



Högskolan  
Kristianstad

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

**Självständigt arbete (examensarbete), 15 hp, Specialpedagogexamen**

**VT 2020**

**Fakulteten för lärarutbildning**

**“En grej till som ska göras”**

En intervjustudie med pedagoger och specialpedagoger om ett utvecklingsprojekt i skolan.

**Charlotte Spjuth Landgren och Kristina Nilsson**

**Författare**

Charlotte Spjuth Landgren

Kristina Nilsson

**Titel**

“En grej till som ska göras”

En intervjustudie med pedagoger och specialpedagoger om ett utvecklingsprojekt i skolan.

**Engelsk titel**

“One more thing to do”

An interviewstudy with teachers and special educational needs teacher about a development project in school.

**Handledare**

Helena Andersson

**Examinator**

Daniel Östlund

**Sammanfattning**

Examensarbetet syftar till att bidra med kunskap kring vilka framgångsfaktorer och hinder det kan finnas vid utvecklingsprojekt i skolor och hur resultatet av ett projekt kan upplevas av pedagogerna. Syftet är även att undersöka på vilket sätt specialpedagogerna varit delaktiga i utvecklingsprojektet. Vid utvecklingsarbete i skolan är det bland annat viktigt med ett fungerande systematiskt kvalitetsarbete som grund för utvecklandet av verksamheten. Rektors roll och ledarskap har stor betydelse liksom hur man i utvecklingsarbete tar sin utgångspunkt i den dagliga verksamheten. Annat som kan vara av vikt är till exempel kontinuitet, vilka normer och värderingar som råder på skolorna samt om specialpedagogen har en roll i arbetet. Vi har undersökt ett befintligt projekt som bedrevs i sju skolor i en svensk stad under ett läsår. På fyra av skolorna har vi gjort kvalitativa undersökningar genom intervjuer med pedagoger och specialpedagoger. Vi använde oss av chatintervjuer genom delade dokument i Google Drive. Lärande i organisationer inom organisationsteorin och den institutionella teorin användes för att analysera vårt resultat. Resultatet visar att det fanns många hinder som gjorde projektet mindre lyckat. Till exempel var målen otydliga, pedagoger kände en brist på ledarskap, rektorer slutade, dåliga organisatoriska förutsättningar och svag koppling till verksamheternas vardagsarbete. Målen för projektet nåddes ej och det arbete som sattes igång avstannade på samtliga skolor. Specialpedagogerna var inte delaktiga i arbetet med projektet. En slutsats är att skolan är en komplex verksamhet och varje skola har olika förutsättningar, både organisatoriskt och gällande värderingar och normer. Detta påverkar arbetet i skolan och måste tas hänsyn till vid utvecklingsarbeten.

**Ämnesord**

Institutionell teori, Lärande i organisationer, hinder, framgångsfaktorer, skolutveckling, specialpedagog, utvecklingsarbete

**Author**

Charlotte Spjuth Landgren

Kristina Nilsson

**Title**

“One more thing to do”

An interviewstudy with teachers and special educational needs teacher about a development project in school.

**Supervisor**

Helena Andersson

**Examiner**

Daniel Östlund

**Abstract**

The purpose of our study is to contribute with knowledge about factors that can hinder and promote developing projects in schools and how the teachers can experience results of a specific project. Our purpose is also to study the participation of special educational needs coordinator, SENCO, in this specific project. When we want to develop our schools it is important to have a systematic circle of analysis and evaluation. The role and leadership of the principal is of great importance as well as how well the developing project is founded in the daily activities of the school. Key factors can also be continuity, norms and values as well as to what degree the SENCO is involved. Our study is of an existing project that were carried out in seven schools in a Swedish city during one year. We have made qualitative studies in four of the schools through interviews with teachers and SENCOs. We used chatinterviews with a shared document in Google Drive. Learning organization in Organization theory and Institutional theory were used to analyze our results. Our results shows that the project were not very successful due to many hindrances. The objectives of the project were for example not explicit, there were lack of leadership, some of the principals ended their jobs, the organizational structures for the teachers were unsatisfying and there were weak correspondence with the daily work of the schools. The objectives for the project were not met and the work that were launched in the beginning of the year stopped after one year in all of the studied schools. The SENCOs did not participate in the project. Our conclusion is that every specific school has its own organizational foundation as well as its own set of values and norms. This has to be taken in consideration when we want to make changes and work with developing projects.

**Keywords**

development work, hindrance, Institutional theory, Learning organization, school development, special educational needs teacher, success factors

## Förord

Under vår utbildningstid kände vi båda att det var intressant att studera skolutvecklingsområdet. Då vi som specialpedagoger i vårt uppdrag kan få mandat att leda och arbeta med skolutvecklingsfrågor ville vi fördjupa oss och göra vårt examensarbete kring detta.

Vårt examensarbete har vi utformat tillsammans och båda står för all text som skrivits. Genom att arbeta i Google Drive har vi kunnat arbeta var för sig men ändå kunnat läsa och kommentera vad den andra har skrivit. Det har även blivit många fysiska möten under arbetets gång med att skriva ihop vårt arbete. Vi märkte att våra diskussioner var nödvändiga och att det var svårt att på egen hand skriva vissa delar av arbetet. Det var givande och utvecklande att arbeta tillsammans med någon annan.

Vi vill tacka vår handledare Helena Andersson för värdefull stöttning i arbetet. Våra handledningstillfällen på högskolan och de senare som skett på distans har varit till stor hjälp för oss att utveckla vårt vetenskapliga tänkande och skrivande. Vi vill också tacka de respondenter som ställde upp och gjorde vårt arbete möjligt att genomföra.

Kristina Nilsson och Charlotte Spjuth Landgren

Kristianstad

## Innehållsförteckning

1 Inledning.....	7
1.1 Syfte .....	8
1.2 Frågeställningar .....	9
2 Litteratur och tidigare forskning .....	9
2.1 Systematiskt kvalitetsarbete .....	9
2.2 Skolutveckling.....	9
2.3 Skolförbättring och skoleffektivitet.....	10
2.4 New Public Management .....	11
2.5 Framgångsfaktorer och hinder vid utvecklingsarbete .....	12
2.5.1 Rektors betydelse .....	12
2.5.2 Delat ledarskap .....	13
2.5.3 Verksamheten som utgångspunkt.....	13
2.5.4 Normer och förhållningssätt.....	15
2.5.5 Kontinuitet.....	16
2.6 Specialpedagogens roll i utvecklingsarbetet .....	16
2.7 Summering av litteratur och tidigare forskning .....	18
3 Teoretiska utgångspunkter .....	20
3.1 Institutionell teori .....	20
3.2 Organisationsteori .....	22
3.2.1 Lärande i organisationer.....	22
4 Metodbeskrivning.....	23
4.1 Kvalitativ metod.....	24
4.2 Urval.....	25
4.3 Genomförande .....	26
4.4 Bearbetning och analys .....	26
4.5 Tillförlitlighet, trovärdighet och överförbarhet .....	28
4.6 Etiska överväganden .....	29

5 Resultatbeskrivning .....	29
5.1 Bakgrund till projektet och dess upplägg .....	30
5.2 Resultat .....	31
5.2.1 Skola N .....	31
5.2.2 Skola S .....	33
5.2.3 Skola Ö .....	36
5.2.4 Skola C .....	37
5.3 Sammanfattning av resultat .....	39
5.3.1 Vilket resultat fick projektet enligt pedagogerna? .....	39
5.3.2 Vilka framgångsfaktorer och hinder kan identifieras på de olika skolorna?....	39
5.3.3 Vilken roll hade specialpedagoger i projektet? .....	40
6 Analys .....	41
6.1 Slutsatser .....	43
7 Diskussion .....	44
7.1 Resultatdiskussion .....	44
7.1.1 Upplevt resultat av utvecklingsprojektet .....	44
7.1.2 Hinder och framgångsfaktorer vid utvecklingsarbete .....	45
7.1.3 Specialpedagogens roll i projektet .....	46
7.2 Metoddiskussion .....	47
7.3 Specialpedagogiska implikationer .....	49
7.4 Fortsatt forskning .....	50
7.5 Sammanfattning .....	50
Referenser .....	51
Bilaga 1 Missivbrev .....	55
Bilaga 2 Intervjufrågor pedagog .....	57
Bilaga 3 Intervjufrågor specialpedagog .....	59
Bilaga 4 Faktorer som utgjort hinder, del .....	60

# 1 Inledning

Många är de åsikter och kommentarer som förekommer om skolan och vad som behövs göras för att nå högre resultat. Tidigare års larmrapporter om till exempel sjunkande PISA- resultat och jämförelser med andra länder satte press på skolverksamheter att förändra och snabba resultat förväntades. Även om trendbrott nu syns under de senaste mätningarna upplevs den politiska debatten alltjämt fokusera på att hitta lösningar på de problem som svenska skolan tycks ha haft under de senaste decennierna (Jarl, Blossing & Andersson, 2017). Nu, med ökad konkurrens och rörlighet med elever som lätt kan byta skola, är det av stor vikt att visa upp en framgångsrik verksamhet. Vi som arbetar i skolan har under många år varit med om otaliga projekt och insatser för att förändra verksamheten mot bättre resultat, initierade från både rektorsnivå och huvudmannanivå. Känslan har varit att dessa haft begränsad effekt både på kort och lång sikt. Det kan också upplevas svårt att förena dessa projekt och insatser med de direktiv som finns i vår läroplan, Lgr 11 (Skolverket, 2011). Där står skrivet att alla elever ska få möjlighet att utvecklas till ”aktiva, kreativa, kompetenta och ansvars-kännande individer och medborgare” (Skolverket, 2011, s. 9), förmågor och egenskaper som ofta inte går att mäta med siffror. Vad är det då som bäst måste göras för att skapa en skola för alla, där alla får samma möjlighet att nå läroplanens mål oavsett förutsättning som det är skrivet i skollagen (SFS 2010:800)?

Skolverket (2015) menar att ett systematiskt kvalitetsarbete är avgörande för att kunna främja elevers lärande och utveckling. Även i skollagen (SFS 2010:800) finns direktiven att skolor måste ha ett fungerande kvalitetsarbete. Enligt Skolinspektionens årsrapport om strategier för kvalitet och helhet i utbildningen (2017) och Skolverkets (2015) råd krävs det systematiska analyser av nuläget på en skola för att kunna planera och sätta in rätt åtgärder. Arbetet ska helst ske i en cykel där planering, uppföljning och analys är självklara delar för att utveckla verksamheten (Skolverket, 2015). Vi vet att förändring av skolan är utmanande, tidskrävande och att mycket hänsyn måste tas till de lokala kontexter som skolor verkar i (Ahrenfelt, 2013; Wallin, 2002). Föreställningar och normer liksom den skolkultur som råder på en lokal skola har stor påverkan på om förändringar och utvecklingsförsök ska lyckas, och att varaktig utveckling ska komma till stånd (Jarl m fl., 2017).

Hur rektorers arbetssätt för att utveckla skolan ser ut spelar också stor roll i framgångsrika skolors arbete. De organisatoriska ramar som rektor skapar möjliggör eller förhindrar lärarnas möjlighet att förenas och samverka (Håkansson & Sundberg, 2016). Rektors ledarskap påverkar således elevernas resultat (Jarl m fl., 2017). Ahlberg (2016) vill även framhäva vikten av att den specialpedagogiska verksamheten är kopplad till skolutveckling på den lokala skolan.

I en skola kan även andra driva utvecklingsarbete och vara ansvariga för att skapa tillgängliga lärmiljöer. Specialpedagoger kan till exempel spela en viktig roll i kvalitetsarbetet och i det följande utvecklingsarbetet. Specialpedagogen har genom sin utbildning kunskap i vad som gynnar god skolutveckling. I specialpedagogens uppdrag, enligt examensordningen, ingår det att vara en del i skolans systematiska kvalitetsarbete och se till att utveckling sker i den riktning som gynnar alla elevers utveckling och lärande. Där står till exempel att specialpedagogen kan:” ...leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever.” (SFS 2017:1111, s. 5). Vid olika undersökningar (von Ahlefeld Nisser, 2014; Skolinspektionen, 2012) framkommer det att det specialpedagogiska perspektivet inte tas i beaktande vid utvecklingsarbeten på det sätt som det skulle behövas. Därmed är det tveksamt om specialpedagoger generellt har den roll, i kvalitets- och utvecklingsarbete, som de genom sin utbildning har förmåga till.

Eftersom vi i vår roll som specialpedagoger vill vara med och utveckla skolan på ett sätt som kan främja alla elevers lärande vill vi genom vår studie öka kunskapen kring vad som främjar och hindrar ett utvecklingsarbete, och djupare undersöka de faktorer som leder fram till ett visst resultat. Detta vill vi ta reda på genom att intervjua specialpedagoger och pedagoger som deltagit i ett specifikt projekt. Vi anser att det tar mycket av lärarnas tid och läggs stora resurser på att sätta igång och driva projekt som sedan rinner ut i sanden. Vår åsikt är att detta bör undvikas och kunskapen om vad som verkligen främjar utveckling måste öka.

## **1.1 Syfte**

Syftet är att öka kunskapen om framgångsfaktorer och hinder vid utvecklingsarbete genom att jämföra de resultat som pedagogerna på några skolor upplevde att de fick efter ett utvecklingsarbete. Eftersom specialpedagoger ska vara med och leda utvecklingen av den pedagogiska verksamheten vill vi också undersöka hur specialpedagogerna var delaktiga i utvecklingsarbetet.



## **1.2 Frågeställningar**

Vilka resultat fick projektet enligt pedagogerna?

Vilka framgångsfaktorer och hinder kan identifieras på de olika skolorna?

Vilken roll hade specialpedagoger i projektet?

## **2 Litteratur och tidigare forskning**

I följande avsnitt behandlas ett urval av litteratur och tidigare forskning som är relevant för studien. Inledningsvis lyfts systematiskt kvalitetsarbete följt av skolutveckling, skolförbättring och skoleffektivitet. Därefter följer text om New Public Management och framgångsfaktorer och hinder vid utvecklingsarbete. Avslutningsvis behandlas specialpedagogens roll i utvecklingsarbete.

### **2.1 Systematiskt kvalitetsarbete**

Systematiskt kvalitetsarbete kännetecknas av att vi i våra skolverksamheter tar reda på vad som leder till framgång och hur vi kan få kvalitet och likvärdighet i arbetet med våra elever. Detta gör vi genom att planera, följa upp, analysera, dokumentera och utveckla utbildningen (Skolverket, 2015). Att skolor och förskolor ska analysera och utveckla sin verksamhet systematiskt genom kvalitetsarbete är skrivet i skollagen: ”Kvalitetsarbetet på enhetsnivå ska genomföras under medverkan av lärare, förskollärare, övrig personal och elever.” (SFS 2010:800, 4 kap. 4 §). Utvecklingsarbetet måste göras med förankring i forskning och beprövad erfarenhet om vad som fungerar när det gäller att främja elevers lärande. Inte sällan har utvecklingssatsningar haft små kopplingar till aktuell forskning om vad som verkligen utvecklar skolor och satsningarna har därför haft ringa effekt (Håkansson & Sundberg, 2016). I sin årsrapport kring strategier om kvalitet och helhet i utbildningen menar Skolinspektionen (2017) att det ofta är i analysdelen som kedjan i det systematiska kvalitetsarbetet brister.

### **2.2 Skolutveckling**

Begreppet skolutveckling menar Håkansson och Sundberg (2016) kan vara ett samlingsbegrepp för den övergripande forskning och de insatser som görs för att förändra skolors förmåga att

förbättra elevers resultat. Det är ett begrepp som kan tolkas på olika sätt på grund av vilken syn på kunskap och lärande som råder (Håkansson & Sundberg, 2016). Jarl m fl. (2017) menar att forskningen om skolutveckling kan delas in i två huvudinriktningar; skolförbättrings- och skoleffektivitetsforskning. Dessa inriktningar kan ses som en reaktion mot den tidigare förklaringen till skolors resultat. Då var det till exempel elevers socioekonomiska bakgrund och även intelligens som kunde få stå för tolkning av de resultat som skolor visade upp och det togs ingen hänsyn till det som hände barnen i skolan (Jarl m fl., 2017). Nehez (2015) beskriver i sin forskning utvecklingsarbete som en förändring som är planerad i motsats till annan förändring som sker spontant. Förändring är, enligt vad Wallin (2002) skriver i sin studie, en ändring av sakers tillstånd som tolkas olika av de som upptäcker skillnad från en tidpunkt till en annan. Skolan genomgår många förändringar, till exempel inom användandet av teknologi, som medför att vi behöver ta till oss nya idéer. Utveckling kan ha en positiv laddning och säga något om hur saker borde vara och en strävan att nå dit (Wallin, 2002).

