



**MALMÖ
UNIVERSITET**

Lärande och samhälle
Skolutveckling och ledarskap

Examensarbete
15 högskolepoäng, avancerad nivå

Specialpedagogens ”nightvision-kikare”

En kvalitativ studie om specialpedagogens förebyggande stöd och arbete med att undanröja hinder och svårigheter i grundskolans lärmiljö

*The Special Education Teachers “night vision goggles”
A qualitative study on the Special Education teacher's Preventive Support and
work to eliminate obstacles and difficulties in the Primary School Learning
Environment*

Madalena Miranda

Specialpedagogexamen 90 hp
Profil: Språk och kommunikation
Slutseminarium 2025-01-14

Examinator: Kristian Lutz
Handledare: Lotta Anderson

Förord

Jag vill börja med att tacka de yrkesverksamma specialpedagoger som så generöst delat med sig av sina tankar, erfarenheter och upplevelser. Utan er hade arbetet inte kunnat ta form. Ännu ett stort tack till min handledare som så värdefullt väglett och utmanat mig längs arbetets raksträckor och U-svängar. Jag vill också rikta ett hejdundrande tack till min tålmodiga familj för all förståelse och motivation under hela utbildningens gång! Sist, men absolut inte minst, vill jag så innerligt tacka mina pedagogiska pionjärer och tillika föräldrar för den beundransvärda barnsyn ni sådde och all pedagogisk klokhets ni delade med er av!

Ystad, januari 2025

Madalena Miranda

Sammanfattning

Miranda, Madalena (2024). *Specialpedagogens "nightvision" – en kvalitativ intervjustudie om specialpedagogens förebyggande stöd och arbete med att undanröja hinder och svårigheter i grundskolans lärmiljö*. Specialpedagogprogrammet, Profil: Språk och kommunikation, Institutionen för skolutveckling och ledarskap, Fakulteten för Lärande och samhälle, Malmö universitet, 90 hp.

Med hjälp av intervjuer, observationer och avslutande syntestilfällen bidrog studiens informanter (specialpedagoger) med sina tankar och upplevelser kopplat till specialpedagogens stöttande roll i det förebyggande arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i skolans lärmiljöer.

Studiens syfte är att belysa några verksamhetsnära exempel på hur specialpedagogen kan stötta grundskolans pedagoger, samt synliggöra förutsättningar, utmaningar och möjligheter, gällande det förebyggande arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i grundskolans lärmiljöer.

- Genom vilka arbetssätt/forum stöttar de tillfrågade specialpedagogerna skolans pedagoger i det förebyggande arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i lärmiljöerna?
- Vilka förutsättningar anses krävas, samt vilka utmaningar och möjligheter upplevs, kopplat till specialpedagogens stöttande roll i det förebyggande arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i lärmiljöerna?

Studiens första frågeställning analyserades främst utifrån ett sociokulturellt perspektiv följt av ett kompletterande raster av organisationsteori gällande studiens andra frågeställning.

Resultatet påvisar ett varierat förebyggande specialpedagogiskt stöd kopplat till arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i skolans lärmiljö. Studiens informanter beskriver hur de sammantaget önskar arbeta mer förebyggande gällande tillgängliga lärmiljöer men upplever att det akuta åtgärdande arbetet i allt för hög grad tar över. Likaså belyses dilemmat kring avsaknaden av gemensamma yrkesspråk kombinerat med all den tysta kunskap som finns ute i verksamheterna. Likt en av informanterna beskriver det, och som studiens titel tagit fasta på, är mycket av det förebyggande arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i grundskolan tillsynes omätbart och "...man måste nästan ha sådana här nightvision-kikare på sig för att se". Förutom organisatoriska förutsättningar så som mötestid, resurser och ledningens stöd, beskrivs även behovet av någon form av kollegial samsyn kring tillgängliga lärmiljöer.

Denna studie belyser ett aktuellt och verksamhetsnära dilemma gällande förebyggande specialpedagogiskt stöd. Förhoppningsvis både inspireras och reflekterar läsaren vidare kring specialpedagogens förebyggande stöttning samt lärmiljöns betydelse.

Nyckelord: förebyggande arbete, grundskola, lärmiljö, specialpedagogiskt stöd.

Innehållsförteckning

INLEDNING	7
SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	8
CENTRALA BEGREPP	8
FRÄMJANDE, FÖREBYGGANDE, UPPTÄCKANDE OCH ÅTGÄRDANDE ARBETE.....	8
TILLGÄNGLIGA LÄRMILJÖER	9
TIDIGARE FORSKNING	10
SPECIALPEDAGOGENS FÖREBYGGANDE ROLL I SKOLAN.....	10
GRUNDSKOLANS LÄRMILJÖER.....	10
FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR SPECIALPEDAGOGENS FÖREBYGGANDE ARBETE.....	12
DEN TIDIGARE FORSKNINGENS RELEVANS FÖR DEN AKTUELLA STUDIEN	12
TEORETISKT RAMVERK	14
SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV	14
Den proximala utvecklingszonen och scaffolding.....	14
En kommunikationsteoretisk ansats	14
ORGANISATORISKT PERSPEKTIV.....	15
Fem lärande discipliner	15
DET TEORETISKA RAMVERKETS RELEVANS FÖR DEN AKTUELLA STUDIEN	16
METOD	17
METODVAL	17
URVAL	18
GENOMFÖRANDE	18
ANALYS OCH BEARBETNING.....	19
STUDIENS TILLFÖRLITLIGHET	20
ETISKA ÖVERVÄGANDEN	21
RESULTAT OCH ANALYS	22
SPECIALPEDAGOGENS FÖREBYGGANDE STÖTTNING KOPPLAT TILL LÄRMILJÖN	22
Fokusgrupper och team	22
Handledning och kollegialt lärande	24
Den förebyggande effekten i det åtgärdande arbetet	25
Observationstillfälle – NPF-teamet	26
DELANALYS: SPECIALPEDAGOGENS FÖREBYGGANDE STÖTTNING KOPPLAT TILL LÄRMILJÖN.....	27
FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR SPECIALPEDAGOGENS FÖREBYGGANDE ROLL.....	28
Vikten av samsyn	28
Prioriteringar och resurser	29

Observationstillfälle – Måldialogen	30
DELANALYS: FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR SPECIALPEDAGOGENS FÖREBYGGANDE ROLL	30
FÖREBYGGANDE SPECIALPEDAGOGISKT STÖD- UTMANINGAR OCH MÖJLIGHETER	32
Det organisatoriska pusslet	32
Specialpedagogens ”nightvision-kikare”	32
Observationstillfälle –Handledning av arbetslag	33
DELANALYS: FÖREBYGGANDE SPECIALPEDAGOGISKT STÖD – UTMANINGAR OCH MÖJLIGHETER	34
RESULTATSYNTES	35
DISKUSSION	37
RESULTATDISKUSSION	37
Förebyggande arbetssätt och forum	37
Nödvändiga förutsättningar	37
Upplevda utmaningar	38
Specialpedagogiska möjligheter	38
SPECIALPEDAGOGISKA IMPLIKATIONER	39
METOD- OCH TEORIDISKUSSION	39
FÖRSLAG PÅ FORTSATT FORSKNING	40
REFERENSER	42
ELEKTRONISKA KÄLLOR	44
BILAGOR	45

Inledning

Med tanke på min egen bakgrund inom förskolans värld, där det specialpedagogiska stödet ibland funnits alltför många blanketter och väntetid bort, kändes klivet till specialpedagog inte bara lockande utan också givet för min egen del. För även om både skollagen (SFS 2010:800) samt förskolans (Skolverket, 2018) och grundskolans läroplan (Skolverket, 2022) understryker barns/elevs rätt till likvärdig undervisning samt stimulans och särskilt stöd vid behov finns det tyvärr belägg för en delvis parallell verklighet. Bland annat Lutz (2021) belyser den problematik som ofta förekommer i alltför reaktiva (åtgärdande) verksamhetskulturer där specialpedagogen kopplas in först efter att svårigheterna blivit för stora utmaningar för ordinarie personal. Vidare poängterar Nilholm (2020) det dilemma som kan uppstå då "...specialpedagogerna förväntas arbeta med skolproblem på alla nivåer men möter en tradition där svårigheter till stora delar förstås som individuella brister hos eleverna" (s.76).

