

Åtta kommunala verksamhetschefers upplevelser av specialpedagogens uppdrag.

En fenomenologisk intervjustudie

Jenny Andersson och Pernilla Lörner

Specialpedagogiska institutionen

Examensarbete 15 hp

Specialpedagogik

Specialpedagogprogrammet (90 hp)

Höstterminen 2015

Handledare: Joacim Ramberg

English title: Perceptions of Eight Municipal Educational Leaders
regarding the Duties of the SENCo. – A Phenomenological Interview
Study



Stockholms
universitet

Åtta kommunala verksamhetschefer upplevelser av specialpedagogens uppdrag.

En fenomenologisk intervjustudie.

Jenny Andersson och Pernilla Lörner

Sammanfattning

Syftet med denna studie är att belysa och beskriva hur åtta kommunala verksamhetschefer *upplever* organisationen kring specialpedagogens uppdrag. Vad upplever de styr deras uppdrag som ansvariga för det specialpedagogiska uppdraget? Vilka upplevelser har de kring specialpedagogens uppdrag i kommunen som verksamhetsutvecklare enligt Högskoleförordningen (SFS 2007:638)?

Datansamlingen har skett genom halvstrukturerade intervjuer med verksamhetschefer inom sju kommuner i Mellansverige. Diskussionen kring deras upplevelser har stått i fokus. Det insamlade materialet har analyserats med hjälp av Bronfenbrenners (1979) utvecklingsekologiska teori samt genom en problematisering mellan ett kategoriskt och ett relationellt perspektiv utifrån specialpedagogens uppdrag.

Resultatet visar att upplevelsen är att specialpedagogen *ska* ha en stödjande ledande roll i närhet till ledningen samt vara en självklar deltagare inom elevhälsan. Styrning kring det specialpedagogiska uppdraget sker genom styrdokument, ekonomi och kommunens dokument dvs. genom en indirekt styrning på verksamheten. Specialpedagogen ska vara i framkant vad gäller verksamhetsutveckling och forskning samt fokusera på barnet utifrån ett relationellt perspektiv. Verksamhetscheferna upplever att denna bild inte alltid överensstämmer med hur det ser ut i verksamheten i kommunerna.

Utifrån vår synvinkel blir verksamhetschefernas upplevelse av specialpedagogens uppdrag en messiansk uppgift. Specialpedagogen är osynlig i styrdokumentet vilket resulterar i att tolkningsföreträde sker på den lokala arenan. Specialpedagogen ska arbeta inom alla utvecklingsekologiska miljöer (Bronfenbrenner, 1979), påverka meso-och exonivån, styras av exonivån och samtidigt behålla det relationella perspektivet på mikronivån, vilket kan ses som en stor utmaning.

Nyckelord

Specialpedagog, uppdrag, verksamhetschef, verksamhetsutvecklare, Bronfenbrenner, kommun, organisation, styrning

Innehållsförteckning

Förord

Inledning	1
Bakgrund	2
Specialpedagogen och styrdokumentet	2
Specialpedagogen och uppdraget	3
Specialpedagogen i kommunen	4
Tidigare forskning.....	5
Specialpedagogen och organisationen	5
Styrdokument	5
Specialpedagogens uppdrag	6
Specialpedagogen och verksamhetsutveckling	8
Teoretiska utgångspunkter	9
Konsekvenser av perspektivtagande	10
Det relationella och det kategoriska perspektivet.....	11
Syfte och frågeställningar	12
Metod	13
Fenomenologi	13
Livsvärld	13
Subjektet i en objektiv intervjumiljö	14
Studiens deltagare och urval.....	14
Genomförande	15
Förberedelse och intervjuer.....	15
Transkribering	16
Analys av datainsamlingen.....	16
Reliabilitet, Validitet och Trovärdighet	17
Forskningsetiska aspekter.....	18
Resultat	19
Den högra handen - en organisatorisk angelägenhet.....	20
Det osynliga rodret - verksamhetens indirekta styrning	22
Spindel och helikopter - den specialpedagogiska verksamhetsutvecklaren	24
Metoddiskussion	27
Diskussion	29
Specialpedagogen- en organisatorisk angelägenhet	29

Verksamhetschefen - verksamhetens indirekta styrning	30
Specialpedagogen - den specialpedagogiska verksamhetsutvecklaren	33
Avslutning	34
Referenslista	36
Bilaga 1. Examensordning SFS 2007:638	41
Bilaga 2. Missivbrev	43
Bilaga 3. Intervjuguide.....	44
Bilaga 4. Intervjufigur	45

Förord

Denna examinationsuppsats genomfördes under utbildningen till specialpedagog, hösterminen 2015 på Specialpedagogiska institutionen vid Stockholms universitet. Vi vill rikta ett särskilt och innerligt tack till de verksamhetschefer som deltagit i intervjuerna. Utan *er* hade denna studie inte kunnat genomföras. Innan intervjuernas genomförande gjorde vi en pilotintervju, då vi intervjuade samt testade vår intervjuguide. Den pilotintervjun bidrog till några viktiga ändringar vilket vi är oerhört tacksamma för. Vi vill även rikta vår uppskattning och tacksamhet till vår handledare, Joacim Ramberg, som med tålamod och noggrannhet stöttat oss i vårt arbete med uppsatsen.

I skrivandet av uppsatsen försakas vissa delar i vardagen. Därför vill vi tacka våra familjer, som troget stått ut med att uppsatsen, i vissa perioder, kommit i första hand. Något vi upptäckt under arbetet med uppsatsen är fördelen med att skriva *två*. Hela tiden har man någon som bekräftar eller ifrågasätter det man gör. Därför vill vi rikta ett tack till varandra för att vi antog utmaningen att skriva tillsammans.

Inledning

Som snart nyexaminerade specialpedagoger har det varit naturligt för oss att sätta oss in i vårt kommande uppdrag både när det gäller *teori och praktik*. I vår praktik och vardag, med arbete på förskola och skola, i samtal med kollegor från olika yrkeskategorier, tycker vi att specialpedagogens uppdrag upplevs olika och har olika förväntningar att leva upp till. Specialpedagogen har bland annat, enligt Högskoleförordningen (SFS 2007: 638) ett specifikt ansvar att leda utvecklingsarbetet inom verksamheten. I en artikel av Berglund, Malmgren, Riddersporre och Sandén (2007) om trettio rektorers syn på specialpedagogisk verksamhet kom författarna fram till att rektorer ser på specialpedagogen som en verksamhetsutvecklare med ett omfattande och komplext arbetsområde. Författarna frågar sig i artikeln om det finns förväntningar från skolan att specialpedagogerna ska bidra till verksamhetsutveckling.

Förskolan eller skolan har många som deltar och som ger avtryck samt påverkar miljön i verksamheten. Både specialpedagoger samt andra yrkeskategorier som, förskollärare, lärare och rektor har inom forskningen bidragit med sin upplevelse av specialpedagogens uppdrag (Berglund et al. 2010; Hjärne, 2015; Lansheim, 2010; Lindqvist & Nilholm, 2013; von Ahlefeld Nisser, 2014). Det finns ett angeläget forskningsbehov av att undersöka förskola och skolan samt den specialpedagogiska verksamheten utifrån kommunnivå, som t.ex. den som verksamhetschefen befinner sig på (Emanulesson, Persson & Rosenqvist, 2001; Gerrbo, 2012; Göransson, Lindqvist & Nilholm, 2015a). Skol- och förskoleorganisationen i en kommun kan se olika ut men förvaltningen som ansvarar för förskolan och skolan leds ofta av en, förvaltningschef och vanligtvis delas kommunen upp i olika områden där en verksamhetschef ansvarar (Jarl & Rönberg, 2015). Hädanefter kommer vi att referera till *verksamhetschef* när vi pratar om denna aktör, dvs. närmaste överordnad chef för förskolechef och rektor.

I denna uppsats vill vi utgå från verksamhetschefen som har det ledande ansvaret för förskole- och skolfrågor i kommunen. Vi vill belysa och beskriva verksamhetschefernas upplevelse av specialpedagogens uppdrag med fokus på verksamhetsutveckling. Ekström (2004) skriver; "Begreppet

lärandemiljön inkluderar även beslutsfattandet om den, vilket innebär, att varje aktör som är delaktig i att ”skapa skola” inkluderas i begreppet” (s.2). Detta citat står i relation till det angelägna forskningsbehovet kring specialpedagogens uppdrag utifrån en aktör som har ett ansvar över hur specialpedagogen arbetar i kommunen.

Bakgrund

Specialpedagogen och styrdokumentet

Globala och nationella styrdokument påverkar specialpedagogens uppdrag. Förenta Nationernas allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna (Svenska FN-förbundet, 2008) kan i de flesta globala och nationella sammanhang vara hela samhällets stöttepelare. Ahlberg (2009) anser att FNs konvention om barns rättigheter (UNICEF Sverige, 2009) tillsammans med Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) bildar en ideologisk grund för specialpedagogiken. Barnkonventionen är juridiskt bindande i Sverige som ratificerat den och konventionen trädde i kraft i september 1990 (UNICEF Sverige, 2009). Som exempel kan nämnas de paragrafer som kan sägas belysa specialpedagogikens samhällsuppdrag då de betonar barnets rätt att höras i alla frågor som rör det (§12), alla barns rätt till utbildning (§28) samt barnets rätt att utveckla sina fulla möjligheter i undervisningen (§29) (ibid). Salamancadeklarationen strävar mot att med grund i Barnkonventionen ge gemensamma principer, för undertecknade stater. I undervisning av elever med behov av särskilt stöd, poängteras barns rätt till en ordinarie skolgång som sätter barnets förutsättningar i fokus (Svenska Unescorådet, 2006). Salamancadeklarationen är även den ratificerad av Sverige, men deklarerationer är så kallade moraliska ställningstaganden av de länder som skrivit under och är därför, i motsats till konventioner, inte juridiskt bindande (ibid).

På nationell nivå fastslog Skolkommissionen år 1946 (SOU 1948:27) att individualisering inom klassens ram skulle förekomma så långt som möjligt. Den välkomnade också en ökad differentiering med påföljd att elevunderlaget i klasserna blev allt mera homogent och därigenom bättre anpassat till elevernas utveckling. I mitten på 1970-talet betonade SIA- utredningen (SOU 1974:53) att det inte är eleven som har skolsvårigheter utan skolan som har elevsvårigheter. Detta medförde i sin tur att specialpedagogiken inte skulle inriktas på förändringar enbart hos individen specifikt, utan på en analys av hela situationen.

Skollagen (SFS 2010:800) menar att hänsyn ska tas till barnet inom utbildningen samt att särskild hänsyn till barnets bästa alltid ska vara utgångspunkten inom utbildningen. Samma lag beskriver också att det ska ingå specialpedagogiska insatser inom elevhälsoteamen. Inom elevhälsoteamen ingår bl.a. specialpedagogen vars uppgifter enligt Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården och Jacobsson (2004), tydligt framgår i målbeskrivningen av examensordningen för specialpedagogisk påbyggnadsutbildning, SFS 2007:638 (bilaga 1). Samtidigt menar Tideman et al. (2004) att det förekommer lokalt många olika tolkningar av det specialpedagogiska uppdragets innebörd. Göransson et al. (2015a) anser att det är anmärkningsvärt att staten skapat två olika yrkesgrupper med specialpedagogisk inriktning, specialpedagog och speciallärare, men att dessa yrkeskategorier inte nämns i något styrdokument. Författarna skriver att specialpedagoger och speciallärare saknar formellt rättsligt ansvar för specialpedagogiska insatser i förskola och skola. Enligt skollagen (SFS 2010:800) ligger ansvaret för beslut om och organisering av specialpedagogiska insatser hos förskolechefer och rektorer. I läroplanerna (Skolverket, 2010; Skolverket, 2011) ligger ansvaret för skolverksamhetens

målsättning, att tillhandahålla undervisning som möter varje barns behov och förutsättningar, hos förskollärare och lärare. Jarl och Rönnberg (2015) menar att rektorer och lärare innehar en stor politisk makt genom att det är de som förverkligar besluten. Specialpedagogens roll och funktion är däremot osynlig i nationella styrdokument (Berglund et al. 2007). Göransson et al. (2015a) menar, precis som Tideman et al. (2004), att specialpedagogers rättsliga kontroll är beroende av lokala omständigheter och förhandlingar. Författarna nämner ett dilemma då staten utformar yrkesgrupper som har i uppgift att utföra dess politiska ideologier istället för att de bildas utifrån behov som uttryckts av yrkeskategorier i den närmaste organisationen inom förskola och skola.

Enligt Statens offentliga utredning (SOU 1999:63) är specialpedagogiken den disciplin som ska stödja skolan i att ge barn och elever det stöd som de enligt skollag, förordningar och läroplaner har rätt till. Som vi nämnde inledningsvis ska ett särskilt ansvar för verksamhetsutveckling ligga på specialpedagogen enligt Högskoleförordningen (SFS 2007:638). Enligt förordningen ska specialpedagogen även arbeta för att skolan ska kunna möta behoven hos alla barn. Vidare tar förordningen upp att specialpedagogens insatser handlar om att bland annat vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare samt att kunna analysera och röja undan hinder i lärmiljön.

Specialpedagogen och uppdraget

Specialpedagogutbildningen har funnits sedan 1990, då utbildningen ersatte speciallärarutbildningen (Ahlberg, 2007; Assarson, 2009). Enligt Assarson (2009) och Helldin (1998) var en av avsikterna att skolans arbete skulle få en mer inkluderande inriktning där specialpedagogen skulle ha ett övergripande ansvar och vara ett stöd för både lärare och elever. År 2008 gavs en återkomst av den gamla speciallärarutbildningen som enligt Malmqvist (2015, mars) var för att dåvarande regeringen ville att de elever som hade behov av särskilt stöd skulle få det mer direkt av en speciallärare. Resultatet är att idag finns det två utbildningar som riktar sig specialpedagogiskt men med olika uppdrag.

Specialpedagogens professionella roll genereras ur den examensordning och de kursplaner som reglerar utbildningens innehåll och mål (Berglund et al. 2007). En profession bildas när en yrkeskår eftersträvar gemensamma kunskaper och etiskt förhållningsätt inom yrket (Jarl & Rönnberg, 2015). Vidare menar författarna att det också handlar om professioners förhållande till staten och styrdokument. Ett exempel är hur specialpedagogens profession påverkas av det faktum att den inte nämns i skollagen. Helldin (1998) poängterar att ett yrkes status beror på hur starka banden är mellan vetenskap och praktik. I en artikel beskriver Abbott (1988) begreppet professionell jurisdiktion. Professionell jurisdiktion handlar om att ett yrke, t.ex. specialpedagoger avgränsas genom vissa behörigheter och vissa arbetsuppgifter som relateras till yrket (ibid). Att ha full professionell jurisdiktion innebär enligt författaren att man som yrke har ensamrätt att utföra vissa arbetsuppgifter. Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson och Nilholm (2015b) presenterar en kartläggning i en nyutkommen svensk forskningsrapport, baserad på en heltäckande enkätstudie som gjorts på 3 190 av totalt 4 252 individer med svensk specialpedagog- eller speciallärarexamen enligt 2001/2007/2008 års examensordningar. Rapporten är en beskrivning om specialpedagogers och speciallärarens yrkesroll och uppfattningar om utbildningen. Författarna ifrågasätter om specialpedagog är en profession utifrån Abbotts begrepp. Enligt forskarna är det inte någon stor skillnad mellan de kunskaper som specialpedagoger och speciallärare gör anspråk på men visar samtidigt på att yrkesrollernas arbetsuppgifter varierar. Forskarna beskriver specialpedagogernas uppgifter som rådgivande och samverkande. Dessutom beskriver författarna undervisande uppgifter, både som mångsysslare eller individuellt mot barn och elever, samt samverkan med vårdnadshavare där utredning, dokumentation och åtgärdsprogram ingick.

Ahlberg (2007) ser tre viktiga utvecklingslinjer inom specialpedagogisk forskning. Den första är att forskningen ska stärka specialpedagogikens identitet, den andra är att synliggöra och problematisera specialpedagogik som ideologi och verksamhet samt slutligen den tredje som handlar om att skapa arenor där teori och praktik får mötas (ibid). Begreppet perspektiv inom specialpedagogiken förklaras av Ahlberg (2009) som ett synsätt som bestämmer hur olika områden uppmärksammas. Detta kan även sägas påverka specialpedagogens uppdrag. Dessa kan t.ex. vara av ontologisk och epistemologisk karaktär och kan skapa tankemodeller, begrepp eller normer och värden (ibid). Nilholm (2007) anser att det är omöjligt att se på vår omvärld på ett neutralt sätt och menar alltså att perspektiv är olika sätt att se på saker och ting. En av de grundläggande utgångspunkterna inom specialpedagogiken är den om huruvida vi betraktar orsakerna bakom problem i förskola eller skola som beroende på individens brister eller beroende på brister i den miljö som individen befinner sig i (ibid). Forskningen om specialpedagogik delas ofta in i två perspektiv, det *kategoriska* respektive det *relationella perspektivet* (Nilholm, 2007). Det första perspektivet är individualistiskt och har sina rötter i medicinsk- och psykologiska traditioner samtidigt som det andra har sin betoning på sociala orsaker för förskole- och skolproblem (ibid). En rådande utgångspunkt för orsaken till barns utmaningar var under senare delen av 1900-talet, enligt Emanuelsson et al. (2001), ett *psykologiskt-medicinskt perspektiv* som presenterats av Skidmore (1996). Inom detta perspektiv anses orsaken till särskilda behov vara en brist i den neurologiska eller psykologiska utvecklingen hos barnet som kan ses likvärdig med en sjukdom (ibid). Enligt Emanuelsson et al. (2001) fokuserar det *relationella perspektivet* mer på en interaktion mellan pedagogiken och förhållandet mellan alla aktörer blir viktiga, skolproblemet blir inte på individnivå. Den ideologiska inriktningen i förskola och skola är att hantera elevers olikheter inom ramen för den ordinarie undervisningen (Emanuelsson et al. 2001; Haug, 1998; Helldin, 1998; Lansheim, 2010). Detta blir en utmaning för skolan då den stressas, och riskerar då att använda förgångna lösningar för att lösa svårigheter (Emanuelsson et al., 2001). Samtidigt har olika sätt att närma sig frågan om skolproblem gett upphov till andra perspektiv, vilket kan ha lett till ett paradigmskifte (Emanuelsson et al. 2001). Bland dessa kan nämnas de kompensatoriska-, dilemma- och kommunikativt-relationsinriktade perspektiven (Ahlberg, 2009; Nilholm, 2007). I vår studie koncentrerar vi oss på det *kategoriska och relationella perspektivet* och kommer därmed att återkomma till dem.

Specialpedagogen i kommunen

I början av 1990-talet förändrades ansvaret för skolan (Assarson, 2009; Jarl & Rönnberg, 2015; Lansheim 2010). Detta innebar att staten tog ansvaret för mål och resultat i form av styrdokument medan det ekonomiska ansvaret och resursfördelningen, lades över på kommunen (Jarl & Rönnberg, 2015; Lansheim, 2010). Anledningen till kommunaliseringen var att få en ökad decentralisering vilket ger en förhöjd demokratisering och verklighetsanpassning av de beslut som behöver tas (Alexandersson, 1999). Decentraliseringen påverkar kommunens pedagogiska arbete men även det specialpedagogiska eftersom kommunen har en stor frihet när utformning och stöd till eleverna ligger på kommunnivå (Lansheim, 2010; Westling Allodi, 2005). Westling Allodi (2005) menar att kommuner anordnar olika specialpedagogiska verksamheter som är förankrade till skolans arbetslag, speciella klasser eller grupper eller som fristående enheter. Vår erfarenhet är att många pedagoger visar på en maktlöshet i arbetet inom sin verksamhet trots att besluten tas i kommunen som ligger närmre verksamheten än innan decentraliseringen. Politiska beslut är närvarande i den pedagogiska vardagen (Siljehag, 2010).