### **2.3 Skolförbättring och skoleffektivitet**

Att forska inom skolförbättring handlar om en kvalitativ forskning där enskilda skolors utvecklingsprocesser undersöks (Jarl m fl., 2017). Forskare försöker då ta reda på hur lokala skolor organiserar sitt förändringsarbete genom till exempel djupintervjuer och ibland fältobservationer under längre perioder (Jarl m fl., 2017). Forskning inom skolförbättring har ibland kritiserats för att inte generera tillräckligt med förslag på vad som kan göras för att effektivisera skolor (Håkansson & Sundberg, 2016). Trots det menar Jarl m fl. (2017) att forskningen inom skolförbättring har identifierat viktiga processer inom skolor som leder till elevers förbättrade resultat. Till exempel att förbättringar av undervisning och lärares lärande är av stor vikt liksom rektors arbete av att styra detta arbete (Jarl m fl., 2017).

Både Jarl m fl. (2017) och Håkansson och Sundberg (2016) menar att forskning om skoleffektivitet i stort handlar om när det genom kvantitativa undersökningar generas generella förklaringar. Då undersöks ett större antal skolor som sedan jämförs. Fördelar med effektforskningen är att det har enhetliga mätmetoder och att det kan dras generella slutsatser av undersökningarna (Håkansson & Sundberg, 2016). Nackdelarna menar de är att vissa aspekter, som de sociala och politiska, inte tas med (Håkansson & Sundberg, 2016). Enligt Jarl m fl. (2017) är effektforskningen sämre på att se hur små delar i skolor hänger ihop i en större kontext. Forskningen om skoleffektivitet har på senaste tiden närmast sig forskningen om skolförbättring

genom att det tas större hänsyn till de lokala förutsättningarna och i vilken lokal kontext skolan verkar i (Jarl m fl., 2017).

## **2.4 New Public Management**

Under senare år har skolan importerat en styrningsstrategi från näringslivet, New Public Management, som påverkar verksamhetens styrning, ledning och förändringsarbeten. Mål, planer och kunskaper kombineras med marknadstänkande och kundperspektiv. Stat, huvudmän, rektorer med flera kan ange tydliga, preciserade och mätbara mål som verksamheter ska arbeta mot. Samma kvantitativa mätsystem används för alla enheter vilket gör resultaten jämförbara och konkurrenskraftiga. Konkurrensen mellan enheterna ska i sin tur stimulera till utveckling. Tanken är att medarbetarna ska bli mer angelägna och motiverade att uppnå goda resultat samt att bli mer effektiva (Scherp, 2013).

Lundströms (2018) studie visar dock att under de senaste decennierna, då NPM etablerats, har lärarnas position förskjutits och lärares utrymme för professionella avgörande har krympt. Maktstrukturer har etablerats vilket innebär att andra har fått makt och kontroll genom att hierarkin inom verksamheten förstärkts. Verksamheten är resultatstyrd och ansvarsutkrävande vilket, enligt Lundström (2018), inte har lett till att lärarna blivit mer effektiva utan att många istället känner osäkerhet, stress och minskad motivation. Maktstrukturen signalerar även minskad tillit, det vill säga att lärarna behöver styras och kontrolleras mer. Många lärare upplever en sårad professionell stolthet. Internationell forskning visar på liknande resultat. Hall, Grimaldi, Gunter, Møller, Serpieri och Skedsmo (2015) har gjort en jämförande studie av hur NPM utvecklats i olika nationella sammanhang. I Norge, visar studien, har en markant ökad nationell oro över att utbildningssystemets resultat skapat spänningar mellan lärares yrkesmässiga autonomi och utvecklingen mot lärare som "följare" av rektor som chef. Det finns ett starkt engagemang för ett likvärdigt utbildningssystem som bygger på förtroende och samarbete istället för hierarki och kontroll. Olika motstridiga åsikter förekommer kring hur offentlig norsk skola ska utformas. På ena sidan finns åsikten om en skola förankrad i socialdemokratisk ideologi och som är kopplad till uppfattningar om rättvisa och delaktighet. På andra sidan finns åsikter om konkurrens, marknadsföring och privatisering som ligger till grund för New Public Management (Hall m fl., 2015).

Scherp (2013) skriver i sin bok att mål, planer och utvärderingar i sig inte motiverar pedagoger att engagera sig i utvecklingsarbeten eller förändra sitt sätt att arbeta. Istället motiveras

pedagogerna av att hitta lösningar på problem och dilemman som man stöter på i det dagliga arbetet med elevers lärande och utveckling.

## **2.5 Framgångsfaktorer och hinder vid utvecklingsarbete**

För att kunna möta alla elever med sina unika förutsättningar och skapa goda möjligheter för dem att lära och utvecklas krävs det att vi i vårt arbete med att utveckla lärmiljöer tar till oss av det som vi genom forskning och beprövad erfarenhet vet fungerar. Det är också viktigt att dra lärdomar av faktorer som hindrar utveckling eller inte ger någon utveckling alls. Nedan följer en presentation över faktorer som kan ha stor påverkan på om utvecklingsarbeten blir framgångsrika eller ej.

### **2.5.1 Rektors betydelse**

Att rektor har stor betydelse för arbetet med att utveckla skolan vet vi (Ahrenfelt, 2013; Håkansson & Sundberg, 2016; Jarl m fl., 2017). Det är också rektor som har yttersta ansvaret när det gäller att utveckla verksamheten och som ska skapa de förutsättningar som krävs (SFS 2010:800). Nehez (2015) har i sin forskning försökt ta reda på vad det är i rektorers handlande som påverkar resultatet av utvecklingsprojekt. Hon menar att det är svårt och utmanande med utvecklingsprojekt i skolan och det är viktigt att rektor tar reda på vilka utmaningar som finns och därmed också sätter in rätt stöd (Nehez, 2015). Ett hinder hon bland annat kom fram till i sin studie var att det var svårt att driva igenom ett planerat förändringsarbete när det inte var efterfrågat av lärarna i någon större grad. Förändringen var inte svar på lärarnas problem utan var något som kom uppifrån eller från några enstaka lärare som drev på förändringen. Det fanns inte heller någon djupare förståelse för vad förändringsarbetet skulle mynna ut i. Ett annat hinder som Nehez (2015) fann var att utvecklingsarbetet rann ut i sanden när rektors dagliga arbetet med driften av skolan tog över.

På de framgångsrika skolor som Jarl m fl. (2017) lyfter fram har rektorerna haft tydliga idéer om vad de vill att verksamheten ska utvecklas till och vilka mål de anser ska genomsyra den. Skolledaren och pedagogerna har sedan tillsammans haft ett tydligt fokus på verksamhetens mål. Det som inte har betydelse för just den här verksamheten, vid just det här tillfället, har inte prioriterats (Jarl m fl., 2017; Robinson, 2015). Genom att fokusera på långsiktiga visioner men också på konkreta mål kan rektor skapa drivkrafter för organisationens utveckling och resultat (Håkansson & Sundberg, 2016).

Studier (Håkansson & Sundberg, 2016; Robinson, 2015; Timperley, 2013) visar att en framgångsfaktor för att en rektor ska få gehör för sina idéer är att de är närvarande i klassrummen och bland personalen, och att de engagerar sig i dialog på olika möten med lärarlagen. Rektors aktiva medverkan i pedagogers kompetensutveckling och kollegialt lärande är den faktor som tycks påverka pedagogernas undervisning, och därmed även elevernas lärande, allra mest.

### **2.5.2 Delat ledarskap**

Liljenberg (2013) har forskat kring hur skolor försökt utveckla samarbetsformer och det gemensamma lärandet. Särskilt har hon tittat på hur lärare och rektorer har skapat förståelse och mening i dessa försök. Ofta brukar ledningens betydelse för meningsskapande understrykas, men författaren menar att det inte alltid är så att rektor klarar detta själv. Enligt skollagen (SFS 2010:800) kan rektor uppdra åt anställd som har tillräcklig kompetens och erfarenhet att fullgöra enskilda ledningsuppgifter. I sin studie lyfter Löfqvist (2015) fram att ett fördelat ledarskap är en stark framgångsfaktor och en förutsättning för att kompetensen på en hel skola ska utvecklas. Personalens motivation stärks, skolors organisatoriska utveckling underlättas och det delade ledarskapet bidrar till ett systematiskt tänkande. Petersens (2016) studie av ett IKT-projekt som ägde rum i Sverige, Norge och Danmark visar på två olika typer av ledarskap. Det ena ledarskapet hade likheter med ett delat ledarskap där rektor arbetade nära pedagogerna. Det andra var mer formellt, där rektorerna visserligen var positiva till IKT-utveckling, men där yrkesrollerna arbetade var för sig. Resultatet visar att pedagogerna på de skolor där ett fördelat ledarskap fanns ansåg att detta bidrog till att utveckla IKT på skolan som helhet. Ett fördelat ledarskap kan vara nödvändigt då olika kunskaper och erfarenheter behövs och olika yrkesgrupper behöver samverka (Löfqvist, 2015; Petersen 2016). I Liljenbergs (2013) studie visade det sig att utvecklingsledaren och lärgruppleddaren spelade en stor roll som bidragsgivare till och formare av lärarnas tolkning av de nya samarbetsstrukturerna. De kunde även fungera som en sorts mäklare mellan rektorerna och lärarna. Dessa utvecklingsledare visades sig också ha mer kunskap om lärprocesser och lärande samtal än deras rektorer.

### **2.5.3 Verksamheten som utgångspunkt**

Att kvalitetsarbete ska grunda sig i pedagogernas behov och vardagsproblem är viktigt enligt Scherp och Scherp (2016). Arbetet med utveckling tar form i det pedagogiska mötet mellan pedagoger och elever och det har stor betydelse vilken vikt vi i skolan lägger vid de händelser som sker dagligen. Om vi kan uppmärksamma, analysera och skapa handlingsberedskap för de

vardagshändelser vi inte alltid vet hur vi ska hantera, kan dessa senare institutionaliseras in i skolverksamheten och utveckla den (Scherp & Scherp, 2016). Ett annat begrepp för vardagskunskap kan vara informativitet som Ahrenfelt (2013) beskriver det. Det är betydelsefullt att ta tillvara den kunskap som finns i de kontextbundna sammanhang som utgör skolan. "Vi behöver uppgradera vardagskunskapen i förändringsarbete, hantverket om man så vill, eftersom det är människorna som gör förändringen" (Ahrenfelt, 2013 s. 109).

Ett hinder för utvecklingsarbete kan alltså vara att man inte i tillräcklig utsträckning tar hänsyn till behovet av att utveckla vardagskunskapen hos pedagoger och övrig personal i skolan. I sin studie menar Ohlsson (2001) att när ett projekt istället initieras utifrån så kan det istället uppfattas som en belastning, irrelevant eller något som läggs på det pedagogerna redan gör. Vidare hävdas att det alltid är oerhört svårt att genomdriva förändringar i skolans värld. Han hänvisar till skolan som institution. "Förändringen innebär att rubba spelreglerna, att ifrågasätta kategorier och klassificeringar i tankevärlden och att inverka på de diskursiva mönstren, deras innehåll och kanske också deras form." (Ohlsson, 2001 s. 116)

Wallin (2002) beskriver i sin undersökning ett framgångsrikt sätt att leda utvecklingsarbete då två skolor skulle göra likadana förändringar i sina respektive organisationer. Det han såg som lyckosamt var när pedagogerna i den ena skolan var med och skapade själva genomdrivandet av projektet. Han kallar det för att de skapade "en kollektiv handlingsstruktur för kommunikativt organiserande av den gemensamma verksamheten." (Wallin, 2002 s. 116) Lärarna skapade gemensamma lärprocesser för att kunna förändra. I den andra skolan som skulle göra samma förändring saknades detta gemensamma agerande. Det saknades strukturer för delaktighet i förändringen som ett kollektiv, och för det gemensamma lärandet. Förändringen mötte därför större motstånd och blev svårare att genomföra (Wallin, 2002). I sina slutsatser utmanar dock Wallin (2002) i sin artikel tanken på att det är från pedagoger som förändringsinitiativet måste komma om det ska ske varaktiga förändringar. Han menar till och med att initiativ från lärare inte är tillräckliga utan även måste komma utifrån. Resultatet av dessa utvecklingsförsök beror istället på hur de initieras. Om vi i skolan inte förstår och tar i beaktande de rådande värderingar och normer som möter det nya och inte kan samtala om dessa så är utveckling svårt, men om det görs på rätt sätt så är det en framgångsrik väg. Stor hänsyn måste alltså tas till de institutionella mönster som finns i verksamheten (Wallin, 2002).

Även Jacobssons (2017) avhandling undersöker vad som hindrar och möjliggör utveckling i skolor. Hon kommer bland annat fram till att planerad förändring är svår att styra och genomföra.

Hon menar att om de som ska leda utvecklingsarbete har bättre förståelse för de sociala processer som kan ligga bakom resultaten kan vi lättare förutse vad som behövs göras för att det ska lyckas (Jacobsson, 2017). Hon kommer också fram till att planerad förändring utifrån kombinerat med framväxande förändringsidéer i personalgruppen, under tiden arbetet var igång, var en framgångsrik och möjlig väg.

#### **2.5.4 Normer och förhållningssätt**

En framgångsrik skola har liksom en icke framgångsrik skola gemensamma normer. På den icke framgångsrika skolan är dessa dock inte samma som på en framgångsrik skola (Jarl m fl., 2017). Normerna kan liknas vid signaler om vilket beteende som är lämpligast i just den specifika situation personerna befinner sig i. Om ledningen är svag finns det en risk att informella ledare ges utrymme att skapa egna normer och subkulturer. Föreställningar om uppdraget och hur det ska genomföras är inte heller enhetliga på de icke framgångsrika skolorna. Då det saknas tydliga och bestående regler reagerar ofta pedagogerna med att bli autonoma. Föreställningen att sätta elevernas lärande främst är inte lika dominerande som på framgångsrika skolor (Jarl m fl., 2017; Skolinspektionen, 2019).

Avgörande framgångsfaktorer för skolutveckling är de informella vanor och traditioner som finns på en skola och som styr förståelsen för samarbete och synen på åsiktsskillnader som utvecklande, kommer Liljenberg (2013) fram till i sin studie. På en av de tre skolorna som ingick i Liljenbergs (2013) studie upplevde pedagogerna samarbete och åsiktsskillnader som ett hot mot deras egen bestämmanderätt i arbetet. Dessa hot blev tydliga när man försökte införa arbetslag som skulle samarbeta och utveckla det gemensamma lärandet. Pedagogerna ville inte diskutera rektorns idéer med varandra vilket innebar att en förändringsprocess hade svårt att ta fart. Skolans rektor tog inte strid för sina visioner utan lade över ansvaret på arbetslagsledarna. Dessa saknade dock mandat från kollegorna och klarade inte av att driva processen själva. Liknande resultat kunde Petersen (2016) se i sin studie kring rektors roll som ledare av ett IKT-baserat utvecklingsprojekt. På en skola uttryckte pedagogerna att de inte ville bli styrda av rektorn då de ansåg att undervisning var en uppgift för pedagogerna. När det gällde samarbete med rektorn kring undervisning visade pedagogerna ett tydligt motstånd.

Skolinspektionens (2019) rapport om kontinuitet på skolor med många rektorsbyten, visar att gemensamma visioner om verksamhetens framtid saknas där rektorer prioriterar det administrativa och organisatoriska arbetet med att driva skolan. För att vara pedagogiska ledare

behöver de istället prioritera ledarskapet för skolans undervisning och elevernas lärande samt ge stöd och inspiration till lärarnas eget lärande. Hinner inte rektor med att leda det pedagogiska arbetet, ökar risken för att en kultur utvecklas där normen inte är samarbete utan att varje pedagog tar ansvar för sin klass och sitt klassrum. Pedagogerna förväntar sig inte stöd ifrån och/eller samarbete med kollegorna. De är inte heller vana vid att analysera och jämföra verksamhetens kunskapsresultat. (Jarl m fl., 2017; Skolinspektionen, 2019). Liljenberg (2013) menar att det var tydligt att de normer, värden och traditioner som fanns på de olika skolorna gav olika förutsättningar för gemensamt meningsskapande och nya förståelseramar. Utvecklingsledningens arbete underlättades dock på de skolor där det fanns artefakter, såsom planeringsrutiner och regler, som hjälpte i utvecklingsarbetet. Avgörande för utvecklingen på de olika skolorna var ändå förståelsen för samarbete och toleransen för åsiktsskillnader (Liljenberg, 2013).