Lindquists (2022) studie belyser risken att hamna i ett kategoriskt individperspektiv, snarare än att se till miljön och tillgänglighetsarbetet som självklara förutsättningar för inkludering, om kollegial reflektion och samsyn uteblir och Blecker och Boakes (2010) belyser avsaknaden av professionsutveckling och kollegial samverkan. Vidare försöker både von Ahlefeldt Nisser (2018) samt Pages m.fl. (2021), med hjälp av olika benämningar och modeller, närma sig skolans olika lärmiljöers komplexa samspel och påverkan. Ovanstående, i kombination med specialpedagogutbildningens inslag av Universal Design for Learning (Hägglom, 2019) och systemteori (Öquist, 2020), har fått mig att reflektera kring lärmiljöernas betydelse och specialpedagogens möjliga roll och stöttning i det förebyggande arbetet med tillgängliga lärmiljöer.

Som blivande specialpedagog, som i enlighet med Högskoleförordningen (SFS 2017:1111) utvecklat förmågan att "kritiskt och självständigt identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete och i arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer", hoppas jag genom denna studie kunna bidra med verksamhetsnära exempel på hur specialpedagogens förebyggande arbete inom området kan se ut. Studien förväntas också ge utrymme för diskussion kring förutsättningar, utmaningar och möjligheter gällande arbetet kring tillgängliga lärmiljöer.

Studien eftersträvar dock inga universella arbetsmetoder eller konstanta sanningar utan ämnar belysa komplexa och kontextuella sammanhang, variationer och mönster (Alvehus, 2019) inom det specialpedagogiska fältet kopplat till just specialpedagogernas stöttande roll i arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i lärmiljön.

Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att belysa några verksamhetsnära exempel på hur specialpedagogen kan stötta grundskolans pedagoger, samt synliggöra förutsättningar, utmaningar och möjligheter, gällande det förebyggande arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i grundskolans lärmiljöer.

- Genom vilka arbetssätt/forum stöttar de tillfrågade specialpedagogerna skolans pedagoger i det förebyggande arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i lärmiljöerna?
- Vilka förutsättningar anses krävas, samt vilka utmaningar och möjligheter upplevs av specialpedagogerna, kopplat till deras stöttande roll i det förebyggande arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i lärmiljöerna?

Centrala begrepp

För att ge läsaren en större förståelse kommer några centrala begrepp relaterade till studien att översiktligt beskrivas nedan.

Främjande, förebyggande, upptäckande och åtgärdande arbete

I Skolverkets (2022) publikation ”Främja, förebygga, upptäcka och åtgärda - Hur skolan kan arbeta mot diskriminering och kränkande behandling” definieras förhållningssätten med hjälp av fallbeskrivningar och reflektionsfrågor. Studiens syfte ligger utanför publikationens sakfråga men anses ändå fylla en deskriptiv roll; Det *främjande* arbetet beskrivs som ett långsiktigt sådant med syfte att ”...skapa en trygg och tillitsfull arbetsmiljö för alla elever och skolpersonal” (s.16). Värdegrundsarbetet, det relationella perspektivet samt elevernas delaktighet och inflytande nämns som några viktiga byggstenar. Det *förebyggande* arbetet handlar i stora drag om att ”avvärja risker” och identifiera styrkor och svagheter i verksamheten (s.54). Detta arbete ska vara en naturlig del i det systematiska kvalitetsarbetet och behöver understödjas genom bland annat kartläggningar, analyser, insatser samt, eller snarare framför allt, genom kunskap och insikt om verksamheten och elevernas mående och utvecklingsmöjligheter. Det senare tillkomna begreppet *upptäckande* arbete kan illustreras likt bryggan mellan det förebyggande och det åtgärdande arbetet på så vis att kunskap om verksamheten och elevernas situation krävs för att kunna upptäcka till exempel kränkningar, diskriminering eller andra missförhållanden. Samtidigt krävs rutiner för hur detta upptäckande arbete ska genomföras och hanteras för att

det ska bli meningsfullt och effektivt. Centralt för det *åtgärdande* arbetet är ansvarsfördelning, rutiner för utredning, rapportering samt dokumentation och uppföljning. I detta reaktiva skede handlar det om att agera, hantera och säkerställa att oönskade situationer inte upprepas.

Tillgängliga lärmiljöer

På Specialpedagogiska skolmyndighetens (2024a) hemsida finns stödmaterialet ”Tillgänglig utbildning” som fokuserar på hur förskolans och skolans lärmiljöer kan göras mer tillgängliga för alla barn och elever oavsett förutsättningar. Specialpedagogiska skolmyndigheten (2024a) betonar även hur tillgänglighet och inkludering hör ihop och hur stödmaterialet är tänkt att bidra till att undanröja hinder för lärande, delaktighet och utveckling. Till sin hjälp har Specialpedagogiska skolmyndigheten, ursprungligen tillsammans med Tufvesson (2014), utformat en ”Tillgänglighetsmodell” (se bilaga 3) med fokus på tre områden kopplade till lärmiljön;

Den *sociala lärmiljön* präglas av ett salutogent förhållningssätt där barnen bland annat får uppleva tillhörighet, trygghet, engagemang och motivation. Paralleller dras till Antonovskys KASAM (känsla av sammanhang) där meningsfullhet, hanterbarhet och begriplighet utgör grundpelarna. Svårigheterna kring arbetet med den sociala lärmiljön handlar främst om dess komplexitet, att vuxna inte har reell tillgång till barns alla sociala sammanhang samt den medvetenhet som krävs kring den sociala växelverkan; ”...att förstå hur man påverkar och påverkas av varandra” (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2024b).

Den *pedagogiska lärmiljön* handlar om planering, undervisning, lärverktyg och kollegialt samarbete. Här betonas även förskolans och skolans kompensatoriska uppdrag samt vikten av att ”...identifiera och undanröja hinder för lärande” (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2024c). Stödmaterialet hänvisar till Skolinspektionens (Rönström & Håkansson, 2021) sammanfattande framgångsfaktorer; hänsyn tas till både individens och gruppens behov, all personal har kunskaper om NPF och funktionsnedsättningar, undervisande lärare har god kunskap om lärmiljöns inverkan, relevant information delas med berörda parter samt att specialpedagogisk kompetens involveras i skapandet av tillgängliga lärmiljöer.

Den *fysiska lärmiljön* är kanske den många först tänker på när vi pratar om lärmiljöer rent allmänt. Det är de fysiska platser, byggnader och utomhusmiljöer som barnen vistas i under sin utbildning. Stödmaterialet betonar hur den fysiska lärmiljöns utformning är en direkt förutsättning för hur de andra lärmiljöerna samspelar och interagerar; ” Den [fysiska lärmiljön] utgör arenan där både pedagogisk verksamhet och socialt samspel äger rum” (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2024d).

Tidigare forskning

I detta avsnitt redovisas befintlig forskning relevant för den genomförda studien. Trots att många understryker kunskapens, och därigenom forskningsmetodens, relativistiska hållning behövs den sammanställas för att göra tolknings- och användbar (Barmark & Djurfeldt, 2020). Givetvis är kontexten alltid relevant men sammanställda forskningsresultat kan ändå bidra till en mer mångfacetterad bild av forskningsläget (Skolforskningsinstitutet, 2024).

