennes nära arbete med lärarna i arbetslag, och då hon deltar på klasskonferenser tycker hon utgör en grund för ett gemensamt ställningstagande för hur de tillsammans ska arbeta för att elever ska nå sina mål. I EHT finns förväntan på att Carla ska bistå med ett pedagogiskt perspektiv i arbetet som har med främjande och förebyggande att göra.

Som i år har skolan satsat på matematikutveckling, och Carla bidrar med att det specialpedagogiska perspektivet ska finnas med redan i undervisningsplaneringen, hon ingår även i en utvecklingsgrupp med förstelärarna inom andra ämnen.

Skolan har en tydlig arbetsgång för hur olika professioner inom elevhälsan kan hjälpa elever och lärare. En mentor kan ha fått information av en kollega om att en elev behöver kartläggas utifrån någon svårighet och då kontaktar mentor elevhälsoteamet. På EHTmötet fördelas uppgifter, och den profession som uppdraget ges till undersöker, genomför, och återkopplar till berörda.

Daniellas uppdrag är ofta att kartlägga och i samråd med ämneslärare försöker de tillsammans undanröja hinder. Ibland handlar det om att skriva extra anpassningar, ibland behövs en läs- och skrivutredning. Att skriva utredningar inför åtgärdsprogram och att skriva åtgärdsprogram, att planera för att delta på elevkonferenser, att planera insatser på gruppnivå. Till sin hjälp för att kommunicera med lärare uppger Daniella att skolan har arbetslagsmöten varje vecka, och då är hon med, utifrån ett rullande schema. Om det uppstått en akut situation och där fler professioner behövs kan hela eller delar av EHT vara med på mötena. På arbetslagsmötena ”fångar” hon upp vad som är på gång i klasserna. Arbetslagen har en fast punkt i sin dagordning som heter elevhälsa, ” jag blir liksom kanalen mellan lärarna, EHT och skolläringen”.

Estelle uppger att hon alltid haft ett nära samarbete med rektor och vet att hon varit en tillgång för rektor som använt henne som specialist inom frågor rörande specialpedagogiken på skolan. Till exempel hur och när stödinsatser görs, vilket pedagogiskt synsätt som gynnar elever i behov av stöd, vilken kompetensutveckling som lärare behöver för att elever oavsett behov eller inte ska kunna tillgodogöra sig undervisningen. På organisationsnivå har ledningsgruppen gett specialpedagogerna i uppdrag att utarbeta en screeningplan. Sådana typer av uppdrag gynnar den specialpedagogiska professionen. Hon tror att ett tydligare uppdrag efterfrågas. Då blir det en sammanhållen syn vilket hjälper specialpedagogen och kommer eleverna till gagn.

Förutom samarbete i EHT, samarbetar Estelle med sina kollegor som också är specialpedagoger. De träffas varje vecka och samplanerar, diskuterar och går på gemensam handledning.

Sammanfattning:

De breda kontaktytorna sker med regelbundenhet i olika konferenser. Här nämns elevhälsoteamets möten och teamets tvärprofessionella karaktär (Bianca, Carla, Daniella) samt regelbundna mentorsmöten (Bianca) och kollegiala möten med andra specialpedagoger (Estelle). Möten sker med föräldrar (Bianca, Carla) och med potentiella kunder på gymnasiedagar då man marknadsför skolan (Carla). Klasskonferenser och arbetslagsmöten utgör forum för att diskutera måluppfyllelse (Carla, Daniella). Då blir specialpedagogen en kanal mellan lärare, elevhälsoteamet och rektor (Daniella).

Mera specialiserade kontaktytor upprättas direkt med enskilda lärare, som behöver stöd i utforma anpassningar och åtgärdsprogram (Daniella), men också i specifika utvecklingsprojekt, t.ex. om screening (Astrid) eller språkutvecklande arbetssätt (Estelle), matematik (Carla) tillsammans med grupper av lärare. Carla sitter i en utvecklingsgrupp med förstelärare. Specifika

utvecklings- och fortbildningsprojekt behöver även elevhälsoteamet för att få en bättre sam-
syn mellan professionerna inom teamet (Bianca).

Estelle understryker det nära samarbetet med rektor och hur hon är en god samtalspartner och används som specialist inom specialpedagogiken på skolan och för lärares kompetensbehov. Estelle nämner att specialpedagoger får specialiserade utredningsuppdrag om screening från rektor. Bianca och Carla understryker även vikten av att ha skolledningens förtroende. Astrid betonar hur hon bollar frågeställningar enskilt med kurator och hur de då kan komplettera varandra.

De intervjuades berättelser om sina kontaktytor visar på försök att utforma skolans organisa-
tion så att den motsvarar en mera komplex lärmiljö jämfört med tidigare.

Det fanns mera stöd förr (Carla, Estelle), men mera kunskap idag (Carla). Specialpedagogiken
var helt individriktad till skillnad mot nu (Carla, Estelle)

Handledning för att utveckla undervisning och lärarprofessionalitet

Astrid vill stärka lärarprofessionalismen genom nära handledning, gemensamt utvecklingsar-
bete och specialpedagogisk kunskap från egen utbildning. Formell handledning omväxlar
med spontana möten då de sitter ned och diskuterar vad de kan göra för eleven:

Detta är utvecklande för både mig och läraren, då vi försöker hitta nya sätt att undervisa.
Och i dessa situationer stärker jag mig väldigt mycket på mitt pedagogiska ledarskap
och utifrån min utbildning inom utbildningsledarskap. Jag använder mig mycket av mitt
pedagogiska ledarskap som lärare och jag mixar detta med den specialpedagogiska
funktionen.

Astrid använder sina egna erfarenheter som lärare och sin utbildning i ledarskap för att kunna
uppträda som modell för andra lärare. Astrid vill också att ledarskapet i klassrummet ska för-
stärkas:

Jag tänker att ledarskap kan ju vara mycket. Jag pratar hela tiden om det pedagogiska
ledarskapet, att ta det utrymme i klassrummet, det är en viktig del. Det skapar en bra
lärande miljö att kunna få med sig eleverna.

Astrids uppdrag innehåller också många enskilda samtal och hon har inbokade tider enskilt
med elever där samtalen handlar om hur de ska komma vidare i sina studier. Hon kan ibland
vara med i klassrumsmiljö för att observera, och jobbar en del på gruppnivå, med till exempel
studieteknik, och har även gruppdiskussioner gällande källkritik.

Bianca vill vara delaktig i att utforma undervisningen och ge stöd till lärarna i deras arbete
med att utveckla undervisningen:

Man lägger ett stort fokus på gruppen, och frågor som diskuteras är vilka friskfaktorer
respektive riskfaktorer som finns? Vad behövs tänka på i undervisningssituationen för
att undvika risker för att gruppen ska misslyckas? Om vi vet att den här gruppen har

svårt med eget arbete, då behöver vi diskutera undervisningsformen, upplägget. Så jag är med och formar undervisningsupplägget.

Även Bianca använder handledningen som ett verktyg för att lärare ska få en ökad förståelse för hur de kan agera i olika situationer. Bianca uppfattar att det är utifrån hennes funktion som specialpedagog som hennes kompetens som rådgivare kommer till användning och när och hur stöttning ska ges.

Hon har i samtal med elever ofta en handledande roll där hon vägleder, ger råd och tips. Bianca har ibland även samtal med vårdnadshavare för att diskutera skolsituationen, också där tycker Bianca ibland att dessa samtal påminner om en handledningssituation.

I Carlas arbete med att utveckla undervisningen ligger även kartläggningar, utredningar, åtgärdsprogram och extra anpassningar till grund, vilka Carla har ansvar för att genomföra. Uppdrag som ibland tar olika tid i anspråk, och är åtgärder som syftar till att utveckla undervisningen.

De lärarlag som Carla träffade i handledningssituationer var och blev en bidragande kraft i att synsättet på hennes skola förflyttades från det kategoriska till det relationella. Skolans systemteoretiska arbetssätt hjälpte till i hur man valde att formulera sig i handlingsplaner och i talet om eleverna.

Carla ser att mycket utav hennes tid är att ge handledning till lärare. Carla har tidigare arbetat med läsutvecklingsgrupper som visat på framgång för de elever som var med. Idag handleder hon lärare och elevassistenter som arbetar med en elevgrupp som har svårt att nå målen ute på sina praktikplatser. Det gör hon genom att delta i deras planeringsarbete. Dessa elever har särskilda handledare på sina praktikplatser och när ämnesläraren åker till praktikplatsen händer det att hon är med. Carla handleder även lärare i grupp tillsammans med kurator, för att stärka lärares sätt i att agera i olika lärsituationer. Hennes upplevelse är att de handledningstillfällena har varit lyckade.