### **2.5.5 Kontinuitet**

Kontinuitet, eller snarare bristen på kontinuitet har stor betydelse för om en skolas utvecklingsarbete ska bli framgångsrikt eller ej. Täta rektorsbyten kan leda till en försämrad utveckling trots nedskrivna rutiner och processer. Det är vanligt att en ny rektor har andra visioner och förändrade arbetssätt gentemot sin föregångare. Verksamheten omorganiserar, arbetslagen delas in på nya sätt, man river upp och startar nytt (Jarl m fl., 2017). Skolinspektionen (2019) gjorde en granskning av huvudmannens arbete för kontinuitet på skolor med många rektorsbyten. Granskningen visar att där styrkedjan från huvudmannen via rektor och lärare till elever bryts riskerar arbetet för att strukturer och rutiner ska upprätthållas bli mindre stabilt. Förutsättningarna för en varaktig förändring ökar då personalen erbjuds en kollektiv, fortlöpande medverkan i lärandet. Det kan innebära att man ingår i grupper där man tillsammans med kollegor kritiskt granskar sina erfarenheter och lärdomar, och gör kopplingar till forskning inom området. Det har visat sig att lärare och skolledare som ingår i sådana lärande gemenskaper stannar kvar längre på skolan. Institutionella förändringar sker oftast långsamt och i små steg, därför behövs långsiktiga och uthålliga åtgärder (Jarl m fl., 2017; Löfqvist, 2015).

## **2.6 Specialpedagogens roll i utvecklingsarbetet**

Rektor kan uppdras åt anställd som har tillräcklig kompetens och erfarenhet att fullgöra enskilda ledningsuppgifter (SFS 2010:800). Enligt examensordningen (SFS 2017:1111) har specialpedagogen kompetens att leda det pedagogiska utvecklingsområdet med målet att möta behoven hos alla barn och elever. I Skolinspektionens granskning (2012) om rektors ledarskap



upptäcktes att det specialpedagogiska perspektivet i många fall saknades. Skolinspektionen menade att specialpedagogen oftast är den som har god kunskap om elevers behov och vilket stöd som behövs sättas in, men specialpedagogerna är sällan delaktiga i arbetet för att utveckla skolans arbete för ökad måluppfyllelse. Att leda lärares lärande och ta sin utgångspunkt i det vardagliga arbetet har visa sig framgångsrikt för att utveckla kvalitet på skolor (Robinson, 2015; Scherp & Scherp, 2016; Timperley, 2013). Ahlberg (2016) menar att specialpedagogens kompetenser bör användas i högre grad för att höja kvalitén på skolornas kvalitetsarbete. För att utveckla en skolas policy mot ett inkluderande synsätt inom verksamhetens alla nivåer behöver specialpedagogen få inflytande genom att ingå i ledningsgruppen (Fitzgerald & Radford, 2017; Möllås, Gustafson, Klang & Göransson, 2017). von Ahlefeldt Nissers (2014) studie visar dock att specialpedagoger och ledning inte arbetar tillsammans kring organisationsfrågor i den utsträckning som skulle behövas. För att skapa likvärdighet i verksamheten så att alla elevers behov tillgodoses behövs det specialpedagogiska perspektivet i dessa diskussioner.

Rosen-Webb (2011) menar i sin studie kring brittiska SENCos, Special Educational Needs Coordinator, att det förekommer en rollkonflikt i hanteringen av specialpedagogiska behov, och denna konflikt är den som mest hämmar utvecklingen av specialpedagogens profession. Från att tidigare mer fungerat som specialist var tanken att SENCos roll skulle utvecklas till att ha mer ledningsansvar. Bristen på tydlighet gällande SENCos roll och arbetsuppgifter ledde dock till att förvirringen kring uppdraget ökade. Liknande resultat framgår i Fitzgerald och Radfords (2017) studie av irländska SENCos. De skriver fram att SENCos roll som ledare, mentor och samarbetspartner behöver fortsätta att utvecklas. Den specialpedagogiska rollen behövs dock även som en del i ledningsgruppen och inte enbart som specialist. Vidare menar Fitzgerald och Radford (2017) att bristen på formellt erkännande av specialpedagogens roll har lett till dess ad-hoc utveckling. Brittiska SENCos i Tissots (2013) studie lyfter fram att de gärna hade tagit mer ledningsansvar men att så inte sker. Detta beror inte bara på att det inte finns skrivet i styrdokument att de ska ingå i ledningsgruppen, utan även på att de är fullt upptagna med administrativa uppgifter.

Deltagarna i Rosen-Webbs (2011) studie menar att det vore klokt att lagstadga att SENCos skulle ingå i skolans ledningsgrupp. Dock har Tissot (2013) undersökt möjligheterna för SENCos att ingå i ledningsgrupper på brittiska skolor. Resultaten visar att det inte finns någon laglig grund för detta, och därmed har SENCos ingen strategisk roll för att utöva inflytande. Detta blir då kontraproduktivt eftersom detta har visat sig bromsa regeringens ideologiska intention för inkludering. Även nationell forskning pekar på att tydligare riktlinjer skulle behövas, för att

förtydliga för rektorer och andra beslutsfattare kring specialpedagogers specifika uppdrag och anställningsformer (Möllås m fl., 2017). I den svenska skollagen formuleras inte en specialpedagogisk funktion som motsvarar de mål som är fastställda i examensordningen för specialpedagoger. Det enda styrdokument som definierar specialpedagogens yrkesroll är just examensordningen och då i vad utbildningen ska resultera i gällande kunskaper, förmågor och förhållningssätt (Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson & Nilholm, 2015). Det finns dock stora skillnader mellan det specialpedagogerna är utbildade till och det de i praktiken arbetar med (Möllås m fl., 2017). Att leda utvecklingsarbeten, och att arbeta med skolutveckling, är arbetsområden som Göransson m fl., (2015) menar att specialpedagogen inte lyckats göra anspråk på. Förmågan att leda ett team och delta i team med ansvar för verksamhetens mål och riktning är högst relevant för specialpedagogens roll. Detta stärker och uppmuntrar även specialpedagogens auktoritet (Möllås m fl., 2017).

Jarl m fl. (2017) skriver fram att i två av fyra framgångsrika skolor som presenteras i deras bok har specialpedagoger ingått i grupper med ledningsansvar. Om specialpedagogen ska kunna påverka hela skolans policy och verksamhet på alla nivåer, behöver specialpedagogen få en strategisk roll i ledningen. Dock är medlemskapet i ledningsgruppen inte tillräcklig för att leda utvecklingsarbete. Nyckelfaktorn för förändring är att lärande gäller alla, och att det sker i ett ständigt förändringsarbete där handling, delaktighet, reflektion, samarbete och samverkan ingår. Det är en komplex aktivitet kopplad till ledarskap (Fitzgerald & Radford, 2017).

Avgörande för hur specialpedagogens roll kommer att skapas är rektors kompetens, visioner, förmåga att organisera och leda. Det är viktigt att rektor förespråkar samarbete och samverkan och på så sätt öka specialpedagogens möjlighet att påverka skolans hela verksamhet (Fitzgerald & Radford, 2017; Möllås m fl., 2017). Även Jarl m fl., (2017) lyfter att på de skolor där man driver ett framgångsrikt utvecklingsarbete är normen samarbete och öppenhet, och att elevernas lärande är centralt. Det viktigaste är lärarnas arbete med att anpassa undervisningen för att främja alla elevers lärande.

## **2.7 Summering av litteratur och tidigare forskning**

Tidigare forskning och litteratur visar att det finns många faktorer som inverkar på om utvecklingsarbeten ska bli framgångsrika. Framför allt måste det finnas ett väl utvecklat kvalitetsarbete med en cirkel av analys, planering och uppföljning (Skolverket, 2015). Under de senaste decennierna har en styrningsstrategi, New Public Management, införts i

skolororganisationer. Där fokuseras det på marknadstänk och kundperspektiv, och verksamheten är resultatstyrd och ansvarsutkrävande (Lundström, 2018). Tanken är att medarbetarna genom konkurrens ska bli mer motiverade och effektiva (Scherp, 2016). Lundström studie (2018) visar dock på att denna styrningsmodell har lett till mindre motivation och lärarnas professionella utrymme har krympt. En av de framgångsfaktorer och hinder vid utvecklingsarbete som kan lyftas fram är rektors inverkan. Om rektorer har tydliga ideér och fokus på långsiktiga visioner skapas positiva drivkrafter (Jarl, 2017, Håkansson & Sundberg, 2016). När rektorer dessutom är aktivt medverkande i pedagogers kompetensutveckling och kollegiala lärande har det stor inverkan på pedagogernas undervisning och därmed också elevernas resultat (Håkansson & Sundberg, 2016; Robinson, 2015; Timperley, 2013). Nehez (2015) visar dock att när rektors uppgifter med den dagliga driften av skolan tog över, rann utvecklingsarbetet ut i sanden. Ett delat ledarskap kan också vara en stark framgångsfaktor (Löfqvist, 2015). En utvecklingsledare eller lärgruppsledare kan ha större kunskaper om lärprocesser och lärande samtal än rektorer (Liljenberg, 2013). Det är av vikt att utvecklingsarbete utgår från det vardagliga arbetet (Scherp & Scherp, 2016). Wallin (2001) lyfter fram att ett hinder för utvecklingsarbete kan vara att man inte i tillräcklig utsträckning tar hänsyn till behovet av att utveckla vardagskunskapen hos pedagoger och övrig personal. Jacobsson (2017) menar dock att planerad förändring utifrån kan kombineras med personalgruppens framväxande förändringsidéer för att nå lyckosamma resultat. Vilka normer, värden och traditioner som finns på en skola ger förutsättningar för ett gemensamt meningsskapande och utvecklandet av nya förståelseramar. Förståelsen för samarbete och toleransen för åsiktsskillnader kan få avgörande betydelse för utveckling. (Liljenberg, 2013). Rektors ledning är av vikt för hur en kultur utvecklas. Om rektor inte leder arbetet är risken att varje pedagog endast tar ansvar för sin klass och inte utvecklar vanan att gemensamt analysera och jämföra verksamhetens kunskapsresultat (Jarl m fl., 2017; Skolinspektionen, 2019). Institutionella förändringar sker ofta långsamt och därför behövs långsiktiga och uthålliga åtgärder i skolan. Det har visat sig att lärare och skolledare som ingår i lärande gemenskaper där man tillsammans kritiskt granskar sina erfarenheter och lärdomar, och gör kopplingar till forskning, stannar kvar längre på skolor (Jarl m fl., 2017; Löfqvist, 2015).

Det enda styrdokument som definierar specialpedagogens yrkesroll och vad utbildningen ska resultera i är examensordningen (Göransson m fl., 2015). Om vi tittar på både nationell och internationell forskning så har specialpedagogen inte någon lagstadgad plats som ledare av utveckling trots att de har utbildning och kompetens för det (Fitzgerald & Radford, 2017; Rosen-Webb, 2011; Skolinspektionen, 2012; Tissot, 2013). Jarl m fl. (2017) menar att om

specialpedagogen ska kunna påverka hela skolans verksamhet på alla nivåer behöver specialpedagogen få en strategisk roll i ledningen. Fitzgerald & Radford (2017) lyfter dock fram att en nyckelfaktor för förändring är att lärande gäller alla, och att det sker i ett ständigt förändringsarbete där handling, delaktighet, reflektion, samarbete och samverkan ingår.

Ambitionen med föreliggande studie är att bidra med kunskap om faktorer som påverkar ett utvecklingsarbete, det vill säga vad som bidrar till och hindrar att det blir framgångsrikt. Förhoppningen är att våra resultat ska hjälpa specialpedagoger och andra att leda utveckling på ett hållbart och i vetenskap grundat sätt.

### **3 Teoretiska utgångspunkter**

Empirin kommer att analyseras med begrepp från två olika teorier. Den ena är Lärande i organisationer inom organisationsteorin och den andra är den institutionella teorin. Dessa kompletterar varandra då analysen behandlar både vilket lärande som har skett och vilka förutsättningar detta lärande har haft.

Inom Lärande i organisationer används begreppen högre och lägre nivå av lärande samt singel- och dubbellooplärande. Detta är relevant eftersom det genom dessa perspektiv kan förklaras på vilken nivå utveckling har skett. Nivån på lärande kan kopplas samman med följande faktorer: organisationskultur, strategi, organisationsstruktur och omvärlden. Inom den institutionella teorin används begreppen normer och värderingar samt kontext för att förklara de sociala faktorerna som påverkade lärandet.

#### **3.1 Institutionell teori**

Institutionell teori kom att utvecklas ur organisationsteorin i större omfattning på 70-talet, men hade innan dess använts sedan 40-talet (Eriksson-Zetterqvist, Kalling & Styhre, 2015; Jarl m fl., 2017). Den institutionella teorin har kommit att delas upp i flera förgreningar; tidig institutionell teori, nyinstitutionell teori och skandinavisk institutionell teori. Fokus kommer att inriktas på de senare som är den nyinstitutionella och den skandinaviska institutionalismen. Det är dessa perspektiv som det enligt Jarl m fl. (2017) brukar talas om efter 1970-talet. Det kommer dock endast benämnas som institutionell teori i detta arbete.

Den institutionella teorin sprang ur organisationsforskningen där organisationer sågs som rationella system (Eriksson-Zetterqvist m fl., 2015). I den rationella organisationen styrs handlingar av olika mål och det mest effektiva sättet att nå dit (North, 1990). Inom ett rationellt system kan den som är ledare bestämma om olika förändringar som sedan genomförs. Ledaren i detta system tillskrivs således stor betydelse (Jarl m fl., 2017). Det institutionella perspektivet på organisationen beskriver institutioner som resultat av mänskliga handlingar som kanske inte behöver vara medvetna. Dessa handlingar kan, menar Jarl m fl. (2017), förklara varför skolor som har likartade förutsättningar presterar olika resultat. Perspektivet framställer organisationer som motsatsen till rationella system, det vill säga de kulturella och sociala delarna. Douglas North (1990) menar att institutioner ger oss spelregler och restriktioner för mänsklig samverkan. Dessa spelregler kan minska osäkerhet genom att ge struktur för hur vi ska bära oss åt i olika situationer i livet. Det kan även förklaras som att människor i en kontext anpassar sig till det beteendet de tror är bäst för att undvika kaos och oordning. Är vi nya i en kontext försöker vi fånga upp vilka normer och regler som gäller och anpassar oss efter det (March & Olsen, 1989). "The rules may be imposed and enforced by direct coercion and political or organization authority, or they may be part of a code of appropriate behavior that is learned and internalized through socialization or education." (March & Olsen, 1989 s. 22).

Institutioner förändras gradvis och långsamt. När plötsliga förändringar i det formella systemet, till när exempel politiska beslut tas, så lever de informella, institutionella restriktionerna och spelreglerna kvar. Därför innebär inte snabba förändringar ett stopp för den tidigare utvecklingen (North, 1990). Wallin (2002) påpekar vikten av att se skolor i sina lokala kontexter. Han beskriver dem som institutioner och att de kan ses genom det institutionella perspektivet:

Skolor har med andra ord en identitet som ett uttryck för den dominerande kultur som kan känneteckna både skolan i den allmänna meningen och en enskild skola. Denna identitet vilar på traditioner, normer och regler som bestäms av lärarnas vanor, rutiner och pedagogiska grundsyn. Identitet och kultur bärs således upp av de individer som socialiseras in i varje skolas miljö (Wallin, 2002 s. 103).

När planer görs för att förändra något i organisationer gäller det att vara medveten om de institutionella mönster som råder. Jarl m fl. (2017) lyfter fram att utveckling och förändringar inom det institutionella perspektivet förklaras som en process som tar lång tid och resultaten kan ha sin förklaring i händelser som har inträffat långt tidigare. Händelser vi inte lagt så stor vikt vid kan ha skapat en kultur som längre fram har stor inverkan på hur framgångsrikt ett

förändringsarbete blir (Jarl m fl., 2017). Wallin (2002) hävdar att förändring av skolan nästan kan ses som omöjlig eftersom när det som han kallar spelreglerna, de socialt bestämda tankevärldarna med sina normer och värderingar, rubbas eller ändras så är motreaktioner en naturlig följd. Detta menar han är en naturlig reaktion när vi försöker rubba tryggheten och påtvinga en osäkerhet som en förändring kan innebära. Att ha kunskap om skolor som institutioner och hur normer och värderingar, som över tid har utvecklats, kan påverka utvecklingsförsök är väsentligt för vår studie. Därför menar vi att den institutionella teorin kan användas. De begrepp som blir viktiga att använda i analysen av föreliggande studie är *kontext*, *normer* och *värderingar*.