Specialpedagogens förebyggande roll i skolan

Både von Ahlefeldt Nisser (2014) och Göransson m.fl. (2015) har i sin forskning om specialpedagogens och speciallärarens yrkesroll funnit att en betydande otydlighet upplevs förekomma ute i verksamheterna. Samtidigt visar Göranssons m.fl. (2015) omfattande enkätstudie att de medverkande specialpedagogerna har en ”tydlig relationell syn på skolproblematik” (s.18) och så många som 95,7% av specialpedagogerna att de anser att förskolan/skolan är dåligt anpassad för att hantera barns olikheter. I grundskolan påvisar studien att enskild undervisning är den enskilda uppgift som flest specialpedagoger ägnar sig åt följt av samverkan med vårdnadshavare, skolledning och elevhälsan samt externa aktörer som Barn- och ungdomspsykiatri, Barn- och ungdomshabiliteringen samt logoped. Även arbetsuppgifter kring arbetet med utredningar, åtgärdsprogram och dokumentation fyller en stor del av specialpedagogernas arbetsvecka medan det åt ”...konsultation, rådgivning eller kvalificerade samtal med lärarlag” (s.25) ägnas, över lag, högst en dag i veckan. Avsaknaden av kvalificerade samtal beskrivs även av Lindqvist (2022) samt Blecker och Boakes (2010).

Segeberg och Andersson (2024) lyfter fram specialpedagogens handledande roll och har kunnat påvisa kopplingar mellan tidiga specialpedagogiska insatser och långsiktiga resultat. Resultatet analyserades med hjälp av sociokulturella perspektiv med fokus på scaffolding och den proximala utvecklingszonen. Vidare betonas samband mellan lyckosamma specialpedagogiska insatser och samverkan mellan specialpedagog och pedagoger, barn, vårdnadshavare samt externa enheter så som logoped, Barn- och ungdomshabiliteringen och Barn- och ungdomspsykiatri.

Grundskolans lärmiljöer

Lindqvist (2022) behandlade, i sin studie, inkluderingsbegreppet med hjälp av specialpedagogisk personal och erfarna skolledare. Studien poängterar inkluderingsbegreppets komplexitet men betonar samtidigt studiens reflektionsskapande funktion och förhoppning om

att kunna funktion och hoppas kunna "...inspirera praktiker att utveckla ett gemensamt yrkesspråk" (Lindqvist, 2022, s.27). Vidare vittnar resultatet om överensstämmande slutsatser gällande behovet av att kollegialt diskutera inkluderingsbegreppet mer samtidigt som resultatet påvisar att så inte görs ute i verksamheterna. Risker att hamna i ett kategoriskt individperspektiv, snarare än att se till miljön och tillgänglighetsarbetet som självklara förutsättningar för inkludering, lyfts av både rektorer och specialpedagoger. Blecker och Boakes (2010) belyser också inkluderingsbegreppets komplexitet kopplat till specialpedagogers, och lärares, förhållningssätt. Även i detta fall uttrycks en oro och frustration över avsaknaden av professionsutveckling och kollegiala samarbeten.

Talmes m.fl. (2018) har, i syfte att skapa förutsättningar för ökad trygghet, studiero och trivsel i skolan, utgått från forskning kring skolövergripande positivt beteendestöd; SWPBS (School Wide Positive Behavior Support). Studien utvärderade implementeringen, av det ursprungliga amerikanska programmet (Horner & Sugai, 2015), i en skola i ett socialt utsatt område i Sverige. Studiens resultat, åtta månader efter implementeringsstarten av SWPBS, påvisar att personalgruppen upplever ett ökat positivt skolklimat, lägre arbetsrelaterad stress samt högre tilltro till sin egen förmåga. Studiens resultat överensstämmer med de norska forskarkollegorna Sørliens, Ogdens och Olseths (2015) resultat gällande de positiva skolklimatsförändringarna efter implementering av SWPBS. Studiens resultat anser Talme m.fl. (2018) "talar för att SWPBS kan vara ett effektivt sätt att öka trygghet och studiero i svenska skolor" (s.15).

Vidare ämnar Pages m.fl. (2021), med hjälp av OECD:s definition av Innovative Learning Environments (2017), modellera hur de relationella, materiella och pedagogiska fälten inom skolan måste samspela för att skapa en inkluderande skoltillhörighet (fritt översatt från författarnas definition "space of belonging; school space"). Kopplat till begreppet lärmiljöer valde jag slutligen att också fördjupa mig i och relatera föreliggande studie till von Ahlefeld Nissers m.fl. (2018) rapport och fallstudie av Specialpedagogiska skolmyndighetens *värderingsverktyg för tillgänglig utbildning*. Denna studie bygger på, förhållandevis, longitudinella data och undersöker förutom implementerandet av värderingsverktyget även uppfattningar och förhållningssätt. I resultatanalysen gestaltades värderingsverktygets användbarhet utifrån tre aspekter; som administrativt verktyg, som katalysator för samtal och som ett slags mätinstrument.

När verktyget fungerade som katalysator möjliggjordes samtal där pedagogerna diskuterade begrepp med bäring i grundläggande värden i skolväsendet. Samtidigt innebar det att mångtydiga begrepp, som upplevdes svåra att tolka och skapa mening om, diskuterades under förhållandevis kort tid. Den tid som

arbetslagen hade till förfogande för arbetet med verktyget inbegrep, förutom diskussioner, att de skulle skatta verksamheten och utarbeta handlingsplaner (von Ahlefeld Nisser m.fl., 2018, s.34).

Förutsättningar för specialpedagogens förebyggande arbete

Förutsättningarna för specialpedagoger att kunna arbeta förebyggande i grundskolan kan tyckas samspela med von Ahlefeld Nissers (2014) poäng gällande hur yrkesrollerna "...konstitueras i förhållande till det sammanhang de ingår i" (s.6). Förvisso har elevhälsans uppdrag förstärkts i skollagen (SFS 2010:800) och sedan juli 2023 betonas det att det ska finnas tillgång till specialpedagog eller speciallärare (SFS 2022:1315). Men rent praktiskt kan det se väldigt olika ut runtom i verksamheterna, något även Göransson m.fl. (2015) belyser. Von Ahlefeld Nissers (2014) fokusintervjuer påvisar vidare hur föreställningarna kring yrkesrollerna skiljer sig åt dels mellan rektorer och specialpedagoger, dels mellan specialpedagoger och speciallärare men också mellan specialpedagogerna själva beroende på skol- och anställningsform. Vidare uppmärksammas det förebyggande uppdraget genom att hänvisa till informanternas förståelse av examensförordningens (SFS 2017:1111) framskrivning av att vara en kvalificerad samtalspartner som ett led i det förebyggande arbetet. Rektorns prioriteringar av det förebyggande arbetet samt vikten av tidsmässig resursfördelning lyfts också fram. Likaså framhålls det att "samtal kring exempelvis organisationsfrågor, sett ur ett specialpedagogiskt perspektiv, anses som något som idag inte görs i tillräckligt hög utsträckning och som kan behöva utvecklas för att garantera likvärdighet" (von Ahlefeld Nisser, 2014, s.15).

Likt Segerby och Andersson (2024) lyfter även von Ahlefeld Nisser m.fl. (2018) fram tydliga förväntningar som ett framgångsargument kopplat till specialpedagogens arbete; "Vidare förefaller det viktigt att det finns personer i verksamheten som kan stötta pedagogerna i arbetet och driva det framåt. Att tydliggöra förväntningar, roll- och arbetsfördelning verkar avgörande" (von Ahlefeld Nisser m.fl., 2018, s.50).