Haug (1998) visar på två utbildningspolitiska inriktningar, *innovativ och restaurerande*, som påverkar kommuners handlande i skolfrågor. I den *innovativa* inriktningen är traditionen i

socialdemokratisk anda att skolan ska vara till för alla och likvärdig. Den *restaureerande* inriktningen är en borgerlig tradition där teoretiska studier och ämneskunskaper är viktiga, där alla ska gå i skolan som inte behöver inte vara likvärdig. Likvärdig i detta sammanhang kan förklaras enligt Haug (1998) att skolan ska vara tillgänglig, så lik som möjligt, samt ha så få individuella val som möjligt för eleverna. Jarl och Rönnberg (2015) menar i sin studie om skolpolitik att lärare och rektorer innehar en stor makt att formulera och agera inom den egna skolan. Skolpolitiken är ett komplext samspel mellan olika aktörer på två olika arenor, *formuleringsarenan* och *realiseringsarenan* (Folkesson, Lendahls, Rosendahl, Längsjö & Rönnerman, 2004; Jarl & Rönnberg, 2015). Det är på *formuleringsarenan* besluten tas och på *realiseringsarenan* som besluten förverkligas (ibid). Formuleringsarenan har utvecklats sen slutet av 90-talet och där flera aktörer måste gå samman för att kunna genomföra och implementera tänkta reformer (Jarl & Rönnberg, 2015). Ekström (2004) intervjuade en förvaltningschef i skolan som menade att han ser sig som en länk mellan politiken och den pedagogiska verksamheten. Här blir det intressant utifrån vår studie där våra intervjupersoner inte heller finns inom politiken eller i det direkta arbetet med pedagoger och elever. Upplever de att de kan påverka specialpedagogens uppdrag eller blir organisationen ett hinder i att relatera, påverka och reflektera till vad som händer i verksamheterna? Lansheim (2010) menar på att specialpedagogens mandat, erkännande, är beroende av hur den specialpedagogiska verksamheten organiseras.

Tidigare forskning

Genom att metodiskt och systematiskt studerat tidigare forskning kan vi konstatera att det inte finns särskilt mycket skrivet utifrån samma fokus som vi har valt i denna studie. Den kommunala nivå som verksamhetscheferna befinner sig på, förekommer inte i tidigare forskning i någon stor omfattning. Därmed väljer vi att beskriva tidigare forskning angående specialpedagogens uppdrag och roll utifrån andra närliggande yrkesgrupper, dvs. andra pedagoger och rektorer men också specialpedagoger själva. Vi tror att det blir viktigt att referera till denna forskning för att få en samlad blick över upplevelserna och förväntningarna om specialpedagogens roll i stort. Det är vår förhoppning att det i sin tur kan ge en förförståelse för vår studie samt det fokus vi har valt. Vi har delat upp tidigare forskning i två huvudrubriker. Rubriken *Specialpedagogen och organisationen* beskriver forskning utifrån styrdokument och specialpedagogens uppdrag som står i relation till organisationen. Rubriken *Specialpedagogen och verksamhetsutveckling* beskriver i sin tur forskning relaterad till specialpedagogens uppdrag som verksamhetsutvecklare. Uppdelningen har vi gjort för att tydliggöra forskningens relevans till vår studie eftersom de olika ämnesområdena ofta är förenade med varandra.

Specialpedagogen och organisationen

Styrdokument

Den forskning som ligger närmast studiens fokus genomfördes av Ekström (2004), som utförde en fallstudie innefattande bl.a. intervjuer på fem olika styrnivåer inom en svensk kommun. Författaren studerade och analyserade också formuleringsprocesser i dokument vad avser definitioner av barn i behov av särskilt stöd på kommunledningsnivå. En central utgångspunkt i Ekströms (2004) studie var styrning och beslutsfattande samt vilka perspektiv de som medverkade i processen intog. Författaren diskuterar begreppet *definitionsbehov* som kan uppstå utifrån en intention av skolans yrkesgrupper att utföra sina respektive uppdrag enligt styrdokument. Med detta menar Ekström (2004) att definitioner av begrepp i nationella styrdokument från staten är allmänt beskrivna men att verkställandet och även tolkningen lämnas till en lokal arena, vilket kan påverka t.ex. organisationen av specialpedagogiska insatser. Politiken måste således omsättas i praktiken innan den kan få en slutgiltig utformning, anser

Jarl och Rönnberg (2015). von Ahlefeld Nisser (2014) framför också att specialpedagogens uppdrag inte specifikt finns beskrivna i styrdokumentet vilket medför att de som läser styrdokumentet har tolkningsföreträde kring specialpedagogens uppdrag. Författarens studie hade som syfte att synliggöra specialpedagogers och speciallärares uppdrag i kommunen och samtidigt synliggöra skillnader och likheter i dessa. Sammanlagt 23 specialpedagoger, 12 speciallärare och 24 rektorer intervjuades av forskaren. Resultatet av denna studie visade att speciallärare och specialpedagoger behöver vara delaktiga i verksamheten men att det behövs två olika organisatoriska lösningar för yrkesgrupperna. Slutsatsen blir att förskolor och skolor måste ta tillvara de båda kompetenserna och hitta lösningar som gör att de båda yrkesgrupperna används till fullo. Burton och Goodman (2011) beskriver liknande resultat från en liten intervjustudie gjord i England innefattande fyra SENCOs (specialpedagoger) och åtta resurspersoner. De anser att engelska specialpedagogers arbetsuppgifter behövde tydliggöras eftersom yrkesgruppen hade för många arbetsuppgifter, vilket i sin tur påverkade deras roll som nyckelperson i elevers inkluderingsprocesser. Dessa inkluderingsprocesser är beroende av ett flertal faktorer som t.ex. skolors samarbete med forskare, skolor och samhället emellan, menar Ainscow, Dyson, Goldrick & West (2012). Detta har författarna kommit fram till, utifrån tidigare forskning samt ett projekt mellan 25 skolor, skolmyndigheter och tre universitet i Storbritannien.

Helldin (1998) undersökte den specialpedagogiska rollen i fyra svenska kommuner med verksamma specialpedagoger under åren 1994-1997. Fyra specialpedagoger intervjuades flertal gånger i deras vardag samtidigt som lokala utbildningsdokument och tidningsartiklar studerades. Skolledare på olika nivåer intervjuades också för att analysera kommunernas övergripande policy vad gäller det specialpedagogiska arbetet. Helldin (1998) kritiserar kommuners benägenhet att haka på nya skoltrender utan att ha en egentlig plan för genomförandet. Med detta menas, visar studien, att utgångspunkten ligger i kommunens flexibilitet att ligga i framkant, vilket kan innebära problem för de enskilda individerna. Samma gäller de ekonomiska vindar som, enligt författaren, kan blåsa olika hårt utifrån elevers svaghet. Som vi nämnde i inledningen, gjorde Berglund et al. (2007) en meningskategorisering utifrån examensarbeten som baserats på halvstrukturerade intervjuer med rektorer gjorda av totalt nio specialpedagogstuderanden och kom fram till att rektorens uppfattning var ett de ekonomiska ramarna var snäva för att kunna realisera läroplanens intentioner.

Specialpedagogens uppdrag

Skillnader på specialpedagogens uppdrag inom olika skolformer, konstaterades av von Ahlefeld Nisser (2014), där arbetsuppgifter i grundsärskolan var undervisande till sin karaktär jämfört med i förskolan eller grundskolan, där arbetsuppgifterna handlade om utvecklande av lärmiljöer. En annan avgörande faktor för specialpedagogens uppdrag visade sig i studien vara anställningsformen och huruvida tjänsten i sig var centralt- eller enhetsbelägen. Samma resultat finns att hitta enligt Göransson et al. (2015a) som menar att anställningsformen samt var inom skolverksamheten arbetsuppgifterna utfördes var av betydelse för vilka arbetsuppgifter specialpedagogerna hade kontroll över och till vilken omfattning. Även närheten mellan specialpedagog, ledningen samt barnet, poängteras av von Ahlefeld Nisser (2014). Alla yrkesgrupper i författarens studie beskrev uppdraget med arbetsuppgifter innefattande ett förebyggande arbete genom mandat i kvalificerade samtal, en övergripande funktion, specialpedagogens närvaro i verkligheten och samarbete yrkesgrupper emellan. Lindqvist och Nilholm (2013) kom i sin enkätstudie, med 45 rektorer och förskolechefer i en medelstor svensk kommun, fram till att de flesta informanter tyckte att specialpedagogen skulle ha huvudansvaret kring ett barn i behov av särskilt stöd. Detta skulle göras genom handledning, dokumentation, skrivande av åtgärdsprogram och utvärderingar. Färre än hälften av informanterna svarade att specialpedagogen skulle ägna sig åt specialundervisning. Likaså svarade majoriteten av von Ahlefeld Nissers (2014) informanter att

specialpedagogens arbetsuppgifter skulle präglas av arbete med organisatoriska frågor samt verksamhetsutveckling. Författaren efterlyser dock en tydligare särskiljning mellan specialpedagogers och speciallärares uppgifter för att bättre kunna utnyttja dessa olika yrkesgrupper på bästa sätt.

Assarson (2007) ville få kunskap om vad som sker i mötet mellan pedagoger och det politiska uppdraget om "en skola för alla". Denna slogan kan ses som en ideologi inom svensk skola med rötter från 40-talet då målet i Sverige var att skapa en skola för alla oavsett social klass och förmåga (Hjörne & Säljö, 2013). Ideologin finns fortfarande kvar i de svenska läroplanerna, men har omformulerats genom åren för att i den nuvarande läroplanen för grundskola och fritidshem (Skolverket, 2011), landa i en helhetssyn på elevens behov och där individualisering, inkludering och alla barns rätt till likvärdig utbildning poängteras (ibid). Assarsson (2007) menar att maktkampen mellan olika yrkesgrupper och den politiska styrningen mot denna ideologi skapar olika interagerande diskurser som också berör en spänning mellan vetenskaplig pedagogisk forskning och politikens hänsynstagande till opinionen. Samtidigt som författaren anser att det alltid är en politisk handling att organisera skola och undervisning poängteras att synen på skolan är beroende av dessa diskurser som innefattar existentiella, politiska, ideologiska och moraliska värden. Utmaningarna kring en skola för alla förklaras i Assarssons (2007) studie av pedagogers bristande specialpedagogiska kompetens och negativa attityder, men framförallt också av skolan som organisation och de diskurser som styr verksamheten. Parallellt kan dras till en studie av Lansheim (2010) där syftet var att försöka förstå vad det kan innebära att vidareutbilda sig till specialpedagog genom att undersöka hur blivande specialpedagoger, både under och efter utbildningstiden, uppfattar och förstår det specialpedagogiska uppdraget. I studien refererade flest specialpedagoger till sin erfarenhet snarare än till läroplanerna vilka, enligt författaren, representerar det politiska målet om en skola för alla. Författaren landar i att det är i detta spänningsfält, mellan det politiska målet och de lokala tolkningarna av innebörden i läroplanstexter och förordningar, som specialpedagogen får sitt uppdrag.

I ett nordiskt perspektiv har det gjorts studier som jämför svenska, finska och norska specialpedagogers uppgifter. I en studie av Lansing Cameron, Nilholm, Lindqvist och Persson (2014) fann författarna i sin jämförelse av svenska och norska specialpedagoger att specialpedagogerna i de båda länderna arbetade i team med en handledande roll samt att de arbetade mindre individuellt med barnen än vad de gjort innan. Svenska specialpedagoger arbetade dock mer med handledning och dokumentation samt vistades mer i tvärvetenskapliga samverkansgrupper än sina norska kollegor. Specialpedagogerna i de båda länderna menade att de hade mer inflytande än eleverna och deras föräldrar vad gäller tillgänglighet och tilldelning av resurser. Även specialpedagogernas inflytande över undervisningen ansågs vara högre än politikens, offentliga tjänstemäns, lärares och föräldrars inflytande över samma sak. I en annan studie av Takala och Ahl (2014) jämfördes svenska och finska specialpedagogers och speciallärares arbetsuppgifter. Författarna kom fram till att trots liknande arbetsuppgifter hade svenska specialpedagoger en mer handledande roll än sina finska kollegor och att svenska speciallärare arbetade mer individuellt med barnet. De finska speciallärarna hade en mindre handledande roll. Trots de rätt liknande arbetsuppgifterna hos dessa två yrkesgrupper i Finland och Sverige, anser Takala och Ahl (2014), precis som sina forskarkollegor (Burton & Goodman, 2011; Lansheim, 2010; von Ahlefeldt Nisser, 2014) att yrkesgruppernas praktiska arbetsuppgifter bör diskuteras. I en intervjustudie från Nordirland intervjuades tolv SENCo:s (Special Educational Needs Coordinator, specialpedagoger) om sin yrkesroll (Abbott, 2007). Enligt studien menar de intervjuade specialpedagogerna att de har förväntningar på sig att arbeta utifrån ett övergripande perspektiv, till exempel utifrån att främja en inkluderande undervisning. Detta övergripande perspektiv kan ses som del av specialpedagogens uppdrag som verksamhetsutvecklare.

Specialpedagogen och verksamhetsutveckling

Vikten av att specialpedagogen ska arbeta nära ledningen likaväl som strukturella faktorer påverkar uppdraget som verksamhetsutvecklare. Detta poängteras av Berglund et al. (2007) som i sin studie påvisade att rektorer å ena sidan har en vision om hur specialpedagogen ska jobba mot större inkludering men att de å andra sidan saknar en strategi för att nå denna vision. Rektorerens visioner om utveckling av skolans verksamhet, handlade dock i studien om frågor med specialpedagogisk anknytning som minskat utanförskap, ökad integrering i framför allt socioekonomiskt svaga områden samt om skolans styrning. Specialpedagogens uppgifter nämndes sällan konkret av rektorerna i form av specifika arbetsuppgifter (Berglund et al., 2007). Däremot kunde författarna skönja beskrivningar av en skolledande roll där specialpedagogen framträdde som ansvarig för att göra verksamhetsberättelser utifrån flera yrkesgruppers skilda perspektiv. Specialpedagogen skulle enligt studien verka som en länk mellan rektor och arbetslag genom att driva och leda pedagogiska diskussioner. Specialpedagogens uppdrag utifrån examensförordningen i form av handledning, utvärdering och skolutveckling var däremot inte förankrade hos alla rektorer i studien. Rektorerna frågade sig vem som skulle undervisa elever i svårigheter då specialpedagogen fått så många andra uppgifter. Detta överensstämmer till en del med resultat från intervjuer med skolledare presenterat av Helldin (1998). I denna studie visades en önskan om att specialpedagogens uppgifter skulle bestå av arbete med eleven, handledning och med kommunövergripande specialpedagogisk verksamhetsutveckling.

Just förväntningar från olika yrkesgrupper i skolan och skolpolitiska frågor var även avgörande faktorer i hur specialpedagogens uppgifter var uppbyggda i studien av Lansheim (2010). Även Helldin (1998) kom fram till att etableringsfasen som ny specialpedagog samt andra yrkeskategoriers upplevelse av specialpedagogen är viktig. Layton (2005) utförde en enkätundersökning innefattande 27 engelska specialpedagoger. Studien visade att det fanns en motsättning mellan andra yrkesgruppers förväntningar på specialpedagoger att leda verksamhetsutveckling och hur de förväntas ansvara för specialpedagogiska frågor. Författaren beskriver en nyansskillnad i definitionen mellan *ansvara för* och *leda*. Forskaren menar därför att specialpedagogers arbetsuppgifter behöver vara tydliga i nationella styrdokument för att yrkesgrupper på de lokala enheterna ska få en gemensam syn kring specialpedagogens arbetsuppgifter. Layton (2005) får medhåll från en annan engelsk studie som gjordes kring specialpedagogens roll som ledare av verksamhetsutveckling (Szwed, 2007). Resultaten från intervjustudien, som var relativt liten med fyra deltagande specialpedagoger, visade att de specialpedagoger som var del av ledningsgruppen hade bättre förutsättningar att leda verksamhetsutveckling på organisationsnivå. Szwed (2007) menar att ett tydliggörande av specialpedagogens arbetsuppgifter från både nationella och lokal nivå ger bättre mandat. Författaren menar också att tydliga målsättningar, innefattande visioner för verksamheten, och de rådande kulturerna i verksamheten är avgörande för verksamhetsutveckling. Samma beskrivning ger Helldin (1998) som anser att om specialpedagoger ska kunna ha mandat att fatta vardagliga beslut, som är förenliga med kommunens vision och ideologi, så krävs dokument som tydligt förmedlar dessa. Även när det gäller verksamhetsutveckling menar författaren att långsiktiga resultat kräver förändringar på flera olika nivåer där t.ex. dokument, ekonomi, kommunövergripande policy, ledning men även att föräldrar innefattas. Rosen-Webb (2011) poängterar också, utifrån sin relativt lilla intervjustudie med nio engelska SENCos (specialpedagoger), att specialpedagogerna hade behövt ett tydligare ledarskap för att kunna utnyttja sina egenskaper som ledare inom pedagogiskt förändringsarbete. Göransson et al. (2015b) påvisar liknande resultat. Forskarna menar att arbetet med skolutveckling inte är ett arbetsområde som specialpedagoger lyckats göra anspråk på i någon större omfattning, även om verksamhetsutvecklande arbetsuppgifter kunde identifieras.

Ingemarson, Rubenson, Bodin och Guldbrandsson (2014) utförde halvstrukturerade intervjuer med sju rektorer och 13 lärare från sju olika skolor i Sverige. Studien som fokuserade på skolors kapacitet att implementera ett förebyggande utvecklingsarbete visade att hinder som uppstod under arbetet ofta var organisatoriska till sin karaktär. De största hindren som författarna kunde skönja rörde brist på samsyn, samverkan och en bristande ledarskap i utvecklingsarbetet. Medverkande lärare i studien flaggade för mer stöd från sina rektorer i form av aktivt deltagande i olika aktiviteter samt stöd i form av en coachande kollega. Rektorerna i samma studie ansåg det dock vara svårt att hitta lämpliga kandidater för den coachande uppgiften (ibid). Däremot är ett tydligt ledarskap och tydliga nationella ramverk avgörande för ett förändringsarbete (Ainscow et al., 2012). Graham och Harwood (2011) beskriver att utvecklandet av elevernas förmågor och undanröjandet av strukturella hinder, är de främsta framgångsfaktorerna för skolutveckling.

Teoretiska utgångspunkter

För att hitta essensen av verksamhetschefernas upplevelse i vår studie har vi betraktat vårt resultat dels utifrån det kategoriska och det relationella perspektivet men också Bronfenbrenners utvecklingsekologiska teori (Bronfenbrenner, 1979). Teorin grundar sig i att barnets utveckling i stort påverkas av interaktion mellan barnet och de miljöer som det, direkt eller indirekt, kommer i kontakt med. Teorin tillåter oss att behålla fokus på det individuella barnet, som vi anser att specialpedagogens uppdrag främst ska gynna. Vi kan alltså med hjälp av teorin diskutera verksamhetschefernas upplevelser om specialpedagogens uppdrag utan att tappa bort essensen i specialpedagogiken.