## 3.2 Organisationsteori

### 3.2.1 Lärande i organisationer

Lärande i organisationer kan beskrivas på olika sätt. Ett perspektiv på lärande som kommer att användas i föreliggande studie är det som Fiol & Lyles (1985) beskriver som en högre och lägre nivå på lärande. Den lägre nivån av lärande beskrivs som förändringar av rutiner och beteenden som har kort varaktighet, och endast påverkan på delar av organisationen. "Lower-level Learning: Focused learning that may be mere repetition of past behaviour- usually shortterm, surface, temporary but with associations being formed. Captures only a certain element - adjustments in part of what the organization does. Single-loop. Routine level." (Fiol & Lyles, 1985 s. 810)

Den högre nivån av lärande handlar om att tänja på och utveckla existerande normer, värderingar och regler. Den högre nivån av lärande är mer långlivad och påverkar organisationen i sin helhet. Den beskrivs också som en kognitiv process (Fiol & Lyles, 1985). "Higher-level Learning: The development of complex rules and associations regarding new actions. Development of an understanding of causation. Learning that affects the entire organization. Double-loop learning. Central norms, frames of reference, and assumption changed." (Fiol & Lyles, 1985 s. 810)

Argyris (1999) beskriver singelloplärande som en process som sker när individer upptäcker att något inte fungerar eller är fel, korrigerar det utan att ifrågasätta och förändra referensramar och kunskap. Singelloplärande kan beskrivas som att man gör endast ett varv av handling-reflektion-handling. Singelloplärande kan ibland fungera för vissa syften, till exempel när

mindre fel har uppstått på grund av oaktsamhet. Dubbelloplärande sker när man korrigerar ett oönskat resultat först efter att ha undersökt och förändrat styrande faktorer och sedan handlingarna. Det kan beskrivas som att man reflekterar mer än en gång, ifrågasätter sina resonemang och tänjer på den existerande referensramen. Detta kräver att vi är mottagliga, öppna och har vilja att förändra. "It is individuals acting as agents of organizations who produce the behavior that leads to learning." (Argyris, 1999 s. 67).

Det finns fyra faktorer som påverkar och påverkas av den högre nivåns lärande, enligt Fiol & Lyles (1985): *organisationskultur, strategi, organisationsstruktur och omvärlden*.

*Organisationskultur* brukar definieras som de normer och värderingar som en organisations medlemmar omgärdas av. Kulturen inom en verksamhet styr vad som till exempel anses vara viktigt att utveckla. Kulturen i sin tur påverkas av erfarenheter och lärdomar. Med *strategi* menas det som ligger till grund för bland annat målformulering och planering och som styr genom att begränsa beslutsfattandet och tolkningsfriheten. *Organisationens struktur* kan förstås genom hur de olika nivåerna med rektorer, styrgrupp, kontaktperson och pedagoger är organiserade och i vilken grad pedagoger är delaktiga i beslutsprocesser. Är organisationens struktur mer centraliserad i beslutsprocesser tenderar utveckling försvåras genom att medlemmar i organisationen håller kvar tidigare beteende och förstärker dessa. En mer decentraliserad beslutsprocess gynnar förändring på djupet. *Omvärlden*, till exempel organisationens kunder, kan påverkas av organisationens lärande genom nya lösningar. Vice versa kan omvärlden påverka lärandet. Det är svårt att lära sig nytt i en organisation vars omvärld hela tiden förändras.

Utifrån teorin om Lärande i organisationer kommer begreppen högre och lägre nivå av lärande, singel- och dubbelloplärande samt begreppen organisationskultur, strategi och organisationsstruktur användas i vår analys.

## **4 Metodbeskrivning**

Här följer en redogörelse för de metodologiska överväganden som gjorts. Inledningsvis beskrivs varför kvalitativ ansats har valts. Därefter följer beskrivningar av vald datainsamlingsmetod, urvalet, genomförandet av datainsamlingen samt bearbetningsfasen. Därpå följer en redogörelse av arbetets tillförlitlighet, trovärdighet och överförbarhet. Slutligen redovisas de etiska överväganden som gjorts i arbetet.

## 4.1 Kvalitativ metod

För att nå syftet med studien, det vill säga öka kunskapen om vilka hinder och möjligheter som kan finnas vid ett utvecklingsarbete samt specialpedagogernas roll i detta projekt, ville vi göra en jämförelse mellan fyra skolor. Enligt Repstad (2007) används ofta kvantitativa metoder för att göra jämförande studier. Vid jämförelsen ville vi dock få en fördjupad förståelse för hur olika pedagoger och specialpedagoger upplevde resultaten de fick i projektet. Därför valdes en kvalitativ ansats med intervjuer som metod. Enligt Bryman (2011) lägger kvalitativ forskning vikten vid ord både vid insamling av data och vid analysen av dessa.

Repstad (2007) menar att forskaren och deltagarna kommer närmare varandra i en kvalitativ studie. Kvalitativa metoder är dessutom flexibla vilket kan innebära att forskaren i frågeundersökningar kan ställa olika följdfrågor för att reda ut oklarheter eller motsägelser (Bryman, 2011). Det kan också innebära att nya frågeställningar och problem framkommer vilka kan påverka efterföljande datainsamling. Eventuellt kan man behöva återkomma till deltagare för att ställa kompletterande frågor. Till skillnad från kvantitativa projekt där faserna med problemformulering, datainsamling och analys är tydligt åtskilda sker de i kvalitativa projekt ofta parallellt och glider ihop. Dessa olika aspekter gjorde att vi valde en kvalitativ ansats för vårt arbete. Semistrukturerad intervjuform valdes. Denna kan beskrivas som att forskaren har en uppsättning av teman, eller öppna frågor utifrån syftet med studien, skrivna i en intervjuguide. Respondenten har möjlighet att formulera sina svar på sitt sätt. Ordningen på frågorna i intervjuguiden behöver inte följas. Frågorna är ofta mer allmänt formulerade.

För att underlätta för både oss och de intervjuade valdes chatintervjuer framför intervju ansikte mot ansikte. På så sätt blir lättare för båda parter att välja tid och plats. Detta kunde bidra till att fler skulle vilja delta. Chatintervju är en synkron intervju som sker i realtid. Intervjuaren ställer en fråga online och respondenten som också är online svarar direkt (Bryman, 2011). Chatintervjun påminner om samtal med snabba turtagningar liknande en intervju ansikte mot ansikte. En fördel är att chatintervjuer är självutskrivande och klara för analys direkt efter den har genomförts (Kvale & Brinkman, 2014). Uppföljningsfrågor kan ställas både i intervjuer online liksom i direkta intervjuer (Bryman, 2011). En nackdel är att man inte får någon information om ickeverbala budskap eller den sociala kontext respondenten befinner sig. Respondentens förmåga att uttrycka sig skriftligt kan också få betydelse vid skriftlig intervju, likaså datorrelaterade kunskaper (Bryman, 2011; Repstad, 2007).



## 4.2 Urval

“En population består i grunden av samtliga de enheter som man gör sitt urval ifrån” (Bryman, 2011 s. 179). I föreliggande studie utgör populationen de sju skolor som ingick i det undersökta utvecklingsprojektet. Det bedömdes att om svar inkom från fyra av de sju skolorna skulle informationsunderlaget vara rimligt att hantera och att informationen borde vara tillräckligt generaliserbar. I kvalitativa studier använder forskare sig ofta av målinriktade eller målstyrda urval. Urvalet görs utifrån målet för forskningen och utifrån vilka som kan besvara forskningsfrågorna. På var och en av de skolor vi fick kontakt med planerades att intervjua en pedagog och en specialpedagog. Därmed blir deltagarna representanter för de som deltog i projektet på respektive skola. Det innebär att urvalet är både målstyrt och representativt.

Undersökningens syfte styr hur många personer som ska intervjuas. Ett för litet antal intervjupersoner gör det svårt att göra generaliseringar. Ett mindre antal intervjuer medför dock vissa fördelar då det gäller att göra en mer noggrann, djupare analys och att det är mindre tidskrävande (Kvale & Brinkmann, 2014). Urvalet i föreliggande studie har gjorts utifrån att vi i ett specifikt utvecklingsprojekt velat identifiera hinder och möjligheter samt specialpedagogernas roll i detta. Utifrån detta syfte har vi velat få både pedagogers och specialpedagogers syn på projektets genomförande och resultat. Informanterna har kodats genom att benämna specialpedagogerna för SP och pedagogerna för P. I början av koden fick informanterna en bokstav som pekade på vilken skola informanten arbetade på. Till exempel betyder N-P att det är pedagogen på skola N som är informant.

<b>skola</b>	<b>pedagog</b>	<b>specialpedagog</b>
<b>C</b>	C-P	
<b>N</b>	N-P	N-SP
<b>S</b>	S-P	S-SP
<b>Ö</b>	Ö-P	Ö-SP

### **4.3 Genomförande**

Inledningsvis samlades information kring själva projektet först och främst genom dokument och beskrivningar som finns på skol- och fritidsförvaltningens informationssidor. Därefter togs kontakt, via mail, med rektorer på de sju skolor som fanns angivna i dokumenten på informationssidan. På fyra skolor svarade rektor och vidarebefordrade mailadresser till aktuella pedagoger och specialpedagoger. En av skolorna där rektor initialt var positiv till vår undersökning, föll bort då pedagogen i fråga ej svarade på mail som vi skickade upprepade gånger. Då fick vi påminna övriga via fler mail och telefonsamtal. Efter upprepad telefonkontakt etablerades till slut kontakt med en fjärde deltagande skola. Där var dock specialpedagogen som arbetat under tiden för utvecklingsarbetet inte kvar. I mail till pedagoger och specialpedagoger bifogades missivbrev (se bilaga 1). Bryman (2011) skriver att det finns belägg för att tänkbara intervjupersoner väljer att delta då de först fått information om forskaren och den aktuella undersökningen.

Intervjufrågorna utgick ifrån syftet och frågeställningarna i föreliggande studie (se bilaga 2 och 3). Dessa frågor justerades efter inledande pilotstudie med en pedagog där vi upptäckte att vi behövde formulera om vissa av frågorna. Chatintervjuerna genomfördes genom ett delat dokument i Google Drive. Efter pilotstudien bestämde vi att vi skulle dela dokumentet med frågorna några dagar innan själva intervjun. Detta eftersom vi fann att det var svårt att läsa igenom svaren som gavs i realtid och samtidigt fundera ut och skriva följdfrågor. Efter att frågor hade skickats till informanten bestämdes tid då vi samtidigt var online och genomförde intervjun. Vid två av intervjuerna fick vi återkomma via mail för att få kompletterande intervjusvar.

### **4.4 Bearbetning och analys**

Materialet från intervjuerna har analyserats utifrån en kvalitativ innehållsanalys. Enligt Jonas Aspelin (personlig kommunikation, 18 oktober 2019) kan en kvalitativ innehållsanalys göras i fyra steg. I steg ett görs en transkribering, i steg två görs kategorisering där mönster i materialet kodas, det tredje steget innebär att man sammanställer citat som är utmärkande för varje kategori. Det fjärde steget är att tematisera materialet där påståenden kan skapas utifrån materialet som är kopplat till studiens syfte. Då chat-intervju i ett delat dokument på Google

Drive använts, en form av skriftlig intervju, skrevs dokumentet ut. Då materialet inte behövdes transkriberas kunde bearbetningen av materialet istället börja i steg två av ovan beskrivna modell, det vill säga identifiera kategorier.

Vid det tredje steget av innehållsanalysen sammanställdes citat som ansågs var betydelsefulla och belysande. Repstad (2007) menar att citat kan ge läsaren en möjlighet att jämföra forskarens tolkningar med svaren från de intervjuade, åtminstone i delar av materialet. I det fjärde steget tematiserades materialet och fördes in olika matriser kopplade till studiens frågeställningar. Repstad (2007) lyfter fram att en matris passar bra då man söker efter mönster och samband i materialet.

Utifrån första frågeställningen om vilket resultat projektet fick enligt pedagogerna, användes uppnådda mål och icke uppnådda mål som teman. I frågeställning två där vi undersökte framgångsfaktorer och hinder har just framgångsfaktorer och hinder använts som teman. Slutligen i den tredje frågeställningen gällande specialpedagogens roll används temana aktiv och inaktiv roll.

Den första frågeställningen rörde vilka resultat pedagogerna upplevde av projektet de deltagit i. I de vertikala kolumnerna i matrisen skrevs målen för projektet och på de horisontella raderna koderna för skolan och pedagogen, till exempel N-P. Under varje formulerat mål fördes de olika pedagogernas svar in. Sedan tematiserade vi texten utifrån uppnått och icke-uppnått mål i olika färger. När det gällde den andra frågeställningen om framgångsfaktorer och hinder vid projektet var underlaget mer omfattande och två olika matriser skapades, en för framgångsfaktorer och en för hinder (se bilaga 4). Kategorierna skrevs in överst i de vertikala kolumnerna och på de horisontella raderna skrevs pedagogens och skolans kod, liksom i den första matrisen. I dessa fördes sedan påståendena från de olika pedagogerna in. Vid den tredje frågeställningen gällande specialpedagogens roll användes en matris uppdelad i två kolumner. En för aktiv roll och en för inaktiv roll. Liksom i de förra användes kategorier och kod för informanter. Genom att använda matriser underlättades analysarbetet då vi fick en bra överblick över de olika temana. Vi kunde jämföra både svar mellan olika skolor och även få en fördjupad förståelse för varje enskild skola.

I analysen har vi försökt tolka om och hur lärandet i projektet utvecklades och om pedagogerna därmed utvecklade sitt arbetssätt i förväntad riktning. Då har institutionell teori samt Lärande i organisationer inom organisationsteorin använts. Vid analysarbetet har abduktiv ansats tillämpats. Alvesson och Sköldberg (2017) beskriver abduktiv ansats som en process där man,

genom att pendla mellan teori och empiri, söker efter mönster i det empiriska materialet. Det inbegriper även förståelse av varför mönstret uppkommer. I analysarbetet var det viktigt att utifrån de teoretiska perspektiven hitta mönster och förståelse i informanternas svar. Till exempel har vi pendlat mellan tolkningen av om en högre eller lägre nivå av lärande har skett genom att, i empirin, försöka få syn på hur ett eventuellt singellooplärande och dubbellooplärande har gått till. Vidare har vi försökt se mönster och sökt förklaringar till varför en viss nivå av lärande har inträffat genom att gå mellan de olika förutsättningar för detta som kan finnas. Då har begrepp som struktur, strategi, organisationskultur, samt normer, värdering och kontext använts. Begreppet omvärld som förekommer inom organisationsteorin har inte använts i föreliggande studie då syftet inte var att undersöka hur projektet påverkat eleverna.

#### **4.5 Tillförlitlighet, trovärdighet och överförbarhet**

För att bedöma kvaliteten i en kvalitativ undersökning bedöms studiens tillförlitlighet, trovärdighet och överförbarhet. Dessa begrepp ligger nära begreppen reliabilitet och validitet som främst används inom den kvantitativa forskningen. Validitet står för hur bra metoden anses mäta det den påstås mäta medan reliabilitet står för huruvida samma resultat kan uppnås av en annan forskare. Validitet antyder någon form av mätning och en del forskare anser därmed att begreppet inte har någon större betydelse inom kvalitativ forskning då mätning inte är det man prioriterar. Forskare menar att kvalitativ forskning istället kan behöva andra kriterier för hur studier ska bedömas och värderas. Dessa kriterier kan vara att forskningsmetoderna är tydligt specificerade, argumenten klart uttryckta och att man har ett reflekterande förhållningssätt. Då det kan finnas olika beskrivningar av en social verklighet är det trovärdigheten i forskarens redogörelse av studiens alla moment som blir tongivande (Bryman, 2011; Kvale & Brinkman, 2014).

Överförbarhet handlar om ifall resultaten av en studie kan överföras till andra kontexter. Vanligt i kvalitativa studier är att intervjuer skett i en specifik miljö och då blir frågan om studiens överförbarhet särskilt intressant. Forskaren kan specificera stödjande belegg och argumentera för sina analyser och resultat. Därigenom ges läsaren av studien möjlighet att bedöma om informationen kan överföras till en ny kontext. Betydelsen av en detaljerad beskrivning av kontexten av intervjustudierna blir då av största vikt (Bryman, 2011; Kvale & Brinkman, 2014). I föreliggande studie har en detaljerad beskrivning av metoden och projektets bakgrund skrivits

fram. Metoden som projektet bygger på har inte namngetts då det kan vara utpekande vilka skolor det handlar om.