Den tidigare forskningens relevans för den aktuella studien

Givetvis hade jag önskat nischa avsnittet kring tidigare forskning än mer mot det förebyggande specialpedagogiska stödet kopplat till lärmiljöerna men det tycks fortfarande finnas en viss kunskapslucka där. Dock känner jag mig tillfreds med att, om än i mindre skala, kunna påvisa en del tidigare forskning kopplad till skolans lärmiljö och/eller mångfalden kring det specialpedagogiska förebyggande arbetet inom dess kontext; Von Ahlefeld Nisser (2014) och Göransson m.fl. (2015) redovisar inte bara föreställningar och erfarenheter gällande den specialpedagogiska rollen utan för även en argumentation kring det förebyggande arbetet med

fokus på bland annat kvalificerade samtal. Blecker och Boakes (2010) belyser behovet av yrkesprofessionell utveckling och samtalsarenor för specialpedagoger och Segerby och Andersson (2024) tycks ha hittat belägg för specialpedagogens positiva effekt i det långsiktiga förebyggande arbetet. Von Ahlefeld Nissers m.fl. (2018) och Pages m.fl. (2021) analyser resulterar i närmandet av lärmiljöns inverkan och specialpedagogens potentiella roll och stöttning i detta. Även Lindqvist (2022) belyser lärmiljöns inkluderande potential samt den stöttande och inspirerande roll bland annat specialpedagogerna förvaltar. Utifrån Talmes m.fl. (2018) bekräftande interventionsforskning kan paralleller från ett brett och generellt inriktat program dras gentemot skapandet av socialt hållbara lärmiljöer. Slutligen hoppas jag att översikten styrker relevansen av föranliggande studies ingång med fokus på just specialpedagogens förebyggande stöttning i grundskolan – kopplat till tillgängliga lärmiljöer.

Teoretiskt ramverk

I kommande avsnitt beskrivs studiens teoretiska ramverk. I och med studiens induktivt inspirerade ansats ämnade jag förhålla mig teoretiskt öppensinnad och valde att låta empirin visa vägen innan det teoretiska ramverket fastställdes.

Sociokulturellt perspektiv

Med avstamp i teorier om tänkande, språk och lärande betonar det sociokulturella perspektivet interaktionens bärande premisser samt den sociokulturella tankegången gällande hur människan ständigt utvecklas i samspel med sin omgivning (Ahlberg, 2009; Säljö, 2022).

Den proximala utvecklingszonen och scaffolding

En av Vygotskijs och det sociokulturella perspektivets grundläggande idé är den om så kallade *proximala utvecklingszoner* eller ZPD (zone of proximal development). Genom ZPD förmås en individ nå en mer omfattande lärandeprogression och utveckling i samspel med någon mer kompetent som kan vägleda och utmana (Säljö, 2022).

Begreppet *scaffolding* (även kallat stödställningar) myntades initialt av Bruner (2002) och syftar till "...att läraren tillfälligt stöttar upp elevens lärande till dess att det växt sig så starkt att det inte längre behövs" (Alexandersson, 2009, s.113). Att anpassa stödet efter elevens färdighetsnivå och uppgiftens svårighetsgrad blir såklart centralt om än ej på bekostnad av elevens eget initiativ och motivation att så småningom behärska det på egen hand. Vidare beskriver Alexandersson (2009) denna stödjande struktur, som ofta sker i undervisningssammanhang, vid vad Säljö (2000) benämner som *kommunikativa stöttor*. Genom sam-handling och sam-tänkande beskrivs parterna ömsesidigt både påverka och påverkas. Med andra ord tillåter dessa kommunikativa stöttor individerna att, utifrån egna förutsättningar och erfarenheter, ta del av och lära av varandras perspektiv för att i slutändan vidga sina perspektiv.

En kommunikationsteoretisk ansats

Von Ahlefeld Nisser (2021) har, med inspiration från främst Freires dialogpedagogik och Habermas kommunikativa teoribildningar, konstruerat en kommunikationsteoretisk ansats. Genom ansatsens betoning på ett etiskt förhållningssätt i dialogen ämnar den bidra till en så kallad "förändrad tankelogik". Ansatsens fokus riktas således mot betydelsen av hur samtal leds och struktureras i pedagogiska sammanhang snarare än dess innehåll. Den

kommunikationsteoretiska ansatsen handlar vidare om att lära av varandra i ett ömsesidigt samspel, i ett socialt sammanhang, snarare än att fokusera på kunskapsöverföring.

Ett av ansatsens begrepp och grundpelare är *kunskapande samtal*. Kunskapande samtal handlar om att 1) starta i den andres berättelse och perspektiv, för att 2) över tid och tillsammans berikas av samtalens processinriktning, med hjälp av både 3) distans- och närhetsperspektiv. Samtalsledarens roll syftar således inte på ämnesbaserad expertis utan handlar i stället om att inta expertrollen som samtalsledare.

Inkluderande ledarskap, inspirerat av Zollers m.fl. (1991) inkluderande skolkultur, är ett annat centralt begrepp inom den kommunikationsteoretiska ansatsen (von Ahlefeldt Nissers, 2021). Genom ett inkluderande ledarskap ges utrymme till samtal och konstruktiv kritik utifrån demokratiska ideal. Ett inkluderande ledarskap motverkar tystnadskulturer och värnar om tilliten till de professionellas omdöme.

Organisatoriskt perspektiv

I takt med en alltmer föränderlig och komplex värld har organisationsteorins förgreningar och perspektiv också vidgats och utvecklats. Den lärande organisationen kännetecknas av förmågan att kontinuerligt optimera sina processer, anpassa sig till nya förutsättningar och både utveckla sina medarbetares kompetenser, samt organisatoriskt dra lärdom av dessa, för att bättre kunna möta dagens och framtidens föränderliga behov (Bolman & Deal, 2024; Lindkvist m.fl., 2014).

Fem lärande discipliner

Senges (2006) fem lärande discipliner belyser de organisatoriskt centrala dimensioner som en lärande organisation behöver ta hänsyn till. Disciplinerna i sig är inte särskilt explicit formulerade eller konkreta att arbeta utifrån likt en checklista men indikerar likväl en behjälplig grund (Lindkvist m.fl., 2014). Disciplinen *personligt mästerskap* syftar till individens personliga och professionella utveckling med fokus på bland annat motivation, engagemang, självinsikt och medvetenhet. *Tankemodeller* belyser hur våra inre föreställningar och tankegångar styr vårt tänkande och beteende. Dessa mentala begränsningar finns både hos individen samt inom organisationen och riskerar att blockera det eftersträvarsvärda organisatoriska lärandet. *Gemensamma visioner* handlar om sammankopplingen av individuella och organisatoriska visioner för att förstå och arbeta mot gemensamma mål och syften. Ledarskapet och förmågan att främja engagemang har inom denna disciplin en betydande roll. *Teamlärande* belyser gruppinläring och gruppdynamikens inneboende potential. Senge (2006) utvecklar teorin kring gruppens läroprocess genom att betona skillnaden mellan dialog och

diskussion; där det förstnämnda anses handla om meningsutbyten och det sistnämnda om att överbevisa den andra det vill säga en förlora/vinna-situation.

Slutligen betonar Senge (2006) vikten av helhetsfokus och *systemtänkande* för att kunna förstå en organisations komplexa och dynamiska sammanhang. Detta kräver en stor dos av objektivitet samt distans och i stället för att tänka linjärt i orsak-verkanbanor föreslås ett mer cirkulärt synsätt.