Carla tycker att elevsynen har förändrats. Under hennes första år handlade det alltid om elever med behov som skulle ändras på, aldrig att organisationen kring eleven skulle förändras. Det var främst på individnivå som hennes kunskap efterfrågades, idag sker det på både på grupp- och organisationsnivå. Hon lyfter in ytterligare en aspekt som gjort att hennes kompetens och kunskaper blivit viktiga för skolutvecklingen och det är att skolan ser till hela elevens skolsituation. Elevhälsan innefattar idag till större del en pedagogisk insats tillsammans med till exempel elevens hälsa, både den fysiska och psykiska. Hon poängterar att elevers ibland komplexa lärmiljö kan och bör organiseras och göras mer på gruppnivå, men att hon tycker att det skett en stor förändring:

Tänk förr med obsklasser, stöd i små skrymslen och vrån. Idag sker mycket stöd i klassrummet. Det finns en större öppenhet idag vad gäller till exempel dyslexi, adhd eller som man kanske sa förr, damp, och autism som inbjuder till samtal om hur klassrummet kan organiseras för att elever, oavsett diagnos, ska kunna vara kvar i klassen och i klassrummet.

Idag finns det inte lika mycket stöd som förr. Det fanns då fler vuxna i skolan, halvklasser och på så sätt gavs det mer stöd. Idag finns det också stöd och framförallt mer kunskap om vilka insatser som ska göras, men många gånger är lärmiljön mer komplex än förr.

Daniella samordnar studiestödsteamet tillsammans med lärare i svenska. I detta uppdrag är rektor involverad både då det är enskilda elevärenden och på gruppnivå, för att tillräckligt med resurser ska finnas. Ett annat uppdrag är att föra in ett specialpedagogiskt perspektiv:

Alltså jag kan ha gjort en klassrumsobservation, och uppmärksammat att det är en eller, ofta faktiskt, flera elever som har så svårt att hålla ihop det under längre tid än 20 minuter. Detta blir då en utgångspunkt för vad kan vi göra i ämnet för att undanröja hindret med att ha så många ofokuserade elever.

För att synliggöra för lärare om vad som händer under lektionen säger Daniella:

Ofta börjar jag med klassrumsobservation, och synliggör för lärare vad som sker i lärmiljön. Lärare och jag kartlägger tillsammans och jag har alltid en dialog innan och efter ett klassrumsbesök.

Daniella betonar att utifrån hennes återkoppling från klassrumsobservation uppfattar hon att fler lärare strävar efter att få en ökad samsyn i att vilja utveckla undervisningen. Tillsammans med skolledningen, och arbetslagsledare har Daniella samverkansarbete, och där lyfter hon olika frågeställningar och problematiserar stödbehov.

Daniella handleder lärare i grupp, vilket har visat sig vara en framgång. Hon nämner senaste handledningstillfället, då lärarna skulle reflektera över vad goda exempel är och när undervisningen fungerat mindre bra. Då hade lärare tillsammans kunnat se ett mönster, att på onsdagar efter lunch, då fungerar klassen bra, och när eleverna får arbeta mer självständigt med uppgifter.

När Daniella träffar lärare enskilt säger hon att hennes närmande till läraren är:

Genom att försöka förklara en elevs behov, och ge möjlighet till reflektion för hur läraren själv skulle kunna problematisera undervisningssituationen för att kunna skapa en lärsituation som fungerar. Det är ibland en utmaning att leda lärare, jag brukar tänka på att alltid ha konkreta tips att ge, men att läraren först måste komma med något.

Estelle använder sina erfarenheter i att initiera och genomföra skolförbättring genom metodutveckling. Det viktiga arbetet med att förbättra undervisning ser Estelle som ett pågående arbete som sker ständigt, och att hon är en del i att utveckla undervisningsmetoderna. Att elevers lärande får bygga på intresse, motivation och på så sätt utveckla sina ämneskunskaper.

Ja, vad gör jag mer, jo jag har ett projekt som handlar om språkutvecklande arbetssätt, det är rätt nytt och jag träffar andra, både lärare och specialpedagoger i projektet. Mycket utvecklande.

Förutom samarbete i EHT, samarbetar Estelle med sina kollegor som också är specialpedagoger. De träffas varje vecka och samplanerar, diskuterar och går på gemensam handledning.

När Estelle börjar berätta om vad hon gör som specialpedagog, säger hon att hon arbetar på alla nivåerna, men att det inte alltid sett ut så. Under sina första år inom skolan uppger Estelle att det fanns ett individperspektiv. Felet låg hos eleven. Det var eleven som skulle behandlas och lösningen var oftast att eleven fick lämna klassen och istället gå i en obsklinik. Det fanns även mattekliniker. Elever kunde även få stöd av talpedagog och dramapedagog. ”En tid med mycket resurser och ett friare arbetssätt för lärare”. Där fanns till skillnad från idag, tycker Estelle, en solidaritet och ett genuint samarbete mellan lärare som gick ut på att eleverna fick mer stöd och hjälp tidigt. Själva begreppet arbetslaget fanns kanske inte, men lärare stöttade varandra och rektor fanns mer tillgänglig som pedagogisk ledare.

Sammanfattning:

Handledning framstår i berättelserna som en generell metod, som kan användas i samarbete med olika människor. Särskilt lyfter man fram handledning av enskilda lärare (Astrid, Bianca, Daniella), lärarlag eller lärargrupper (Carla, Daniella) och elever (Astrid, Carla), men också elevassistenter (Carla) och vårdnadshavare (Bianca). Estelle deltar i gemensam handledning tillsammans med andra specialpedagoger. Carla handleder lärargrupper tillsammans med kurator.

I handledningen av lärare ingår ibland en form av spegling, dvs specialpedagogen har observerat eller på annat sätt tagit reda på hur eleverna upplever en viss undervisning och kan så visa upp det för läraren i handledning (Daniella). En annan metod är att i sitt eget uppträdande verka som modell (Astrid).

När Carla nämner kartläggningar, utredningar, åtgärdsprogram och extra anpassningar, så är det inte bara enskilda elever som är i fokus utan undervisningen. Detta speglar hur elevsynen på skolor har förändrats, menar hon. Tidigare gällde ett individperspektiv och den enskilde eleven skulle behandlas, säger även Estelle. Nu ser man mera till gruppens möjligheter att lyckas beroende på undervisningsformen (Bianca). Gruppnivån gör att en komplex lärmiljö kan hanteras bättre (Carla). Ett exempel på det är Daniellas berättelse om hur hon genom klassrumsobservation kan ge lärarna återkoppling på vad som händer i lärmiljön. Daniella pekar på lärarnas ökade vilja att samspela i att utveckla undervisningen.

Eleven och goda rutiner i centrum för uppmärksamheten

Astrid tycker att bland det viktigaste i hennes arbete säger hon är att arbeta med relationer och berättar att elevhälsan har infört ett nytt begrepp ”relationera” – med det menar Astrid att hon och personal i EHT är ute i verksamheten, och samtalar med elever och stöttar dem där de befinner sig. Ofta fikar de tillsammans i skolans café, där det ofta även finns andra lärare.

Astrid förklarar och berättar om stödverksamheten skolan har, och dit eleven kan komma en gång i gång veckan på kvällstid för att få hjälp med sitt skolarbete och sina läxor. Där hon är med och stöttar elever i studieteknik och studieplanering och där finns även ämneslärare som hjälper till och stöttar i enskilda ämnen. Astrids förutsättningarna att delta i skolutveckling är goda. Just nu befinner sig skolan i ett utvecklingsskede där de skapar rutiner som ska passas för ”oss alla, och ska vara lätta att förstå. Så att vi vet vilket håll vi ska jobba åt. Det är viktigt att det inte blir för mycket”. Hon tycker att utvecklingsarbete kräver ett gemensamt arbete.

Astrid vill utveckla hållbara rutiner som ska leda till en högre måluppfyllelse. ”Vi ska få syn på dem elever som har det svårt”, detta bygger på att arbetslagledarna tillsammans med mentorer och undervisande lärare identifierar och sedan skapa förutsättningar för eleverna. I och med att undervisningskvalitet förbättras, så är förhoppningen att skofrånvaron ska minska, och att elevers måluppfyllelse ökar.

Bianca återkommer under intervjun flera gånger till att prata om extra anpassningar och det arbete som görs för varje elev.

”Jag leder utredningarna, en skillnad jag såg från grundskolan var att där är det lärarna som gjorde det, på gymnasiet är det färre utredningar och det är specialpedagogen som gör dem”.

En vanlig arbetsgång är att ett kartläggningsmöte bokas och där alla undervisande lärare deltar för att de ska kunna samverka kring vilka extra anpassningar som ska göras.

Där pratar vi mycket om extra anpassningar. Där lyfts elever som behöver komma ett steg längre och där extra anpassningar inte fungerar och där bestämmer vi om vi ska göra en utredning.

Ett vanligt uppdrag är att träffa elever enskilt för samtal om studieteknik. Ibland tillsammans med vårdnadshavare för att diskutera skolsituationen. Klassrumsbesök, säger Bianca har det varit mindre av, men att det gör hon vanligtvis för att prata om studiestrategier. Klassrumsobservationer i kartläggningsarbete förekommer ibland.