Teoretikern beskriver fyra olika nivåer som ligger olika långt från individen. *Mikronivån* är närmast barnet och består av barnets personliga och egenupplevda relationer och aktiviteter i en given fysisk miljö, t.ex. hemmet eller förskola och skola (Andersson, 1982; Bronfenbrenner, 1979). Med *mesonivån* menas närmiljöer inom mikronivån. *Mesonivån* innefattar relationer och aktiviteter, t.ex. samarbetet mellan föräldrar och förskola/skola. På de två följande nivåerna, *exo- och makronivån*, är barnet inte aktivt men påverkas av dem. Det som händer på *exonivån* påverkar barnets *mikronivå*, t.ex. föräldrars arbetssituation eller beslut på lokal skolnivå som kan komma att påverka barnets situation i skolan. *Makronivån* i sin tur befinner sig längst bort från barnet och innefattar större strukturer på samhällsnivå, t.ex. styrdokument, politiska och ekonomiska beslut eller samhällets ideologiska ståndpunkter. Enligt teorin är även tiden avgörande för utveckling och förändringar hos både det individuella barnet och miljön samt att ett samband finns mellan dessa två (Bronfenbrenner, 1989). Enligt Bronfenbrenner (1979) kan inte utomstående faktorer påverka barnet enbart förklaras objektivt utifrån fysiska förhållanden. Det är den meningsskapande faktorn och individens upplevelse i olika situationer som ger den största utvecklingen hos barnet. Andersson (1982) deltog i ett internationellt projekt tillsammans med Bronfenbrenner och har översatt teorin till svenska. Författaren tydliggör teorin genom att förklara att de aspekter i miljön som är mest bidragande till en psykologisk tillväxt, är de som har en betydelse och mening för individen. Detta är den avgörande aspekten som ger teorin en hermeneutisk, och därmed även en fenomenologisk, utgångspunkt (Bronfenbrenner, 1979). Teoretikern menar också att metodval inom hermeneutiken passar sig bättre vid forskning utifrån den utvecklingsekologiska teorin eftersom den systematiskt analyserar sambandet mellan individ och miljö. Vår studie är således en fenomenologisk undersökning då vi försöker förstå våra intervjupersoners upplevelse av specialpedagogens uppdrag (Hartman, 2004).

Vår studie har barnets *makronivå* som utgångspunkt eftersom våra informanter, verksamhetscheferna, indirekt kan påverka barnets situation i skolan genom sina ämbeten, men även involvera mikro-, meso- och *exonivån*. Bronfenbrenner (1979) poängterade tidigt vikten av att forska om miljöer som befinner sig på avstånd från barnet och nämner specifikt *makronivån*. "I have emphasized the scientific importance of conducting ecological experiments on environmental

influences beyond the immediate setting containing the developing person. Especially powerful in this regard are investigations that address properties of the macrosystem.” (Bronfenbrenner 1979, s. 39)
Citatet belyser betydelsen av forskning kring den yrkesgrupp på makronivån, dvs. verksamhetschefer, som vi har valt att fokusera oss på i denna studie.

Konsekvenser av perspektivtagande

Vilka perspektiv vi väljer kan förklara olika sätt att se på specialpedagogens uppdrag anser Berglund et al. (2007). Författarna beskriver en specialpedagogisk verksamhet som sammansatt av flera komponenter och anser att just förskjutningen från specialundervisning till specialpedagogiska insatser ska ses som en förändring av den professionella kompetensen i skolan. Lansheim (2010) är inne på samma spår då resultat visar att en avgörande del i hur specialpedagogens uppdrag utformades var synen på vad som är normalt och vad som är avvikande. Författaren beskriver hur specialpedagoger med sin mångskiftade utbildning, sällan arbetade med verksamhetsutveckling och handledning, utan istället arbetade mest med specialundervisning. Även Gerrbo (2012) pekar på att den specialpedagogiska praktiken förverkligas utifrån synen på elever i behov av särskilt stöd. Specialpedagogik utgörs, enligt författaren, av särskilda insatser som görs kring dessa elever men även vad som görs i förebyggande syfte innan de kategoriserats att tillhöra den gruppen. Författaren riktar uppmärksamheten på den innehållsliga styrningen i skollagen (SFS 2010:800) såväl som i läroplanerna (Skolverket 2010; 2011) på specialpedagogik i skolan. Styrningen i styrdokumentet är knapphändig, saknar begreppet *en skola för alla* och innehåller olika uppfattningar bland politiker och tjänstemän om hur skolan ska styras, poängterar Gerrbo (2012). Becker (2010) kan i sin tur, utifrån sin etnografiska studie vid en amerikansk resursskola, påvisa att pedagogers relation till elever till stort påverkar vilka förväntningar som riktas mot eleverna. Detta har betydelse för elevers och pedagogers uppfattning om kategorin ”elever i behov av särskilt stöd” menar författaren.

Rosen-Webb (2011) konkluderar att perspektivet vi väljer har betydelse för vilken kunskap som bedöms som relevant för de yrken som tillhandahåller det specialpedagogiska uppdraget samt för hur yrkesrollen utformas och praktiseras. Helldins (1998) studie visar den med, att i kommunchefers svar angående vision, framgick att de vill att specialpedagogen främst arbetar individinriktat. I den tidigare nämnda studien av Ekström (2004) intervjuades också tio informanter på olika styrningsnivåer inom kommunen. Ett delsyfte var att beskriva hur bestämningar av specialpedagogiska verksamhetsinriktningar uttrycks och motiveras av aktörer som är ledande i kommunen. Informanter från den kommuncentrala nivån i samma studie hade tankar om hur de ville att den specialpedagogiska verksamheten skulle kunna förändras. De specialpedagogiska insatserna relaterades oftast till ämnesspecifik kompetens och därmed till ett bristperspektiv hos barnet. Författaren kom även fram till att de flesta informanters svar hamnade inom ett kategoriskt perspektiv. Lindqvist och Nilholms (2013) enkätstudie visade på samma tendens då de flesta rektorer förklarade barns skolsvårigheter utifrån barnens individuella brister. De svar som i studien förklarade barns svårigheter utifrån gruppens sammansättning eller pedagogers skicklighet hade lägst svarsfrekvens. Samtidigt ansåg de flesta att en medicinsk diagnos inte hade någon stor betydelse för ett barn att få särskilt stöd. Giota och Emanuelsson (2011) studerade hur sättet att bemöta skolsvårigheter skapar skillnader i skolmiljöerna. Genom enkäter till 933 rektorer i grundskolor runt om i Sverige kunde författarna tyda resultat som påvisade bland annat att rektorerna fann pedagogers kompetens som en avgörande faktor vid resurstilldelning. Författarna såg samtidigt att ett individuellt bristperspektiv oftare gavs som skäl, till barns behov av särskilt stöd, än ett organisatoriskt perspektiv. Enligt studien nämnde de flesta rektorer även en medicinsk diagnostisering som en avgörande faktor vid resursfördelning.

Isaksson och Lindqvist (2014) pekar på motsättningarna mellan inkluderingsvisionen, som de anser har funnits länge i Sverige, och det faktum att visionen till största del endast förknippats med specialpedagogik. Författarna anser, efter att ha analyserat styrdokument från slutet av 1970-talet till år 2014, att den dominerande synen på specialpedagogik i Sverige utgår från ett individuellt bristperspektiv. Även en granskning av allmänt beslutsfattande gjordes och resultaten visade att segregerade stödåtgärder förespråkades istället för insatser med syfte på inkludering.

Göransson et al. (2015a) anser att det verkade som om specialpedagoger och speciallärare representerade en annan syn på utbildning än den gällande utbildningspolitiska agendan inom västvärlden. Agendan poängterar utbildningens betydelse utifrån ett ekonomiskt perspektiv och som har kunskapsmål, mätningar och utvärderingar i fokus. Författarna visar på att skolproblem identifierades av dessa yrkesgrupper som problem i miljön snarare än brister hos eleven. Den största utmaningen för specialpedagoger, att upprätthålla ett relationellt perspektiv på skolproblem, låg hos dem som arbetade direkt i verksamheten och särskolan i synnerhet. Andra studier visar på samma tendens, där specialpedagoger och resurspersoner oftare ansågs identifiera problematik i miljön som kontextuell och betonade betydelsen av att se till elevens hela utveckling och situation (Burton & Goodman, 2011). Författarna visar även att pedagoger och elevassistenter innehade en annan förståelse av det specialpedagogiska uppdraget, och skolproblematik i synnerhet, än övriga yrkesgrupper i skolan. Samarbetet mellan dessa två yrkesgrupper poängteras framför allt av Ainscow (2000), som i sina forskningsprojekt på skolor i England, kommit fram till att resurspersonen ska hålla sig på en viss distans från eleven för att kunna upprätthålla ett relationellt perspektiv.

En longitudinell enkätstudie som innefattade 17 000 elever mellan år 3 och år 9 i Sverige gjord av Giota och Lundborg (2007), visar att pojkar med utländsk bakgrund var överrepresenterade inom specialpedagogiska insatser. De menar vidare att specialpedagogiskt stöd har ökat bland de lägre åldrarna, specifikt bland flickor med svensk bakgrund. Författarna kommer till slutsatsen att det mesta specialpedagogiska stödet gavs i form av exkluderande former och att det inte räckte med att titta på individnivå för att förstå problematiken. Därför föreslår författarna att vidare forskning måste ske på system- och organisationsnivå för att hitta fler samband och förutsättningar. Graham och Harwood (2011) proklamerar, att när vi marginaliserar, kategoriserar och exkluderar elever jämför vi dem utifrån en norm som vi skapat. Detta samhälle kopplas ihop med ekonomisk vinning och mätbara resultat. Denna studie gjordes på ett flertal skolor i socioekonomiskt svaga områden i New South Wales i Australien.

Det relationella och det kategoriska perspektivet

Som tidigare nämnts, påverkar olika specialpedagogiska perspektiv specialpedagogens uppdrag (Berglund et al. 2007; Göransson et al. 2015a; Nilholm, 2007; Rosen-Webb, 2011). Vi väljer att spegla vår studie mot är det *organisatoriska perspektivet* som förklarar av Skidmore (1996) samt det *relationella* och det *kategoriska perspektivet* som beskrivet av Emanuelsson et al. (2001). En översikt av de två sistnämnda perspektiven kan ses i Tabell 1.

Det organisatoriska perspektivet förklarar barns utmaningar i förskola och skola som ett resultat av hur förskolorna och skolorna är organiserade (Skidmore, 1996). Genom att se till att en verksamhetsutveckling med fokus på undervisningen sker, skulle fler barn och elever kunna använda hela sin potential till fullo, anser författaren. Andra hinder är också bl.a. brist på samarbete lärare och skolor emellan samt svårigheter för förskolor och skolor att möta behoven hos alla barn samt (ibid).

I det relationella perspektivet anses problem i förskola och skola bero på förhållandet, samspelet eller interaktionen mellan olika aktörer i olika kontexter (Emanuelsson et al. 2001). Fokus ligger därmed på ett verksamhetsperspektiv och beaktar inte den enskilde individens förutsättningar i motsats till det kategoriska perspektivet (ibid). Författarna menar att det kategoriska perspektivet är att

jämföras med det psykologiskt-medicinska perspektivet som beskrivits tidigare, där orsaken till problem i förskola och skola läggs på brister i elevens utveckling utifrån t.ex. en diagnos eller andra avvikelser mot rådande normer. Persson (1998) undrade för 17 år sedan varför förskjutningen från ett rådande kategoriskt perspektiv mot ett relationellt perspektiv gick långsamt framåt, trots att nationella styrdokument och de specialpedagogiska vidareutbildningarna pekade mot ett relationellt perspektiv. Vi undrar om inte frågan fortfarande kan ställas idag?

Tabell 1: En översikt av ett kategoriskt och ett relationellt synsätt på förskole- och skolsvårigheter som i tabellen motsvaras av "traditionellt" respektive "alternativt" perspektiv.

	Traditionellt perspektiv	Alternativt perspektiv
Syn på elevers olikheter	Kategorisering av elever; bristperspektiv.	Olikheter utgör förutsättningar för skolans arbete.
Form för specialpedagogiskt stöd	Speciallösningar.	Stöd ges till elever som är integrerade/inkluderade.
Syn på specialpedagogisk kompetens	Professionellt stöd relaterat till diagnostiserade svårigheter hos individen.	Professionellt stöd för att differentiera undervisning och innehåll, dvs. för att nå alla elever.
Anledning för behov av särskilt stöd	Elever med svårigheter. Svårigheterna är bundna till eleven.	Elever i svårigheter. Svårigheter finns i hela undervisningssituationen.

Kommentar. Tabellen är omarbetad av Göransson et al. (2015b, s. 4) utifrån en ursprunglig version av Emanuelsson et al. (2001).

Syfte och frågeställningar

Syftet är att belysa och därmed generera ny kunskap, kring hur åtta kommunala verksamhetschefer, i sju kommuner, upplever organisationen kring specialpedagogens uppdrag samt upplevelsen av specialpedagogen som verksamhetsutvecklare.

- Vilka upplevelser har verksamhetscheferna kring organisationen av specialpedagogens uppdrag i kommunen?
- Vad upplever verksamhetscheferna styr deras uppdrag som ansvariga för det specialpedagogiska uppdraget i verksamheterna?
- Vilka upplevelser finns hos verksamhetscheferna angående specialpedagogens uppdrag som verksamhetsutvecklare inom kommunen?

Metod

Fenomenologi

Vi har valt en att göra en kvalitativ undersökning med en fenomenologisk ansats för att komma åt och fokusera på informanternas egna upplevelser av specialpedagogens uppdrag. Fenomenologin tillhör hermeneutiken, en vetenskapsteori som erkänner att det finns flera sätt att förstå världen eller viss företeelse på (Ödman, 2007). Författaren menar att hermeneutiken kan skapa, upplösa och återskapa kunskap eftersom den ställer sig skeptiskt till den existerande kunskapen. Inom fenomenologin vill man komma åt den enskildes upplevelse av ett fenomen (Olsson & Sörensen, 2007). Detta blir i vårt fall verksamhetschefernas upplevelse av specialpedagogens uppdrag. Författarna menar också att fenomenologin intresserar sig för att visa på både det som framträder samt *hur* det framträder. En fenomenologisk kvalitativ studie pekar mot aktörernas upplevelse av ett fenomen ur deras perspektiv, vilket bidrar till att den fenomenologiska forskningsmetoden besvarar ett specifikt kunskapsintresse (Kvale & Brinkmann, 2014; Szklarski, 2015).

Fenomenologin härstammar från grekiska ordet *phainestai* som betyder visa sig, uppenbara sig eller avslöja sig (Olsson & Sörensen, 2007). Det är en filosofisk teori skapad av Edmund Husserl (1859-1938) (Szklarski, 2015) och har utvecklats samt haft olika riktningar och ursprung (Husserl, 1989/1911). Filosofen, Franz von Brentano (1838-1917) sägs vara den som inspirerade och bidrog till fenomenologins ursprung och återinförde *intentionalitet* inom filosofin (ibid). Intentionalitet handlar om när en individ berättar om sin upplevelse och det som avspeglar individens förhållningssätt till sig själv och omvärlden (Olsson & Sörensen, 2007). Även inom filosofin i Frankrike har fenomenologin haft ett stort inflytande under 1900-talet, där den franske filosofen Merleau-Ponty bidrog till att utveckla och etablera fenomenologin (Bengtsson, 2001). Vidare menar författaren att den franske filosofen, till skillnad från Husserl, mer utgår från att den värld som individen existerar i lever i en ordning och allmänna strukturer. I vår studie kan detta exemplifieras av att verksamhetscheferna upplever specialpedagogens uppdrag utifrån den position de befinner sig i.

Livsvärld

Livsvärlden i sig är inget nytt begrepp som endast finns i fenomenologin men inom denna metod har det handlat om att se på livsvärlden som den erfarenhetsvärld vi lever i och tar för given (Bengtsson, 2001). De båda filosoferna Husserl och Merleau-Ponty tar sin grund i *livsvärlden* men tolkar den lite olika, där Merleau-Ponty till skillnad från Husserl avser att världen kom före själva analysen (Bengtsson, 2001). I vår studie handlar det om verksamhetschefernas upplevelse av specialpedagogens uppdrag. Verksamhetschefernas livsvärld utgörs av olika ordningar och regler som enligt Bengtssons (2001) uppfattning av Merleau - Ponty påverkar de svar de intervjuade ger. I den kvalitativa intervjun kommer den intervjuades upplevelse och den egna *livsvärlden* fram (Kvale & Brinkmann, 2007; Szklarski, 2015; Olsson & Sörensen, 2007). Författarna menar att det handlar om att titta på verklighetsbilder utifrån hur vi upplever det. Bengtsson (2010) anser att den värld som individen lever i och anser förtrogen med kallas för *livsvärlden*. Författaren tycker att *livsvärlden* behövs i vetenskapen. Många teorier och begrepp som beskriver världen utifrån systematik och objektivitet har kapats av från den erfarenhetsmässiga *livsvärlden* (ibid).

Subjektet i en objektiv intervjumiljö

Subjektet inom fenomenologin är således viktigt där det individuella och erfarenhetsmässiga utgör en viktig del för att nå kunskapen om ett fenomen (Bengtsson, 2001). Enligt Olsson och Sörensen (2007) menar Husserl att fenomenologins mål är att åstadkomma otvetydig kunskap om upplevd erfarenhet. Fenomenologin intresserar sig för att klargöra både det som framträder och på vilket sätt det framträder (Olsson & Sörensen, 2007). Som intervjuare är det enligt Kvale och Brinkmann (2014) viktigt att fokusera på individens upplevelse och försöka bortse från sina egna åsikter och förutfattade meningar. Inom fenomenologin kallas det för *reduktion*. Som intervjuare handlar det alltså om att vara objektiv till vad som berättas under intervjun (ibid). Det subjektiva tolkandet blir aktuellt vid ett senare tillfälle när informationen som framkommer ur intervjuerna ska analyseras (ibid).

Studiens deltagare och urval

Tidigare har vi beskrivit att det inte finns så mycket forskning kring hur aktörer på kommunal förvaltningsnivå beskriver och uttalar sig om specialpedagogens uppdrag. Detta har bidragit till valet av att intervju den person som har ledningsansvaret för förskola och skola dvs. verksamhetschefen. Våra egna erfarenheter och förförståelse utgör en faktor till valet av deltagare. Eliasson (1995) menar att forskaren utgår från sin egen förståelse och kunskap men söker sig genom forskningsarbetet vidare och fördjupar sin kunskap.