## **4.6 Etiska överväganden**

För de personer som deltar i forskningen är etiska frågor som rör frivillighet, integritet, konfidentialitet och anonymitet grundläggande (Bryman, 2011). Under hela intervjuundersökningen förekommer det etiska problem och redan i planeringsstadiet av undersökningen behöver man beakta eventuella etiska frågor som kan uppstå. (Kvale & Brinkman, 2014). Bryman (2011) lyfter att etiska regler kan ge forskaren vägledning var gränsen mellan etiska och oetiska tillvägagångssätt går. Det finns dock en rad etiska beslut som forskaren själv måste ta. Oetiska överväganden kring konfidentialitet och anonymitet kan på sikt få följder för trovärdigheten för framtida forskning.

I missivbrevet (se bilaga 1) informerades deltagarna om att medverkan var frivillig och kunde avbrytas när så önskades. Chatintervju valdes som form för intervjuerna. Dessa intervjuer sker dock inte på någon chatsajt utan på Google Drive där forskaren och respondenten delar ett dokument. Respondenten kan direkt se vilka som delar dokumentet. I missivbrevet informerades även om konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Uppgifter som samlats in kommer enbart användas i föreliggande uppsats och uppsatsen kommer att läggas upp på högskolans databas. För att skydda respondenten framgick även i informationen att inga namn på skolor, personer eller kommuner kommer att nämnas. Därmed uppfylles de fyra huvudkraven på forskning, det vill säga informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet 2002, 2017).

## **5 Resultatbeskrivning**

Här följer en redovisning av de resultat som framkommit. Först redogörs för den information kring projektet som dels fanns på en av skol- och fritidsförvaltningens informationssidor, dels framkom i intervjuerna. Sedan följer resultatbeskrivning utifrån våra frågeställningar. I slutet presenteras i en sammanfattning.

## 5.1 Bakgrund till projektet och dess upplägg

I arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet på både huvudmannanivå och enhetsnivå var digitalisering i fokus i berörd stad. Stadens skolor är indelade i ett antal verksamhetsområden som alla har en verksamhetschef. I rektorers dialog med verksamhetschefen i ett område vårterminen 2018, hade det framkommit att man sökte nya gemensamma utvecklingsåtgärder kring digitalisering. Intentionen var att ta vara på och arbeta med de kompetenser som fanns i verksamhetsområdet och gemensamt arbeta mot målen i styrdokumentet. Verksamhetschefen organiserade så att rektorerna i verksamhetsområdet fick delta i fortbildning inom digitalisering. De fastnade för en metod som vid en föreläsning presenterades av två pedagoger verksamma i en nordsvensk stad. Dessa två pedagoger hade arbetat fram metoden som skulle komma bli utvecklingsprojektet. En styrgrupp startades vilken i sin tur valde personer som skulle ingå i en projektgrupp samt personer som skulle fungera som kontaktperson på de olika skolorna. Sju av verksamhetsområdet skolor skulle delta i projektet. Styrgruppen satte upp mål för projektet och de var:

- stärka det ämnesöverskridande arbetet i arbetslaget
- stärka det kollegiala arbetet i arbetslaget
- stärka den digitala utvecklingen i arbetslaget
- stärka nätverket mellan de olika skolorna i verksamhetsområdet

Projektgruppen och kontaktpersonerna åkte vid terminsstart hösten 2018 på studiebesök till skolan i norra Sverige där de båda pedagogerna som arbetat fram metoden arbetade. Därefter ordnade projektgruppen workshops för skolornas pedagoger för att de skulle få den digitala kompetens kring bloggverktyg och olika appar för Ipads och Chromebooks som behövdes för projektet. Pedagogerna som skapat metoden flögs också ner till staden för en heldagsföreläsning för samtliga pedagoger kring metoden.

Skolorna är olika stora och elevantalet för de som var delaktiga varierade från 100 till 300 elever. Antal pedagoger som deltog varierade därför också. Det fanns specialpedagoger som var knutna till alla de arbetslag som arbetade med projektet. Gemensamt för skolorna var att man skulle använda Skolans val i timplanen för detta projekt. Sedan skiljer upplägget på de olika skolorna sig något åt. Projektet skulle genomföras i årskurserna 4 - 6, men någon skola valde att även årskurserna F-3 skulle ingå.

## **5.2 Resultat**

Beskrivning av resultaten utgår från de mål som var uppsatta för projektet. Varje skolas resultat redovisas var för sig utifrån de tre frågeställningarna. Vid beskrivningen av framgångsfaktorer och hinder utgår redovisningen från olika kategorier som identifierats. Resultatet bygger på sju intervjuer, fyra med pedagoger och tre med specialpedagoger. Hela intervjumaterialet omfattar ca 8500 ord.

### **5.2.1 Skola N**

#### **Pedagogernas upplevda resultat av projektet**

Idag har vi inget projekt alls (N-P).

Pedagogen (N-P) som intervjuades på skolan anser inte att det ämnesövergripande arbetssättet har utvecklats utan pedagogerna i arbetslaget arbetar som förut ämnesövergripande i sina respektive årskurser. Vad gäller det kollegiala arbetet så stärktes det under projektets initiala del då pedagogerna hjälpte, stöttade och inspirerade varandra, men upplevelsen var att det avtog under projektets gång. Ett annat av målen var att stärka den digitala utvecklingen i arbetslaget. På skola N ansåg pedagogen (N-P) att de under projektets gång hjälpte och stöttade varandra med idéer och tips kring till exempel appar och hantering av de digitala verktygen. Pedagogen (N-P) tyckte dock att det inte gick att se någon utveckling i användandet av digitala arbetssätt i arbetslaget. Hon menar att det berodde på att projektet bara pågick i ett år och det var för kort tid. När det gäller att stärka nätverk mellan de olika skolorna så upplevdes inte detta ha skett. Pedagogen (N-P) menar att detta nog beror på att skolorna inte har någon gemensam nämnare att utgå ifrån och att det därför inte känns naturligt.

#### **Identifierade framgångsfaktorer**

##### Kollegialt arbete

Skolans kollegiala arbete var starkt i uppstarten av projektet, enligt pedagogen (N-P). Hon tyckte även att de i kollegiet tog del av varandras arbete på ett positivt sätt, och arbetade över årskursgränserna.

Man fick en inblick i varje kollegas klassrum och vilket arbete som pågick där (N-P).

Vidare lyftes fram att projektet blev en gemensam sak för både elever och personal. Eleverna fick ett sammanhang i och med projektet och kunde ha det som gemensamt samtalsämne och utgångspunkt.

### Tydliga mål

Målen och syftet med projektet upplevdes av pedagogen (N-P) som tydliga för alla lärare.

### Ledare av projektet

Pedagogen (N-P) beskriver att det fanns en person som ingick i en projektgrupp där projektets upplägg planerades. Personen ledde arbetet från början genom att introducera projektet och berätta om mål och syfte. Denna var också stöttande under hela projektets gång.

### **Identifierade hinder**

#### Otydlig koppling till verksamheten

Idén till projektet fick skolans rektor vid en IKT- mäsas. Efter det presenterades idén som ett utvecklingsarbete som skulle genomföras på skolan i ett av arbetslaget. Projektet presenterades för arbetslaget av en kollega som var utsedd till nyckelperson och med i utvecklingsgruppen. Även om beslutet att arbeta med projektet togs utifrån behov som rektor identifierat som utvecklingsbehov i verksamheten så upplevde pedagogen (N-P) att det inte hängde samman med den övriga verksamheten.

Jag tänker att det bara blir en ”grej” som vi hoppar på och sedan lämnar den (N-P).

Även eleverna såg det som ett eget ämne eftersom det var benämnt med projektets namn i schemat.

#### Brist på kontinuitet

Under projektets gång slutade den rektor som var med vid initieringen. Efterföljande rektor upplevdes inte engagerad i arbetet.

#### Svårigheter med teknik

Pedagogen (N-P) såg ett hinder i att det inte gick att använda den digitala tekniken fullt ut. Betalversionen till appen som användes var låst och gratisversionen var begränsad.



## Brist på delaktighet

Rektors delaktighet i arbetet upplevdes som bristande i och med att denne inte tog del av de kontinuerliga utvärderingar som gjordes i arbetslaget.

Jag tycker inte rektor var tillräckligt delaktig. Jag anser att om man startar igång ett projekt som innefattar flera skolor så behöver man vara väl insatt i arbetet (N-P).

En större utvärdering gjordes i slutet av läsåret, men denna har pedagogen (N-P) inte fått någon återkoppling på. Inte heller på vilka grunder beslutet togs om att inte fortsätta med projektet.

### **Specialpedagogens roll i projektet**

Enligt pedagogen (N-P) var specialpedagogen (N-SP) på skolan inte med i planeringen av projektet eller med på föreläsningar och workshops kopplade till projektet. Genom att specialpedagogen (N-SP) deltog på de veckovisa arbetslagsmötena fick hon på det sättet ta del av projektet.

Specialpedagogen (N-SP) menar däremot att hon var med vid två introduktionstillfällen. Annars var hon inte delaktig. Andra uppdrag som hon hade tog tid och fokus. Hon menar dock att det hade varit kul att vara med mer i projektet.

Ja, jag tror att det hade varit intressant att se om det gick att individualisera efter elevernas förmågor. Det hade varit kul som en gemensam grej (N-SP).

Vid skolans övriga utvecklingsarbeten är dock specialpedagogen (N-SP) involverad.

## **5.2.2 Skola S**

### **Pedagogernas upplevda resultat av projektet**

Obefintligt (S-P).

Pedagogen (S-P) på skolan berättar att samarbete mellan lärare oftast sker mellan ämneslärare som förväntas samplanera. Att projektet skulle ha utvecklat det ämnesövergripande arbetet mellan alla lärare kan hon inte se. Hon menar vidare att kollegialt arbete är utvecklande och tvunget för att skapa goda lärmiljöer för eleverna, men hon känner inte att projektet har stärkt detta arbete.

Här användes projektet för att få ihop laget vilket inte blev effekten utan skapade bara frustration (S-P).

En sak till som landade på någon enstaka drivande (S-P).

Hon upplevde att irritation uppstod på grund av att vissa pedagoger tog ansvar för planeringen och genomförandet medan andra hävdade att de inte visste eller kunde. Pedagogen (S-P) menar att de inte engagerat sig tillräckligt.

Pedagogen (S-P) ansåg sig redan vara aktiv och bekväm med undervisning med digitala verktyg. Hon beskrev att hon fick dra ett tungt lass när det gällde den biten eftersom andra kollegor inte gärna satte sig in i hur det fungerade. Det lämnades ofta över till henne. Nu blev det ingen kunskapsutveckling eftersom det begränsades till vad de i arbetslaget kunde sedan tidigare.

Jag är fel person att fråga. Jag var en av dem som redan var relativt bekväm med att använda digitala verktyg och it sen innan. Jag fick bli idésprutan, men också oftast den som fick genomföra de momenten med eleverna (S-P).

På frågan om nätverket mellan de olika skolorna har stärkts svarar pedagogen (S-P) inte på frågan. Hon tyckte det var intressant när de väl träffades under projektets gång, men diskussionerna hamnade ofta i de olika förutsättningar som skolorna hade för arbetet med projektet.

## **Identifierade framgångsfaktorer**

### Tydliga mål

Pedagogen (S-P) upplevde att målen för arbetet var tydliga. Hon lyfter dock endast fram målet med att stärka det ämnesövergripande arbetet som det mål hon känner till.

## **Identifierade hinder**

### Otydlig koppling till verksamheten

På skolan där pedagogen (S-P) arbetar hade de utvecklingsarbete kring lärmiljö och bedömning för lärande igång sedan tidigare. Idén till projektet menar hon kom från en lärare som inspirerade ledningen. Pedagogens (S-P) upplevelse var att ledningen sedan beordrade arbetslagen att arbeta med projektet. Hon tyckte även att det nya projektet inte hängde ihop med de utvecklingsarbeten som pågick. Det blev mer av en happening en gång i veckan. Detta upplevdes som en svårighet.

### Otydliga mål

Pedagogen (S-P) hade kännedom om endast ett av projektets fyra mål.

### Brist på kontinuitet

Även på denna skola slutade rektor under projektets gång. Det upplevdes som att den nya rektorn var mindre drivande i att utveckla det ämnesövergripande arbetet än den tidigare.

### Svårigheter med teknik

Pedagogen (S-P) kände att de hade behövt mer tid i arbetslaget för att sätta sig in i hur de digitala verktygen fungerade. Hade de haft tid att prova verktygen i lugn och ro tillsammans hade kollegorna kanske vågat mer, ansåg pedagogen (S-P). Det upplevdes även som ett stort hinder att de inte hade tillräckligt med digitala verktyg till antalet elever.

I pads utlovades men vi fick 20 st till 93 barn som skulle ha projektet samtidigt samma tid (S-P).

### Organisatoriska brister

Arbetet på skolan bedrevs utan att pedagogerna fick extra planeringstid för det specifika projektet. Det upplevde pedagogen (S-P) som ett stort hinder och det gjorde också att engagemanget hos henne förlorades efter hand.

### Olika normer och förhållningssätt

Pedagogen (S-P) tyckte att det var problematiskt med kollegor som inte var engagerade och däremot visade ovilja. Hon beskriver visserligen att det stärktes mellan vissa kollegor men inte mellan alla.

Inställningen från en del andra kollegor var att det inte var intressant, man ville hålla sig till sitt och sin egen plan vilket gör det svårsamarbetat för andra medlemmar i kollegiet. Svårt att samarbeta med någon som inte vill (S-P).

Hon menar att det beror mer på personkemi, inställning och vilja hos enskilda pedagoger om lärare arbetar ämnesövergripande eller ej.

### Otydligt ledarskap

På frågan om vem som ledde projektet på skolan är pedagogen (S-P) osäker. En från skolan var med och initierade arbetet vid första träffen och vid möten med andra skolor, men det var ingen som under projektets gång stämde av hur det gick i de olika arbetslagen.

### **Specialpedagogens roll i projektet**

Både pedagogen (S-P) och specialpedagogen (S-SP) beskriver att specialpedagogen (S-SP) inte var delaktig i projektet. Pedagogen (S-P) ser att det inte fanns tillräckligt med tid och utrymme för specialpedagogen (S-SP) att vara med. Specialpedagogen (S-SP) uttrycker att hon har andra uppdrag.

Man kan inte vara med på allt (S-SP).

Hon känner annars att hon är delaktig i skolans övriga utvecklingsarbeten. Hon och hennes kollegor kan initiera utvecklingsområden. Dessa leds oftast av förstelärare och utvecklingspedagog.

### **5.2.3 Skola Ö**

#### **Pedagogernas upplevda resultat**

Det ligger i träda för tillfället (Ö-P).

Pedagogen (Ö-P) på skolan upplever inte att det ämnesövergripande arbetet har utvecklats utan de arbetar som tidigare tillsammans årskursvis. Det kollegiala arbetet känner hon har stärkts lite grand på grund av projektet. Det digitala arbetet stärktes också till viss del enligt henne och hon själv känner att hon lärt sig mer om IKT. Skolorna i projektet har inte någon kontakt nu och därför menar pedagogen (Ö-P) att hon inte kan säga att samarbetet mellan dem har stärkts.

#### **Identifierade framgångsfaktorer**

##### Samstämmiga normer och förhållningssätt

Pedagogen (Ö-P) upplevde att viljan att hjälpa varandra med IKT delen av projektet ledde till att det kollegiala arbetet stärktes samt att personalen lärde sig mer om digitalt arbetssätt.

#### **Identifierade hinder**

##### Otydlig koppling till verksamheten

Vem som initierade projektet är oklart för pedagogen (Ö-P) men hon tror att det rektoreorna fått uppdraget från skol- och fritidsnämnden.

### Otydliga mål

Pedagogen (Ö-P) har till viss del kännedom om vilka mål arbetet hade. Hon nämner att hon tror att det var för att inspirera och öka samarbetet mellan skolorna kring användningen av IKT i klasserna.

### **Specialpedagogens roll i projektet**

Pedagogen (Ö-P) beskriver att specialpedagogen (Ö-SP) var med vid uppstarten av projektet men inte vidare i arbetet med eleverna. Hon tror att specialpedagogen (Ö-SP) var schemalagda i andra klasser.

Specialpedagogen (Ö-SP) säger att hon var mycket litet delaktig i projektet men att hon var med vid uppstarten och någon träff till. Hon menar dock att hon hade velat vara mer involverad och delaktig i projektet. Hon berättar också att hon tidigare varit mer involverad i skolans utvecklingsarbete generellt men efter ett rektorsbyte har detta förändrats. Detta upplevs negativt.

### **5.2.4 Skola C**

#### **Pedagogernas upplevda resultat av projektet**

Blev inte så lyckat som vi tänkt, tanken var god, men det räckte inte hela vägen fram (C-P).