I år är de prioriterade målen att utveckla ledning och stimulans som ett led i att minska extra anpassningar på individnivå. Man vill hitta gruppanpassningar som är relevanta för många elever. Bianca uppskattar att det är ungefär fem till sex elever i varje klass, som man behöver arbeta aktivt med gällande ledning och stimulans. För att lärarna ska lyckas stöttar hon dem och har skrivit fram vad som är tillämpningsbart i lärsituationerna utifrån en tydlig pedagogisk idé, med en tydliggörande pedagogik. I varje klassrum sitter ett antal analysmallar uppsatta på väggen. Samtliga lärare tydliggör instruktioner med stöd av dem. Alla lärare använder samma mallar så att det blir tydligt och strukturerat. Anteckningsstöd och analysstöd, är två viktiga aspekter också i arbetet med att utveckla de exekutiva förmågorna, ”vi lär våra elever att planera och prioritera”.

Språkbruket är något Bianca har jobbat hårt med, hon vill att:

Lärare hellre ska tänka och säga friskfaktorer än riskfaktorer. Det tar tid att förändra. Jag vill vara med och förändra så att det blir en så tillgänglig och bra skola som möjligt för eleverna. Det är ett långsiktigt arbete.

Carla säger att den psykiska ohälsan har ökat bland elever. Ångest och sömnsvårigheter ser hon som två orsaker till en försämrad skolgång. Datorberoende och mindre tid för att göra läxor är andra orsaker. Orsakerna hänger säkert samman, säger hon och menar att mer kunskap behövs om hur skolan ska kunna tillgodose elevers helhetsbehov.

Mer handling och bättre rutiner för en snabbare ärendegång. Det kan bli så att mer än en halv termin kan gå utan att rätt åtgärd har satts in.

Daniella är inlyssnande och nyfiken på vad elever berättar för henne. Hon tycker att en viktig aspekt ur ett elevperspektiv är att föra elevens talan vidare till lärare i hennes roll som specialpedagog ”att vara ambassadör för eleverna”. Det viktiga är att eleven vet att lärarna har kännedom om vilka svårigheter eleven har och vad som uppstår i lärsituationen, och Daniella nämner ett exempel. Om något inte riktigt har fungerat, vilket kan vara att extra anpassningarna inte räcker till. ”Om inte dom fungerar kanske det är läge att reducera, eller kan vi göra på annat sätt på organisationsnivå”. Daniella har många enskilda elevsamtal och samtalar om deras skolsituation, vad de gör på fritiden ”jag får ta del av så många levnadshistorier, drömmar och både svåra och glada upplevelser” Men framförallt stöttar hon dem i att planera sitt skolarbete.

Om skolutveckling säger Daniella ”är att göra en behovsinventering och utifrån behov organisera skolan”. Vilket hon menar görs genom att det finns en tydlighet i rutiner, att riktade insatser görs där det behövs. Förutsättningarna är goda för att hon ska kunna arbeta skolutvecklande. Hon är med och organiserar och leder arbetet med studiestödet, och är med i elevhälsans arbete med främjande och förebyggande.

Daniella uppskattar tydliga rutiner, gemensamma arbetsinsatser för att främja lärandet hos eleverna. ”Mina uppdrag är olika. Oftast utgår de ifrån elevhälsoteamet, som är navet på min skola”. Daniella berättar att uppdragen, dels som specialpedagog och dels som förstelärare ger henne större möjlighet att påverka. ”Jag har kanske världens bästa jobb” och menar att hon känner att hon gör skillnad. Hon berättar att:

Vi har i år märkt att ett av våra program har ett större behov av stödinsatser, och vi tror att en framgångsfaktor är att vi ger stöd tidigt, och hon säger att all forskning pekar på att ju tidigare, ju större insats desto chans har eleven att klara sitt skolarbete.

En god rutin för att kunna följa stödinsatser som är pågående eller har gjorts används PMO, Profdoc Medical Office, ett IT-stöd som elevhälsan använder.

Vi dokumenterar i PMO, och skriver i enskild elevs elevakt, det är lätt att följa ett elevärende, även om det är lite krångligt så är journalsystemet ett bra verktyg.

Daniella är med och organiserar och leder arbetet med studiestödet, och bidrar med att stötta lärare i komplexa lärsituationer. Genom den rådgörande funktionen nås fler lärare.

Estelle skulle vilja se en flexiblare användning av resurser, och efterfrågar en högre grad av systematiskt användande och därtill ett ansvarstagande. Estelle anser att det rutiner följs upp alldeles för lite, fler och bättre utvärderingar skulle kunna bidra till att bättre insatser kan göras och i ett tidigt stadie.

”Självklart”, säger Estelle att det finns en budget, men skollagen säger att budget inte får vara styrande och det inte finns krav på att elev ska ha en diagnos. Det är behoven som ska styra. ”Det är nog svårt ibland att ta de rätta besluten, men det är också en värdegrundsfråga”, säger Estelle, när hon refererar till resursfördelning.

Estelles upplever att elever som inte kommer till skolan är ett stort bekymmer. Hon tycker att arbetet med skolfrånvaro är komplext. Skolan har rutiner för att tidigt motverka elevers frånvaro. Man uppmärksammar frånvaro snabbt, men det räcker inte, trots hjälp av vårdnadshavare, kontaktpersoner, anhöriga och ibland är både socialtjänst och BUP involverad så kommer inte eleven till skolan. Sedan har skolan elever som är ensamkommande flyktingar, också där försöker skolan hitta fungerade rutiner såväl för den höga frånvaron men också hur arbetet med måluppfyllelse sker. Estelle säger att flera elever är traumatiserade och mår dåligt.

Estelle är också med då arbetslagen har mötestid och ser till att alltid återkoppla så snabbt det är möjligt om det är så att hon själv eller EHT gjort någon insats. Hennes upplevelse är att arbetslagen är sammansvetsade, de har funnits länge, och att de uppskattar att hon är där. När Estelle har gjort läs- och skrivutredningar, och andra typer av utredningar har skolan en rutin för hur informationen ska nå fram till lärare, elev och vårdnadshavare. Detsamma gäller för arbetet med åtgärdsprogram och extra anpassningar. Rutiner för det arbetet har hon varit med och skrivit fram.

Sammanfattning:

Specialpedagogernas breda kunskap inom skolans olika nivåer, individ- grupp- och organisation, gör att de kan förutse var och när olika typer av stödsatser behöver sättas in, men också vilka skolförbättringar generellt som behöver göras så att det gynnar elever. De arbetar ihärdigt med att söka efter orsaker som troligen hör samman på fler än en nivå, för att få syn på utvecklingsområden. (Astrid, Bianca, Carla, Daniella, Estelle).

För att genomföra skolförbättring, och som medskapare till den gemensamma elevsynen som ligger i linje med vad skolan har bestämt hur arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd ska genomföras, har specialpedagogerna stöd i rutiner, till exempel: uppföljning av extra anpassningar och åtgärdsprogram, klasskonferenser en gång per termin för att få syn elevers måluppfyllelse, tydliga rutiner för att upptäcka elevers skolfrånvaro tidigt, veckovis medverkan på arbetslagsmöten, återkoppling på utförda uppdrag, rutiner kring kommunikation och information med elever och vårdnadshavare, medverkar i skolan systematiska kvalitetsarbete. (Astrid, Bianca, Carla, Daniella, Estelle).

Deras goda förmåga att få elever att våga berätta om sina skolsvårigheter genom att vara aktiva lyssnare, som också kan ge råd och stöd, skapar trygghet, vilket antas skapa handlingsutrymme för elevens mod att ta emot stöd och hjälp för sina fortsatta studier.

Både Carla och Estelle understryker hur viktigt deras samarbete med andra professioner är för elevens bästa. Specialpedagogerna är förankrade i vad som sker i nuet utifrån deras fördjupade samtal med elever, lärare och skolledning.

Att anta utmaningar: Personlig utveckling och stresshantering

Astrid berättar att hon studerat under tiden som hon arbetat som gymnasielärare, men också varit tjänstledig och har då arbetat med företagsutbildning. Som specialpedagog har hon fortsatt att studera. ”Jag har i mitt uppdrag att läsa den senaste forskningen inom specialpedagogik, skolforskning osv.” Astrid upplever att hon ständig behöver ny kunskap för att möta nya situationer, elevbehov och följa med i tiden vad gäller digitalisering.

När Astrid tittar tillbaka på sin yrkeskarriär tycker hon att hon har fått kompetensutveckling och att hon inte stött på några problem när hon har velat gå på någon kurs: "Det har varit alltifrån att man har gått kurser i ämnen, till att gå på förstelärarkonferenser till att nu gå mer specialpedagogiskt inriktade kurser och föreläsningar."