Valet av deltagare har varit beroende av olika faktorer. Bell (2006) menar att i mindre studier blir ofta inte urvalet slumpmässigt utan snarare *tillfälliga*. Detta är enligt författaren i sin ordning om det tydligt kommer fram hur man gjort sitt urval samt är medveten vilka begränsningar det kan medföra för studien. Första faktorn är *tidsaspekten* vilket resulterat i att närheten till kommunen varit viktigt för oss. Vi har således valt kommuner i vår närhet för att inte behöva ta tid till långa resor. Detta kan ha medfört att vi missat kommuner som finns längre bort som hade tillfört studien andra aspekter. Eftersom vi båda två har valt kommuner i närheten av där vi bor har vi ändå fått en spridning i Sverige. Den andra faktorn är *tillgängligheten*, där de chefer som efter tillfrågan velat delta i intervjun har fått det. Detta kan bidra till att studien endast får verksamhetschefer som är genuint intresserade vilket kan påverka resultatet av intervjuerna än om urvalet varit mer slumpartat. Den tredje faktorn är *kommunorganisation* där kommunens organisation spelat en roll. Exempelvis valde vi att i en kommun intervju två verksamhetschefer eftersom deras organisation skildes från de övriga kommunerna.

När urvalet var gjort fick varje informant ett missivbrev (Patel & Davidson, 2011) som skickades via mejl, enskilt, till varje deltagare (bilaga 2). Missivbrevet utformades med Vetenskapsrådets etiska forskningsregler (Vetenskapsrådet, 2011) i tanken. Dels var brevet informerande, *informationskravet*, vad gällde syftet med studien (Patel & Davidson, 2011). Dels framgick det tydligt att det var frivilligt att delta i studien, *samtyckeskravet*, och att det när som helst gick att avsluta sin medverkan (ibid.). I brevet framgick också att alla uppgifter behandlades konfidentiellt enligt *konfidentialitetskravet* samt enligt *nyttjandekravet*, där de insamlade intervjuerna endast används till det ändamål de avser. Missivbrevet innehöll den mest angelägna informationen i början av vår studie. Patel och Davidson (2011) menar att vid intervjuer brukar det vara bra att information ges i flera steg. En informant avböjde vilket ledde till att vi skickade ut en förfrågan till en annan kommun i närheten som accepterade. När urvalet var klart hade vi *åtta chefer på förvaltningsnivå* i sju olika kommuner som hade tackat ja till att medverka i studien. Stukat (2011) menar att det är nödvändigt att hålla antalet deltagare lågt i intervjustudier, i synnerhet om syftet är att kunna tränga djupare i intervjupersonernas tänkande eller uppfattning. Vidare anser författaren att halvstrukturerade intervjuer är tidskrävande eftersom de följs av både transkribering och analysprocess. För många intervjuer skulle alltså kunna

leda till en för ytlig analys och därmed förstöra det ursprungliga syftet för studien (ibid). Vi kom därför överens om att antalet intervjuer skulle vara åtta stycken, vilket betydde fyra intervjuer var. När verksamhetscheferna svarade att de ville medverka bokade vi in tider med var och en. Redan i urvalet gjorde vi en uppdelning mellan oss och ansvarade för olika informanter beroende på deras närhet till var vi själva bor.

De sju kommunerna som blev representerade i studien ligger belägna och utspridda i Mellansverige. Invånarantalet ligger mellan knappt 130 000 i den största kommunen och ungefär 5000 i den minsta kommunen. Det politiska styret varierar i kommunerna där tre kommuner har ett helt socialdemokratiskt styre, en ett helt borgerligt styre och resten en koalition, där de samverkar över partigränserna.

Genomförande

Förberedelse och intervjuer

Vi bokade in tider enskilt med var och en som skulle bli intervjuad. Några kontaktades via telefon andra via mejl. Informanterna fick välja tid och plats själva för att underlätta för dem. Det är viktigt att ta hänsyn till de intervjuades vilja, behov och önskemål för att eftersträva en ohotad och lugn miljö som helst ska vara "hemmaplan" för intervjupersonen (Bell, 2006; Stukát, 2011).

Vi arbetade noga med syftet och problemformuleringar innan intervjuerna. Detta gjorde vi genom att läsa in oss på ämnet samt skriva ett första utkast, ett PM. Syftet och problemformuleringar omprövades och ändrades allteftersom vi fick kunskap om ämnet. För att nå ett bra intervjuresultat ska syftet och problemområde vara väl förankrat före intervjuerna (Olsson & Sörensen, 2007).

Vi upprättade en intervjuguide med teman utifrån syftet och frågeställningar (bilaga 3). Den fenomenologiska intervjun utförs i form av en halvstrukturerade intervjuer, där man utgår från en intervjuguide som fokuserar på teman och har vissa förslag till frågor inom varje tema (Kvale & Brinkmann, 2014). Författaren menar att fördelen med detta är att intervjupersonen både har fler svarmöjligheter samt möjligheten att förkasta intervjuarens frågor. Denna typ av intervju är anpassningsbar och följsam vilket ger möjlighet att tränga djupare i ämnet (Stukát, 2011). Vår intervjuguide hade tre teman, *organisation*, *specialpedagogens uppdrag* och *specialpedagogen som verksamhetsutvecklare* samt innefattade också en del med uppstartsfrågor och en del med avslutande frågor.

Innan vi började intervjua valde vi att göra en *pilotintervju*. Eftersom vi inte hade tillgång till fler verksamhetschefer än de som skulle delta i intervjun valde vi att intervjua en rektor. Bell (2006) menar att hur situationen än ser ut inför en studie ska någon form av pilotundersökning göras och kan t.o.m. göras på familj, släkt eller vänner. Pilotintervjun var främst till för att se om frågorna var tydliga och om några ändringar behövdes göras. När vi gjort vår pilotintervju framkom en otydlighet vad gällde några av frågorna som ledde till förtydliganden. Vi fick även ändra ordningen på teman i intervjuguiden. Vi hade organisation som sista temat och i pilotintervjun blev det tydligt att det skulle hamna först eftersom vi automatiskt kom in på detta tema redan i början av intervjun. Rektorn som blev intervjuad uttryckte också en vilja att följa med på något sätt i frågorna. Detta resulterade i att vi gjorde en figur (bilaga 4) där intervjupersonen lätt kunde följa med i de olika temana. Olsson och Sörensen (2007) menar att en avsikt med att göra ett försök med sin studie kan just vara att urskilja drag och följer i olika skeenden.

Efter pilotintervjun var klar och ändringarna gjorda, var det dags att möta våra intervju personer. Alla intervjuer utfördes parallellt med varandra under en period av två veckor i oktober månad 2015. Som tidigare nämnts möttes vi på den plats de själva valt, vilket oftast var deras egna kontor eller samtalsrum i närheten. Vi spelade in intervjuerna där varje intervjusituation varade i 35 till 50 minuter.

Längden på intervjun påverkar dess kvalitet där det optimala är att genom en bra intervjuguide hålla intervjun relativt kort för att undvika långa intervjuer med mycket tomt prat (Kvale & Brinkmann, 2014). Målet med den kvalitativa forskningsintervjuns är att få nyanserade skildringar av den intervjuades livsvärld (Olsson & Sörensen, 2007).

Transkribering

En fenomenologisk intervju spelas oftast in och skrivs sedan ut (Kvale & Brinkmann, 2014). Vi transkriberade materialet direkt efter intervjun. Vi upptäckte tidigt att genom att transkribera texten började vi även bearbeta upplevelsen av intervjuerna. Enligt Lansheim (2010) får intervjuaren, under transkriberingen, en chans att leva sig in i intervjuerna igen och att det skapar idéer för kommande analys. Den utskrivna texten utgör sedan analysmaterialet (Kvale & Brinkmann, 2014).

Lansheim(2014) menar att transkriberingen blir en del av analysen och genom att skriva ner orden upplever man intervjun en gång till. Transkriberingsprocessen är tidsödande (Kvale, 2014; Patel & Davidson; 2011; Stukát, 2011) vilket vi också upplevde.

Vi valde att skriva ner exakt vad intervjupersonerna sade men att inte lägga för mycket vikt vid varken pauser eller intonationer. Syftet med vår studie styrde detta val, vilket även Kvale och Brinkmann (2014) lägger som grund till hur en transkribering bör formas. Eftersom upplevelsen av specialpedagogens uppdrag är det centrala i vår studie behövdes inte dessa detaljer transkriberas, vilket kanske varit av vikt vid en annan typ av studie där t.ex. språkliga jämförelser legat i fokus. En svårighet i att skriva talspråk när vi transkriberade uppkom också vilket vi har försökt varit medvetna om. Vi valde att skriva skriftspråk vid citering i resultatdelen. Kvale och Brinkmann (2014) menar att det kan bli svårt att som läsare förstå och skapa sammanhang ifall talspråk skrivs i uppsatsen.

Analys av datainsamlingen

Efter transkriberingen var det så dags för analysen av materialet. Enligt Szlarski (2015) är analysen och bearbetningen av det insamlade materialet en central del av det fenomenologiska forskningsarbetet. Enligt Olsson och Sörensen, (2007) strävar en *fenomenologisk analys* alltid efter att beskriva essensen av det insamlade materialet och att den som analyserar försöker undvika tolkningar av aktörens upplevelse. Detta betyder att vi inte ämnat tolka verksamhetschefernas upplevelser i analysen av materialet utan att själva tolkningen gjorts vid ett senare tillfälle utifrån vår teoretiska utgångspunkt. En huvudpunkt i fenomenologin är att varje upplevelse uppstår i mötet mellan individ och världen (ibid). Kvale och Brinkmann (2014) beskriver detta som att det finns en sorts *trohet* mot det som undersöks.

Szlarski (2015) hänvisar till Giorgis analysmetod inom fenomenologin som kan användas på mindre mängd datamaterial där analysen innehåller sex steg. Dessa steg har vi haft som utgångspunkt i vårt analysarbete. Olika metoder kan användas vid analys av kvalitativa forskningsintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2014; Patel & Davidson, 2011; Stukát, 2011). Vi valde att börja med att utgå från denna analysmetod men märkte därefter en svårighet i att förhålla oss till alla steg. Giorgis analysmetod relaterar enligt Szlarski (2015) till fler intervjuer än vad vi hade och analyserna fokuserar väldigt ingående på olika språkliga analyser. Detta kan inte vår studie relatera till på grund av tidsaspekten. Därför har vi valt vissa steg och gjort om det utifrån vad som passar vårt material och vår typ av studie. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) kan man använda *bricolage* vilket betyder att man rör sig fritt mellan olika analytiska tekniker och begrepp, s.k. ad hoc- metoder. Detta sätt är enligt författaren ett vanligt sätt att analysera kvalitativa intervjuer. I vårt material handlar mycket om att ta fram teman och kategoriseringar om upplevelsen av specialpedagogens uppdrag men som vi förankrar i fenomenologisk metod . Precis som Szlarski (2015) använder vi steg som beskriver tydligt om hur vi

gått tillväga. I det *första steget* handlar det om att få en inblick i materialet (ibid). Vi läste de åtta transkriberade texterna två gånger per text. Szlarski (2015) menar att det är viktigt att fråga sig om materialet är begripligt och användbart. Vi upptäckte att en del intervjuer gav mer information än andra men att alla kunde användas. Redan här framkom ord, uttryck och fraser som de intervjuade sa lika. I det *andra steget* är fokus enligt Szlarski (2015) att hitta bärande enheter. Varje enhet ska tillföra något nytt om det som undersöks som i vårt fall är *upplevelsen av specialpedagogens uppdrag*. Vi tittade på varje intervjupersons transkribering och tog ut det som relaterades till syftet och frågeställningarna. Varje persons transkribering sammanfattades genom att titta på vad som beskriver intervjupersonens upplevelse av specialpedagogens uppdrag. I det *tredje steget* handlar det om, enligt Szlarski (2015), att fokusera på att hitta och analysera de meningsbärande enheterna vilket innebar för oss att vi försökte titta på vilka gemensamma ord som de intervjuade relaterade till när de beskrev sin upplevelse och vad det kunde betyda. Efter det hamnade vi på ett *fjärde steg*, där vi försökte hitta gemensamma upplevelser av specialpedagogens uppdrag. Kvale och Brinkmann (2014) menar att ett sätt att kan vara att hitta metaforer som beskriver materialet. I det *femte steget* valde vi att sammanföra dessa metaforer i generella strukturer (Szlarski, 2015) som resulterade i rubriker under resultat- och analysdelen. I detta steg tog vi på oss våra *glasögon* som inriktades mot Bronfrenbrenners (1979) teori om miljöns påverkan på individen samt de olika perspektiven organisatoriskt, relationellt och kategoriskt.

Reliabilitet, Validitet och Trovärdighet

Begreppet *reliabilitet* används inom den kvantitativa forskningstraditionen för att beskriva hur tillförlitligt mätinstrumentet är på att mäta det som avses att mäta (Langemar, 2008; Stukát, 2011). Vi har valt att inte använda oss av begreppet i vår kvalitativa studie, eftersom begreppet oftast anses tillhöra den kvantitativa forskningen och forskare inte alltid är ense gällande vilken forskningstradition begreppet tillhör (Stukát, 2011; Thornberg & Fejes, red. 2015). Dessutom blir begreppen reliabilitet och validitet i kvalitativ forskning så sammanflätade med varandra, att validitetsbegreppet kan anses räckta (Patel & Davidson, 2011; Stukát, 2011)

Validitet är däremot ett begrepp som används inom både kvalitativa och kvantitativa studier för att beskriva ifall det finns belägg för studiens resultat (Langemar, 2008; Stukát, 2011; Thornberg & Fejes, red. 2015). Fejes och Thornberg (red. 2015) menar att validitet handlar om i vilken utsträckning den forskning som genomförts eller den eller de metoder som används verkligen undersöker det som avses. För att uppnå validitet i vår uppsats har vi valt en lämplig metod för att insamla material som både svarar på vårt syfte och våra frågeställningar samt som i mängd anses lämplig i förhållande till denna studies omfattning. I kvalitativa studier används också begreppen *trovärdighet och tillförlitlighet* enligt Langemar (2008). I en kvalitativ studie, som vår, behöver forskaren argumentera för sin studies tillförlitlighet genom att beskriva hela sin forskningsprocess (Langemar, 2008; Patel & Davidson, 2011; Stukát, 2011). Denna forskningsprocess kännetecknas av hur forskaren tillämpat och använt sin förståelse, hur systematisk datainsamlingen varit, om forskaren lyckats skaffa underlag, hur forskningsetiska principer tagits i beaktande och hur tolkningen samt eventuell kategorisering har gått till väga (ibid). Hur vi förhållit oss till detta har vi beskrivit ovan.

Validiteten kan även kopplas till tolkningar utifrån den teoretiska utgångspunkten och därför är det av vikt att forskaren har lyckats skaffa underlag för en trovärdig tolkning av den studerades livsvärld, menar Patel och Davidson (2011). Genom att ha lagt ner ett grundligt arbete kring vår intervjuguide anser vi att det material som samlats in har bildat en bra grund på vilka våra tolkningar kan ligga. Vidare menar författarna att det är viktigt för validiteten att forskaren är medveten om och reflekterar över de val som görs i hanteringen av materialet och hur det kan påverka analysen. Vi har kontinuerligt fört samtal med varandra för att komma fram till en enighet i varför vi gjort de val vi har

gjort och varför. Kommunikativ validitet nämns också av författarna som betyder att forskarna låter forskningspersonerna ta del av resultatet. Vi kommer att skicka den färdiga uppsatsen till alla som deltagit i studien.

Szklarski (2015), menar att studiens kvalitet är högst beroende av de redan beskrivna begreppen där studien gjorts med noggrannhet, systematik och där ett innovativt tänkande balanserar med ett kritiskt tänkande. I våra samtal har vi alltid försökt vara kritiska mot oss själva och tagit vår roll i beaktande i hanterandet av allt material eftersom det är en omöjlighet för oss att vara objektiva. Hermeneutiken som vi tidigare beskrivit är den vetenskapsteori som vår fenomenologiska studie tillhör. Vetenskapsteorin anser att tolkningar är subjektiva och alltid görs utifrån en viss aspekt eftersom de utgör ett försök till att förstå saker i vår omvärld som inte är självklara för oss då vår förförståelse inte räcker till (Ödman, 2007). En studies kvalitet utmärks också av en förankring i empirin där dessutom resultaten är välformulerade (Fejes & Thornberg, red. 2015). Vi har läst på och försökt hitta belägg för det vi skrivit och uppfattat i tidigare forskning och böcker. Genom att ha varit väl medvetna om begreppen beskrivna i detta kapitel har vi kunnat göra val för att ge validitet och tillförlitlighet till vår uppsats.

Forskningsetiska aspekter

Studiens validitet hänger på att det under hela forskningsprocessen finns en medvetenhet kring forskningsetiska aspekter. Som vi nämnt tidigare, utformades bl.a. missivbrevet med Vetenskapsrådets etiska forskningsregler (Vetenskapsrådet, 2011), där, *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet*, samt *nyttjandekravet*, framgick i brevet. Konfidentialitetskravet är, enligt Dalen (2015), av vikt speciellt i kvalitativa intervjustudier eftersom intervjuare och intervjupersoner möts personligen. Informanterna ska känna sig trygga i att intervjuaren kan garantera deras anonymitet vilket kan leda till en etisk aspekt då forskaren å andra sidan ska försöka presentera trovärdiga resultat (ibid). Ett dilemma som vi har upplevt är att våra intervjupersoner genom sina ämbeten är få till antalet vilket har utmanat oss i anonymitetsaspekten. Dalen (2015) beskriver detta som ett problem då enskilda grupper och individer lätt kan identifieras då miljöer i Sverige kan vara begränsade. Därför har vi valt att vara extra noggrann med anonymitetsaspekten och inte tagit med uppgifter som kunde röja intervjupersonernas identitet.

Det kan finnas en svårighet i att förhålla sig i balans mellan begreppen närhet och distans. Under intervjuerna handlar det om att vara neutral men ändå känslig för intervjupersonens budskap samt att intervjuaren ska undanröja sina förutfattade meningar (Olsson & Sörensen, 2007). Här fanns det en risk att vi innan intervjusituationen hade förutfattade meningar eftersom vi i vissa fall hade en kännedom om kommunen eller rent av personen som vi skulle intervjua. Detta diskuterade vi tillsammans med varandra och medvetengjorde detta vilket underlättade när vi väl skulle intervjua. Szklarski (2015) menar att det krävs en empatisk närhet och analytisk distans av intervjuaren. En annan etisk aspekt handlar om makt. I intervjusituationen handlar det enligt Kvale och Brinkmann (2014) om maktsymmetri i kvalitativa intervjuer. Författaren menar att även om det finns ett gott samtal där båda vill vara på jämlik nivå är det viktigt att vara medveten om att det lätt kan uppstå en maktbalans.

Vi upplevde även en svårighet att skriva talspråk under transkribering vilket kunde medföra en etisk aspekt till materialet. Patel och Davidson (2011) menar att det i transkriberingssituationen sker en mer eller mindre medveten påverkan på underlaget exempelvis att den som transkriberar vill på olika sätt göra texten tydligare. Reduktion inom fenomenologin innebär att man låter bli att fälla någon kommentar eller omdöme om innehållet i en upplevelse (Kvale & Brinkmann, 2014). Detta upplevde vi kunde bli en etisk aspekt som ibland var svår att förhålla sig till eftersom vi under transkriberingen upptäckte att ett ja eller ett hummande kunde innehålla en form av värdering eller åtminstone kan ha

uppfattas så. Olsson och Sörensen (2007) menar dock att fenomenologisk reduktion inte innebär en total frånvaro av förutfattade meningar utan att det handlar om att medvetengöra och kritiskt granska dem man har.