Det teoretiska ramverkets relevans för den aktuella studien

Då tyngdpunkten i studiens empiri styr mot samtalets värde och funktion ansågs valet av en sociokulturell ingång passande. Förvisso har det sociokulturella perspektivet influerat, mer eller mindre, all min pedagogiska utbildning hitintills men fokus har då snarare legat på pedagog-elev-nivå. Utifrån studiens syfte har jag i stället valt att använda mig av följande teoretiska begrepp kopplat till specialpedagog-pedagog-nivå; den *proximala utvecklingszonen*, *scaffolding*, *kunskapande samtal* och *inkluderande ledarskap*. Med stöd av dessa begrepp ämnas, framför allt, studiens första frågeställning bemötas.

Då empirin även pekar tydligt mot strukturella omständigheter har jag valt att luta mig mot organisationsteorin. Fältet i sig är dock brett och en gedigen botanisering krävdes för att slutligen landa i Senges fem lärande discipliner; *personligt mästerskap*, *mentala modeller*, *gemensamma visioner*, *teamlärande* och *systemtänkande*. Med stöd av dessa begrepp, ämnas framför allt, studiens andra frågeställning bemötas.

Metod

I kommande metodavsnitt beskrivs studiens metodval, urval, genomförande, analys och bearbetning, etiska överväganden samt studiens tillförlitlighet och trovärdighet. Oavsett metodologiska överväganden behöver vi dock enas om att ingen forskningsmetod är helt förutsättningslös (Bryman, 2018; Eriksson Barajas m.fl., 2013). Med andra ord kan olika metoder frambringa olika resultat, särskilt om datainsamlingen sker oreflekterat.

Metodval

Då studien främst ämnar belysa några verksamma specialpedagogs upplevelser kring det förebyggande arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i grundskolans lärmiljö valdes en kvalitativ ingång i form av *semistrukturerade intervjuer* samt *observationer*. För att bredda empirin och driva syftet bortom enbart ett deskriptivt sådant lades fokus även på en avslutande intervju, ett *syntestillfälle*, för att diskutera förutsättningar, utmaningar och möjligheter kring specialpedagogens förebyggande arbete kopplat till tillgängliga lärmiljöer.

Även om intervjumetoden, enligt bland annat Alvehus (2019) samt Kvale och Brinkmann (2014), inte anses oproblematisk i sig självt har jag valt att använda mig av en semistrukturerad intervjuform. Snarare än med alltför många förutbestämda frågor hoppas jag med några färre, öppna frågor samt breda teman få inblick och förståelse för informanternas perspektiv (se bilaga 2). Förhoppningen var, som Alvehus (2019) nämner, att denna mer flexibla intervjuform skulle bidra till en större möjlighet för informanten att påverka och rikta fokus. Utmaningen ligger dock i att formulera öppna intervjufrågor – om ett relativt specifikt fenomen. Barmark och Djurfeldt (2020) varnar också för att begränsade frågor många gånger resulterar i just begränsade svar. Vidare behövde jag även balansera mellan en lyssnande och inkännande roll i hopp om att förstå⁸ vad som sades mellan raderna så att fördjupande följdfrågor kunde ställas (Eriksson Barajas m.fl., 2013).

Med hjälp av observationer av specialpedagogens praktiska arbete hoppades jag dels bidra med inblick i och förståelse för den komplexa miljö de befinner sig i men framför allt hoppades jag att observationerna skulle kunna fungera som ett nyanserande ”raster” gentemot intervju svaren. Ett observationsprotokoll skapades (se bilaga 4) och användes vid alla tre observationstillfällena. Utrymme för mina egna reflexiva fältanteckningar fanns längst ner i protokollet. Observationerna var av icke-deltagande karaktär men givetvis behövde jag ändå förhålla mig till min egen inblandning och påverkan (Bryman, 2018; Eriksson Barajas m.fl., 2013).

Som inledningsvis nämnts eftersträvas inga allmängiltiga svar eller universella arbetsmetoder. En kvalitativ ansats ämnar snarare "...fokusera på att tolka och skapa mening och förståelse i människans subjektiva upplevelser av omvärlden" (Eriksson Barajas m.fl., 2013, s.53). Vidare beskriver Eriksson Barajas m.fl. (2013) hur en genom att blanda kvalitativa metodinslag (*metodtriangulering*) kan få en mer "interaktiv" och anpassningsbar datainsamlingsprocess. Alvehus (2019) varnar dock för riskerna med en oreflekterad och ostrukturerad metodtriangulering. I stället hänvisar Alvehus (2019) till den alternativa *kristalliseringen* som jag själv valt att influeras av i denna studie; "Multipla metoder bidrar till en nyansering och en empiriskt grundad problematisering av ett fenomen, inte ökad precision i fastställningen av sakernas tillstånd" (s.77). Intervjuerna kombinerat med observationer påminner också lite om mikro-etnografins uppbyggnad i kombination med att jag fått tillgång till en relativt sluten verksamhet (Bryman, 2018).

Urval

Studiens informanter består av två specialpedagoger á strategiska urval och en specialpedagog á snöbollsurval (Bryman, 2018). Två av studiens informanter hade jag mött tidigare under min specialpedagogutbildning (dock ej kopplat till deras förebyggande arbete eller lärmiljöns inverkan) varpå jag valde att ta kontakt med dem. Den tredje informantens kontaktuppgifter fick jag av en av de redan bekanta specialpedagogerna. Alla tre specialpedagoger har varit verksamma specialpedagoger sedan 15-20 år tillbaka och arbetar på tre olika grundskolor i en storstad i södra Sverige. Med hjälp av flertalet verksamhetsbesök (tre besök per specialpedagog) hoppades jag få ta del av ett inifrånperspektiv likt det Eriksson Barajas m.fl. (2013) beskriver innebär "...närhet till undersökningsproblemet och en interaktion mellan forskaren och informanten. Eftersom den kvalitativa forskningen bygger på att vi genom språket ska ta del av varandras inre världar är inifrånperspektivet en förutsättning för forskningsprocessen" (Eriksson Barajas m.fl., 2013, s.125).

Genomförande

Utifrån studiens syfte och frågeställningar skapades ett inledande intervjuunderlag, ett observationsprotokoll samt ett intervjuunderlag till det avslutande syntestillfället (se bilaga 2-5). Intervjufrågorna prövades sedan i en begränsad pilotundersökning varpå en lärarkollega samt en släkting med musikleärbakgrund fick lyssna till frågorna, beskriva hur de upplevdes och försöka besvara dem. Pilotstudiens syfte var att "...få en bild av hur metoder och tekniker

för datainsamlingen fungerar” (Bryman, 2018, s.125). Observationsprotokollet ingick dock inte i pilotundersökning.

Efter mejlkontakt med respektive specialpedagog bokades vardera tre verksamhetsbesök in. Av logistiska skäl fick respektive specialpedagog själv avgöra huruvida den inledande intervjun eller observationen skulle ske först. I två av tre fall var ordningen; inledande intervju, observation följt av avslutande syntestillfälle, och i ett av fallen var ordningen; observation, inledande intervju följt av avslutande syntestillfälle. En av specialpedagogerna önskade explicit få ta del av intervjufrågorna på förhand för att på bästa sätt kunna förbereda sig och skriva ut relevanta planer samt policydokument för att mer djupgående kunna berätta om sitt och dennes skolas gedigna förebyggande arbete (se metoddiskussion).

De inledande intervjuerna och syntestillfällena spelades, på grund av avsaknad av tillgång till diktafon, in via en ljudupptagnings-applikation i mobiltelefonen för att sedan transkriberas och bearbetas. Förvisso gick en hel del tid åt till att transkribera intervjuerna manuellt, med stöd av Words dikterings-funktion, men jag såg det som ännu ett tillfälle att bearbeta och reflektera kring det insamlade materialet – något som Fejes och Thornberg (2019) menar kan gå förlorat om transkriberingen lejs bort. Även stödanteckningar, av både konkret och reflexiv karaktär, stolpades ner medan intervjuerna genomfördes. Under observationerna användes, som sagt, ett observationsprotokoll men jag försökte medvetet att inte anteckna mer än nödvändigt i stunden för att inte störa situationen. Snitt-tiden av datainsamlingen var 47 minuter för de inledande intervjuerna, 105 minuter för observationerna och 29 minuter för de avslutande syntestillfällena.