Astrid har under sina yrkesår valt att kompetensutveckla sig själv, vilket hon tyckt har varit viktigt för henne. Vid tidigare tjänst hade hon fått kompetensutveckla sig på arbetstid under vissa år, "men sedan har man ju tagit av sin egen tid för att fördjupa sig". Hon är en person som ser egen kompetensutveckling som något centralt: "att det har varit min drivkraft"

Bianca vill att undervisningen förändras så att fler elever möts av ledning och stimulans. För detta krävs att lärare är beredda att göra förändringar i undervisningssituationen. Att diskutera och skapa förändringar gällande didaktiken för att färre elever ska ha extra anpassningar.

Carla tycker att hennes arbetsuppgifter som både är varierande, intressanta och utmanande men, också komplicerade att hantera, är det framförallt den upplevda stressen som hon framhåller som problematisk. Att inte riktigt hinna med, men "att så är det för många lärare" och då kan handledningen verka för att deras frustration kan minska, men sin egen upplevelse av stress säger hon att "ja, den får jag lägga åt sidan". I det specialpedagogiska samverkansnätverk som Carla är med i finns ibland utrymme att diskutera stressfrågan, vilket hon uppskattar.

Carla uppskattar att ha ett eget ledningsansvar, vilket också har inneburet att hon har ändrat på sitt synsätt på vad elevstöd kan vara. Hennes förmåga att vidga sina gamla föreställningar, för att inte ryckas med i att vara kvar i något förlegat, ser hon som viktigt.

Daniella upplever tidsbrist och att den påverkar både hennes och kollegornas till att ha fler reflekterade samtal. Hon funderar också på vad ledarskapsutveckling för hennes egen del kan innebära: "Ja, det var ju en svår fråga. Men, man ska nog inte se ledarskap utifrån sig själv. Utan snarare se till vilka förutsättningar som finns." Hon vill fortsätta kunna skapa goda rutiner, och för det krävs ett tydligt ledarskap från hennes själv.

Daniella skulle vilja att fler elever kom till tals och att man skulle lyssna mer på dem och utgå ifrån deras utsagor vid lektionsplanering. Det är många elever som behöver stöd, och hon räcker inte alltid till.

Estelle säger att trots att hon "varit med ett tag" så är uppdragen i skolan fortfarande varierande och inspirerande som specialpedagog och hon ser sig själv som medskapare av sitt uppdrag. Oavsett var i skolsystemet Estelle har arbetat så har hon alltid haft en elevcentrerad syn med eleven i centrum.

Estelle känner att hon uppskattas för sitt ledarskap, som uppmuntrar och ger vägledning till skolläring och rektorer. Hon vågar utmana och problematisera och hon ser att ledare är någon som är i ständig utveckling. Hon är flexibel inför nya utmaningar och hon har inspiration för att vidareutvecklas i sin profession.

Sammanfattning:

En viktig utgångspunkt för yrkesprofessionen specialpedagog är att den har och förväntas ha ett livslångt lärande genom att följa med i utvecklingen och behärska olika artefakter inom digitalisering, men också nya rön kring lärande, didaktik och att utveckla sitt ledarskap samt möta elever med funktionsvariationer (Astrid, Bianca, Carla, Estelle). Deras starka elevcentrerade synsätt, för elevens bästa, kräver att de har ett flexibelt förhållningssätt. Som Astrid uttrycker det så behövs en inre drivkraft och motivation till att fortsätta att utveckla sig både i sin profession som människa.

Att ha självinsikt ses som en viktig del i deras förmåga till att balansera sina åtaganden för att ha en rimlig arbetsbörda och lagom stressnivå (Carla, Daniella). För att de själva ska orka vara drivande är deras nätverk med andra specialpedagoger viktiga, där de kan utbyta tankar och reflektera (Estelle, Carla).

Framtiden – ett resonemang om vad respondenterna tror att de gör om fem år

Astrid säger att hon tror att hon har någon mixad tjänst eller kanske arbetar som egenföretagare, vilket hon har gjort parallellt under några år och då arbetat med pedagogiskt ledarskap, något som Astrid uppger att hon har ett stort intresse för. Det kan vara i form av att vara specialpedagog men, också något inom utbildningsledarskap:

Jag tycker att det är så roligt i skolan, så jag jobbar kvar. Det är utvecklande även om det är kämpigt ibland och säger att känslan av att vara otillräcklig är kämpigt, och känslan av att prioritera. Var ska jag landa i för att kunna veta vad som ska prioritera. Jag är ambivalent, men otillräcklighet behöver ju inte vara något negativt, det är det här med att bli bättre på att prioritera.

Astrid berättar att hon sett förändringar ske över tid och säger att hon idag får handledning externt av psykolog och tycker att det är bra. Astrid säger att:

Generellt skulle jag tycka att lärare också borde få handledning, det är mycket tungt i skolan. Jag handleder, men det borde vara obligatoriskt.

Biancas intresse för skolutvecklingsfrågor är något hon skulle vilja utveckla vidare och jobba med i framtiden. Utan att gå närmre in på hur och vad och med vilken typ av sociala medier, mer än att hon säger att ”sociala mediers inverkan, spridning och för skolutvecklingsfrågor har det visat sig ha stor genomslagskraft”.

Carla tror att specialpedagogens roll kommer att förändras eftersom målgruppen i skolan förändras, och att hon själv kanske arbetar på ett annat sätt.

Daniella säger sig trivas bra i skolans värld och som specialpedagog. Hon tror att hon kommer att vara kvar i skolan, även om fem år. Den pedagogiska utveckling om hur undervisningen görs och hur man får syn på det praktiska i undervisningen som leder till skolförbättring tycker Daniella är intressant, och den skulle hon vilja utveckla. Daniella skulle även vilja jobba i ett annat europeiskt land och säger att hon inte är främmande för att söka sådana tjänster.

Estelle tror att skolan kommer att förändras, vilket hon säger att hon tycker att den gör hela tiden, både vad gäller kursinnehåll och på det sätt bedömning görs. Estelle menar att utifrån politiskt håll, så kommer det förhoppningsvis att bli ämnesbetyg på gymnasiet, och inte som idag kursbetyg. Estelle uppger att hon har funderingar på att gå ner i tid. Helst säger hon att hon skulle vilja jobba femtio procent, ”och det kanske är en rimlig femårsplan, när det har gått fem år gör jag det”. Estelle vill fortsätta inom skolan, men säger att hon är tveksam till att hon kommer att ha en tjänst som specialpedagog så som den är utformad idag.

Sammanfattning:

Specialpedagogernas profession har förändrats och kommer att fortsätta att förändras. Under deras yrkesverksamma liv har de varit med i att utveckla sin roll och sitt ledarskap (Astrid, Bianca, Carla, Daniella, Estelle). De verkar inte rätta för att våga prova nytt, och ser att de förbättringar för deras profession som skett över tid också har lett fram till vad de skulle vilja arbeta vidare med inom skolan, och med skolutveckling. (Astrid, Bianca, Carla, Daniella, Estelle). De har en nyfikenhet i att utveckla och arbeta med digitalisering, och med skolutveckling i internationellt sammanhang (Bianca, Daniella). Att fortsätta som verksam specialpedagog och värna om elevens bästa verkar vara en självklar inriktning i deras framtidsplaner.

Slutsatser

Inledningsvis i detta kapitel diskuteras vad som framkommit utifrån respondenternas berättelser i förhållande till teori och litteratur som finns i studien. Därefter följer en diskussion gällande de metodologiska aspekterna och förslag till fortsatt forskning och avsnittet avslutas med ett slutord.

Genom att ha funnit mönster i respondenternas berättelser med hjälp av ett nyfikat och aktivt lyssnade, vilket Scott m.fl. (2004) belyser vikten av för att man ska kunna följa en berättelse som berättas, har också den narrativa metoden visat sig ha fungerat för studiens syfte. Det resultat som framkom i studien visar på att specialpedagogernas ledarskapshandlingar finns inom uppdragen så som de formar och utvecklar dem i samråd med rektor och skolledningen. Det är genom att specialpedagogerna har kunskap om och känner till sin verksamhets behov som de är med i utformandet av skolans organisation, som har en mer komplex lärmiljö än tidigare att arbeta med.

Enligt respondenterna har elevers psykiska ohälsa ökat, vilket de menar påverkar skolgången negativt och kan medföra lägre måluppfyllelse. En del i detta handlar också om en försämrad skolnärvaro. Respondenterna skulle vilja arbeta mer förbyggande och främjande för att vända trenden kring ökad skolfrånvaro. FN:s barnkonvention belyser vikten av att barnets psykiska förmåga ska få utvecklas, detta är något skolan ska bidra med till en positiv utveckling (FN:s barnkonvention). Med det menar jag att samarbetet de efterfrågar med barn- och ungdomspsykiatri skulle behöva förbättras för att insatser från olika aktörer skall möjliggöra en sammanhållen insats.