Förutom de etiska aspekterna som vi upptäckt och velat medvetengöra ovan finns det några grundprinciper när det gäller etiska förhållningssätt i rapporter (Olsson & Sörensen, 2007). *Autonomprincipen* handlar om att som undersökare ha respekt för individens integritet, som i vårt fall, under intervjuerna (ibid). *Godhetsprincipen* handlar om att som Kvale och Brinkmann (2014) menar, en vilja att *göra gott*. Författarna menar vidare att intervjuaren måste betänka att en intervjuad person kan i stundens allvar berätta mer än vad som egentligen behövs. Enligt Olsson och Sörensen (2007) handlar detta även om att det resultat man kommer fram till ska sträva efter att förbättra, vilket är vår förhoppning med vår studie. *Principen att inte skada* handlar, enligt författarna, om att inte utsätta den som ingår i studien för skada och kan mest relateras till medicinsk- och hälsostudier. I vårt fall kan det handla om att inte kränka intervjupersonen. *Rättvisprincipen* betyder att alla ska behandlas lika (Olsson & Sörensen, 2007), vilket i vår studie handlar om att oavsett att vi var två intervjuare samt intervjuade olika individer var tanken att intervjusituationen skulle vara så lika som möjligt.

Resultat

Vi har valt att presentera resultatet indelat i tre huvudrubriker av metaforisk karaktär. Genom att använda metaforer kan författaren fördjupa materialet i den kvalitativa intervjun (Dalen, 2015). Vår förhoppning är att resultatet på detta vis blir mer begripligt trots att de nämnda områdena onekligen går in i varandra. Huvudrubrikerna representerar de frågeställningar som vi utgått ifrån i vår studie och där strukturen på rubrikerna kan ses utifrån en s.k. tratt-teknik (Patel & Davidson, 2011). Det betyder att den första rubriken, som behandlar organisationen, är mer övergripande och belägen längst bort från barnet utifrån Bronfenbrenners (1979) teori, *makro- och exonivån*. Den sista rubriken, som behandlar specialpedagogen som verksamhetsutvecklare, är mer specifik och belägen närmare barnet, *mesonivån* och *mikronivån*. Alla nivåer inom den utvecklingssekologiska teorin behandlas i diskussionsdelen.

Under rubriken *Den högra handen - en organisatorisk angelägenhet* presenteras resultat utifrån frågeställningen vilka upplevelser verksamhetscheferna har kring organisationen av specialpedagogens uppdrag i kommunen. Vad verksamhetscheferna upplever styr deras uppdrag som ansvariga för det specialpedagogiska uppdraget i verksamheterna presenteras under rubriken *Det osynliga rodret - verksamhetens indirekta styrning*. Den sista rubriken *Spindel och helikopter - den specialpedagogiska verksamhetsutvecklaren* ämnar presentera vilka upplevelser som finns hos verksamhetscheferna angående specialpedagogens uppdrag som verksamhetsutvecklare inom kommunen. Citaten från intervjuerna har vi valt att presentera utan datum och år för att kunna garantera intervjupersonernas anonymitet.

Den högra handen - en organisatorisk angelägenhet

När det handlade om organisationen kring specialpedagogens uppdrag upplevde alla de intervjuade verksamhetscheferna att specialpedagogen och rektorn ska ha ett nära samarbete. Specialpedagogen ska enligt de intervjuade ingå i ledningen inom skola och förskola. De intervjuade refererade till deras egen bakgrund och egna erfarenheter när de samtalade om vikten av en nära relation mellan rektor och specialpedagog. En verksamhetschef hade tidigare arbetat som utvecklingsledare och de övriga hade alla tidigare erfarenhet av att ha arbetat som förskolechef eller rektor.

(...) jag har alltid sagt att specialpedagogen är rektors högra hand. Så har det varit när jag jobbat som rektor, för de ser mycket mer än vad jag som rektor ser, de möter elever och personal mycket mer, och då får man ju en bild av hur det är på skolan liksom. /Intervju 1/

(...) jag tycker att med den erfarenhet jag har att jobba som rektor och att jobba med specialpedagog (...) så upplever jag att man jobbar med sin specialpedagog på liknande sätt som jag gjorde, det vill säga det blir som rektorn högra hand på något sätt (...) /Intervju 3/

På frågan vad det är som gör att specialpedagogen blir ens högra hand menar de flesta av verksamhetscheferna att det handlade om att specialpedagogen verkade utanför själva lärarlaget och fanns som en stödjande resurs till lärarna för att anpassa undervisningen. Specialpedagogen skulle enligt verksamhetscheferna befinna sig mellan förskolechef/rektor och verksamheten. Verksamhetscheferna menade också att det handlar om att specialpedagogen ska bli en mer strategisk ledningsresurs och en betydelsefull resurs för elevhälsoarbetet. Med detta menades att det ska finnas ett starkt samarbete mellan rektor och specialpedagog samt att specialpedagogen blir en som kan se på verksamheten med andra ögon än förskolechef/rektor. Ord som *stöd* och *kunskap* relaterades till samarbetet mellan förskolechef/rektor och specialpedagogen.

(...) det är tydligt att de jobbar nära rektor och i rektors stab om man säger så (...) /Intervju 7/

(...) så behöver ju rektorn också ha en specialpedagog och stöta och blöta med (...) /Intervju 8/

(...) för rektor kanske inte alltid har den kunskapen eller så djup kunskap kring elever i behov av stöd (...) /Intervju 1/

(...) specialpedagogen kan verkligen vara ett stöd till förskolechefen (...) /Intervju 6/

För att specialpedagogen ska få rollen som *den högra handen* poängterades vikten av ett tydligt *ledarskap och organisation* i skola och förskola. Detta resulterar, enligt verksamhetscheferna, i att specialpedagogen fick förutsättning och mandat. En av verksamhetscheferna kunde inte se några problem alls med organisationen kring specialpedagogens uppdrag medan de övriga inte alltid upplevde att specialpedagogen var förskolechef/rektorns högra hand.

(...) på vissa enheter så kanske man inte känner att det är den här högra handen för att man liksom ligger under en annan chef (...) och det är därför vi har väckt frågan, bör vi ha en organisation där vi tydligare säger att specialpedagogen bör ha en rektor på lokal nivå som chef? /Intervju 3/

I samband med organisationen kring specialpedagogens uppdrag nämnde verksamhetscheferna specialpedagogen som en viktig kompetens i *elevhälsan*. Alla de intervjuade menade att specialpedagogen måste ingå i elevhälsan och upplevde också att de gjorde det. Någon relaterade specialpedagogen till den absolut viktigaste personen inom elevhälsan eftersom specialpedagogen

oftast var den enda personen i elevhälsan som hade en skola att förhålla sig till. Detta kopplades även till skollagen av informanterna.

(...) specialpedagogen är ju även någonting som det står i skollagen att ska finnas med på elevhälsa. Annars är det ingen riktig elevhälsa (...) /Intervju 5/

Elevhälsan var organiserad på olika sätt i verksamhetschefernas kommuner. I de flesta elevhälsoteam ingick kurator, psykolog, skolsköterska och specialpedagog samt rektor. I de större kommunerna var det inte så vanligt med en *central elevhälsa* utan enheterna hade en egen elevhälsa som var knuten till dem och ibland delades elevhälsan mellan några enheter. Några kommuner hade en elevhälsa som var kopplad till enheterna men där det även fanns en *central elevhälsa* med ett mer övergripande ansvar och specialkompetens. I några av de mindre kommunerna fanns endast en *central elevhälsa* som ansvarade för hela kommunen. Vad gäller specialpedagoger som arbetade mot förskolan fanns också olika organisatoriska lösningar. En del jobbade enbart mot förskolan genom både centralt belägna tjänster eller lokalt placerade tjänster på enheterna.

De verksamhetschefer som är anställda i en mindre kommun uttryckte att de i sitt arbete som verksamhetschef kom närmare förskolan eller skolans organisation. De var enligt dem själva mer insatta i specialpedagogens arbetsuppgifter och förde en kontinuerlig dialog med dem. En annan fördel som upplevdes i de mindre kommunerna var att man som verksamhetschef hade mer kontroll över resurserna.

(...) X är en så liten kommun så vi har ju en ständig dialog och bara att vi kan möta alla specialpedagoger i de möten vi har är ju vinst. /Intervju 2 /

(...) jag känner ju att det är tydligt eftersom jag har rektorerna och elevhälsan så nära mig och det är ju fördelen också i en liten kommun att jag har den organisationen jag har och jag känner att vi är ju jättenära och har täta dialoger och möten (...) /Intervju 3/

Nackdelen med *centrala elevhälsan* var, enligt några av de intervjuade, att specialpedagogen kunde uppleva sig långt ifrån elevhälsan eftersom det endast var specialpedagogen som arbetade på enheten och det övriga elevhälsoteamet åkte runt mellan fler förskolor/skolor. En problematik kring centralt belägna specialpedagoger som arbetade mot förskolan ansågs vara deras svårighet att knyta nära relationer till barnen.

De större kommunernas verksamhetschefer upplevde att de kom längre ifrån elevhälsoarbetet och hade heller inte kunskap om specialpedagogens uppdrag. De upplevde att de inte hann föra diskussioner kring specialpedagogens uppdrag med sina förskolechefer/rektorer. De verksamhetschefer som upplevde sig långt ifrån sin elevhälsa menade dock att fördelen blev att elevhälsoarbetet kom närmare verksamheten.

I: Ser du att specialpedagoger arbetar olika i det som du är ansvarig för, dvs. skolorna och förskolorna som du är ansvarig för?

V: Ja, jag har för dålig kunskap, men min magkänsla säger väl att så är det (...) /Intervju 6/

(...) jo men det är klart att jag har en roll i det elevhälsoarbetet. Om jag ska vara riktigt ärlig nu vad det gäller elevhälsans uppdrag och elevhälsans som utveckling så hinner jag inte med det så jag ska villigt erkänna att jag tappat greppet om elevhälsan och jag tycker det är väldigt tråkigt för jag tycker elevhälsoarbetet är jätteroligt men samtidigt är det ju bra att elevhälsoarbetet sker nära verksamheten. /Intervju 4/

Flera av verksamhetscheferna nämnde vikten av andra samarbetspartners för specialpedagogen, så som nätverksträffar med andra specialpedagoger, i den egna kommunen men också andra kommuner, samt SPSM (Specialpedagogiska skolmyndigheten). Någon uttryckte att ett samarbete över förvaltningsgränserna var viktigt att utveckla. Ett dilemma kring nätverken, enligt en verksamhetschef, kunde uppstå om nätverken verkade utan ledning och en tydlig organisation. Detta kunde leda till att nätverket tog på sig mandat som varken var befäst hos förskolechef/rektor eller verksamheten.

Sammantaget upplevde verksamhetscheferna att specialpedagogen *ska* vara, men inte alltid blir, rektors *högra hand* och *ledningsresurs* samt att specialpedagogen ska ha en tydlig roll i elevhälsan.

Det osynliga rodret - verksamhetens indirekta styrning

När det kommer till verksamhetschefernas upplevelser om vad som styr deras uppdrag som ansvariga för det specialpedagogiska uppdraget i verksamheterna framträdde några huvudorsaker i intervjuerna; nationella *styrdokument*, *ekonomi*, *kommunens dokument* som utgör verksamhetschefernas *indirekta styrning* på verksamheten, dvs. det osynliga rodret.

Skollagen och förordningar ansågs, av de flesta verksamhetschefer, vara de styrdokument som styr dem mest. Utifrån dessa påängterades det statliga uppdraget.

Ja absolut, skollagen i första hand (...) det är ju ett hedersdokument. /Intervju 7/

(...) jobbar efter alla förordningar och lagar som finns. /Intervju 2/

(...) det statliga uppdraget som jag tycker är absolut det viktigaste vi har och då har vi ju ett uppdrag att se till att alla våra barn och elever når kunskapskraven men också att vi har som mål att de flesta ska nå de högre målen. /Intervju 3/

Att kvalitetsäkra och säkerhetsställa utbildningen utifrån styrdokumenten samt det politiska uppdraget nämnde alla verksamhetschefer som del av sitt uppdrag, när det gällde upplevelsen av vad som styr deras arbete med att utforma specialpedagogens uppdrag. En verksamhetschef noterade att specialpedagogens uppgifter inte nämns i styrdokumenten och därmed utformas utifrån förskolechefers och rektorers tolkning. Verksamhetschefens uppgift blev då att säkerställa kvaliteten på specialpedagogens uppdrag.

(...) det statliga uppdraget det är ju lite speciellt för att (...) väldigt mycket av det som specialpedagogen står för styrs ju förbi hela det där ledet och ner till rektor. Min uppgift blir att vara en kvalitetsäkring att det där uppdraget utförs på ett bra sätt. /Intervju 5/

En av verksamhetscheferna upplevde sig själv som en budbärare mot politiker när det gällde att vara en röst för specialpedagogens uppdrag. Någon beskrev sig som en länk mellan verksamheten och politikerna.

(...) i och med politiken och jag är ju liksom länken där emellan så är det ju väldigt tydligt och på något sätt måste ju jag se till att de politiska beslut vi har i kommunen omsätts i praktiken (...) det är ju allt ifrån beslut om ekonomi till beslut om mer regelverk eller annat. /Intervju 3/

(...) det är också politiker som ger oss förutsättningar och även specialpedagogens förutsättningar (...) /Intervju 5/

De *ekonomiska resurserna* nämndes av några verksamhetschefer i samband med styrningen av verksamheterna. Ekonomin nämndes av en verksamhetschef som avgörande i arbetet med elever i behov av särskilt stöd där resurser spelar den största rollen. Samma verksamhetschef ansåg att specialpedagogen borde jobba med alla barn men att det är något av en utopi eftersom det är en omöjlighet att nå alla genom resurser.

Ja, egentligen alla. Men, dit kommer man kanske inte riktigt (...) ska man lyfta alla barn och alla barn ska ha möjlighet att utvecklas så långt som möjligt så skulle det ju vara bra om man även kunde lyfta blicken. Men de resurserna är nog inte riktigt vad vi har ändå, även om vi har mycket. /Intervju 8/

En informant kopplade ihop ekonomiska resurser till behov och en likvärdig skola.

När det gäller elevhälsan och det tror jag är ganska viktigt att vi knyter ihop våra resurser och ser våra behov så att vi får jämlika skolor. /Intervju 2/

En av verksamhetscheferna menade att ekonomin kunde ses som en indikator på verksamhetens förhållningssätt, där exkluderande lösningar är dyra. De enheter som förmedlade ett kategoriskt och exkluderande arbetssätt hade enligt verksamhetschefen en tendens att söka mer resurser hos verksamhetschefen. Detta utgjorde en slags indirekt styrning för verksamhetschefen, där ekonomin blev ett underlag för att veta hur det såg ut i verksamheterna och samtidigt utgjorde ett sätt för verksamhetschefen att fortsätta sitt arbete med att försöka förmedla det relationella perspektivet.

(...) indirekt så blir det också att jag påverkar via ekonomin för (...) exkluderande lösningar är ju dyra. Så man kan säga, ekonomin blir en indikator på vad du har för förhållningssätt. /Intervju 6/

De *kommunala dokumentens*, i synnerhet kartläggningsverktygens utformning, upplevdes av några verksamhetschefer som avgörande i specialpedagogens uppdrag, speciellt i förhållande till att behålla det relationella perspektivet. Verksamhetscheferna menade att det är avgörande med enhetliga dokument i hela kommunen.

(...) vad skriver man? Är det ungen det är fel på, eller? För den skrivningen är så viktig vad det står för att man ska känna att det är vi som ska anpassa (...) de blanketter vi använder t.ex. (...) de tar ju jag beslut om (...) jag vill att det ser lika ut i hela kommunen. /Intervju 5/

(...) hur kan kartläggningsverktyget användas i förskolan så att det inte (...) driver igång en vilja hos pedagogerna att identifiera tidiga insatsbehov (...) då är det miljön, det är pedagogernas förhållningssätt, det är material i miljöerna som går att anpassa när barnen är ju de de är och ger oss de förutsättningar vi har. /Intervju 7/

Verksamhetscheferna beskrev sin roll som att kunna påverka förhållningssätt och perspektiv. Flera av de intervjuade använde pronomen "vi" när de pratade om verksamheten i relation till sig själva. Några nämnde verksamheten mer skilt utifrån sitt uppdrag. Många av de intervjuade beskrev även att de upplevde att de kan påverka och nämner att de har kunnat ändra strukturer i verksamheten vad gäller det specialpedagogens uppdrag. Alla verksamhetschefer tyckte att de har tillräckligt med kunskap om specialpedagogens uppdrag för att kunna ta beslut. De flesta verksamhetschefer upplevde att de har en maktposition där de kan ha en *indirekt påverkan* på specialpedagogens uppdrag. Detta går t.ex. till väga genom att styra diskussioner eller bilda nätverk. Däremot är de flesta överens om att behoven ska styra och att specialpedagogen ska arbeta på uppdrag av förskolechef och rektor. Några verksamhetschefer påpekade uttryckligen att de inte var ute efter detaljstyrning men att några av dem

valde att arbeta nära specialpedagogen t.ex. genom att närvara på nätverksträffar eller vara närvarande i verksamheten.

(...) så det är ganska få beslut som formellt sett är fattade av mig men ganska många beslut som är fattade genom min försorg.” /Intervju 7/

(...) jag har jättemycket mandat eller makt men man får passa sig för att gå in och detaljstyra frågor (...) givetvis är det väl såhär att vad en chef i min roll i organisationen säger, på nåt sätt får ju det ett visst genomslag. /Intervju 6/

Jag kan ju inte gå in i varje specialpedagogs arbetssituation på varje skola. Men jag kan ta ett samlat grepp om specialpedagogens roll om hur man ser på det i rektorsgruppen, jag kan träffa alla specialpedagoger och vi kan ha samtal kring yrkesrollen där och förvaltningens syn på uppdraget, alltså att man förmedlar det. /Intervju 1/

... försöker jag sprida att som ledare ger man också signaler, det finns signalvärden i ledarskapet så ibland startar jag diskussioner eller provocerar. /Intervju 3/

Sammantaget upplevde alltså verksamhetscheferna att de påverkas av styrdokument och ekonomi, samtidigt som de på olika sätt upplevde att de har en indirekt styrning på specialpedagogens uppdrag.

Spindel och helikopter - den specialpedagogiska verksamhetsutvecklaren

När det gällde upplevelsen av specialpedagogen som verksamhetsutvecklare inom den egna kommunen hade de flesta verksamhetschefer upplevelsen av att specialpedagogen ska vara i framkant vad gäller forskning och skapande av olika nätverk. De uttryckte även att specialpedagogen ska vara en viktig resurs som verksamhetsutvecklare inom elevhälsan. Specialpedagogen beskrevs också som någon som ska ändra på gamla mönster och traditioner i verksamheten.

(...) specialpedagogen ska kunna förändra en kultur på en förskola eller skola (...) specialpedagogen ska ha modet att våga stå upp för barnen. /Intervju 6/

(...) specialpedagogen ska ha ett övergripande synsätt, (...) en specialpedagog behöver vara handledande. Man ska känna trygghet som lärare, förskollärare eller kanske resurs i ett arbetslag att man kan bolla tillsammans med en specialpedagog utifrån hur jag ska agera. Specialpedagogen ska få mig att lyfta (...) /Intervju 5/

Specialpedagogen ska vara den som, enligt verksamhetscheferna, var med i det förebyggande och främjande arbetet och utvecklade verksamheten med nära förankring till forskning. De flesta verksamhetschefer poängterade att specialpedagogen ska ha en uppgift som verksamhetsutvecklare men inte utan förskolechefens eller rektorns ledning. Specialpedagogen ska inte ses som chef men arbeta på uppdrag från förskolechef och rektor.