Oavsett tillfälle tog jag, i anslutning till träffarnas avslut, en stund till att anteckna egna reflektioner, eventuella följdfrågor och summerade tillfället skriftligt medan det var färskt i minnet. De avslutande syntestillfällena startades upp med en kort återkoppling från min sida följt av eventuell revidering samt fortsatt fokus på utmaningar och möjligheter kopplade till specialpedagogernas stöttande roll i det förebyggande arbetet med tillgängliga lärmiljöer. Den transkriberade inledande intervjun mejlades på förhand ut till specialpedagogerna – ur både tillförlitlighetssyfte och av etiska skäl.

Analys och bearbetning

Alvehus (2019), hänvisar via Rennstam och Wästerfors (2011), till analysprocessens tre grundläggande steg: sortering, reducering och argumentering. För att systematisera bearbetningsprocessen inspirerades jag av Fejes och Thornbergs (2019) avsnitt om tematisk analys samt Brymans (2018) sexstegsmodell som inspirerats av idéer från andra forskare; (1)

Jag läste igenom och bekantade mig med det insamlade materialet för att (2) kunna inleda bearbetningsfasen och påbörja kodningen innan (3) övergripande teman kunde urskiljas. Sedan (4) namngavs de olika teman och delteman innan (5) tänkbara kopplingar och samband mellan begreppen kunde reflekteras kring. Slutligen (6) formulerades insikterna och analyserades med stöd av studiens teoretiska ramverk samt tidigare forskning.

Analysen resulterade delvis i en deskriptiv sådan men med en tolkande problemdrivande ansats. Alvehus (2019) beskriver hur just kvalitativa metoder överlag är tolkande till sin karaktär och betonar vidare ”komplexiteten och faran med förenklingar” vid bland annat tematiska analyser (Alvehus, 2019, s.116). Likväl som analyserandet av mönster och samband har jag därför försökt se till variationernas och paradoxernas nyanserande funktion.

Mina initiala kodningar utgick från studiens frågeställningar; *arbetsätt/forum, förutsättningar, utmaningar och möjligheter*. Detta följdes så småningom, med hjälp av en del mindmapping, av tre större teman följt av slutliga underteman (se resultatavsnitt).

Studiens tillförlitlighet

Bryman (2018) beskriver tillförlitlighetens fyra delkriterier gällande kvalitativ forskning; *trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet* och *en möjlighet att styrka och konfirmera* (Bryman, 2018, s.467). I och med återkopplingen under studiens syntestillfälle hoppades jag styrka informantvalideringen och därigenom trovärdigheten av empirin. Vidare fungerar metodtriangulering, alternativt även *kristallisering* tänker jag mig (se metodval), trovärdighetsbefästande enligt Bryman (2018). Utifrån överförbarhetskriteriet eftersträvades en fyllig/tät resultatredogörelse för att på så vis fungera transfererande även till en andra kontexter. Intervjuunderlagen och observationsprotokollet kan också ses som ett försök att bistå till studiens metodiska överförbarhet. Pålitlighetskriteriets granskande funktion har dels bemötts i och med studiens informantvalidering (det vill säga återkopplandet och möjligheten till revidering under syntestillfället) men även genom en tydlig och transparent metodgenomgång (se metodavsnitt samt metoddiskussion). Delkriteriet gällande möjlighet att styrka och konfirmera handlar delvis om ”...att forskaren, utifrån insikten att det inte går att få någon fullständig objektivitet i samhällelig forskning, försöker säkerställa att han eller hon agerat i god tro” (Bryman, 2018, s. 470). Ovanstående delkriterier, inklusive pilotstudiens garant gällande intervjufrågorna, anser jag talar för denna möjlighet att styrka och konfirmera. Slutligen och genom att ha försökt ”operationalisera studiens begrepp” och definiera vad jag ämnat undersöka genom inledning, syfte och centrala begrepp, har jag försökt ge både informanterna och slutliga läsare något att förhålla sig till (Serder & Jobér, 2021).

Etiska överväganden

I Vetenskapsrådets rapport *God forskningssed* (2024) belyses grundprinciperna till ALLEA-kodexen; *tillförlitlighet, ärlighet, respekt och ansvar*. Vidare hänvisar bland annat Bryman (2018) till följande etiska principer som ligger till grund forskning rent generellt; *Informationskravet*, som handlar om att jag som forskare noggrant informerar om studiens syfte och design, behandlades initialt med kontakt, inklusive bifogad information om studiens syfte och upplägg, via mejl till vardera specialpedagog innan de slutliga verksamhetsbesöken. *Samtyckeskravet*, som innebär att informanterna frivilligt samtycker till att delta i studien och är informerade om att de när som helst kan avbryta sin medverkan, betonades framför allt i de på förhand utskickade missivbrevet (se bilaga 1) men betonades också muntligt vid den inledande intervjun. *Konfidentialitetskravet*, som ställer krav på mig som forskare gällande anonymitet och ansvar för att personuppgifter och annan känslig information inte sprids, möttes genom att samtyckesblanketter, anteckningar och ljudinspelningarna anonymiserats och förvarats aktsamt. *Nyttjandekravet*, som betonar att informationen som framkommer under studiens datainsamling enbart får användas för studiens ändamål, påminde jag informanterna om muntligen inför varje datainsamlingsmoment. Slutligen valde jag, både via mejl och personligen, att betona att studiens fokus inte låg på individnivå. Således har mina fältanteckningar inte heller omfattats av information om enskilda elever eller annan spårbar information – utan fokus har helt och hållit legat på specialpedagogens förebyggande arbete tillsammans med skolans pedagoger.

Resultat och analys

I kommande avsnitt beskrivs ett sammanfattande resultat av studiens inledande intervjuer, observationer och avslutande syntestilfällen. Resultatdelarnas deskriptiva karaktär följs upp av en tolkande delanalys innan den slutliga sammanfattande resultatanalysen redogörs för. Studiens informanter har förkortats till SP1 (specialpedagog på första skolan jag besökte), SP2 (specialpedagogen på andra skolan jag besökte) och SP3 (specialpedagogen på tredje skolan jag besökte). Genom en tematisk analys trattades följande teman/rubriker ner;

Kodning utifrån syftet	Tema	Undertema
Arbetsätt/forum	<ul style="list-style-type: none">• Specialpedagogens förebyggande stöttning kopplat till lärmiljön	<ul style="list-style-type: none">• Fokusgrupper & team•Handledning & kollegialt lärande• Den förebyggande effekten i det åtgärdande arbetet
Förutsättningar	<ul style="list-style-type: none">• Förutsättningar för specialpedagogens förebyggande roll	<ul style="list-style-type: none">• Vikten av samsyn• Prioriteringar & resurser
Utmaningar & möjligheter	<ul style="list-style-type: none">• Förebyggande specialpedagogiskt stöd – utmaningar & möjligheter	<ul style="list-style-type: none">• Det organisatoriska pusslet• Specialpedagogens ”nightvision”

Specialpedagogens förebyggande stöttning kopplat till lärmiljön

Likt SPSM (2024a) betonar kan, och bör, arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i skolans lärmiljöer te sig olika utifrån verksamheternas behov och förutsättningar. Likaså arbetar studiens tre specialpedagoger aningen olika om alla än med kännedom om tillgänglighetsmodellen och olika lärmiljöns betydelse och inverkan.