När respondenterna berättar om sina uppdrag kan de se att det skett en stor förändring i specialpedagogikens förflyttningar från att det tidigare handlat om elever med svårigheter, till elever i svårigheter, dvs att det kategoriska perspektivet idag har fått konkurrens och i flera fall ersatts med ett relationellt perspektiv. Enligt Tinglev (2014) var det senare ett synsätt man började utarbeta redan på 1970-talet, och det var också då som man efterfrågade en profession med ett övergripande ansvar för att hantera differentieringen inom skolan. Idag är specialpedagogen, enligt de intervjuades berättelser, en profession som är drivande i utformandet av skolutveckling.

Respondenterna understryker rektors viktiga roll. De hänvisar till hur skolledningen leder och hur skolans styrning skapar deras egna möjligheter att bedriva ledarskap. Respondenterna återkommer till att det krävs mod att leda och när de får tydligt riktade uppdrag av skolledningen så upplever de att det är enklare att leda lärare och elever mot uppsatta mål. Tydliga ledarskapsinslag i specialpedagogernas arbete får, enligt Bolman och Deal (2015), betydelse i samspelet mellan specialpedagogen och skolledningen, och en skolledning, som tagit till sig specialpedagogens kompetens för att hela organisationen ska utvecklas, har visat sig vara en framgångsfaktor.

I SOU (2004:116) står att ledarskap kan utövas av olika personer, och som Nihlfors (2016) och Yukl (2013) skriver, kan skolledare skapa möjligheter för specialpedagoger att utöva sitt ledarskap. I framgångsrika skolor organiseras vad skolan ska göra för att möta elevers behov, vilket Nihlfors (2016) menar baseras på analyser som görs för att identifiera vilket stöd elever behöver. Respondenterna är med i sådant analysarbete och organiserar stödet, och har ett uppföljningsansvar. Specialpedagoger är med i skolledningsgrupper, de leder stödverksamhet,

eller är samordnare för andra projekt, vilket innebär ledarskapshandlingar. De tar ansvar för att verksamhetens mål ska uppnås och samverkar utifrån sin yrkesroll med andra professioner (Göransson m.fl., 2015).

De intervjuade poängterar att deras tillit hos rektor, lärare och annan skolpersonal spelar roll, och att de har legitimitet främst genom att de deltar i ömsesidiga dialoger. Specialpedagogerna deltar i hög grad i *sensemaking*, meningsskapande, och de skapar en förståelse i komplexa lärsituationer för att rätt beslut ska kunna tas, och för att kunna agera utifrån sin verksamhets behov. Genom att medvetandegöra för den verklighet, *enacted reality*, som finns ökar deras möjlighet till att göra de komplexa lärsituationerna mer begripliga för rektor och lärare (Seidl & Werle, 2017). Deras förmåga att förutse var och när en förändring behöver göras är något som återfinns i arbetet med att de är med och utvecklar rutiner (uppföljning av extra anpassningar och åtgärdsprogram, regelbundna klasskonferenser för att få syn elevers måluppfyllelse, tydliga rutiner för att upptäcka elevers skolfrånvaro tidigt, veckovis medverkan på arbetslagsmöten, återkoppling på utförda uppdrag, rutiner kring kommunikation och information med elever och vårdnadshavare) vilka ger *requisite variety* om de riktas mot de problem eleverna har. Genom "tillräcklig variation" i organiserandet av stöd och uppföljning möter skolorna bättre elevernas mera komplexa lärmiljö (Seidl & Werle, 2017).

I sin rådgivande funktion till lärare genom handledning, både enskilt och i grupp, skapar specialpedagogerna utrymme för tankar, idéer och konkreta råd om hur undervisningsmetoder kan tillämpas i strävan efter att nå alla elever. I deras samtal med elever uppkommer viktig information då de i förtrolighet vågar berätta om sina skolsvårigheter. Detta ökar den inkommande variationen, vilket kräver mera variation hos skolorganisationen och dess arbetssätt.

Respondenterna återkom vid flera tillfällen till hur de ser samverkan och relationsskapande som viktiga verktyg. Att skapa och bevara relationer ligger till grund för hur de kan ha samtal, kunna ge handledning, råd och stöd. Samverkan och förståelse inför varandras uppdrag är viktigt, då specialpedagogen samverkar med hela skolans pedagogiska personal men, också med de professioner som finns inom elevhälsan samt med externa myndigheter och professioner.

Som specialpedagog ser de som ett av sina viktigaste uppdrag att implementera specialpedagogiken för att höja kompetensen hos lärare, skolläda och EHT, vilket de gör genom specialpedagogiska ledarskapshandlingar och agerande. Lauvås och Handal (2001) ser handledningstillfällena, som specialpedagoger ger till lärare, som en möjlighet för lärare att reflektera över sin yrkespraktik.

Genom sin kompetens inom specialpedagogik, kunskap inom olika neuropsykiatriska funktionsvariationer och genom handledning leder de lärare, rektorer och andra professioner i skolan till en högre kunskapsnivå och kännedom om vilka specialpedagogiska insatser som behöver göras. Detta har sett olika ut över tid beroende på hur elever kategoriserades och utifrån det perspektiv man antog, vilket Tinglev (2014) menar fick konsekvenser för eleven. Idag ses elevers olikheter, och deras funktionsvariationer, som en del i samhället, och inte minst i skolan, där specialpedagogens funktion banar väg för att de elevernas stödbehov ska tillgodoses genom att specialpedagogen leder det förbyggande specialpedagogiska insatserna (Juul & Jensen, 2012).

I specialpedagogens examensförordning (SFS 2017:1111) står att specialpedagogen ska verka för att aktivt ta del av och utforma lärmiljöer, som stödjer elever i deras studier, och lärares

förmåga till en undervisning så att elevers förmågor tas tillvara på bästa sätt. Detta stödjer sig specialpedagogerna på också utifrån Salamanackadeklarationen (2006), som poängterar att det krävs ett lagarbete för att nå detta mål. Genom att specialpedagogen är med i skolans arbete med metodutveckling i samråd med lärare undanröjs hinder för elevers lärande (Skolverket, 2014).

Specialpedagogerna tycker att elevsynen har förändrats och att lärares positiva inställning till att förändra undervisningen gynnas i förbättringsarbetet på gruppnivå. Genom att erbjuda att ge stöd till lärare i deras arbete med ledning och stimulans ökar också måluppfyllelse för eleverna (OECD, 2010). Specialpedagogen är den som uppmärksammar när det går bra och kan ge snabb respons på arbetsinsatsen som lärare gör, något som Åman (2011) menar kan göra att lärare utvecklar sin undervisningspraktik och att de tydligare ser elevernas progression och utveckling. Det är, enligt företaget McKinsey & Company (2010), en undervisningskvalitet som är avgörande för god måluppfyllelse. Respondenterna uppgav att de medverkar i utvecklandet av undervisningsmetoder. För att kunna leda på samtliga nivåer har specialpedagogen, förutom sin examensförordning, också en utökad kompetens inom specialpedagogik, vilket ger ett gott stöd, mandat och legitimitet för att driva och leda det specialpedagogiska arbetet (Partanen, 2012).

Om man ser till specialpedagogernas möjlighet att få fortsätta utveckla sina ledarskapshandlingar visar tidigare forskning på, att när ledarskap utövas av olika professioner, ökar också den process som kan leda till skolförbättring genom att ett samspel uppstår när man arbetar mot en tydlig och känd målbild (Yukl, 2013, SOU 2004:116, Fullan, 2008, Boman & Deal, 2015). I flera av berättelserna framstår elevhälsoteamet som "navet på skolan" (Daniella) tack vare samarbetet med olika professioner. Det förekommer också för en respondent (Estelle) regelbunden gemensam handledning för en grupp av specialpedagoger. Det senare kallas av Seidl och Werle (2017, s. 831) för att "pool their expertise", men även elevhälsoteamet har, enligt min mening, en sådan funktion.

När respondenterna berättar om de utmaningar de ställs inför ser de ett utvecklingsområde i att få eget stöd för att kunna fortsätta att vara flexibla, ansvarstagande och drivande och uppger att de själva är i behov av att få handledning, något som stöds av forskare, då det gör att specialpedagogerna kan få syn på sin egen praktik och för att utvecklas i sina egna lärandeprocesser (Lauvås & Handal, 2001, Gjems, 2007). Detta kommer att öka skolornas "requisite variety" genom att andras erfarenheter från olika skolor och stadsdelar blir tillgängliga (Seidl & Werle, 2017).