(...) skillnad är ju att specialpedagogen är ju inte chef (...) Så därför kan ju inte specialpedagogen göra rektors jobb fullt ut (...) utövar ett specialpedagogiskt ledarskap faktiskt på uppdrag av sin förskolechef eller rektor, så skulle jag säga. /Intervju 7/

(...) att man har den omvärldspaningen, allt från forskning och framförallt att styra utvecklingsarbeten och läsa litteratur (...) /Intervju 3/

Alla verksamhetschefer nämnde att en av specialpedagogens primära arbetsuppgift var att stötta pedagogerna i att utveckla verksamheten. Specialpedagogens uppgift beskrevs som en ledare som ser verksamheten utifrån och peppar pedagogerna istället för att vara en expert som hittar fel och brister.

(...) ett stöd för planerings och utvecklingsarbete naturligtvis. /Intervju 3/

(...) specialpedagogerna rustar lärarna, inte klär av dem inför publik (...) /Intervju 7/

Upplevelsen kring hur det faktiskt ser ut inom den egna kommunen när det gällde specialpedagogen som verksamhetsutvecklare var lite olika. De flesta upplevde ändå att det fanns en problematik och att specialpedagogen inte alltid användes till verksamhetsutvecklare på skolor och förskolor. Utveckling, förebyggande och främjande arbete fick stå tillbaka ibland och specialpedagogen användes i flertal av de intervjuades kommuner som någon som *släckte bränder*. Några verksamhetschefer beskrev det kortsiktiga arbetet som att använda resurser på fel sätt och därmed som ett ineffektivt arbetssätt.

(...) där det blir minst effekt är väl där man sitter med många elever enskilt, att eleverna kommer till specialpedagogen och sitter och jobbar och gör arbeten, det ger ju inte så mycket spridning och kunskap (...) /Intervju 1/

Det är synd tycker jag för någonstans tycker jag att det blir att vi släcker en brand men så brinner det någon annanstans men så brinner det överallt. /Intervju 2 /

(...) det ska vara ett förbyggande och främjande arbete som specialpedagogen ska ägna sig åt och då handlar det ju inte så mycket om brandsläcksarbetet (...) risken är ju när man hamnar mer som städgumman eller akutsköterskan, att man då hamnar mycket på åtgärder och individnivå, lite på förebyggande och lite på främjande och väldigt lite på grupp nivå. /Intervju 3/

En av de intervjuade verksamhetscheferna skiljde sig ifrån de övriga och beskrev att en specialpedagog ska arbeta enskilt med barn även om intervjupersonen upplevde att specialpedagogerna inte själva ansåg det.

(...) man ska kunna ha en enskild elev och kunna ha en lektion med en enskild elev eller under en period jobba med en enskild elev i ett undervisande syfte, även om man är specialpedagog. /Intervju 8/

En annan verksamhetschef menar att specialpedagogen kan arbeta individuellt med en elev i samband med kartläggning och utredningar under en begränsad tid. Framförallt menade verksamhetscheferna att specialläraren mer ska vara den som ibland kan arbeta enskilt med barn. I praktiken ute i verksamheten upplevde verksamhetscheferna att det inte var så stor skillnad mellan specialpedagogens och speciallärarens uppgifter. Specialpedagogen sågs mer som nätverksskapare och som någon som har övergripande koll på vad som händer i verksamheten. Specialpedagogen nämndes vid flera tillfällen som *spindeln i nätet* och någon som ska ha *helikopterperspektiv*.

Specialpedagogen ska vara som en spindel i nätet på skolan (...) se vad som behöver göras. Ja, jag tror det är viktigt att man som specialpedagog får känna att man är uppe i helikoptern. /Intervju 5/

(...) det handlar om att utveckla ett förhållningssätt för den enskilda förskolan. (...) att specialpedagogen kommer in i ett mer helikopterperspektiv. /Intervju 6/

Verksamhetscheferna såg också en problematik i att om en specialpedagog inte får mandat hos de övriga pedagogerna missgynnar det barnet. Detta visade sig då även att specialpedagogen, enligt verksamhetscheferna, inte blev en motor i arbetet med verksamhetsutveckling. Har specialpedagogen inte mandat på skolan vågar den inte ta diskussioner och starta projekt, menade de. Som tidigare nämnts ansåg informanterna att relationen mellan specialpedagogen och förskolechef/rektor var avgörande. Enligt verksamhetscheferna var det också viktigt att både förskolechef/rektor och specialpedagogen ser sig själva som en resurs i arbetet med verksamhetsutveckling. Alla av de intervjuade hade en upplevelse att det var förskolechef/rektor som påverkade om specialpedagogen fick mandat eller inte. Några nämnde även att specialpedagogens pedagogiska bakgrund och personlighet hade betydelse när det gällde att skapa sig mandat.

Det är inga problem alls när de är i förskolans värld men när de kommer till skolan och då blir det ännu mer personligt, en del de tar för sig med sin kompetens och då funkar det ju. Det är ingen som tänker vad de kommer ifrån då. Men en del känner sig kanske osäker på skolans värld men säker på den specialpedagogiska rollen och då har de haft svårt både i sig själva och mot skolorna att få det riktiga mandatet och den riktiga legitimiteten tyvärr. /Intervju 3/

Det upplevde jag att det fanns en mer ifrågasättande av specialpedagogens bakgrund när jag kom, då ifrågasatte man specialpedagoger som hade varit fritidspedagoger förut. /Intervju 7/

Alla verksamhetschefer påpekade att de upplevde att den nya speciallärarytbildningen inte skiljer sig så mycket från specialpedagogutbildningen. Detta kunde enligt de intervjuade bli en problematik kring fördelning av arbetsuppgifter. Framförallt var det specialpedagogens roll kring handledning och verksamhetsutveckling som var de arbetsuppgifter som skiljde. Enligt verksamhetscheferna fanns det inte alltid tydliga gränser mellan speciallärares och specialpedagogens arbetsuppgifter. Inom vissa kommuner var gränserna mer tydliga medan andra kommuner beskrev att verksamheten själva får styra detta.

(...) men sen nu med den nya utbildningen så har ju vi förstått när vi intervjuat många att det är ju inte jättestora skillnader mellan specialpedagoger och speciallärare... /Intervju 2/

(...) nu examinerar nya speciallärare. Då uppstår det ett problem därför att de är ganska få kurser som den nya speciallärarytbildningen avviker ifrån specialpedagogutbildningen. /Intervju 7/

Några verksamhetschefer påpekade vikten av att vända en kritisk blick mot verksamheten och ställa sig frågorna: *Varför blev det så här? Hur kan jag göra bättre till nästa gång?* i arbetet med specialpedagogiska insatser mot barn och elever. Här handlade det om att verksamhetscheferna skulle vara kritiska men också att hela verksamheten skulle präglas av det.

(...) mer långsiktigt och granska oss själva mer (...) Långsiktigt, planera, tänka systematiskt och fundera kring varför uppstod det här och våga vara kritisk mot sig själv bruka jag tänka, liksom att det här blev inget bra, men hur kan jag göra bättre till nästa gång. /Intervju 2 /

Sen så behöver vi hela tiden vara beredda på att förändra synen på oss själva (...) jag måste ju även vara flexibel och förändra synen på mig själv (...) det är ju hela tiden att vara fräsch i tanken och försöka vara med där det händer. /Intervju 5 /

Specialpedagogen blev en sorts ombudsman i verksamhetschefernas upplevelser. Dels att komma med information och tankar utifrån uppdrag från rektor men också någon som bidrar till

kunskapsutveckling i form av utvecklingsarbeten, arbetsrutiner och bemötande. Specialpedagogen upplevdes också som någon som ska våga utmana uppåt på förskolechef och rektor, dvs. vara barnets röst uppåt i leden.

(...) du ska aldrig fega ur som specialpedagog (...) våra förskolechefer och rektorer har olika mycket av ett specialpedagogiskt tänk i sitt ledarskap, så specialpedagogen ska också ha ett mod att, att våga utmana sin chef (...) som specialpedagog ska du våga ta en del ”stryk” (...) Det tror jag är viktigt för en verksamhetsutveckling. /Intervju 6/

En av verksamhetscheferna beskrev specialpedagogen som en ”skyddsängel över alla barn”. Flera menade att en specialpedagog ska arbeta för alla barn. Specialpedagogen ska vara den som visar på att problemen inte ska utgå från individen utan att titta på miljön runt det enskilda barnet.

Så vi kan inte ändra barn. Men vi kan inte sätta något nytt frimärke och skicka iväg dom till nåt nytt ställa, utan vi får anpassa det andra. /Intervju 5/

(...) det är nog det vi har jobbat mest allra mest med i den här kommunen. Det är att liksom ta tillbaka ansvaret för våra elevers utveckling till vår undervisning och inte använda elevers diagnoser eller svårigheter som ett alibi för och få misslyckas (...) /Intervju 7/

(...) anpassa genom den pedagogiska miljön och hela arbetslagets bemötande (...) att titta mer, på, grupp- och organisationsnivå. /Intervju 6/

Sammantaget upplevde verksamhetscheferna att specialpedagogen ska vara i framkant vad gäller forskning samt en motor i skolutvecklingsfrågor. De upplevde även att specialpedagogerna inte alltid får det mandatet på skolorna de skulle behöva vilket de ansåg beror på att förskolechef/rektor inte gett mandat samt på specialpedagogens personlighet.

Metoddiskussion

Bell (2006) menar att det kan vara bra att ha någon att reflektera med under den pågående studien. Detta har vi haft tillgång till eftersom vi valt att skriva två tillsammans. Fördelen att inte vara ensam med sina tankar är att man hela tiden har någon som bekräftar eller ifrågasätter. Stukát (2011) nämner just att ifrågasättandet leder till förklaringar som i sin tur utvecklar och förtydligar argument. Författaren menar också att man oftast t.o.m. kommer längre i ett forskningsarbete om man är två, speciellt om tidigare erfarenhet saknas eller är liten. Vid flera tillfällen när missmod och frustration kommit in har oftast den andre haft inspiration och lugn vilket gjort att arbetet flutit på. Stukát (2011) resonerar kring detta och menar att man är starkare tillsammans, vilket vi upplevt. Svårigheterna med att skriva två, har för oss varit att båda vill mycket och har en vilja till att arbeta med uppsatsen, samtidigt som det funnits en rädsla hos oss båda att den andra fått dra det tyngsta lasset. Personkemin är avgörande poängterar Stukát (2011) och förklarar att uppsatsens kvalitet och författarnas vetenskapliga förhållningssätt gynnas av att arbeta i par, speciellt om båda är intresserade av samma ämnesområde. Detta har varit ett faktum i vårt fall och en grundförutsättning för att vi ha kunnat arbeta så väl tillsammans. Att skriva tillsammans har inneburit många Skype-samtal och skrivande över Google Drive. Vi har haft ett gemensamt driv i uppsatsskrivandet men ibland har vi fått både driva och bromsa varandra.

Valet av metodologi för denna studie var efter en mindre diskussion självklar för oss. Fenomenologin tillät oss att utgå från vårt eget insamlade material, istället för en i förhand bestämd teori för att utforska fenomenets, dvs. upplevelsen för specialpedagogens uppdrag hos vår valda yrkeskategori, viktigaste essens (Szlarski 2015). Kvale och Brinkmann (2014) menar att fenomenologin främjar och fokuserar på den intervjuades erfarenheter vilket den också har blivit kritiserad för, eftersom man inom fenomenologin tar erfarenheten för given. Intervju är en metod som passar sig bra för fenomenologisk ansats eftersom intervjupersonens upplevelse av fenomenet kan komma fram lättare (Szlarski, 2015). Valet av halvstrukturerade intervjuer gjordes utifrån möjligheten att föra ett samtal med intervjupersonerna men samtidigt hålla oss till våra eget utvalda teman (Kvale, 2014; Patel & Davidson; 2011; Stukát, 2011).

Ytterligare en fördel med att skriva tillsammans har varit att vi efter intervjuerna har kunnat diskutera och kritisk granska oss själva som intervjuare. Under datainsamlingen pratades vi vid kontinuerligt för att diskutera våra egna kvalifikationer som intervjuare i syfte att bli mer medveten om vår egen roll som intervjuare. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) ska intervjuaren bl.a. känna till ämnet väl, vara en skicklig samtalare och vara lyhörd. För varje intervju fick vi träna och utvecklas i dessa egenskaper. Olsson & Sörensen (2007) menar att intervjuaren ska vara kritisk till sina egna förutsättningar. Själva datainsamlingen har fungerat bra i vår studie. Verksamhetscheferna svarade tidigt på om de ville vara med eller ej, vilket resulterade i att vi snabbt kom igång och kunde vara effektiva med intervjuerna. Förberedelsen av intervjuguiden och utförandet av pilotintervjun var ett ovärderligt steg i vår forskningsprocess eftersom det hjälpte oss att forma våra frågeteman så att det på bästa vis kunde hjälpa oss att få svar på vårt syfte och frågeställningar. Processen gav oss också tid att läsa in oss på området, vilket är en avgörande del för forskare då de ger sig in i intervjuer (Patel och Davidson, 2011; Stukát, 2011). Detta upplevdes positivt av oss i vår forskarroll, men vi märkte att vi hade en annan förförståelse vad gällde vårt valda ämnesområde än våra intervjupersoner. Intervjupersonen i pilotintervjun önskade ha frågorna framför sig, vilket gjorde oss uppmärksamma på skillnaderna i vår och intervjupersonens förförståelse. Insikten ledde till en figur som sedan visades till alla intervjupersoner i studien. Den kvalitativa intervjun är ett samtal fokuserat på ett speciellt ämne som båda personerna har intresse av (Olsson & Sörensen, 2007). Under intervjuerna upplevde vi att det var lätt att samtala eftersom vi var intresserade av samtalsämnet.

Vidare i analysen av vårt insamlade material, upplevdes en svårighet i att förhålla oss till alla analyssteg som vi först valde att utgå ifrån. Giorgis analysmetod (Szlarski, 2015) passade inte in på vår studie som var mindre omfattande samt vars fokus inte låg på språkliga analyser. Detta betydde att vi valde vissa steg och gjorde om det utifrån vad som passar vårt material och vår typ av studie och har lett till att vi analyserat vårt material på ett eget sätt. Patel och Davidson (2011), menar att det sällan finns enkla procedurer eller rutiner för en forskare inom kvalitativa studier att tillämpa vid analysprocessen och att varje forskningsproblem kan kräva sin egen metodvariant. Detta kräver dock, enligt författarna, att man har en god överblick över materialet och forskningsfältet. Ödman (2007) anser att vi kan iakta och samla in material men aldrig tro att vi kan se på dem utan våra egna föreställningar. Vidare menar författaren att hur vi tolkar och förstår alltid påverkas av faktum att vi är historiska varelser. Under analysen använde vi oss själva som verktyg med vår förförståelse kring specialpedagogens uppdrag. Forskaren är ett centralt redskap i den kvalitativa analysen och varje kvalitativ studie är unik (Fejes & Thornberg, red. 2015) vilket utgör både styrkan och svagheten i en kvalitativ studie som denna. Det som uppkom under analysen var att försöka identifiera det väsentliga i texterna utan förutfattade meningar (Olsson & Sörensen, 2007). I vårt fall kan vi ställa oss kritiska till våra egna fördomar inledningsvis och försökte därefter att kritiskt granska och medvetengöra dem. Det finns en fara med att redan inledningsvis ha personliga åsikter om ämnet som ska forskas eftersom det ofta syns i uppsatsen t.ex. i ordval (Stukát, 2011). Detta kan leda till dåligt förankrat data som inte

blir övertygande, vilket i sin tur leder till minskad validitet och kvalitet (Fejes & Thornberg, red. 2015).

Diskussion

Specialpedagogen- en organisatorisk angelägenhet

Verksamhetscheferna upplevde att specialpedagogen och rektorn ska ha ett nära samarbete. Detta samarbete utgör enligt dem en grund för att specialpedagogen ska kunna få mandat och kunna utföra det specialpedagogiska uppdraget. Flertalet av verksamhetscheferna menade att specialpedagogen måste ses som *en ledningsresurs* och *stöd* till förskolechef och rektor. De refererade till specialpedagogen som den *högra handen*. Närheten mellan specialpedagog och ledning poängteras i flera andra studier (Berglund et al., 2007; Szwed, 2007; von Ahlefeld Nisser, 2014). Specialpedagogen ska också enligt verksamhetscheferna agera som en länk mellan förskolechef/rector och verksamheten vilket stämmer överens med resultat av Ingemarsson et al. (2014). I några av våra informanternas kommuner fanns en problematik kring organisationen angående det specialpedagogiska uppdraget. Problemet var enligt verksamhetscheferna att specialpedagogen inte alltid i verkligheten innehade rollen som den *högra handen*. Samtidigt ansåg verksamhetscheferna att det är förskolechef och rektor som ska ge mandat till specialpedagogen. Resultatet kan sägas bli att specialpedagogen och förskolechef/rector möts på makronivån i ett spänningsfält. Detta spänningsfält utgör en grund för att specialpedagogens kunskaper ska komma till nytta för barnet på mikronivån. För oss utkristalliseras flera funderingar kring detta. Kan en specialpedagog vara den *högra handen* även om förskolechef eller rektor inte ger ett mandat? Innebär rollen som den *högra handen* ett naturligt mandat? Vilket kommer först, rollen som den *högra handen* eller mandatet?