På skolan har det ämnesövergripande arbetssättet inte utvecklats enligt pedagogen (C-P). I F-3 arbetar de som tidigare ämnesövergripande och i 4 - 6 sågs ingen direkt utveckling av detta arbetssätt. Trots detta har det kollegiala arbetet utvecklats. De samarbetar och diskuterar mer nu än tidigare och detta ses som positivt. Pedagogen (C-P) menar att det var mycket strul med de digitala verktygen och ser inte att projektet bidrog till någon utveckling. Nätverket mellan skolorna har inte stärkts anser pedagogen (C-P).

#### **Identifierade framgångsfaktorer**

##### Tydlig koppling till verksamheten

Målen som styrgruppen bestämde för projektet tog, enligt pedagogen (C-P), avstamp i behov som verksamheten hade identifierat som utvecklingsområden.

### Tydliga mål

Pedagogen (C-P) upplevde att målen var tydliga.

### Organisation förutsättningar

I organisationen avsattes tid av för planering och genomförandet av projektet, enligt pedagogen (C-P).

### **Identifierade hinder**

#### Otydliga mål

Pedagogen (C-P) upplever att målen var tydliga, men hon lyfter även fram mål som inte finns med i projektbeskrivningen och är således andra mål än de andra skolornas.

#### Otydlig koppling till verksamheten

Många av skolans pedagoger såg inte poängen med projektet och förstod inte riktigt vad de skulle göra och varför. Den intervjuade pedagogen (C-P) var den som var ledande av projektet på skolan. Hon kände att hon fick kämpa i motvind. Det fanns pedagoger som inte ville lösa problemen och då blev det svårt. Hon menar att det är fel väg att gå när man tar ett projekt utifrån.

Grundidén är god, men du kan inte köpa någon annans koncept. Du måste äga idén själv (C-P).

#### Svårigheter med teknik

Hur de digitala verktygen skulle användas var inte genomtänkt från början. Bland annat så kunde inte de appar och program som kostade användas, skolan fick inte de licenser pedagogerna önskade. Kunskapen i att hantera de digitala verktygen fanns inte heller hos pedagogerna och då blev det ett motstånd hos dem.

### **Specialpedagogens roll i projektet**

Pedagogen (C-P) berättar att specialpedagogen inte alls var med i projektet. Pedagogen (C-P) kunde inte beskriva varför. Specialpedagogen som arbetade på skolan under projektet arbetar inte längre kvar och därför saknas detta resultat.

## **5.3 Sammanfattning av resultat**

### **5.3.1 Vilket resultat fick projektet enligt pedagogerna?**

Målen för projektet på skolorna var att stärka det ämnesövergripande arbetet, stärka det kollegiala arbetet, stärka den digitala utvecklingen i arbetslagen och stärka nätverket mellan skolorna i området.

På alla de fyra skolorna har arbetet med projektet avstannat och drivs inte vidare av någon av pedagogerna eller deras kollegor. De beskriver arbetet bland annat som obefintligt och att det ligger i träda. Ett visst positivt resultat finns trots allt. Bland annat menar några pedagoger att det kollegiala arbetet har utvecklats och att de nu samarbetar bättre. På en skola beskrivs samarbetet som stort i början av arbetet, men känslan var att det sedan rann ut i sanden under projektets gång.

De flesta av målen nåddes dock inte. Att det ämnesövergripande arbetet skulle ha stärkts på skolorna finns det inga resultat för enligt de intervjuade. Verksamheten har fortsatt som tidigare, det vill säga antingen arbetar man ämnesövergripande eller inte. Det har inte blivit någon förändring eller utveckling. När det gäller det kollegiala arbetet skapade projektet på en av skolorna snarare irritation i arbetslaget när inte alla upplevdes lika engagerade och intresserade. Arbetet med de digitala delarna av projektet beskrevs som svårt och frustrerande på alla skolorna, och ingen utveckling upplevs ha skett. Samarbete med de andra skolorna i projektet framställs som obefintligt. De kontakter som uppstod vid arbetet upphörde vid läsårets slut.

### **5.3.2 Vilka framgångsfaktorer och hinder kan identifieras på de olika skolorna?**

På skolorna vi undersökt kan pedagogerna redogöra för mål som satts upp. Dock skiljer beskrivningen av målen sig åt. Några stämmer överens med de mål som beskrivs i den gemensamma projektbeskrivningen, men vissa pedagoger nämner inte alla de fyra målen och vissa pedagoger uppger även helt andra mål. De upplever trots det målen som tydliga och detta kan vara en framgångsfaktor för arbetet.

På de undersökta skolorna har endast en skola upplevt att de har haft en tydlig ledare av arbetet. Där fanns en nyckelperson som stöttade under arbetets gång och klargjorde frågetecken. De andra skolorna beskriver istället att de saknade någon som ledde deras arbete.

Förutsättningarna rent organisatoriskt skilde sig åt på de olika skolorna. Några fick tid avsatt för att planera tillsammans medan några inte fick extra tid utan fick planera på den tid som fanns för övrigt planeringsarbete. På en skola hade de lagt in som stående punkt på varje veckas arbetslagsmöte att delge varandra erfarenheter kring projektet.

Pedagogerna på skolorna är kritiska till att projektet inte hade koppling till det övriga arbetet på skolan. De beskriver till exempel att det inte hängde ihop med de pågående utvecklingsprojekt som redan bedrevs och att det istället blev en isolerad företeelse som skulle läggas till allt annat. Personalen förstod inte heller varför de skulle delta och vad poängen var. Det upplevdes som svårt att ta till sig någon annans koncept.

Ett hinder som framkommer på en av skolorna var att normen för samarbete inte var stark. Pedagogerna som skulle delta i projektet ville göra på sitt sätt och lade gärna över arbetet på andra. På andra skolor var viljan till samarbete stark men det fanns ett motstånd till själva projektet.

Ett mål med utvecklingsprojektet var att stärka det digitala arbetet och utveckla pedagogernas förmåga att utnyttja digitala verktyg i undervisningen. Ett stort hinder i det undersökta projektet var att förutsättningarna för pedagogerna att använda de digitala verktygen var begränsade på alla skolorna. Kunskapen var sen tidigare låg hos vissa pedagoger och det fanns inte tid att lära sig mer innan projektet satte igång. Det fanns inte tillräckligt med Ipads och datorer, och en del appar och program kunde endast användas till viss grad eftersom de i sin helhet var för dyra. Det upplevdes även under projektets gång vara problemfyllt att hantera allt som hade med de digitala verktygen och programvaran att göra.

Kontinuiteten på två av skolorna bröts i och med att rektorerna under året då projektet var igång slutade. Dessa rektorer beskrivs av pedagogerna som drivande i projektet och att efterträdarna inte hade samma engagemang i arbetet.

### **5.3.3 Vilken roll hade specialpedagoger i projektet?**

I det undersökta projektet beskriver både pedagoger och specialpedagoger på skolorna att specialpedagogen var aktiva i väldigt liten grad. Några var med i uppstartsmöten och vid vissa



arbetslagsträffar, men de var varken ledare eller aktivt delaktiga i arbetet. Specialpedagogerna har heller inte varit med vid beslut om att projektet ska genomföras. De beskriver att de haft andra uppdrag. Några av specialpedagogerna säger att de gärna hade velat vara med.

## 6 Analys

Vår analys är att arbetet med projektet inte ledde fram till att alla de uppsatta målen nåddes. Oavsett detta lades arbetet med projektet ned på samtliga skolor efter läsårets slut. Enligt organisationsteorin om lärande i organisationer beskriver Fiol och Lyles (1985) att för att ett lärande av en högre nivå ska ske krävs att medlemmar i organisationen får möjlighet att reflektera och utmana sina rådande normer, värderingar och regler. Detta kan kopplas till vad de även beskriver som dubbellooplärande där vi reflekterar mer än en gång, fördjupar och utmanar referensramarna. Det hade i det undersökta projektet behövts tid och styrning för att nå detta högre lärande, något som inte verkade finnas i planeringen. Vår analys är att det inte ens blev ett singellooplärande eller lärande av lägre nivån i någon större omfattning. Förändringar i undervisningen var endast temporär, den pågick under det år projektet genomfördes, men sedan gick pedagogerna tillbaka till sitt ordinarie sätt att arbeta. I två fall ändrades beteenden och rutiner så att samarbetet mellan arbetslagen blev bättre vilket kan vi beskrivas som ett lärande av lägre graden eller singellooplärande. För att avgöra om ett verkligt dubbellooplärande eller ett lärande av högre graden skett hade vi behövt veta mer om ifall även pedagogernas förhållningssätt kring samarbete hade förändrats.

En av de fyra faktorer som Fiol och Lyles (1985) nämner som viktigt i lärande organisation är strategi. Detta är viktigt för att det ligger till grund för målformulering, planering och styrning. Vår analys är att det fanns vissa strategier med planering för arbetet initialt i projektet. Till exempel bjöds de pedagoger som skapat metoden in för att inspirera till arbetet. Det fanns också bestämt vissa datum för när skolorna skulle träffas och delge varandra hur arbetet fortlöpte. Däremot ser vi att det inte fanns inplanerad tid för pedagogerna att göra några djupare analyser av det pågående arbetet. Det fanns inte heller tid eller organisation kring arbetet med de digitala delarna av projektet. Det fanns till exempel inte tillräckligt med Ipads eller datorer på vissa skolor och i vissa fall kunde inte mjukvaran användas fullt ut på grund av ekonomi. Handhavandet av de digitala verktygen lämnades på hälften av skolorna över till någon enstaka pedagog som fick dra ett tungt lass.

En annan faktor som är viktig i lärande organisationer är struktur (Fiol & Lyles, 1985). Vår analys är att det initialt fanns en viss struktur för hur arbetet skulle bedrivas. Till exempel tillsattes en styrgrupp som drog upp ramar för arbetet. Därefter utsågs någon kontaktperson på varje skola. Under arbetets gång saknades dock sedan någon som ledde och följde processerna med till exempel uppföljning och utvärdering och vad som hände medlemmarna emellan i de olika arbetslagen. När två av rektorerna slutade saknades också strukturer för de nya rektorerna att kunna ta över och därmed säkerställa kontinuiteten. Vidare menar Fiol och Lyles (1985) att förändring gynnas av en decentraliserad beslutsprocess. Vår analys är att strukturer för pedagogernas delaktighet i besluten runt projektet inte fanns, vilket kan ha lett till att förändring på ett djupare plan uteblev. I ett fortsatt arbete hade strukturen behövt förändrats så att det fanns en tydlig ledare av olika processer och att pedagogerna också hade fått vara mer delaktiga.

Enligt synen på organisationen som ett rationellt system ses förändring som något som bestäms av en ledare i organisationen och som sedan verkställs för att nå ett bestämt mål (Jarl m fl., 2017). Då tas ingen hänsyn till beskrivningen av organisationen som en institution där förändringar sker långsamt och styrs av de lokala kontexterna (North, 1990). I de undersökta skolorna har rektorerna sett ett behov och därefter satt upp mål för verksamheten utan att bjuda in pedagogerna i diskussionen. Ett bestämt sätt att arbeta, det vill säga en viss metod, skulle generera att vissa mål nåddes. Vår analys är att rektorerna inte tog i beaktande hur de lokala kontexterna påverkar förändringsförsök enligt ett institutionellt perspektiv. Varje skola kan ses som en kontext där normer och värderingar växt fram under lång tid och där förändringar långt bak i tiden kan påverka försök att förändra (Jarl m fl., 2017). Detta kan enligt vår analys förklara de svårigheter som projektet mötte på några skolor med till exempel motstånd och ifrågasättande. I och med projektet försökte rektorerna förändra i pedagogernas arbetssätt och hotade därmed de uppsatta spelregler, det vill säga normer och värderingar, som redan fanns. Utifrån en tolkning av den institutionella teorin kan detta förklaras som att tryggheten för många rubbades (Wallin, 2002). Förändring menar Wallin (2002) kan påtvinga en osäkerhet som ofta resulterar i motstånd. March och Olsen (1989) menar att för att undvika kaos och oordning håller vi oss till det beteende vi tror är bäst. Vår tolkning av pedagogernas ovilja att delta var en del i att hålla kvar i det välkända och trygga.

De specialpedagoger som intervjuades på skolorna var till stor del inaktiva i projektet. De var inte delaktiga vid projektets början och inte heller ledde de någon process under arbetets gång. Enligt examensordningen (SFS 2017:1111) har specialpedagogen kunskaper i att leda utvecklingsarbete. En av specialpedagogerna ville vara med, men fick inte möjlighet rent

organisatoriskt. Två av de fyra faktorer som enligt Fiol och Lyles (1985) påverkar den högre nivåns lärande är organisationens kultur och struktur. Att kulturen styr betyder att normer och värderingar som en organisations medlemmar besitter påverkar lärandet. Den styr även vad som anses vara viktigt. Enligt Wallin (2002) är kulturen på en skola ett uttryck för de normer, värderingar och traditioner som råder. Detta kan enligt oss också påverka specialpedagogens roll. I vår analys ser vi att specialpedagogens roll kan ha växt fram under lång tid och påverkas av de förväntningar som finns i organisationen, den kultur som råder. Vi kommer fram till att det i kulturen på de olika skolorna kanske inte fanns tradition och förväntan, vare sig i de olika personalgrupperna eller hos specialpedagogerna själva, att specialpedagogen skulle arbeta med skolutveckling. Specialpedagogens roll var obefintlig i den struktur som byggdes kring projektet.

## **6.1 Slutsatser**

Utifrån studiens syfte att öka kunskap om hinder och framgångsfaktorer vid utvecklingsarbete och specialpedagogens möjliga roll i dessa, kan ett antal slutsatser dras. De slutsatser som resultaten indikerar är att projektet inte nådde de flesta av de mål som sattes upp. De pedagoger som har svarat upplever att det finns flera brister i genomförandet av projektet. Deras upplevelse är till exempel att kopplingen till övriga utvecklingsområden, som redan bedrevs, var svag liksom kopplingen till det vardagliga arbetet i verksamheten. Pedagogerna beskrev projektet som en grej till som skulle göras.

En slutsats som kan dras är att själva organisationen och strukturen för arbetet var bristfällig. De flesta pedagoger beskriver att de inte hade någon som ledde dem. För att nå ett högre lärande och utmana rådande normer och värderingar behövs någon som leder processer där pedagogerna får möjlighet att reflektera och diskutera kring det som sker. En möjlig orsak till bristen på ledarskap kan delvis bero på att två rektorer, som var engagerade i arbetet, slutade. I organiseringen av projektet fanns på majoriteten av skolorna inte tid avsatt för varken reflektioner, planering eller träning i att hantera de digitala verktygen. Just brist på strategi för hur hanteringen av de digitala verktygen skulle se ut, och de program som tillhörde, blev ett stort hinder på alla skolor.

Rektorerna antog att uppsatta mål skulle resultera i ett visst resultat enligt en linjär tankemodell om orsak och verkan. Vår slutsats är att hänsyn inte togs till den komplexa verksamhet som varje skola är. Varje specifik skola i vår undersökning har olika förutsättningar och, som vi tolkar det, olika uppsättningar normer och värderingar. Detta kan påverka utvecklingsarbetet som bedrivs.

Specialpedagogerna på de olika skolorna deltog inte i den utsträckning de hade kunnat i arbetet med projektet. Vår slutsats är att det inte fanns i skolornas förväntan och tradition att specialpedagogerna har en självklar roll i utvecklingsprojekt.

## **7 Diskussion**

I diskussionsdelen kommer studiens resultat och metod att diskuteras utifrån syfte och frågeställningar. Det görs med stöd i litteratur och tidigare forskning. Därefter presenteras specialpedagogiska implikationer. Till slut kommer förslag till fortsatt forskning att presenteras.

### **7.1 Resultatdiskussion**

Frågeställningar ligger till grund för resultatdiskussionen. Dessa frågeställningar handlar om pedagogernas upplevda resultat av utvecklingsprojektet, hinder och framgångsfaktorer vid projektets genomförande samt specialpedagogens roll i detsamma.

#### **7.1.1 Upplevt resultat av utvecklingsprojektet**

Resultatet i det projekt som bedrevs under läsåret upplevdes inte som lyckat utifrån pedagogernas beskrivningar. Målen för projektet nåddes inte enligt dem och allt rann ut i sanden efter endast två terminer.