Tidigt i specialpedagogikens historia fanns det inskrivet i examensmålen för specialpedagogen, att en specialpedagog ska ha ett övergripande ansvar i att utveckla elevens lärmiljöer, vara rådgivande i specialpedagogiska frågor (SFS 2017:1111), och leda det pedagogiska arbetet på alla nivåer (Bladini, 2007). Vilket då också medför ett visst ledarskap, men, som Astrid uttryckte i intervjun "man får utbilda rektorer i vad en specialpedagog är", vilket kan vara nog så viktigt då deras kompetens inte alltid tillvaratas (Kornvall, 2015). Jag håller med i vad som beskrivs om specialpedagogens ibland outnyttjade kompetens, och vad respondenterna uttrycker gällande möjligheter till att få bidra till att utöva ledarskap, då det finns både erfarenhet, förmåga och kunskap till att leda. Det vore bortkastat om inte rektor och skolledning fäster avseende vid specialpedagogernas kompetens. Skolledningens styrning av skolan och de-

ras ledarskap bildar specialpedagogernas förutsättningar för att synliggöra och medvetandegöra specialpedagogens ledarskapshandlingar så att de kommer elever, lärare och skolan till gagn.

I specialpedagogens examensförordning anges olika kompetenser och förmågor som de utifrån sin examen ska omvandla till handling. Ett utvecklingsområde i respondenternas berättelser handlar om fortsatt fördjupning inom det specialpedagogiska fältet. De har inskrivet i sin examensförordning att de ska hålla sig uppdaterade på senaste forskningen inom skolfrågor, och att kompetensförsörjningen är ett viktigt komplement för att kunna leda andra i att utveckla sin praktik. För att få en fördjupad kunskap deltar de i kurser och utbildningar, vilket är ett viktigt incitament för att också kunna förstå och omsätta den senaste forskningen inom skolfrågor och för att kunna använda den för elevens bästa.

Respondenterna tror att specialpedagogiken i sin nuvarande form kommer att förändras. Dels så tror de att stödet kommer att förändras, dels tror de att specialpedagogens roll kommer att förändras. Sett över tid har specialpedagogens roll förändrats, och enligt Gerrbo (2012), har det varit de politiska strömningar som funnits och utifrån då rådande ideologi om har styrt specialpedagogikens samhällsuppdrag. Inom både skolhistoria, vad som skrivits om ledarskap och skolutveckling som presenterats i denna studie, visas att skolan och dess professioner ändras över tid (Ahlberg, 2013).

Sammantaget förefaller specialpedagogens medverkan i skolutveckling göra så att deras ledarskapshandlingar, vilka återfinns i deras uppdrag, kommer skolan till nytta. Det förefaller också vara så att de fem specialpedagogerna intensivt i sitt eget arbete och relationsskapande med andra lyckas förena det Scherp och Scherp (2016) kallar skolans arbets- och utvecklingsorganisation. Begreppet är främst en analytisk distinktion, men eftersom skolor historiskt ofta haft svårt att ge frirum åt utvecklingsorganisationen och låtit arbetsorganisationen dominera helt, så visar exemplen hur en integration i vardagen är möjlig. Det är väsentligt, eftersom det enligt Timperley (2013), är där skolpersonalen lär bäst.

Metodreflektion

Då syftet med studien var att bilda kunskap om specialpedagogernas ledarskapshandlingar och försöka hitta mönster för vilka de är, vad de berättar om ledarskap, skolutveckling, förväntningar på dem och om deras uppdrag och funktion i skolan, har intervjuerna legat till grund för resultatet i studien. För att kunna förklara och förstå har den hermeneutiska modellen, och Lieblich m.fl. (1998) analysmodell, varit behjälpliga i analysprocessen för att kunna tolka och få syn på ledarskapshandlingar i specialpedagogernas berättelser. Det är spelet som sker mellan att förklara och förstå som utgör sökandet efter tecken för att få svar (Gadamer, 2013, Dahlberg, K., m.fl. (2007), vilket jag tycker att jag har fått. Det har varit en utmaning i arbetet med analysprocessen, jag har behövt läsa resultatet flera gånger, tematiserat (Ekholm & Lander, 1993) och behövt återgå till vad som skrivits i tidigare forskning.

Ahlberg (2003) belyser aspekten av att den som intervjuar, har erfarenhet själv inom forskningsområdet och att det kan påverka respondenternas svar, att de säger det som de tror att jag vill höra. Inom forskning kallas detta risk för bias. För att minska risken för bias har jag tagit hjälp av de ramverk så som Bryman (2011) beskriver vad gäller vikten av att hålla isär

mina egna personliga värderingar och att jag förhållit mig öppen och nyfiken i specialpedagogernas berättande. Jag intog ett aktivt lyssnande och ställde frågor och följdfrågor. Jag kunde också fråga igen om jag behövde få något förtydligat. Jag fick svar på mina frågor.

Förslag till fortsatt forskning

Ett förslag som skulle vara intressant att utforska är att utgå från studiens återkommande innehåll gällande skolutveckling och hur specialpedagogens ledarskapshandlingar skapar framgångsfaktorer för elevers måluppfyllelse. Hur skulle ett kollegialt lärande organiseras utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv och med en specialpedagog som leder det processarbetet?

Ytterligare ett förslag inspireras av respondenternas berättelser, där det framkom att ledarskapshandlingarna är sprungna ur hur deras uppdrag utformas i samspel med andra och framför allt rektor. Jag skulle tycka att det vore intressant att få veta hur rektor resonerar och planerar för att dessa ledarskapshandlingar ska komma att användas i verksamheten.

Slutord

Nog finns det mål och mening i vår färd - men det är vägen, som är mödan värd (K. Boye).

Referenslista

Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori & praktik - att bygga broar*. Stockholm: Liber AB.

Ahlberg, K. (2003). Att skapa och transkribera en berättelse – en del av tolkningen. I: C. Skott (Red.). *Berättelsens praktik och teori – narrativ forskning i ett hermeneutiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Alvesson, M. & Sköldbäck, K. (1994). *Tolkning och reflektion - Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Alvesson, M. & Sveningsson, S. (2012). *Organisationer, ledning och processer*. Lund: Studentlitteratur AB.

Berg, G. (2003). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur AB.

Bladini, K. (2007). Specialpedagogers handledningssamtal som verktyg och rum för reflektion. I Kroksmark, T & Åberg, K. (red.) (2007). *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur AB.

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

Blossing, U. (2008). *Kompetens för samspelande skolor. Om skolorganisationer och skolförbättring*. Lund: Studentlitteratur AB.

Bolman, Lee G. & Deal, Terrence E. (2015). *Nya perspektiv på organisation och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur AB.

Boye, K. *I rörelse*. Hämtad 2019-05-02 <http://www.karinboye.se/verk/dikter/dikter/i-rorelse.shtml>

Brinkkjær, U., & Høyen, M. (2013). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (Upplaga 2:2). Malmö: Liber AB.

Burr, V. (2003). *Social constructionism*. 2. uppl. Routledge New York: Taylor & Francis Ltd.

Crafoord, C. (1994). *Människan är en berättelse*. Lund: Natur och Kultur.

Czarniawska, B. (2004). *Narratives in social science research*. London: Sage.

Dahlberg, K., Dahlberg, H. & Nyström, M. (2007). *Reflective Lifeworld Research*. Lund: Studentlitteratur

Dahlkwist, M. (2012). *Lärarens ledarskap – relationer och grupprocesser*. Stockholm: Liber AB

David, M., Sutton, C. D. (2016). *Samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur AB.

Ekholm, M., Lander, R. (1993) *Utvärderingspraktikan*. Hämtad 20-01-12
https://gu.se/digitalAssets/1277/1277293_Nya_utv_rderingspraktikan.pdf

FN:s barnkonvention om barnets rättigheter antagen av FN s generalförsamling den 20 november 1989. Hämtad 19-04-06
<https://fn.se/wp-content/uploads/2016/08/Konvention-om-barnets-rattigheter.pdf>

Fullan, M. (2008). *The Six Secrets of Change. What the Best Leaders Do to Help Their Organizations Survive and Thrive*. San Fransisco: Jossey-Bass

Gadamer, H-G. (2013). *Truth and method*. (First paperback edition). London: Bloomsbury Academic.

Gjems, L. (2007). Meningsskapande handledning. I Kroksmark, T & Åberg, K (red). (2017) *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.

Grosin, L. (2003). Forskningen om framgångsrika skolor som grund för skolutveckling. I G. Berg & H.-Å. Scherp (Red.). Forskning i fokus nr. 15: *Skolutvecklingens många ansikten*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Guest, G., Bunce, A., Johnson, L. (2006). How Many Interviews Are Enough? An Experiment with Data Saturation and Variability. *Field Methods*, Vol. 18, No. 1, 59–82. Hämtad 20-01-12 <https://journals-sagepub-com.ezproxy.ub.gu.se/doi/pdf/10.1177/1525822X05279903>

Göransson, K, Lindqvist, G, Klang, N, Magnusson, G & Nilholm, C. (2015). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning. En enkätstudie*. (215:13). Universitetstryckeriet, Karlstad. Hämtad 19-02-13
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:784444/FULLTEXT01.pdf>

Hargreaves, A. & Fink, D. (2008). *Hållbart ledarskap i skolan*. Lund: Studentlitteratur AB.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2013). *Professionellt kapital – att utveckla undervisningen i alla skolor*. Lund: Studentlitteratur AB.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.