Enligt viss forskning som vi presenterat i denna uppsats utgör rektorer den yrkesgrupp i skolan som oftast innehar det kategoriska perspektivet (Berglund et al., 2007; Burton & Goodman 2011; Göransson et al., 2015a). De flesta verksamhetschefer i vår studie uttryckte sig utifrån ett relationellt perspektiv och vill att specialpedagogen ska fokusera på lärmiljön. Specialpedagoger och speciallärare identifierar, enligt flertal studier, problem i lärmiljön och arbetar utifrån det relationella perspektivet inom förskola och skola (Ainscow, 2000; Burton & Goodman, 2011; Göransson et al., 2015a). Frågan blir då hur en rektor, med ett kategoriskt perspektiv, kan inse vikten av en specialpedagog med ett relationellt perspektiv? Verksamhetscheferna uttryckte tydligt sin egen oförmåga att påverka samarbetet mellan förskolechef/rector och specialpedagog. De menade dock att de däremot kunde påverka verksamheten och många berättade om förändringar som de varit delaktiga i för att förändra specialpedagogens uppdrag. Däremot hamnade frågan om hur specialpedagogen ska kunna bli rektorns *högra hand* och *ledningsresurs* enbart på förskolechefen/rectorn och specialpedagogen. En rädsla för detaljstyrning och därmed att minska förskolechefens/rectorns mandat kunde skönjas hos de intervjuade. Detta kan speglas mot Skidmores (1996) organisationsperspektiv som alltså förklarar barns utmaningar i förskola och skola som ett resultat av hur enheterna är organiserade. Szwed (2007) menar i sin studie att specialpedagoger som var del av ledningsgruppen hade bättre förutsättningar att leda verksamhetsutveckling på organisationsnivå. Vem tar ansvar för förskolechefens/rectorns samarbete med specialpedagogen? När det kommer till kritan, kan frågan ställas var barnet hamnar i frågan om den specialpedagogiska kompetensen inte tas på allvar. Flera studier visar hur den

specialpedagogiska kompetensen riskera att hamna mer individriktat (Ekström, 2004; Helldin, 1998; Lindqvist & Nilholm, 2013; Rosen-Webb, 2011).

von Ahlefeld Nisser (2014) och Göransson et al. (2015b) visar på att anställningsformen för specialpedagogen var avgörande för uppdragets verkliga utformning. Specialpedagogens uppgifter berodde på ifall tjänsten var *centralt belägen* eller *enhetsbelägen*. Det finns en intressant koppling mellan vår studie och dessa två studier. I båda studierna (von Ahlefeld Nisser, 2014; Göransson et al., 2015b) visas att specialpedagoger med central tjänst lyckats definiera sitt arbetsområde med relationella perspektivet och fått en mer rådgivande roll än en specialpedagog med tjänst på enheten. von Ahlefeld Nisser (2014) visar att det fanns olika uppfattningar om vad det betydde att arbeta *nära verksamheten*. De flesta verksamhetscheferna i vår studie definierade, och var eniga om, att *närheten till verksamheten* handlade om att specialpedagogen hade sin tjänst placerad på enhetsnivå. von Ahlefeld Nisser (2014) menar att *närhet till verksamheten* inte endast kännetecknas utifrån placering utan utifrån vilka arbetsuppgifter som utförs. Författaren menar att specialpedagoger som var anställda på enheter hade nära till spontana lösningar. Detta kan refereras till vår studie där verksamhetscheferna uttryckte en rädsla över att specialpedagogen arbetade med akutlösningar som de nämnde som att släcka bränder, istället för att arbeta utifrån organisationsnivå. von Ahlefeld Nisser (2014) menar vidare att de specialpedagoger som arbetade centralt kunde uppleva sig *nära verksamheten genom* ett arbetssätt som innefattande observationer och rådgivning. Här blir det en polemik mellan vår studie och de båda refererade studierna (Göransson et al., 2015; von Ahlefeld Nisser, 2014).

Verksamhetscheferna upplevde att specialpedagogen organisatoriskt hamnade långt från verksamheten om tjänsten var centralt styrd. Några menade samtidigt att specialpedagogen organisatoriskt hamnade långt ifrån verksamhetschefen om tjänsten var mer koncentrerad till respektive enhet. Alla verksamhetschefer upplevde specialpedagogen som en självklar deltagare inom elevhälsan.

Verksamhetscheferna var eniga när de betonade vikten av specialpedagogens närhet till enheterna eftersom de ansåg att det är i verksamheterna som specialpedagogen gör mest nytta. Placeringen av specialpedagogen på enheten blir avgörande i vår studie i motsats till annan forskning (Göransson et al., 2015; von Ahlefeld Nisser, 2014) som visar på att specialpedagogens uppdrag kan bli tydligare med en centralt belägen tjänst. Även Ainscow (2000) menar att för ett upprätthållande av det relationella perspektivet är det viktigt att ha en viss distans till barnet.

Verksamhetscheferna i vår studie upplevde att rektorn och elevhälsan utgör viktiga delar i organisationen kring specialpedagogens uppdrag. Utmaningarna kring en skola för alla förklaras i Assarssons (2007) studie av pedagogers bristande specialpedagogiska kompetens och negativa attityder, men framförallt också av skolan som organisation och de diskurser som styr verksamheten. I vår studie blir problematiken kring organisationen att specialpedagogen inte alltid kan utföra sina uppgifter p.g.a. saknad av mandat från förskolechef/rektorn. Vi anser att det finns en risk för ett *moment 22* (Heller, 1970), dvs. ett dilemma som saknar en lösning. Detta betyder att om förskolechef/rektorn inte anser att specialpedagogen ska vara dess *högra hand* skapas kanske inte heller förutsättningar för mandat. I sin tur vill inte verksamhetscheferna *styra* rektorn. Slutligen finns enligt oss en risk att både specialpedagogen och rektorn står *ensamma* i en verksamhet på exonivå som speglas av *närhet* men som kan resultera i att den trots allt hamnar längre bort från barnet på mikronivån.

Verksamhetschefen - verksamhetens indirekta styrning

I verksamhetschefernas upplevelser om vad som styr deras uppdrag som ansvariga för det specialpedagogiska uppdraget i verksamheterna framgick några huvudorsaker; nationella

styrdokument, ekonomi, kommunens dokument som utgör verksamhetschefernas *indirekta styrning* på verksamheten.

Styrdokumentet i form av Skollagen i synnerhet och andra förordningar i allmänhet styr verksamhetschefernas arbete, vilket sker i enlighet med vad som gäller enligt rådande lagstiftning (SFS 2010:800). Upplevelsen om att verksamhetschefernas uppdrag i stort präglades av att kvalitetssäkra att verksamheterna följer lagar och förordningar och säkerställa att politiska beslut förverkligas i verksamheterna delades av de flesta. Enligt Bronfenbrenners (1979) teori befinner sig verksamhetscheferna på makronivån men kan också ses befinna sig på olika arenor inom nivån. Det kan sägas att verksamhetscheferna befinner sig *mellan* formuleringsarenan, där besluten tas, och realiseringsarenan, där besluten förverkligas (Folkesson et al., 2004; Jarl & Rönnberg, 2015). Detta betyder, enligt författarnas definition av dessa arenor, att verksamhetscheferna utgör en aktör som deltar i ett komplext samspel inom skolpolitiken. Deltagarna i vår studie förmedlade samma upplevelse som en förvaltningschef i Ekströms (2004) studie, då vissa ansåg sig vara en länk mellan politiken och den pedagogiska verksamheten. Våra intervjupersoner befann sig varken i det direkta arbetet inom politiken eller i det direkta arbetet med pedagoger och elever, även om några av dem hade upplevelsen av att jobba nära verksamheterna. Det finns en tvetydighet i att alla informanter upplevde sig ha kunskap om att fatta beslut angående specialpedagogens uppdrag, samtidigt som vissa även förmedlade att de befann sig för långt bort i organisationen för att ha kunskap om exempelvis elevhälsans funktion eller specialpedagogens praktiska uppgifter. Frågan kan ställas om dessa verksamhetschefer arbetar i stora kommuner eller i kommuner där reformer kring specialpedagogens uppdrag har gjorts utan att ha en egentlig plan för genomförandet, med en otydlig organisation som resultat. Detta ogenomtänkta kommunala förfarande har kritiserats av Helldin (1998), som menar att följer av liknande beslut slår hårdast mot den enskilda individen. Detta kan ses som ett hinder i verksamhetschefernas förmåga att påverka specialpedagogens uppdrag och deras förmåga att relatera, påverka och reflektera kring vad som händer i verksamheterna. Decentraliseringen kan också ses vara en av orsakerna till de olika organisatoriska varianter som verksamhetscheferna befann sig i, utifrån den frihet den gett kommunerna själva att utforma det specialpedagogiska insatserna som de själv sett mest lämpligt (Lansheim, 2010; Westling Allodi, 2005).

Ekonomins påverkan på styrningen av verksamhetschefernas arbete kring specialpedagogens uppdrag beskrevs i några intervjupersoners upplevelser. En verksamhetschef betonade resursernas betydelse för utformandet av specialpedagogens uppdrag där nyckeln till framgång i att arbeta med alla barn låg i resursernas storlek, ett påstående som kan tolkas hamna inom ett kategoriskt perspektiv. Denna uppfattning delas av resultat av Berglund et al., (2007), där de ekonomiska ramarna ansågs vara för snäva för att kunna realisera läroplanens intentioner. I sammanhanget kan också nämnas den upplevelse som framkom där det kategoriska perspektivet i form av exkluderande åtgärder kopplades ihop med större ekonomiska kostnader. Informanten i fråga förmedlade själv ett relationellt perspektiv och kunde genom resursansökningar styra verksamheterna mot samma perspektiv. Upplevelsen stämmer överens med resultat av Giota och Emanuelsson (2011) som även de kunde visa att ett individuellt bristperspektiv oftare gavs som skäl, till barns behov av särskilt stöd, än ett organisatoriskt perspektiv och att medicinsk diagnostisering ansågs vara en avgörande faktor vid resursfördelning. Detta kan även kopplas till Graham och Harwoods (2011) förklaring om att exkludering utgår från en samhällelig norm där ekonomisk vinning och mätbara resultat dominerar. De verksamhetschefer som nämnde ekonomin som en påverkande faktor representerade både ett kategoriskt och ett relationellt perspektiv. De representerade också både kommuner med borgerligt och socialdemokratiskt styre. Trots att en av verksamhetscheferna nämnde vikten av en jämlik och likvärdig skola, har vi inte kunnat se ett samband mellan det politiska styret och våra intervjupersoners upplevelser. Vi har således inte kunnat avgöra om de befunnit sig inom en innovativ eller en restaurerande utbildningspolitisk inriktning som beskrivet av Haug (1998). Däremot kan vi säga att vi har

uppmärksammat tendenser till vad Asarsson (2007) menar är en politisk styrning mot ideologin *en skola för alla*. Verksamhetscheferna har i sina upplevelser nämnt interagerande diskurser som kan tolkas befinna sig i en spänning mellan vetenskaplig pedagogisk forskning, styrdokument och hänsynstagande till politiska beslut. Dessa politiska, ideologiska och moraliska värden (ibid) har funnits invävda i våra intervjupersoners upplevelser och utgjort grunden för hur de beskrivit sin syn på specialpedagogens uppdrag i förskola och skola. Detta synliggjordes allra mest i upplevelserna kring att vara länken mellan verksamheterna och politikerna.

Kommunens dokument upplevdes av flera verksamhetschefer som ett sätt för dem att utföra ett ledarskap. Dokumentens roll i att behålla ett relationellt perspektiv betonades av några av våra intervjupersoner. Eftersom det har visats att svenska styrdokument i allmänhet representerar ett kategoriskt perspektiv (Isaksson & Lindqvist, 2014) kan dokumentens utformande ses som avgörande i perspektivtagandet. Verksamhetschefernas sätt att uttrycka sig om sig själva i relation till verksamheten kan ses som en del av samma perspektivtagande. Även här kan specialpedagogens mandat diskuteras eftersom beslutsfattande i vardagen som är förenligt med kommunens vision, målsättningar och rådande kulturer är direkt beroende av att det finns dokument som tydligt förmedlar dessa (Helldin, 1998; Szwed, 2007).

En av våra åtta intervjupersoner nämnde faktum att specialpedagogens uppdrag inte nämns i de svenska styrdokumenterna. Forskning visar att osynligheten kring specialpedagogens uppdrag i styrdokumenterna påverkar uppfattningen och utformandet av det utifrån bl.a. att tolkningsföreträde lämnas till den lokala arenan (Ekström, 2004; Lansheim, 2010; von Ahlefeld Nisser, 2014). Behovet av förtydliganden av specialpedagogens uppdrag i stort på både nationell och lokal nivå poängteras således av svenska och internationell forskning. Detta gäller främst ett behållande av det relationella perspektivet i form av inkludering (Ainscow et al., 2012; Burton & Goodman, 2011; Layton, 2005; Szwed, 2007; Takala & Ahl, 2014; von Ahlefeld Nisser, 2014). Abbott (1988) menar att professionell jurisdiktion, i detta fall en juridisk förankring av specialpedagogens uppdrag i styrdokumenterna, starkt påverkar specialpedagogens uppdrag genom otydlighet kring behörighet och saknaden av juridisk rätt att utföra vissa arbetsuppgifter. Vi frågar oss om en större medvetenhet kring avsaknaden av specialpedagogens ansvar i styrdokumenterna kunde påverka verksamhetschefernas sätt att styra specialpedagogens uppdrag. Det kan diskuteras om en debatt på nationell nivå samt i slutändan t.o.m. en ändring i styrdokumenterna vore på sin plats för att få ett större genomslag i praktiken.

Som tidigare nämnt, framkom verksamhetschefernas indirekta styrning på organisationen i form av perspektivering och arbetssätt i intervjuerna. Samtidigt underströk verksamhetscheferna att deras uppgift inte innefattade detaljstyrning eftersom detta i sin tur kunde innebära ett förminskat mandat hos förskolecheferna/rektorer. I relation till Bronfenbrenners (1979) teori kan det sägas att makronivån, som verksamhetscheferna och nationella styrdokument befinner sig på, är högst närvarande i barnets vardag. Om verksamhetscheferna indirekt eller direkt styr olika mycket kan det sägas att detta får omedelbara implikationer för det enskilda barnet. Annan forskning antyder att det inte räcker att titta på individnivå, dvs. mikronivån, för att fastslå det vardagliga specialpedagogiska stödets utformning utan att forskning även måste ske på organisationsnivå för att hitta fler förklaringar (Giota & Lundborg, 2007). Med detta som bakgrund menar vi att hänsyn rimligtvis även måste tas till meso- och exonivån där specialpedagogen kan inneha en avgörande roll i form av samverkanspartner med föräldrar eller som en påverkan på förskolechef/rektor. Om verksamhetscheferns individuella egenskaper som t.ex. intresse för specialpedagogik och ledarstil avgör hur mycket de styr, direkt eller indirekt, i sin organisation kan frågan ställas vems tolkning av specialpedagogens uppdrag som gäller och får företräde? Vem inom de ekologiska utvecklingsnivåerna kan avgöra vilken vågskål ska väga tyngst och är det överhuvudtaget möjligt utan ett förtydligande i nationella och lokala styrdokument?

Specialpedagogen - den specialpedagogiska verksamhetsutvecklaren

När det gällde upplevelsen av specialpedagogen som verksamhetsutvecklare inom den egna kommunen hade de flesta verksamhetschefer upplevelsen av att specialpedagogen ska vara i framkant vad gäller forskning och skapande av olika nätverk. Specialpedagogen framställdes som någon som ska göra stordåd och vara påläst, modig, kreativ, driven, nätverksskapare och relationskapande. Specialpedagogen ska vara spindeln i nätet med ett helikopterperspektiv. Vår studie stämmer överens med många andra studier där det anses att specialpedagogen *ska* arbeta som verksamhetsutvecklare (Göransson et al., 2015a; Lansheim, 2010; von Ahlefeld Nisser, 2014). Detta bekräftar också Högskoleförordningen (SFS 2007:638). Samtidigt visar studier (Berglund et al. 2007, Gerrbo, 2012; Göransson et al., 2015a; Helldin, 1998; Lansheim, 2010) att specialpedagogen som verksamhetsutvecklare på förskolor och skolor inte fått den genomslagskraft den borde ha fått. Likheter mellan specialpedagogers och speciallärares utbildningar som framkom i verksamhetschefernas upplevelser kan ifrågasättas. De handledande och verksamhetsutvecklande rollerna på individ-grupp och organisationsnivå är de som verksamhetscheferna upplever skiljer yrkesgrupperna åt. Vi menar att det finns en anledning att även i denna fråga fundera över om ett förtydligande av yrkesgruppernas arbetsuppgifter, på nationell och lokal, nivå borde ske. Som vi framfört tidigare visar många studier att det finns en fördel i ett sådant förtydligande (Abbott, 2007; Ainscow et al., 2012; Burton & Goodman, 2011; Ekström, 2004; Lansheim, 2010; Layton, 2005; Szwed, 2007; Takala & Ahl, 2014; von Ahlefeld Nisser, 2014).

Verksamhetscheferna i vår studie ansåg att det var förskolechef/rektor som påverkade specialpedagogens möjlighet att vara verksamhetsutvecklare och att utföra sin primära arbetsuppgift som ett stöd till pedagoger på enheten. Även specialpedagogens personlighet ansågs ha viss betydelse. En specialpedagog får aldrig *fege ur*, den ska kunna hantera både förskolechef/rektor, arbetslag, vårdnadshavare, pedagoger och framförallt stå upp för barnet. Någon av de intervjuade uttryckte att "specialpedagogen ska vara en skyddsängel för barnet". En roll som bärare av barnets röst framkom. Detta kan ses utifrån Bronfenbrenners (1979) teori där specialpedagogen påverkar makronivån genom att representera barnets röst. Genom att axla den rollen hamnar besluten som rör förskola och skola på exonivån som i sin tur påverkar barnet på mikronivån. Det kan sägas att kontrasterna blir stora. Specialpedagogen framställs som någon som ska inge *hopp och kunskap*. Samtidigt vittnar verkligheten om verksamheter som inte är redo för verksamhetsutveckling, framförallt en verksamhetsutveckling som fokuserar på inkludering och det relationella perspektivet. Assarson (2009) relaterar till det messianska när det gäller *en skola föra alla*, där inkluderingstanken blir som Messias. Detta kan ses som något gott och fint men som nästan utgör en utopi (ibid). I vår studie blir specialpedagogen en *messiansk budbärare*, som ska utföra missionsgärningen, dvs. inkludering, och samtidigt se bortom individen. Burton och Goodman (2011) menar att specialpedagogen är en nyckelperson i inkluderingsprocesser vilket stämmer överens med vad våra intervjuades upplevelser. Graham och Harwood (2011) beskriver att förändring i verksamhetsutvecklingen kräver förändringar på olika nivåer och att de främsta framgångsfaktorerna för verksamhetsutveckling är att utveckla barns förmågor samt undanröja strukturella hinder. En tolkning av detta blir alltså att förändring krävs på alla utvecklingssekologiska nivåer.

Verksamhetscheferna betonar vikten av att skapa nätverk och samarbetspartners för att bredda verksamhetens och specialpedagogens kunskap. Även Ainscow (2000) poängterar vikten av samarbete mellan olika nätverk, verksamheter, yrkesgrupper och samhället för att uppnå en gynnsam utveckling. Forskning som vi tidigare beskrivit poängterar alla vikten av närheten till ledningen, gemensam samsyn och en god samverkan för att kunna bedriva verksamhetsutveckling (Berglund et al., 2007:

Gerrbo, 2012; Graham & Harwood, 2011; Göransson et al., 2015a; Ingemarson et al., 2014, Lansheim, 2010; Layton, 2005; Rosen-Webb, 2011). Specialpedagogen behöver alltså styras och få tydliga direktiv från makro- och exonivån för att kunna vara verksamhetsutvecklare.

Som *spindeln i helikoptern* kan det vara en fördel för specialpedagogen att kunna se och medvetengöra de miljöer, mikro-, meso-, exo- och makronivån, som specialpedagogen rör sig mellan. Genom att vara påläst med förankring i forskning som lyfter det relationella perspektivet kan specialpedagogen påverka så att avståndet mellan det kategoriska och relationella perspektivet minskar.

Avslutning

Syftet för denna studie har besvarats genom beskrivningar från de åtta verksamhetschefernas upplevelse av specialpedagogens uppdrag, ett uppdrag som beskrivs som komplext. Upplevelsen av specialpedagogen som verksamhetsutvecklare och upplevelsen av organisationen kring specialpedagogens uppdrag blir ett möte mellan *vision* och *verklighet*. Specialpedagogen ska enligt verksamhetscheferna arbeta nära ledningen och inneha mandat på förskola och skola för att kunna utföra sitt uppdrag som specialpedagog. Det finns inga tydliga strategier hur mandatfrågan ska lösas om förskolechef/rektor inte förmår förmedla detta. Verksamhetscheferna, som befinner sig på *makronivån*, kan således enligt dem själva inte lösa allt det som sker på *exonivån*, där rektor och specialpedagogen befinner sig. Det blir en tydlig barriär mellan dessa nivåer i frågan om specialpedagogens mandat.