Jarl m fl. (2017) påpekar utifrån sina forskningsresultat att det är av stor vikt att förbättra undervisning och lärares lärande för att förbättra elevers resultat. Enligt vår skollag ska vi för att nå dit bedriva ett systematiskt kvalitetsarbete på våra skolor (SFS 2010:800). Detta ska göras genom att planera, följa upp, analysera, dokumentera och utveckla utbildningen för våra elever (Skolverket, 2015). När det gäller det undersökta projektet kan diskuteras om alla dessa delar i kvalitetsarbetet följdes. Skolinspektionen (2017) menar att det är ofta i analysdelen som arbetet med utvecklingsarbete brister. I planen för det undersökta projektet beskrivs att målet med digitalisering utgick från det systematiska kvalitetsarbetet på både huvudmanna- och enhetsnivå. Hur analysen innan detta utvecklingsprojekt gjordes är oklart och det är intressant att fundera på om det var likadana behov som identifierades på alla skolorna som skulle delta. Pedagogerna tycktes inte vara medvetna om utvecklingsbehoven som arbetet syftade till att stärka. Det är viktigt att kvalitetsarbete bedrivs tillsammans med lärare och elever (SFS

2010:800). Scherp (2013) menar att planer och mål inte är tillräckligt för att motivera pedagoger att förändra sitt sätt att arbeta. De motiveras däremot av att hitta lösningar på vardagens problem och dilemman.

Enligt Scherp (2013) har villkoren för skolors styrning, ledning och förändringsarbeten förändrats under senare år. New Public Management har inneburit att verksamheter blir resultatstyrda och ansvarsutkrävande. Detta har i sin tur inneburit att maktstrukturer har förändrats och att lärare sett sitt utrymme för eget professionellt avgörande krympa (Lundström, 2018). Vidare signalerar denna maktstruktur att lärarna behöver styras och kontrolleras mer. I föreliggande studie framkom att lärarna inte fick vara delaktiga i besluten om just denna metod som presenterades i projektet. Någon upplever till och med att de blev beordrade att följa planen för projektet. Detta kan ses som att de blev fråntagna möjligheten att fatta professionella beslut om behov i sin egen verksamhet och hur dessa ska åtgärdas.

### **7.1.2 Hinder och framgångsfaktorer vid utvecklingsarbete**

När elevers lärande ska främjas är det nödvändigt att de utvecklingsarbeten som bedrivs förankras i forskning och beprövad erfarenhet (Håkansson & Sundberg, 2016). De hinder och framgångsfaktorer som har identifierats utifrån studiens resultat förekommer i olika grad på de olika skolorna. Detta har möjligtvis att göra med skolornas olika kontexter. Enligt ett institutionellt perspektiv kan vi se företeelser och människors handlingar i förhållande till de sammanhang de uppkommer. Förståelsen för kontexten är således viktigt för förståelsen av resultaten (Wallin, 2002). Nehez (2015) skriver utifrån sin forskning att det är svårt och utmanande med utvecklingsprojekt i skolan. Rektors handlande har stor påverkan på resultatet. Vi uppfattar att implementeringen av projektets mål har varit otydliga eftersom pedagogerna uppger olika mål. Detta kan ha varit ett hinder för projektet. Denna uppfattning grundas på Håkansson & Sundberg (2016) och Jarl m fl. (2017) påpekanden om att skolor med framgångsrika utvecklingsarbeten har rektorer med tydliga, långsiktiga mål och visioner som kan skapa drivkrafter och resultat.

Den faktor som påverkar pedagogernas undervisning och elevernas lärande allra mest tycks vara rektors aktiva medverkan i pedagogers kompetensutveckling och kollegiala lärande (Håkansson & Sundberg, 2016; Robinson, 2015; Timperley, 2013). Dock menar Liljenberg (2013) att rektor inte alltid förmår driva detta själv utan kan ta hjälp av någon som delar ledarskapet i dessa frågor. Resultaten visar att rektorerna inte var involverade i projektet i så stor omfattning. Enligt dessa

fanns det heller ingen annan som tydligt ledde processerna i arbetslagen och detta kan ha varit en bidragande orsak till att projektet inte fick de resultat som önskades. Två av rektorerna var drivande i arbetet, men slutade på sina tjänster under läsåret. Denna brist på kontinuitet som Jarl m fl. (2017) beskriver som betydelsefull har antagligen också bidragit till pedagogernas upplevelse av att projektet inte var framgångsrikt.

För att en organisation ska fördjupa sitt lärande, tänja på existerande normer och värderingar på en högre nivå behövs bland annat tid för att reflektera och diskutera under tiden processer pågår (Fiol & Lyles, 1985). Fiol och Lyles (1985) lyfter vidare struktur som viktig för lärandet i en organisation. På en av skolorna beskrevs brist på tid i organisationsstrukturen som en betydande faktor för utgången av projektet. Det kan tyckas anmärkningsvärt att inte tid avsattes för kollegialt arbete med projektet med hänvisning till vad Fiol och Lyles (1985) hävdar krävs för att en högre nivå av lärande ska ske. På alla skolorna upplevdes en brist på tid även för att sätta sig in i de digitala verktygen och de program som skulle användas. Upplevelsen är att pedagogernas vardagsproblem med de digitala delarna av projektet inte togs i beaktande vid organiseringen. Detta kan ha bidragit till att skapa både otrygghet och irritation vilket kan ha haft betydelse för motivation och engagemang.

När det är för många otydliga faktorer i ett utvecklingsarbete, till exempel otydliga mål, otydligt ledarskap och bristande organisatoriska förutsättningar så tenderar vi att göra det vi är trygga med. Detta tyder även resultatet i föreliggande studie på. En av pedagogerna som intervjuades beskrev att kollegorna helst ville fortsätta med sitt eget arbete och visade tydlig motvilja att vara med i projektet. Enligt Jarl m fl. (2017) och Skolinspektionen (2019) blir vi som pedagoger autonoma, vi tar tillbaka självbestämmandet, om vi saknar tydlighet.

### **7.1.3 Specialpedagogens roll i projektet**

För att höja kvalitén på skolors utvecklingsarbeten bör specialpedagogens kompetenser användas i högre grad än vad som görs (Ahlberg, 2016). Ett inkluderande synsätt på elever främjas när specialpedagogen ingår i ledningsgruppen (Fitzgerald & Radford, 2017; Möllås m fl., 2017) I det projekt som var i fokus i föreliggande studie har specialpedagogerna inte varit delaktiga i varken diskussionerna före eller under tiden projektet pågick. Detta trots att två av specialpedagogerna uppger att de annars är delaktig i skolans övriga utvecklingsarbete.

Rektors kompetens, visioner, förmåga att organisera och leda är avgörande för hur specialpedagogens roll kommer att skapas. Specialpedagogens möjlighet att påverka hela skolans

verksamhet ökar då rektor förespråkar samarbete och samverkan (Fitzgerald & Radford, 2017; Möllås m fl., 2017). Specialpedagogerna på skolorna som undersökts upplever inte att de bjudits in till diskussioner i projektets uppstart. Den specialpedagogiska kompetensen blev inte efterfrågad. När rollen som specialpedagog är otydlig, leder det till ett mångfacetterat uppdrag där rollen som ledare av utvecklingsarbete inte är självklar (Fitzgerald & Radford, 2017; Möllås m fl., 2017; Rosen-Webb, 2011; Tissot, 2013). Två av specialpedagogerna menade att deras övriga uppdrag ledde till ett näst intill obefintligt deltagandet i projektet.

## **7.2 Metoddiskussion**

I följande kapitel avhandlas hur framgångsrik metoden i föreliggande studie har varit och om något hade kunnat göras annorlunda. Semistrukturerade intervjuer valdes till studien. Vid semistrukturerade intervjuer finns möjlighet att ställa följdfrågor och få en fördjupad bild av problemområdet (Bryman, 2011). Detta var något vi fann betydelsefullt för vår undersökning.

För att underlätta för både oss och de intervjuade provades chatintervjuer i ett delat dokument i Google Drive. Chatintervjuer ger möjlighet att få materialet i skrift på en gång och moment med transkribering försvinner. Logistiken för både oss och de intervjuade blir lättare i och med att alla kan välja plats för intervjutillfället. Det är också flexibelt i tid. Tanken var att de intervjuade kunde välja när de ville genomföra intervjun. Ville vissa göra det hemma efter arbetstid så var detta en möjlighet. Ville de göra det under arbetstid gick det bra också. Valen gjordes utifrån att vi ville underlätta och få så många som möjligt att vara intresserade. Det framkom dock att det var svårt att få tillräckligt med deltagare till våra intervjuer. En skola föll till exempel bort, trots påminnelser, efter att inledande kontakt hade etablerats. På andra skolor fick vi efter inledande mail fortsätta försöka få kontakt genom telefonsamtal. Slutligen var det fyra pedagoger och tre specialpedagoger som deltog. En brist var att det inte gick att intervjua specialpedagoger från alla skolor. När det från början var så få blev tre specialpedagoger i underkant för att kunna generalisera ett resultat.

Metoden med chatintervju befanns fungera väl. Vid pilotstudien upptäcktes dock att det blev svårt och tog tid att läsa igenom svaren synkront och samtidigt fundera på och skriva följdfrågor. Därför fick de utvalda pedagogerna och specialpedagogerna frågeformuläret i förväg. Vi hade då möjlighet att läsa igenom svaren och skriva följdfrågor. En gemensam tid bestämdes för själva intervjun och för att då få möjlighet att kommunicera mer ingående kring frågorna. Metoden fungerade väl i hälften av fallen och intervjuerna genomfördes som tänkt. I andra hälften av fallen

blev intervjun mer av mailkonversation på grund av att tiden som bestämts inte hölls. Detta hade olika orsaker som var förknippade med pedagogernas vardagsarbete. Detta var till exempel att de behövde gå in som vikarie akut eller arbeta med andra plötsligt uppkomna situationer.

Det visade sig att det likt muntliga intervjuer förekommer stor variation av mängd och omfattning på svar som intervjupersoner ger. Den skriftliga interaktionen kan begränsas av både den intervjuades förmåga att uttrycka sig skriftligt och kunskap i att hantera datorn som verktyg. Detta är något som både Bryman (2011) och Repstad (2007) menar kan inträffa vid skriftlig intervju. En av de intervjuade pedagoger uttryckte till och med motstånd mot att göra intervjun synkront då hon inte var säker på Google Drive. Då genomfördes den intervjun mer som en mailkonversation. Det var dock svårt att få svar på följdfrågor på det sättet. Bryman (2011) menar att en nackdel med asynkron intervju är risken att den intervjuade inte svarar på vissa frågor eller avbryter intervjun. En aspekt som dryftades var att intervjuer online inte ger information från så kallade ickeverbala uttryck såsom ansiktsuttryck och variationer i röstläge. Detta är också något som kan vara en brist enligt Repstad (2007). Fördelarna med vald intervjumetod uppvägde dock denna begränsning.

De fyra matriserna med olika teman underlättade arbetet med att beskriva resultaten för varje enskild skola, men även då det gällde den sammanfattande resultatbeskrivningen där det lyfts mönster och samband. Vid analysen av resultaten har abduktiv ansats använts. Alvesson och Sköldberg (2017) menar att arbetet med det empiriska materialet är en process då mönster söks. Detta har varit meningsfullt då vi med hjälp av våra valda teorier har letat efter mönster och försökt förstå varför dessa mönster har uppstått. Valet av institutionell teori och lärande i organisationer har varit intressanta att använda och har också i viss mån kompletterat varandra. Då syftet för vårt arbete var att jämföra skolor som deltagit i projektet bedömdes att vi behövde utgå från dels hur verksamheterna organiserade arbetet och dels från människors handlande. I analysarbetet diskuterades fram och tillbaka huruvida människors handlande var ett resultat av förutsättningar eller om handlandet hade med normer och förhållningssätt att göra. Diskussionen gick sedan vidare ifall undersökningen verkligen får syn på vilka normer och värderingar som råder i en verksamhet. Detta tror vi är svårt i en så begränsad studie som denna. Den institutionella teorin kan då vara svår att använda sig av. Varje skola har sin uppsättning normer och värdering men dessa kan likna varandra på olika skolor. Resultatet av projektet blev likartat på alla skolor med några skillnader.



En detaljerad beskrivning av skolorna och projektet samt den metod som använt har gjorts, men det kan vara svårt att överföra studien till en annan kontext och uppnå samma resultat. Eftersom de pedagoger som intervjuats har sina egna uppfattningar utifrån sina erfarenheter skulle resultatet kunna bli annorlunda om någon annan i samma arbetslag intervjuats. Slutligen funderar vi på om en kvantitativ undersökning hade kunnat utöka det representativa urvalet från varje skola och därmed låtit fler pedagoger delta. Nu blev en pedagog talesperson för hela arbetslaget vilket kan vara begränsande för resultatet.

### **7.3 Specialpedagogiska implikationer**

En praktisk tillämpning för det specialpedagogiska fältet av denna studie är att specialpedagogen behöver finnas med i strukturen med lednings- och utvecklingsgrupper. Genom vår utbildning har specialpedagoger kunskaper om hur utvecklingsarbete bör ledas och bedrivas. Enligt examensordningen (SFS 2017:1111) är uppdraget att vara drivande i utvecklingsarbete men studier visar att det inte är så i någon större utsträckning (von Ahlefeld Nisser, 2014). I skollagen står inget om hur specialpedagogen ska bedriva sitt arbete. Det hade möjligtvis förenklats uppdraget och blivit mer självklart ifall det tydligt hade uttalats i skollagen att specialpedagoger ska ingå i lednings- och/eller utvecklingsgrupper.

Vi anser att om skolan ska vara tillgänglig för alla elever och utgå från allas förutsättningar behöver det specialpedagogiska perspektivet vara en naturlig del när skolan planerar sitt utvecklingsarbete. I vår studie kan slutsatser dras, som visar att specialpedagogerna inte var delaktiga i vare sig planering eller i någon större grad i det fortsatta arbetet.

Vår studie kan bidra med kunskap om vilka hinder och framgångsfaktorer som kan finnas när utvecklingsarbete bedrivs. Erfarenhet är att vi i skolan möter många försök att förändra och utveckla verksamheten, men att detta i de flesta fall inte lyckas i någon större omfattning. Det är viktigt för oss specialpedagoger att ha kunskap om varför detta sker.

När skolan styrs av mål- och resultatfokus kan rektorer pressas att leverera höga och snabba resultat. Detta kan generera att deras strategier för förändringsarbete kan sakna kunskap och insikt i vilka hinder de kan möta. Som specialpedagoger kan vi vara kvalificerade samtalspartners och rådgivande i dessa pedagogiska frågor och därmed stötta och hjälpa till att leda utvecklingsarbeten. Det är dock inte tillräckligt att specialpedagogen är med och deltar vid utvecklingsarbeten utan det krävs att det finns en lärande organisation med tydligt fokus på processernas och delaktighetens betydelse.

## 7.4 Fortsatt forskning

I föreliggande studie har bland annat specialpedagogens roll i utvecklingsarbete undersökts. Flera forskare beskriver att specialpedagogen inte har den roll i utvecklingsarbete som den har kompetens för. Vi har funnit att det finns väldigt lite forskning kring utvecklingsarbeten där specialpedagogen har varit delaktig och hur det har påverkat arbetet. Vilken skillnad kan vi specialpedagoger göra? Detta är ett område som skulle behöva beforskas framöver. Det skulle vara intressant att till exempel jämföra skolor där specialpedagogen varit med och bedrivit utvecklingsarbete med skolor där specialpedagogen inte har varit med i arbetet. Särskilt intressant hade varit ifall det gick att liksom i vår studie, jämföra skolor som bedriver samma projekt.

## 7.5 Sammanfattning

Syftet med föreliggande studie är att öka kunskapen om framgångsfaktorer och hinder vid utvecklingsarbete genom att jämföra vilka resultat pedagoger upplevde att de fick av ett specifikt utvecklingsarbete, samt undersöka specialpedagogens roll i detta utvecklingsarbete. I litteraturgenomgången ges en bakgrund av skolutveckling, framgångsfaktorer och hinder vid utvecklingsarbete samt specialpedagogens roll i utvecklingsarbete. Teoretiska utgångspunkter för studien är Lärande i organisationer och institutionell teori.

Studien baseras på en kvalitativ ansats genom chatintervjuer via delade dokument i Google Drive. Dessa intervjuer var semistrukturerade i sin form. De intervjuade är pedagoger och specialpedagoger som arbetade med samma projekt på olika skolor i en svensk stad. I bearbetningen av empirin användes matriser där svaren fördes in. Vid analysarbetet har abduktiv ansats använts. De teorier som använts är institutionell teori och Lärande i organisationer inom organisationsteori.

Resultaten i studien kan bidra till att visa på vilka resultat pedagoger upplever att ett utvecklingsprojekt har fått och vilka framgångsfaktorer och hinder som kan ha bidragit till dessa resultat. De deltagande skolorna visar på något olika uppsättningar av hinder och framgångsfaktorer och det kan enligt vår tolkning beroende på vilken lokal kontext som finns. Den lokala kontexten med sina normer och värderingar samt organisation har stor påverkan på ett utvecklingsprojekts resultat. Resultatet i studien kan även visa på vilken roll specialpedagogen har haft. Det visar att specialpedagogen inte haft någon roll i initieringen av projektet och i princip ingen roll i det praktiska arbetet med eleverna. Skolorna skulle behöva organiseras så att de präglas av en organisation där reflekterande lärandeprocesser står i fokus

## Referenser

Ahlberg, A. (2016). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. 3 uppl. Stockholm: Liber.