Holme, I-M. & Krohn Solvang, B. (1997). *Forskningsmetodik: Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur AB.

Håkansson, J. & Sundberg, D. (2016). *Utmärkt ledarskap i skolan*. Stockholm: Natur och Kultur.

- Hydén, L.-C. (1997). De otaliga berättelserna. I: L.-C. Hydén & M. Hydén (Red). *Att studera berättelser. Samhällsvetenskapliga och medicinska perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod. Med livsberättelsen i fokus*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Juul, J. & Jensen H. (2012). *Relationskompetens i pedagogernas värld*. Stockholm: Liber.
- Kornhall, Per (2015). *Förstelärare - En handbok*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (S-E. Torhell, övers.). Lund: Studentlitteratur AB.
- Larsson, S. (2011). *Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi*. Hämtad 20-01-10 <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:253401/FULLTEXT01.pdf>
- Lauvås, P. & Handal, G. (2007). *Handledning och praktisk yrkest teori*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). *Narrative research: reading, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Ludvigsson, A. (2009). *Samproducerat ledarskap. Hur rektorer och lärare formar ledarskap i skolans vardagsarbete*. (School of Education and Communication. Jönköping University Dissertation Series No. 7 • 2009. ARK-Tryckaren AB, Jönköping)
Hämtad 19-02-13
<http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:236777/FULLTEXT01.pdf>
- McKinsey & Company (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. Hämtad 19-01-23 [https://www.google.com/search?rlz=1C1GCEV_en&q=McKinsey+%26+Company+\(2010\)+How+the+world%27s+most+improved+school+systems+keep+getting+better.&spell=1&sa=X&ved=0ahUKEwiXwY6gz47gA-hVDWywKHfbZAVQQBQgqKAA&biw=1366&bih=626](https://www.google.com/search?rlz=1C1GCEV_en&q=McKinsey+%26+Company+(2010)+How+the+world%27s+most+improved+school+systems+keep+getting+better.&spell=1&sa=X&ved=0ahUKEwiXwY6gz47gA-hVDWywKHfbZAVQQBQgqKAA&biw=1366&bih=626)
- Møller, J. (2012). *Ledaridentiteter i skolan. Positionering, förhandling och tillhörighet*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Nilhfors, E. (2016). *Rekommendationer och erfarenheter från huvudmännens expertråd för skolutveckling*. Hämtad 19-01-13
<https://skl.se/download/18.7a7fd41d15350083b402c6cb/1458312223975/Expertradets-slutsater-och-rekomendationer.pdf>
- OECD (2010). Ontario, Canada: *Reform to Support High Achievement in a Diverse Context*. Hämtad 2019-01-23
<https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46580959.pdf>
- Partanen, P. (2012). *Att utveckla elevhälsa*. Östersund: Skolutvecklarna Sverige.

Patel, R. & Davidson, B. (1994). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (2: a rev. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Riessman, C. K. (2005). *Narrative Analysis*. In: *Narrative, Memory & Everyday Life*. University of Huddersfield, Huddersfield, pp. 17. Hämtad 20-01-23
http://eprints.hud.ac.uk/id/eprint/4920/2/Chapter_1_-_Catherine_Kohler_Riessman.pdf

Riessman, C.K. (1997). Berätta, transkribera, analysera – en metodologisk diskussion om personliga berättelser i samhällsvetenskapen. I L-C. Hydén & M. Hydén (red.). *Att studera berättelser. Samhällsvetenskapliga och medicinska perspektiv*. Stockholm: Liber.

Ricœur, P. (1993). *Från text till handling; en antologi om hermeneutik*. (Red: Peter Kemp & Bengt Kristensson; 4:e uppl.). Stockholm/Stenhag: Brutus Östlings bokförlag.

Robinson, V. (2019). *Förbättring i en förändringstrött skola. Ett undersökande tillvägagångsätt*. Lund: Studentlitteratur AB.

Rolandsson, B. & Oudhuis, M. (2009). *Att våga leda i förändring: En fråga om förtroende*. Lund: Studentlitteratur AB.

Sahlberg, P. (2012). *Lärdomar från den finska skolan*. Lund: Studentlitteratur AB.

Scherp, H-Å. (2003). Förståelseorienterad och problembaserad skolutveckling. I Berg, G & Scherp, H-Å (red). (2003). *Skolutvecklingens många ansikten*. Stockholm: Liber

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

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

Seidl, D., & Werle F. (2017). Inter-organizational sensemaking in the face of strategic meta-problems: Requisite variety and dynamics of participation. *Strategic Management Journal*. 2018; 39:830–858. Hämtad 20-03-02 <https://onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.ub.gu.se/doi/10.1002/smj.2723>

Skott, C., Ekman, I., & Öhlén, J., Ahlberg, K., Frid, I. (2004; red.). *Berättelsens praktik och teori – narrativ forskning i ett hermeneutiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Salamancadeklarationen och Salamanca +10. Hämtad 18-12-14
<http://u4614432.fsdata.se/wp-content/uploads/2013/09/Salamancadeklarationen-och-Salamanca+-10-ers%C3%A4tter-1-2001.pdf>

Samordnad habilitering, Hab. Hämtad 2019-04-17 <https://www.1177.se/vastra-gotaland/sa-fungerar-varden/sa-samarbetar-vard-och-omsorg/samordnad-habilitering-och-rehabilitering/>

Skollag (2010:800). Hämtad 2019-08-20 https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Hämtad 19-04-12
<https://www.skolverket.se/getFile?file=2705>

Skolverket (2012). *Arbetet med att främja närvaro och att uppmärksamma, utreda och åtgärda frånvaro i skolan*. Hämtad 2019-04-12 <https://www.skolverket.se/getFile?file=2846>

Skolverket (2014). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Hämtad 19-01-06 https://www.skolverket.se/publikationer?id=3299&_hstc=127286226.568329ddfd44fc60341d0a87cecd931.1539129600094.1539129600095.1539129600096.1&_hssc=127286226.1.1539129600097&_hsfp=1773666937

Skolverket (2015). *Systematiskt kvalitetsarbete – för skolväsendet*. Hämtad 19-04-18
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65a0f1/1553964634365/pdf2901.pdf>

Skolverket (2018). *Extra anpassningar och särskilt stöd i skolan*. Hämtad 2018-12-22
<https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/extra-anpassningar-och-sarskilt-stod-i-skolan#h-Gymnasieskolan>

Skolverket (2018). *Kollegialt lärande – individutveckling eller skolutveckling?* Hämtad 2018-11-01 <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/kollegialt-larande---individutveckling-eller-skolutveckling>

Skolverket (2018). *Pedagogiskt ledarskap – ett begrepp som består och förändras*. Hämtad 19-02-14
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/pedagogiskt-ledarskap---ett-begrepp-som-bestar-och-forandras>

Skolverket (2019). *Bevakningsområden och lärosäten. Mer om specialpedagogik*. Hämtad 19-04-18
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/innehall/skolverkets-bevakningsomraden-om-utbildning-och-larosaten#h-Specialpedagogik>

Socialstyrelsens och Skolverket (2016). *Vägledning för elevhälsan*. Hämtad 2019-04-12
<http://www.socialstyrelsen.se/Lists/Artikelkatalog/Attachments/20394/2016-11-4.pdf>

SOU (2015:22). *Rektorn och styrkedjan. Betänkande av Utredningen om rektorernas arbetssituation inom skolväsendet*. Stockholm 2015 Hämtad 19-02-14
<https://www.regeringen.se/contentassets/648eb1cdb67c400f865605f8d6f531ca/rektorn-och-styrkedjan-sou-201522>

SOU (2004:116). *Skolans ledningsstruktur. Om styrning och ledning i skolan*. Hämtad 18-12-28 <https://www.regeringen.se/49b71d/contentassets/45defe23ce084953bb746ff95a38693f/sou-2004116---skolans-ledningsstruktur---om-styrning-och-ledning-i-skolan>

Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM. Hämtad 19-04-17 <https://www.spsm.se/om-oss/>

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur AB.

Svensk författningslag *Specialpedagogexamen SFS 2011:186*. Förordning. Stockholm: Utbildningsdepartementet Hämtad 18-12-05 <http://rkrattsdb.gov.se/SFSdoc/11/110688.PDF>

Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L., & Jacobsson, K. (2005). *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som resurs i skolan*. Halmstad: Halmstad Tryckeri.