Fokusgrupper och team

Förutom att vara en del av skolornas lagstadgade elevhälsoteam, med systematiska elevhälsomöte varje eller varannan vecka, beskriver specialpedagogerna en del andra åtaganden. SP1 svarar på frågorna kring sin arbetsroll med hänvisningar till skolans detaljerade elevhälsoplan;

Jag tänker att jag ingår i två tvärprofessionella grupper som vi har på elevhälsoteamets tid och som arbetar förebyggande. Den ena handlar om det närvarofrämjande arbetet och den andra är NPF-teamet. Så det är

så som vi träffas, olika representanter från elevhälsan och biträdande, i det förebyggande och planerar då olika tillfällen som vi sedan har tillsammans med pedagogerna antingen på konferenstid, studiedagar eller så. Det kan vara till exempel en workshop, ett case eller ja olika saker inom området så. (SP1)

SP1 berättar att "NPF-teamet" [neuropsykologiska funktionsnedsättnings-teamet] detta läsår fokuserar på skolans fysiska lärmiljö med gemensamma lektionsstrukturer utifrån just ett förebyggande perspektiv med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar i åtanke. Arbetet i teamet bygger på uppsatta mål från skolans åtagandeplan och ägnas cirka två timmar/varannan vecka. NPF-teamet består detta läsår av skolans tre specialpedagoger och en av de biträdande rektorerna. SP1 betonar också hur NPF-teamet främst strävar efter att "tänka ledning och stimulans för alla och inte bara extra anpassningar för några få" (SP1). Utöver de olika fokusgrupperna (NPF-, närvarofrämjande-, HBTQ- & det hedersrelaterade arbetet) tar elevhälsoteamet vara på den tvärprofessionella samverkan genom att turas om att hålla i månadens sista träff; "Då håller vi i tillfällena professionsvis och kopplar till relevant forskning och så. Så till exempel när vi specialpedagoger höll i det senast så pratade vi bland annat om forskning kopplat till positiv förstärkning" (SP1).

På frågan "Hur skulle du beskriva att din förebyggande (proaktiva) roll ser ut i dagsläget?" svarar SP2 självkritiskt att "alltså egentligen är det ju i minoritet av allt man gör egentligen. Det är det som borde vara mest men det är liksom inte riktigt det" (SP2). Skolans deltagande i IBIS-programmet, Inkluderande Beteendestöd I Skolan (Uppsala universitet, 2020), nämndes också kopplat till det förebyggande arbetet och den, främst, sociala och pedagogiska lärmiljön. Dock ingick inte SP2 i det teamet på grund av tidsbrist primärt.

Jo, så förutom EHT-arbetet och så hade jag väl kunnat vara en del utav det här IBIS-arbetet som vi har här till exempel. Men det är ju kuratorn och försteläraren. Och sen så allmänt med lärmiljöer och så kommer hela EHT in beroende på vad det är. Jag är ju mycket mer mot det pedagogiska så kanske men socialt och fysiskt också med förhållningssätt och hjälpmedel och ledning och stimulans. Fast det är liksom inte så organiserat utan mer i vardagen så (SP2).

SP3 beskriver sig inte tillhöra någon särskild fokusgrupp eller något team, utöver elevhälsoteamet, men poängterar vikten av tvärprofessionella och organiserade elevhälsomöten; "Förutsättningar för att jag ska kunna göra det förebyggande det är ju också att EHT-teamet fungerar och alla får bidra med sina professioner, kunskap, och att ledningen är med i det och lyssnar på oss" (SP3).

Handledning och kollegialt lärande

Studiens tre specialpedagoger belyser, under intervju- och syntestillfällen, upprepade gånger samtalets värde, funktion och förebyggande effekt. Vårdnadshavar- och elevsamtal berörs men tyngden tycks ligga på samtalen med pedagogerna. Möjligheterna att förbereda till exempel workshops, cases eller annan kompetensutveckling på skolans studiedagar och arbetsplatsträffar beskrivs också som en värdefull tillgång av studiens specialpedagoger. Till exempel beskriver SP3 ett kollegialt lärande-moment direkt kopplat till lärmiljöerna;

Lärmiljön är alltså en stor del av vad vi [EHT] tittar på och så men inte tillräckligt egentligen. Men vi håller på! Och vi hade till exempel en lite sådan ”awakening” på en studiedag där alla fick gå och titta på varandras klassrum och sätta post-it-lappar med reflektioner och så. Och sen när de kom tillbaka till sitt eget klassrum så har du fullt med post-it-lappar som andra hade skrivit på det som var bra och det som var mindre bra. Och sen fick de ta en post-it-lapp som de ville arbeta med tillsammans med mig (SP3).

Vidare berättar SP3 hur hen inte har någon organiserad handledning i nuläget men att hen finns tillgänglig när efterfrågan eller behovet dyker upp. Till exempel beskrev SP3 hur hen tidigare deltagit en stund på förskoleklass-spårets avdelningsplaneringar. Förutom att eleverna i just förskoleklassen ska gå samman och bilda ett fungerande kollektiv ska de även lära sig att gå i skolan, med allt vad nya rutiner, regler och förhållningssätt innebär, samt kartläggas i både det ena och det andra ämnet, enligt SP3;

Jo, så vi träffades en stund ungefär varannan vecka för ”snillen spekulerar” som jag kallar det för. För jag tyckte att det var så dumt att säga handledning för att för mig är handledning när jag ska handleda och så. Och då liksom då kunde det vara elever eller strukturen eller liksom att reda ut sådant; Är det allmänna svårigheter? Eller är det liksom svårigheter på grund av lärmiljön? Är det svårigheter på grund av gruppen? Eller hur ni bemöter dem? Och så spekulerade vi tillsammans vad det kunde vara och vad man kunde göra åt utmaningarna (SP3).

SP2 berättar att hen sitter med vid alla årskursers ”måldialoger” två gånger per termin. Dessa kan liknas vid en kvalitetsdialog mellan berörda lärare, ledning och elevhälsoteamet. Terminens första träff fokuserar huvudsakligen på att skapa en nulägeanalys på gruppnivå följt av den andra träffens mer summativa karaktär utifrån elevernas måluppfyllelse. Måldialogens grundtanke beskrevs av SP2 som förebyggande, i och med att undervisningen och lärmiljön analyseras utifrån bland annat sociala, pedagogiska och fysiska aspekter, men ”det landar tyvärr inte alltid i det [förebyggande] utan det blir mycket fokus på måluppfyllelse och individer så såklart” (SP2). SP2 beskriver även det upplevda dilemmat med att handleda kollegor men

betonar ändå vikten av att vara lyhörd och tillgänglig när pedagogerna väl signalerar att de behöver stöttning eller ett ”bollplank”;

Det är oftast bäst om lärarna gör det [ber om hjälp] själva ja, för när man själv är den som liksom går in och ”hallå, jag tror ni behöver hjälp” nej, det blir inte så bra. Och det är alltså eller jag brukar säga att det är lättare att handleda utifrån för man är ju samtidigt kollega här liksom. Då kan det vara väldigt känsligt att handleda. Som nu har till exempel jag och skolpsykologen en insats, en ganska stor insats, där vi träffar årskurs fyras mentorslärare ganska regelbundet och så. Så det gör vi ju tillsammans men det gäller att lägga upp det rätt och återkoppla från våra observationer så att det blir något bra av det, så (SP2).

SP1 handleder framför allt skolans förstelärare utifrån NPF-teamets åtaganden samt ansvarar för skolans elev- och lärarassistentutbildning tillsammans med sina specialpedagogkollegor;

De första åren så hade vi ju mycket fokus på NPF och bemötande och förhållningssätt och så. Sen så har vi liksom specialiserat det mer och mer allt eftersom tiden har gått. Så läsåret 23/24 då handlade det bara om AKK [alternativ och kompletterande kommunikation]. Så då var det mycket praktisk färdighetsträning också i elev-lärarassistenternas årshjul (SP1).