Ahrenfelt, B. (2013). *Förändring som tillstånd: Att leda förändrings- och utvecklingsarbete i företag och organisationer*. 2 upplagan. Lund: Studentlitteratur

Alvesson, M., & Sköldbäck, K. (2017). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och metod*. Upplaga 3:1. Lund: Studentlitteratur

Argyris, C. (1999). *On Organizational Learning*. 2 upplagan. Blackwell Publishing.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2 upplagan. Stockholm: Liber

Eriksson-Zetterqvist, U., Kalling, T. & Styhre, A. (2015) *Organisation och organisering*. Upplaga 4. Malmö: Liber

Fiol, M. & Lyles, M. (1985). *Organizational learning*. Academy of Management Review, 10 (4): 803-813 Hämtad 2020-05-26 från:

[https://www.jstor.org/stable/258048?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/258048?seq=1#metadata_info_tab_contents)

Fitzgerald, J., & Radford J. (2017) *The SENCO role in post-primary schools in Ireland: victims or agents of change?* European Journal of Special Needs Education, 32:3, 452 - 466. DOI: 10.1080/08856257.2017.1295639

Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnusson, G., & Nilholm, C. (2015). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning. En enkätstudie*. Karlstad: Karlstad Universitet

Hall, D., Grimaldi, E., Gunter, H., Møller, J., Serpieri, R. & Skedsmo, G. 2015

“Educational reform and modernisation in Europe: The role of national contexts in mediating the new public management” 2015

European Educational Research Journal 2015, Vol. 14(6) 487–507

DOI: 10.1177/1474904115615357

Håkansson, J. & Sundberg, D. (2016). *Utmärkt skolutveckling: forskning om skolförbättring och måluppfyllelse*. 1 upplagan. Stockholm: Natur & Kultur

Jacobsson, K. (2017). *Processer och motorer i lokalt skolförbättringsarbete (doktorsavhandling)*. Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap: Karlstad University  
Hämtad 2020-03-04 från:

<https://kau.divaportal.org/smash/get/diva2:1083139/FULLTEXT02.pdf>

Jarl, M., Blossing, U., & Andersson, K. (2017). *Att organisera för skolframgång: strategier för en likvärdig skola*. Stockholm: Natur & Kultur

Kvale, S & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2 upplagen. Lund: Studentlitteratur

Liljenberg, M. (2013). *Att skapa mening i lärares samarbete och gemensamma lärande. Tre skolors försök*. Pedagogisk forskning i Sverige, årg 18 (3 - 4), 238-257 Hämtad 2019-11-30 från: <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:787232/FULLTEXT04.pdf>

Lundström, U. (2018) *Lärares professionella autonomi under New Public Management-epoken* Utbildning och Demokrati, 27(1): 33 - 59.

Hämtad 2020-02-25 från:

<http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1239954/FULLTEXT02.pdf>

Löfqvist, Å. (2015). Projekt som strategi för skolutveckling – en fjärils färdväg men ingen dagslända .... Umeå: Umeå Universitet. Hämtad 2020-02-05 från:

<http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:787232/FULLTEXT04.pdf>

March, J.G. & Olsen, J.P. (1989) *Rediscovering institutions- the organizational basis of politics*. New York. The Free Press.

Möllås, G., Gustafson, K., Klang, N. & Göransson, K. (2017).

*Specialpedagogers/speciallärares arbete i den dagliga skolpraktiken. En analys av sex fallstudier*. Karlstad: Karlstad Universitet

Nehez, J. (2015). *Rektorers praktiker i möte med utvecklingsarbete*. (Doktorsavhandling, Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik).

Hämtad 2019-12-20 från:

[https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/40535/3/gupea\\_2077\\_40535\\_3.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/40535/3/gupea_2077_40535_3.pdf)

North, D. C. (1993). *Institutionerna, tillväxten och välståndet*. Cambridge University Press. Cambridge.

Ohlsson, J. (2001). Utvecklingsprojekt möter motstånd. *Pedagogisk forskning i Sverige*. (6). 102 - 121. Hämtad 2019-12-14 från:

<https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1116/967>

Petersen, A. (2016). *Rektors roll som pedagogisk ledare i IKT-baserat skolutvecklingsprojekt*. Acta Didactica Norge. Vol. 10, Nr 3, Art. 11. Hämtad 19-12-08 från:

<https://journals.uio.no/adno/article/view/3873/3362>

Repstad, P., Nilsson, B. (2007). *Närhet och distans: kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. 4 upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Robinson, V. (2015). *Elevnära skolledarskap*. Stockholm: Lärarförlaget

Rosen-Webb, S. M. (2011). *Nobody tells you how to be a SENCo*. British Journal of Special Education, 38 (4), 159 - 165 Doi.org/10.1111/1467-8578.2011.00524.x

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

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

SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 2017:1111. *Högskoleförordning för specialpedagogexamen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolinspektionen. (2012). *Rektors ledarskap- med ansvar för den pedagogiska verksamheten*. Kvalitetsgranskning Rapport 2012:1.

Skolinspektionen. (2017). *Årsrapport 2017. Strategier för kvalitet och helhet i utbildningen*.

Skolinspektionen. (2019). *Huvudmannens arbete för kontinuitet på skolor med många rektorsbyten – Utan spaning ingen aning*

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* Stockholm: Utbildningsdepartementet

Skolverket (2015). *Kvalitetsarbete i praktiken*. Stockholm: Fritzes

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

Tissot, Catherine. (2013). *The role of SENCos as leaders*. British Journal of Special Education, 40 (1), 33 - 40. Doi:10.1111/1467-8578.12014

Wallin, E. (2002). Att utveckla skolan. En fråga om att lyfta sig själv i håret - eller vad? Pedagogisk forskning i Sverige 2002, årg 7, nr 2, s 99-129 issn 1401-6788 Hämtad 2020-03-14 <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1223/1071>

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vetenskapsrådet (2017), *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

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

## **Bilaga 1 Missivbrev**

20-01-24

### **Missivbrev**

Hej!

Vi är två studenter vid Högskolan i Kristianstad och vi läser just nu vår sista termin på det specialpedagogiska programmet. Vi kommer att ta examen vårterminen 2020 och vi ska nu göra vårt examensarbete. Den studie vi kommer att genomföra har till syfte att öka kunskapen om utvecklingsarbete i skolor. Studiens fokus är hur pedagoger upplevde resultatet av ett specifikt utvecklingsprojekt och hur specialpedagogernas roll såg ut i projektet.

För att få underlag till vår undersökning behöver vi genomföra intervjuer med pedagoger och specialpedagoger på några av de skolor där projektet initierades och genomfördes.

Vi tänker använda oss av intervjuer online där vi intervjuar genom ett delat dokument i Google Drive i realtid. Intervjun beräknas ta ca 45 minuter och kan göras när det passar dig bäst. Du som intervjuas har även möjlighet att gå in i dokumentet och komplettera dina svar efter själva intervjun, om du skulle önska det. Efter intervjun kommer texten att bearbetas och analyseras och när studien är klar raderas dokumentet från vår enhet.

Vi kommer följa de forskningsetiska principer som finns för vetenskapliga arbeten.

Dessa innebär att:

- du deltar frivilligt och kan när som helst avbryta din medverkan i studien.
- alla svar kommer behandlas konfidentiellt enligt rådande normer och inga namn på skolor, personer eller kommuner kommer att nämnas.

- resultatet kommer att redovisas i en yrkesexaminerande uppsats som kommer att läsas av examinatorer och andra kursdeltagare. Efter det kommer underlaget att förstöras. Uppsatsen läggs upp på högskolan databas.

Tack på förhand!

Studenternas namn och underskrifter

-----  
-----

Kristina Nilsson

xxxxxx

xxxxxxx@xxx.xxx

Charlotte Spjuth Landgren

xxxxxx

xxxxxx@xxx.xxx

Ansvarig handledare: Helena Andersson

Kontaktuppgifter Högskolan i Kristianstad:

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

xxx-xx xx xxx



## **Bilaga 2 Intervjufrågor pedagog**

### **Projektet**

1. Hur var projektet organiserat? Tid för planering? Schematid? Nätverksträffar?
2. Hur samarbetade ni pedagoger med projektet på skolan?
3. Kände du motstånd eller engagemang inför arbetet med projektet?
  - Vad berodde det på?
4. Hur ser arbetet med (projektets namn) ut idag?
5. Hur tydliga var målen och syftet med projektet enligt dig?
6. Varför hade man dessa mål, tror du?
7. Vem initierade att projektet skulle genomföras?
8. Vilken inställning har du till kollegialt arbete?
9. Har det kollegiala arbetet stärkts efter/under projektet? Hur märks det?
10. Har det ämnesövergripande arbetet i arbetslaget ökat? Hur märks det?
11. Utvecklades det digitala arbetet i arbetslaget?
  - Hur märks det?
  - Använder du personligen mer it i undervisningen nu än innan?
  - Är du mer bekväm med att använda it nu?
12. Har samarbetet mellan skolorna, som var med, stärkts? På vilket sätt?
13. Vilken roll hade nyckelpersonerna? Samtalsledare på a-lagsträffar?  
Inspiratörer?
14. Hur upplevde eleverna arbetet, tror du?
15. Hur framgångsrikt var projektet? Nåddes målen?
16. Vad gjorde det framgångsrikt respektive inte framgångsrikt?
17. Hur såg analysen av arbetet ut?
18. Hur tog rektor del av utvärderingen?

### **Delaktighet**

19. På vilket sätt var rektor/bitr rektor delaktig?
20. Skulle du vilja att rektor var mer/mindre delaktig? På vilka sätt?
21. Hur delaktig var specialpedagogen i arbetet med projektet?
  - Varför/varför inte?

22. Hur delaktig upplevde du dig i planering, genomförande och utvärdering?

23. Hur delaktiga var eleverna i planering, genomförande och utvärdering?

- Kunde detta gjorts på något annat sätt?

## Bilaga 3 Intervjufrågor specialpedagog

### Projektet läsåret 2018/2019

1. Är du specialpedagog/speciallärare?
2. Hur länge har du arbetat i din profession?
3. Hur länge har du arbetat på skolan?
4. Hur delaktig var du i projektets initiering, genomförande och utvärdering?
  - Vad var anledningen till att du var/inte var delaktig?
5. Om du inte var delaktig, skulle du velat vara det?
6. Vad är din åsikt om projektet?

### Uppdraget

7. I vilka team på skolan ingår du?
8. Hur delaktig är du i skolans utvecklingsarbete generellt? Hur kan det se ut?
9. Vem/vilka leder din skolas utvecklingsarbete?
10. Hur ser ditt samarbete med rektor ut?
11. Hur är ditt arbete fördelat på individ- grupp och organisationsnivå?
12. Är det tydligt vad du ska göra?
13. Vem är det som bestämmer ditt uppdrag på skolan?
14. Om du fick förändra ditt uppdrag hur skulle du vilja att det såg ut då?

## Bilaga 4 Faktorer som utgjort hinder, del

Skola	Brist på kontinuitet	Rektors roll	Brist på delaktighet /dialog	Otydliga mål	Top-down/ brist på dialog/ delaktighet
N	<p>“Rektor som var med i styrgruppen och som var med och ville implementera detta på skolorna slutade hos oss. Vi fick en ny rektor som inte tagit del av vårt projektarbete så kanske inte intresset fanns. “</p> <p>“för kort tid (ett år)”</p>	<p>”...inget som rektor eller bitr rektor tog del av...”</p> <p>“Jag tycker inte rektor var tillräckligt delaktig. Jag anser att om man startar igång ett projekt som innefattar flera skolor så behöver man vara väl insatt i arbetet.”</p>	<p>“Vi fick veta att gruppen med representanter från varje deltagande skola skulle träffas och gå igenom utvärderingen och efter det skulle ett beslut tas om projektet skulle fortgå. Sedan fick vi inte veta något mer. Jag vet inte om projektet fortsatte på andra skolor, på vår skola fortsatte det dock inte. “</p>	<p>“...svårare för eleverna att förstå syftet och målet med arbetet.”</p>	<p>“Hon (nyckelpersonen) berättade för arbetslaget om projektet som vi skulle delta i. Vi fick veta att vi skulle arbeta med projektet läsåret 18/19. “</p>
S	<p>“vi bytte rektor under året då projektet var igång. Gamla rektorn var</p>			<p><i>“Fanns det mål som var inriktade på elevernas måluppfyllelse?”</i></p>	

	drivande att det skulle arbetas mer ämnesövergripande. Nya rektorn var inte alls lika drivande i detta.”			Inte vad jag kommer ihåg, men det var det nog.	
<b>Ö</b>				”Tror att syftet var att inspirera och öka samarbetet mellan skolorna ...”	
<b>C</b>				”... göra ett arbete på riktigt där skola möter samhälle, ämnesövergripande arbetssätt, språkutvecklande arbetssätt i alla ämnen, matematiken ska vara verklighetsanknuten, nationell digitaliseringsstrategi och läroplansförändring”	

## Faktorer som utgjort hinder, del 2

<b>Skola</b>	<b>Svårigheter med teknik/ utrustning</b>	<b>Otydlig koppling till verksamheten</b>	<b>Otydligt ledarskap</b>	<b>Olika normer/förhållningsätt</b>	<b>Organisatoriska brister</b>
<b>N</b>	“...inte kunde använda alla saker i appen då viss inredning var låst till betalversionen. Vi fick	“Kanske hade det varit annorlunda om projektet hade ingått mer i den dagliga undervisningen			

	instruktioner att använda gratisversionen då betalversionen var väldigt dyr.”	och inte legat på schemat en specifik dag. “  “för kort tid (ett år) och ingick för lite i den dagliga verksamheten.”  “...blir en grej...”			
<b>S</b>	“Hade man haft tid att prova verktygen i lugn och ro tillsammans hade kollegorna kanske vågat mer. “  “Vi hade enbart chromebooks men många av de it-tipsen vi fick var för iPads. iPads utlovades men vi fick 20 st till 93 barn som skulle ha projektet samtidigt samma tid. “  “...problem med it.”	“Där är en svårighet då vi upplevde att projektet i vårt fall blev mer av “en happening” 80 minuter varje vecka och hörde inte tydligt ihop med vad vi gjorde i annat. “  “Vi hade en process igång kring lärmiljö och Bedömning för lärande. Projektet kändes inte samhörigt även om jag kan se vissa gemensamma kontaktpunkter.”	<i>Fanns det någon som ansvarade/ledde arbetet med projektet på skolan?</i>  “Jo, initialt vid första träffen och vid träffarna med andra skolor, men ingen som stämde av hur det gick i de olika lagen eller liknande. “	“Inställningen från en del andra kollegor var att det inte var intressant, man ville hålla sig till sitt och sin egen plan vilket gör det svårsamarbetat för andra medlemmar i kollegiet. Svårt att samarbeta med någon som inte vill. “  “Ser att det beror mycket mer på personkemi, inställning och vilja hos enskilda pedagoger än på projektet.”  “Här användes projektet för att få ihop laget vilket inte blev effekten utan skapade bara frustration... En sak till	“...pga bristande samplaneringstid förlorade jag engagemang då det dessvärre blev “en sak till...”.  Framförallt brist på tid tillsammans i laget.”-

				<p>som landade på någon enstaka drivande.... “</p> <p>“Landade lätt i någon/några pedagogers knä att planera upp och sen vid genomförandet var där andra pedagoger som inte visste och det blev irritation då de inte “kunde” fast de inte tagit sig tid. “</p>	
<b>Ö</b>	<p>“...osäker på IKT-verktyg. “</p>	<p>”Vet inte (vem som initierade projektet) men tror att rektorerna fått uppdraget från skol- och fritidsnämnden.”</p>			
<b>C</b>	<p>”... jag ser att tekniken strulade för mycket för oss och vi fick hitta andra lösningar som inte blev som vi tänkt. Alla digitala verktyg skulle pedagogerna provat innan, innan vi arbetar med eleverna.”</p> <p>De digitala verktygen var inte på plats,</p>	<p>Många pedagoger förstod inte poängen med det. De visste inte vad de skulle göra. Nyckelpersonen fick kämpa i motvind.</p> <p>”Grundidén är god, men du kan inte köpa någon annans koncept. Du måste äga idén själv.”</p>			

	det var inte genomtänkt från början. De som kostade kunde inte användas. Skolan fick inte licenser.				
--	---	--	--	--	--