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

Tinglev, I. (2014). *Elevhälsan. En specialpedagogisk överblick. Om specialundervisningens effekter och deras perspektiv*. Hämtad 19-02-12 <https://gratisiskolan.se/ma/wp-content/uploads/2013/08/En-specialpedagogisk-overblick.pdf>

Vetenskapsrådet. *God forskningssed*. Hämtad 19-02-01 https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1529480532631/God-forskningssed_VR_2017.pdf

von Ahlefeldt Nisser, D. (2009). *Vad kommunikation vill säga. En iscensättande studie om specialpedagogers yrkesroll och kunskapande samtal*. (Diss). Stockholm: Universitetsservice US-AB. Hämtad 19-04-14 <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:523384/FULLTEXT01.pdf>

Vårdguiden. *Barn och ungdomspsykiatri, BUP* Hämtad 19-04-17 <https://www.1177.se/Vastra-Gotaland/sok/?q=bup>

Westling Allodi, M. (2016). *Särskilt stöd i den svenska skolan och internationellt - en jämförande analys av policy och praktik för specialpedagogiska insatser och särskilt stöd*. Working paper Serie 3:2016. Stockholms Universitet. Hämtad 2019-04-17 http://www.specped.su.se/polopoly_fs/1.304388.1477565638!/menu/standard/file/Working_Paper_3_2016.pdf

Yukl, G. (2013). *Leadership in Organizations*. 8th Edition. University of Albany. State University of New York.

Åkerblom, C. (2011) *Ledarskap makt och känsla: En narrativ studie av unga ledare*. KTH, Skolan för industriell teknik och management (ITM), Industriell ekonomi och organisation (Inst.), Genus, organisation och ledning. Hämtad 20-01-29 <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:439785/FULLTEXT01.pdf>

Åman, J. (2011). *Att lära av de bästa – en ESO-rapport om svensk skola i ett internationellt forskningsperspektiv*. (2011:8, Regeringskansliet Finansdepartementet). Stockholm hämtad 2019-02-07 <https://eso.expertgrupp.se/wp-content/uploads/2011/07/ESO-2011-8-till-webben.pdf>

Öberg, P. (1997). *Livet som berättelse. Om biografi och åldrande*. ACTA Universitatis Upsaliensis. HSG Uppsala

Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Göteborg: Nordstedts

Östlund, D. (2018). *Tre texter om specialpedagogik och lärande*. Volym 14, Nr 2, 2018. Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad Hämtad 19-04-23
<http://hkr.diva-portal.org/smash/get/diva2:1185918/FULLTEXT01.pdf>

Figur 2. Hämtad 19-02-14

https://www.google.com/search?rlz=1C1GCEV_en&tbm=isch&q=gunnar+berg+och+frirummet&chips=q:gunnar+berg+och+frirummet,online_chips:skolledarskap,online_chips:skolans+frirum,online_chips:skolutveckling&sa=X&ved=0ahU-KEwjGpraU477gAhXWwsQBHWE9CDgQ4IYILygG&biw=1366&bih=577&dpr=1#imgc=1E4o8nhCP8O6PM:

Bilaga 1 Specialpedagogexamen (SFS 2017:1111)

Omfattning

Specialpedagogexamen uppnås efter att studenten har fullgjort kursfordringar om 90 högskolepoäng. Det ställs också krav på avlagd grundlärarexamen, ämneslärarexamen, yrkeslärarexamen, förskollärarexamen eller motsvarande äldre examen.

Mål

För specialpedagogexamen ska studenten visa sådan kunskap och förmåga som krävs för att självständigt arbeta som specialpedagog för barn och elever i behov av särskilt stöd.

Kunskap och förståelse

För specialpedagogexamen ska studenten

- visa kunskap om områdets vetenskapliga grund och insikt i aktuellt forsknings- och utvecklingsarbete samt kunskap om sambandet mellan vetenskap och beprövad erfarenhet och sambandets betydelse för yrkesutövningen, och
- visa fördjupad kunskap och förståelse inom specialpedagogik.

Färdighet och förmåga

För specialpedagogexamen ska studenten

- visa förmåga att kritiskt och självständigt identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete och i arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer,
- visa förmåga att kritiskt och självständigt genomföra pedagogiska utredningar och analysera svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå,
- visa förmåga att utforma och delta i arbetet med att genomföra åtgärdsprogram i samverkan med berörda aktörer samt förmåga att stödja barn och elever och utveckla verksamhetens lärmiljöer,
- visa fördjupad förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för kollegor, föräldrar och andra berörda, och
- visa förmåga att självständigt genomföra uppföljning och utvärdering samt leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever.

Värderingsförmåga och förhållningssätt

För specialpedagogexamen ska studenten

- visa självkännedom och empatisk förmåga,
- visa förmåga att inom det specialpedagogiska området göra bedömningar med hänsyn till relevanta vetenskapliga, samhälleliga och etiska aspekter med särskilt beaktande av de mänskliga rättigheterna,
- visa förmåga att identifiera etiska aspekter på eget forsknings- och utvecklingsarbete,
- visa insikt om betydelsen av lagarbete och samverkan med andra yrkesgrupper, och
- visa förmåga att identifiera sitt behov av ytterligare kunskap och att fortlöpande utveckla sin kompetens.

Självständigt arbete (examensarbete)

För specialpedagogexamen ska studenten inom ramen för kursfordringarna ha fullgjort ett självständigt arbete (examensarbete) om minst 15 högskolepoäng.

Övrigt I examensbeviset ska det anges för vilken verksamhet utbildningen är avsedd. För specialpedagogexamen ska också de preciserade krav gälla som varje högskola själv bestämmer inom ramen för kraven i denna examensbeskrivning.

Bilaga 2 Missivbrev

Missivbrev

Hej!

Jag som skriver till dig heter Mia Jigliden och är utbildad gymnasielärare och specialpedagog, och läser Mastersprogrammet i utbildningsledarskap. Utbildningen avslutas med ett examensarbete, motsvarande 30 högskolepoäng, vilken jag skriver under 2018 - 2019.

Syftet med studien är att få tillgång till specialpedagogers berättelser om hur de tänker och resonera kring sitt uppdrag och sitt ledarskap i skolan. Genom att få ta del av specialpedagogernas berättelser är förhoppningen att få en ökad förståelse för deras uppdrag, ledarskapshandlingar, och få veta hur de genom sitt ledarskap, kan bedriva skolutveckling. Valet att studiens intervjupersoner är från gymnasiet är att med en öppenhet kunna söka mönster om specialpedagogernas uppdrag och ledarskap på gymnasieskolan.

Jag skulle uppskatta om du som specialpedagog kan tänka dig att medverka i min studie. Intervjun beräknas ta ca 45 minuter och kommer att ha karaktären av ett samtal med teman. Jag önskar få spela in intervjun och jag kommer till din skola eller till annan plats om så önskas.

I enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer deltar du frivilligt och kan när som helst avsluta ditt deltagande utan att ange orsak. Vad gäller konfidentialitet, att skydda dig som informant kommer namnen att vara fingerade, dock kan det komma att framgå i vilket län skolan tillhör.

När jag har skrivit klart får du om du vill, först läsa igenom innan jag använder texten i studien. Studien beräknas vara klar i maj 2019 och självklart får du som deltagit ett eget exemplar.

Eftersom jag har för avsikt att påbörja intervjuer under februari och mars, behöver jag få ett svar från dig så snart som, senast 17 januari 2019.

Om du vill delta, svara på detta mejl så kontaktar jag dig för att vi skall kunna boka in en tid för intervju.

Tack för att du tog dig tid att läsa mitt brev och jag hoppas att du vill delta i min studie!

Bästa hälsningar

Mia Jigliden

Vid frågor får du gärna kontakta mig,

Mobil: xxx-xxx xx xx

E-post: xxx.xxxxxxx

Bilaga 3 Intervjuguide

Bakgrund

Hur många år har du varit verksam som specialpedagog?

Berätta vad som gjorde att du ville vidareutbilda dig till specialpedagog.

Specialpedagogens funktion

Vad gör en specialpedagog?

Vilka är dina arbetsuppgifter?

Finns det arbetsuppgifter du upplever som mer viktiga än andra?

Om, varför i så fall?

Beskriv vad som gör att specialpedagogen behövs i skolan.

Ingår du i någon arbetsgrupp?

Beskriv hur en arbetsdag kan se ut.

Förväntningar på specialpedagogen

Vilka förväntningar uppfattar du att andra professioner har på specialpedagogen?

Berätta om dina egna förväntningar på dig själv i din funktion/uppdrag.

I vilka sammanhang/situationer upplever du att du att andra professioner efterfrågar dina kunskaper, ber om råd/hjälp?

Skolutveckling

Vill du beskriva vad du uppfattar är skolutveckling.

Kan berätta om vilka förutsättningar som ges på skolan vad gäller skolutveckling?

Utifrån din funktion som specialpedagog, kan du se vad som skulle kunna bidra till skolutveckling?

Ledarskap

Skulle du kunna beskriva hur du ser på begreppet ledarskap?

Vilka erfarenheter har du av ledarskap utifrån din verksamma tid inom skolan?

Har du fått någon kompetensutveckling inom ledarskap?

Var i din skolkontext styrs ledarskap ifrån?

Vad gör du om 5 år?