Mandatfrågan genomsyrar hela vår studie och utgör därmed essensen. Om specialpedagogen inte innehar mandat hos förskolechef/rektor blir det svårare att utföra uppdraget i verksamheten. Flera av verksamheterna beskrivs ha en otydlig yrkesbeskrivning för specialpedagogens arbetsuppgifter. Samtidigt utgår förskola och skola från styrdokument som utformats på formuleringsarenan medan tolkningen av dem sker på realiseringsarenan (Ekström, 2004; Göransson et al., 2015b; Jarl & Rönnberg, 2015; Lansheim, 2010; von Ahlefeld Nisser, 2014). Tolkningen av styrdokumentet kan alltså sägas ske på *exonivån*. Om specialpedagogen inte innehar mandat på denna nivå blir det en komplex situation eftersom tolkningen av uppdraget sker utifrån styrdokument som inte nämner specialpedagogens profession. Vi anser att de olika nivåerna behöver mötas eller till och med förenas. För att komma till rätta med frågan behöver verksamhetscheferna hitta strategier för hur de kan påverka förskolechef/rektor så att mandatet ges till specialpedagogen. Verksamhetscheferna anser sig ha möjlighet att påverka verksamheten men upplever samtidigt en svårighet i att påverka förskolechefens/rektorns och specialpedagogens samarbete. De uttrycker en rädsla för detaljstyrning. Vi frågar oss om en diskussion från verksamhetschefernas sida om styrdokumentets realisering i verksamheten kan bidra till att specialpedagogens uppdrag synliggörs?

Att synliggöra specialpedagogens uppdrag handlar även om att synliggöra vilka perspektiv som finns på de olika arenorna och nivåerna. Forskning visar på att det relationella perspektivet representeras av specialpedagoger (Burton & Goodman, 2011; Göransson et al., 2015a). Vår studie pekar på att detta perspektiv även representeras av verksamhetscheferna. Verksamhetscheferna uttrycker en vision om en specialpedagog som genom handledning och rådgivning ska arbeta *fysiskt nära* verksamheten med verksamhetsutveckling som påverkar lärmiljöerna. Verksamhetens verklighet beskrivs, av de flesta verksamhetschefer, som en motsats där ett kategoriskt perspektiv råder och specialpedagogen ofta utgör en akutlösning, en s.k. brandkårsuttryckning. Specialpedagogens uppdrag som verksamhetsutvecklare påverkas negativt enligt verksamhetscheferna om specialpedagogen inte har mandatet. Forskning som vi relaterat till visar på att specialpedagogen själv upplever att den lättare kan utföra sitt uppdrag om tjänsten är centralt styrd (Göransson et al., 2015b; von Ahlefeld Nisser, 2014). Vi tror att det behövs en diskussion kring vad *närhet* till verksamheten faktiskt betyder. Hur

kan visionen, att specialpedagogen ska arbeta utifrån ett relationellt perspektiv, förverkligas? Detta är en viktig fråga som behöver belysas vidare genom forskning. Det är ett angeläget behov för att specialpedagogens uppdrag, som beskriven i examensordningen (SFS 2007:638) inte ska blir övermäktig, ogenomförbar och hamna på en messiansk nivå.

Som språkrör för barnet kan specialpedagogen sägas behöva röra sig i och mellan alla utvecklingsekologiska miljöer enligt Bronfenbrenner (1979). Det relationella perspektivet kan då också ses vara en central del som utgör grunden i arbetet. Vi anser att det kan bli en stor utmaning för specialpedagogen att befinna sig på alla nivåer, påverka makro- meso-och exonivån, styras av exonivån och samtidigt behålla det relationella perspektivet på mikronivån. Det behövs enligt vår studie skapas broar mellan dessa nivåer så att frågan lyfts. Vår förhoppning är att verksamhetschefen kan vara en del av ett sådant gränsöverskridande.

Referenslista

- Abbot, A. (1988) *The system of professions. An essay on the division of expert labor*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Abbott, L. (2007). Northern Ireland special educational needs coordinators creating inclusive environments: an epic struggle. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 391-407.
- Ahlberg, A. (2009). Kunskapsbildning i specialpedagogik. I A. Ahlberg (red.) *Specialpedagogisk forskning. En mångfacetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, B-E. (1982). *Utvecklingsekologi. En teoretisk referensram till studiet av mänsklig utveckling*. (Rapport FAST-projektet ,1982:1). Stockholm: Institutionen för pedagogik, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.
- Ainscow, M. (2000). The next step for special education: Supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special education*, 27 (2), 76–80.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 32(3), 197-213.
- Alexandersson, M. (Red.). (1999). *Styrning på villovägar*. Lund: Studentlitteratur.
- Assarson, I. (2007). *Talet om en skola för alla - Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag* (Doktorsavhandling, Lärarutbildningen, Malmö högskola.). Malmö: Holmbergs.
- Assarson, I. (2009). *Utmaningar i en skola för alla- några filosofiska trådar*. Stockholm: Liber.
- Becker, S. (2010). Badder than "Just a Bunch of SPEDs": Alternative Schooling and Student Resistance to Special Education Rhetoric. *Journal of Contemporary Ethnography*, 39(1), 60-86.
- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (1998, rev. 2001). *Sammanflätningar Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi*, Stockholm: Daidalos.
- Bengtsson, J. (Red.). (1999, rev. 2010). *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Berglund, L., Malmgren, L-L., Riddersporre B., Sandén, I. (2007). Profession, forskning och praktik: 30 rektorers syn på specialpedagogisk professionalitet. *Educare*, 2 (2007), 39-51.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development : Experiments by Nature and Design*. Cambridge/London: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. *Developmental Psychology*, 22 (6), 723-742.
- Burton, D., & Goodman, R. (2011). Perspectives of SENCOs and support staff in England on their roles, relationships and capacity to support inclusive practice for students with

behavioural emotional and social difficulties. *Pastoral Care in Education*, 29 (2), 133-149.
Doi:10.1080/02643944.2011.573492

Dalen, M. (2015). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Ekström, P. (2004) *Makten att definiera - en studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. (Doktorsavhandling, Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet). Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.

Eliasson, R. (1995) *Forskningsetik och perspektivval*. Lund: Studentlitteratur.

Emanuelsson, I., Persson, B., Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom de specialpedagogiska områden - en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

Folkesson, L., Lendahls Rosendahl, B., Längsjö, E., Rönnerman, K. (2004). *Perspektiv på skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur.

Fejes, A., & Thornberg, R. (Red.). (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.

Gerrbo, I. (2012). *Iden om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. (Akademisk avhandling i pedagogik, vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet). Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.

Giota J., & Lundborg, O. (2007). *Specialpedagogiskt stöd i grundskolan - omfattning, former och konsekvenser*. (IPD-rapport 2007:03). Göteborg: Utbildningsvetenskapliga fakulteten, Göteborgs universitet).

Giota J., & Emanuelsson I., (2011). *Specialpedagogiskt stöd, till vem och hur? Rektorerers hantering av policyfrågor kring stödet i kommunala och fristående skolor*. (RIPS-rapport). Göteborg: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet.

Graham, L.J., & Harwood, V. (2011). Developing Capabilities for Social Inclusion: Engaging Diversity through Inclusive School Communities. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 135-152.

Göransson, K., Lindqvist, G., Nilholm C. (2015a). Voices of special educators in Sweden: a total-population study. *Educational Research*, 57 (3), 287-307, doi: 10.1080/00131881.2015.1056642

Göransson K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnusson G., Nilholm, C. (2015b). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning: En enkätstudie*. (Forskningsrapport). Karlstad: Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap, Karlstads universitet.

Hartman, J. (2004). *Vetenskapligt tänkande: Från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur.

Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket/Liber.

Helldin, R. (1998). *Kommunerna och den specialpedagogiska verksamheten, nutid och framtid*. Stockholm: HLS Förlag.

Heller, J. (1970). *Moment 22*. Stockholm: Wahlström & Wistrand.

Hjärne, E. (2015). The narrative of special education in Sweden: History and trends in policy and practice, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, Online publication, doi: 10.1080/01596306.2015.1073017

Hjörne, E., & Säljö, R. (2013). *Att platsa i en skola för alla: Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Husserl, E. (1989). *Fenomenologins idé*. (J. Bengtsson, övers.) Stockholm: Daidalos. (originalarbete publicerad 1911).

Ingemarson, M., Rubenson, B., Bodin, M., Guldbrandsson, K. (2014). Implementation of a school-wide prevention programme-teachers' and headmasters' perceptions of organizational capacity. *Evaluation and Program Planning*, 43 (2014), 48-54. doi:10.1016/j.evalprogplan.2013.10.005

Isaksson J., & Lindqvist R. (2015). What is the meaning of special education? Problem representations in Swedish policy documents: late 1970s–2014, *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 122-137, doi: 10.1080/08856257.2014.964920

Jarl, M., & Rönnberg L. (2013). *Skolpolitik*. Malmö: Liber AB.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Langemar, P. (2008). *Kvalitativ forskningsmetod i psykologi: att låta en värld öppna sig*. Stockholm: Liber.

Lansheim, B. (2010). *Förståelser av uppdraget specialpedagog*. (Licentiatavhandling, Lärarutbildningen, Malmö Högskola). Malmö: Holmbergs.

Lansing Cameron, D., Nilholm C., Persson, B. (2012). School district administrators' perspectives on special education policy and practice in Norway and Sweden, *Scandinavian Journal of Disability Research*, 14 (3), 212-231, doi: 10.1080/15017419.2011.558241

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

Malmqvist, J. (2015, mars). Statliga perspektivskiften inom specialpedagogik. Exemplet speciallärare och/eller specialpedagoger. *Vägval i skolan, Artikel (nr 1)*. Hämtad 2015-09-22 från <http://undervisningshistoria.se/statliga-perspektivskiften-inom-specialpedagogik-exemplet-speciallarare-ocheller-specialpedagoger/>

Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Olsson, H., & Sörensen, S. (2007). *Forskningsprocessen, kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: LiberAB.

Patel, R., & Davidson, B., (2011), *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Persson B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken - motiveringar, genomförande och konsekvenser*. (Doktorsavhandling, Institutionen för specialpedagogik, Göteborgs universitet). Göteborg: Vasastadens bokbinderi AB.

Rosen-Webb, S. (2011). Nobody tells you how to be a SENCo. *British Journal of Special Education*, 38 (4), 159-168

SFS 2007:638. Högskoleförordningen, *Examensordning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- SFS 2010:800. Svensk författarsamling. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Siljehag, E. (2010). Historien om barn i behov av särskilt stöd i förskolan. I R. Helldin & B. Sahlin (Red.), *Etik i specialpedagogisk verksamhet: en fråga om perspektiv*. (s.119-138). Lund: Studentlitteratur.
- Skidmore, D. (1996). Towards an integrated theoretical framework for research into special educational needs, *European Journal of Special Needs Education*, 11 (1), 33-47, doi: 10.1080/0885625960110103
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98 Reviderad 2010*, Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1948:27. *1946 års Skolkommissions Betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet. Hämtad 2015-09-23 från http://weburn.kb.se/metadata/718/SOU_704718.htm
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande av Utredningen om skolans inre arbete, SIA*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda - En lärarutbildning för samverkan och utbildning*. Stockholm: Norstedt. Hämtad 2015-09-23 från <http://www.regeringen.se/contentassets/85511ab267814612b419488e3baea39f/sou-199963a>
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska FN-förbundet. (2008) *Allmän förklaring om de mänskliga rättigheterna*. [Broschyr]. Bryssel: UNRIC. Hämtad 2015-10-01 från <http://www.fn.se/PageFiles/7177Allmanforklaringomdemanskligarattigheterna.pdf>
- Svenska Unescorådet (2006), *Salamanca-deklarationen och Salamanca + 10*, Stockholm: Svenska Unescorådet. Hämtad 2015-10-01 från <http://www.unesco.se/wp-content/uploads/2013/08/Salamanca-deklarationen1.pdf>
- Szlarski, A. (2015). Fenomenologi. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. (s.131-147). Stockholm: Liber.
- Szwed, C., (2007). Managing from the middle? Tensions and dilemmas in the role of the primary school special educational needs coordinator, *School Leadership & Management*, 27(5), 437-451, doi: 10.1080/13632430701606111
- Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim B., Ranagården, L., Jacobsson K. (2004). *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som resurs i skolan*. Halmstad: Sektionen för Hälsa och samhälle/Lärarutbildningen, Högskolan i Halmstad/Malmö Högskola.
- Vetenskapsrådet. (2011). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällelig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad 2015-09-30 från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

von Ahlefeldt Nisser, D. (2014). Specialpedagogers och speciallärares olika roller och uppdrag - skilda föreställningar möts och möter en pedagogisk praktik. *Nordic Studies Education*, 34 (4), 246-264.

Westling Allodi, M. (2005). Specialpedagogik i en skola för alla. *Granskning av specialpedagogiska verksamheter i en svensk kommun*. (Individ omvärld och lärande/Forskning nr. 27). Stockholm: Institutionen för Individ område och lärande, Lärarhögskolan i Stockholm. Hämtad 2015-10-14 från http://www.buv.su.se/polopoly_fs/1.48811.1320917298!/IOL_Forskning_27_Mara_Westling_Allodi.pdf<http://www.su.se/>

UNICEF Sverige (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige. Hämtad 2015-10-01 från <https://unicef.se/barnkonventionen/las-texten#full>

Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Bilaga 1. Examensordning SFS 2007:638

Svensk författningssamling

Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100);

Specialpedagogexamen

Omfattning

Specialpedagogexamen uppnås efter att studenten fullgjort kursfordringar om 90 högskolepoäng. Därtill ställs krav på annan avlagd lärarexamen.

Mål SFS 2007:638

För specialpedagogexamen skall studenten visa sådan kunskap och förmåga som krävs för att självständigt arbeta som specialpedagog för barn och elever i behov av särskilt stöd inom förskola, förskoleklass, fritidshem, skola eller vuxenutbildning.

Kunskap och förståelse

För specialpedagogexamen skall 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 skall 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 skall studenten

- visa självkänedom och empatisk förmåga,
- visa förmåga att inom det specialpedagogiska området göra bedömningar med hänsyn till relevanta vetenskapliga, samhällliga 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 skall studenten inom ramen för kursfordringarna ha fullgjort ett självständigt arbete (examensarbete) om minst 15 högskolepoäng.

Övrigt

I examensbeviset skall det anges för vilken verksamhet utbildningen är avsedd.

För specialpedagogexamen skall också de preciserade krav gälla som varje högskola själv bestämmer inom ramen för kraven i denna examensbeskrivning

Bilaga 2. Missivbrev

Hej!

Vi är två studenter på Specialpedagogprogrammet vid Stockholms universitet. Vi är nu i full färd med att ta oss an utbildningens sista moment, en magisteruppsats, där syftet är att forska kring upplevelsen av specialpedagogens uppdrag utifrån ett professions- och organisationsperspektiv. Vi har valt att fokusera på Din yrkesgrupp i egenskap av verksamhetschef/skolområdeschef/förvaltningschef där Du ansvarar, arbetar och är med och utformar specialpedagogens uppdrag i din kommun.

Under intervjun och under hela uppsatsskrivandet kommer vi att följa Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (<http://codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>). Detta innebär att deltagandet är frivilligt och att Du när som helst kan avbryta intervjun och därmed ditt deltagande. Ditt deltagande kommer att behandlas konfidentiellt och resultatet kommer enbart att användas i forskningsändamål i vår uppsats. När uppsatsen är godkänd kommer den att offentliggöras och bli tillgänglig för allmänheten.

Intervjuerna kommer att utföras och spelas in av en av oss studenter och vara halvstrukturerade till sin karaktär. Detta betyder att vi kommer att ställa några centrala frågor som vi hoppas kunna ha ett givande samtal kring. Du behöver avsätta ungefär 60 minuter för besöket. Intervjuerna kommer att ske vecka 43-45 beroende på när det bäst passar för Dig.

Vi hoppas och ser fram emot Ditt deltagande och samarbete eftersom de är avgörande för den nya kunskap som studien kan bidra till det specialpedagogiska forskningsområdet. Förhoppningsvis kan studien också generera ny kunskap för Dig i din profession och verksamhet. Eftersom studien är beroende av ett visst antal deltagare är det av vikt att Du svarar oavsett om Du kan tänka dig att delta eller inte, **senast den 6 oktober**.

Vid eventuella frågor eller funderingar är Du välkommen att kontakta någon av oss studenter eller vår handledare vid Stockholms universitet.

Med vänliga hälsningar,

Jenny Andersson xxxx@xxxx.se 070-xxxx

Pernilla Lörner xxxx@xxxx.se 070-xxxx

Handledare:

Joacim Ramberg

Filosofie Doktor i specialpedagogik

Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet, 106 91 Stockholm

xxxx@xxxx.se

tel. xxxx

mobil xxxx

Bilaga 3. Intervjuguide

Intervjuguide

Uppstartsfrågor

- Kan du börja med att berätta om din bakgrund och dina arbetsuppgifter som verksamhetschef/skolområdeschef/förvaltningschef?
 - Hur många år har du arbetat?
 - Vad har du för utbildning?
 - Vad har du för tidigare erfarenhet innan din nuvarande tjänst?

Organisationen kring specialpedagogens uppdrag

- Kan du berätta hur organisationen för barn- och ungdomsförvaltningen/bildningsförvaltningen/förvaltningen för livslångt lärande ser ut i din kommun och som specialpedagogen är en del av?
- Vilken upplevelse har Du kring Din roll som verksamhetschef i utformandet av specialpedagogens uppdrag i kommunen?
 - Vad tycker du att är viktigt att tänka på vid utformningen av specialpedagogens uppdrag?
 - Samarbetar du med någon när det gäller utformningen av specialpedagogens uppdrag? I så fall, vem?

Specialpedagogens uppdrag

- Hur upplever du specialpedagogens uppdrag i din kommun?
 - Hur arbetar specialpedagogen?
 - Vad styr en specialpedagogs arbetsuppgifter?
 - Vilka primära uppgifter tycker Du en specialpedagog ska ha?
 - Vilka olikheter/likheter i arbetsuppgifterna hos specialpedagogerna i Din kommun?
 - Vilken/vilka personal/barn tycker Du att specialpedagogen ska arbeta mot?
 - Upplever du att det finns någon problematik kring specialpedagogens uppdrag i kommunen?

Specialpedagogen som verksamhetsutvecklare

- Vad innebär Specialpedagogen som verksamhetsutvecklare för Dig?
 - Hur upplever Du att specialpedagogens uppdrag som verksamhetsutvecklare fungerar i din kommun?
 - Hur kan specialpedagogens arbete med utvecklandet av verksamheten se ut?

Avslutande frågor

- Vad styr Ditt uppdrag som verksamhetschef som i sin tur påverkar hur specialpedagogen arbetar i kommunen?
 - Finns det något Du upplever behöver ändras på utifrån specialpedagogens uppdrag?
 - Upplever du att du har tillräckligt med kunskap, om specialpedagogens uppdrag för att ta beslut?
 - Något Du vill tillägga innan vi avslutar intervjun?
 - Kan vi kontakta dig igen om vi behöver komplettera med något?

Bilaga 4. Intervjufigur



Stockholms universitet/Stockholm University
SE-106 91 Stockholm
Telefon/Phone: 08 – 16 20 00
www.su.se



**Stockholms
universitet**