Slutligen beskrivs hur SP1 tillsammans med andra professioner från elevhälsoteamet träffar skolans olika lärarlag två gånger per termin i så kallade ”lösningfokuserade team” med inspiration från Bengtssons, Kempe Olssons & Necovskis (2022) bok ”EHM – att komma i gång: en modell för elevhälsa”;

Jo, och då träffas pedagogerna i varje årskurs tillsammans med elevhälsan och då följer det en bestämd struktur inspirerat av en bok eller metod, jag ska se om jag kan mejla dig det sedan. Och det börjar då med att pedagogerna får göra en nulägesbeskrivning och så mynnar det ut i att utifrån de olika nulägena som har beskrivits så är man där med fördjupningsfrågor och så kan man då ha tillgång till alla de olika professionerna som är där och så ungefär (SP1).

Den förebyggande effekten i det åtgärdande arbetet

Den administrativa och mer åtgärdande delen av specialpedagogernas uppdrag upplevs tyvärr ta mer tid än vad som vore önskvärt. Pedagogiska kartläggningar, utvärderingar och utredningar gällande särskilt stöd och åtgärdsprogram upplever specialpedagogerna sig både vara drivande i och ansvariga för. SP1 betonar dock tydligt det förebyggande perspektiv som hen anser inryms även i utredningsarbetet – om än mindre uttalat. SP1 beskrev även hur hens skola kartlägger elevernas situationer utifrån en egenutformad ”behovstriangel”, inspirerad av SPSMs (2024a) tillgänglighetsmodell, där social-, pedagogisk- och -fysisk lärmiljö ligger till grund;

Så beroende på vad man ser under utredningens gång och hur djup den behöver vara och så. Upptäcker man någon specifik sak så kanske man kan rikta åtgärder mot det och sedan följa upp utredningen för att

se. Men vi tänker absolut att det finns ett förebyggande perspektiv också i utredningar såklart. Och det är viktigt att komma ihåg tänker jag. Jag hade nog inte definierat själva utredningen som enbart åtgärdande (SP1).

Även om både SP2 och SP3 berättar att majoriteten av deras arbetsveckor består av åtgärdande ”brandsläckeri” (SP2), ”spec.-undervisning” (SP2 & SP3) med enskilda/få elever samt mycket administration kring utredningsarbetet belyser de båda, under studiens syntestillfällen, en viss förebyggande aspekt även i de mer åtgärdande insatserna. SP3 poängterar bland annat betydelsen av ett tätt samarbete med berörda lärare för att få in så många perspektiv som möjligt vid en kartläggning och på så vis kunna ta vara på den förebyggande aspekten i det;

Sen tycker jag att det här förebyggande arbete är ofta i de här alla de här samtalen med lärarna. Men samtalen är nog egentligen åtgärdssamtal från början, alltså att det finns ett hinder, men jag tycker att igenom dem så kan man ju förebygga. Det blir ju något förebyggande i det också absolut (SP3).

SP2 avslutar sitt syntestillfälle med att berätta om kommande, terminens sista, handledningstillfälle med skolpsykologen och mentorslärarna i årskurs fyra;

Så nu ska vi lite utvärdera dessa tillfällen och sen ska vi se om vi ska fortsätta och träffa dem lite då och då kanske. Eller hur de själva känner. Så det började ju i sådana insatser, mer hjälpa till här och nu och lite åtgärdande så. Men det blir ju som en blandning av förebyggande och åtgärdande egentligen (SP2).

Observationstillfälle – NPF-teamet

Tillsammans med SP1, hans två specialpedagogkollegor och deras biträdande rektor satt jag, så passivt som möjligt, med under en förmiddag vid vad som kallades för ”NPF-teamet”. Just detta tillfälle skulle de fortsätta återkoppla till tidigare genomförda verksamhetsbesök ute i klassrummen samt planera framåt för uppföljning och nästkommande steg. Specialpedagogerna tycktes ha väldigt god insyn och verksamhetsbesöken samt samtalen med de berörda lärarna hade noggrant dokumenterats med hjälp av frågor och mallar; ”följdes den gemensamma lektionsstrukturen?”, ”behövdes klassrummen intryckssaneras?” och ”upplevdes lärarna praktisera det vi pratat om?” var några exempel på frågor som bidrog till teamets kartläggning. En sammanställd ”önskelista” utifrån lärarnas synpunkter och behov (exempelvis en samlad NPF-idébank, mer färdigt bildstöd, TAKK-kurser och kanske en checklista för att tydliggöra grupp- kontra individfokus vid överlämningarna mellan de olika årskurserna) synliggjorde teamets och skolans salutogena och bussiga förhållningssätt. Minnesanteckningar skrevs systematiskt in i ett gemensamt datordokument och sista hälften av mötet ägnades till att planera framåt. På det stora hela ansågs de gemensamma lektionsstrukturerna användas väl ute i

klasserna men lite extra fokus på medvetna moment- och lektionsavslut beslutades, av teamet, bli nästa steg. Det förklarades att teamet brukar försöka hitta konkret material eller passande litteratur att utgå ifrån eller snarare inspireras av, om än omgjort utifrån deras behov, för att bättre kunna förankra det hos lärarna i nästa steg. Med inspiration av Borgs, Böltes, och Hallbergs (2021) ”God lärmiljö för alla – konsten att hantera övergångar i skolan” skulle nästkommande möte, om två veckors tid, ta vid där detta slutade.

Delanalys: Specialpedagogens förebyggande stöttning kopplat till lärmiljön

SP1 betonade tydligt det förebyggande förhållningssätt som genomsyrade hans uppdrag och talade väldigt väl om det tvärprofessionella nära samarbetet han ingick i med övriga EHT. SP2 och SP3 beskrev båda en yrkesvardag närmre skolans elever och det praktiskt åtgärdande arbetet i form av ”spec.-undervisning” och utredningar av enskilda elever. Alla tre påvisade dock, likt informanterna i Göranssons m.fl. (2015) studie, en tydlig relationell syn på skolproblematik. Vidare upplevdes studiens specialpedagoger väl medvetna om betydelsen av att undanröja hinder och svårigheter i skolans lärmiljö snarare än att inta ett kategoriskt förhållningssätt med fokus på elevernas tillkortakommanden.

Samtalets samt handledningens värde och förebyggande funktion belystes också av studiens alla specialpedagoger trots att det praktiskt såg olika ut i verksamheterna. SP1 tycks ha en mer handledande roll med tydligt förebyggande fokus medan SP2 och SP3 mest handleder utifrån uppkommen förfrågan eller vid behov. Oavsett tillvägagångssätt upplevdes de alla utgå ifrån och förmedla ett salutogent förhållningssätt.

Mot ett sociokulturellt raster går det att tänka sig att specialpedagogerna med hjälp av samtal, vid kopieringsmaskinen så som formella handledningstillfällen, bistår pedagogerna med *scaffolding* samt låter de utvecklas inom någon sorts kollegial *proximal utvecklingszon* (Säljö, 2022). Min tolkning är att NPF-teamets arbete också är en sådan stöttande byggställning för skolans pedagoger. Måhända att deras uppdrag går ut på att kartlägga utvecklingsbehov samt genomföra kompetenshöjande insatser, men detta i sig betyder inte att NPF-teamet, med specialpedagogerna i spets, innehar ett kunskapsmonopol i sig. Snarare tolkar jag det som att teamet syftar till att skapa forum och ”lärogemenskap” likt dem Bruner (2002) förespråkar.

Organisatoriskt sett skulle specialpedagogens *scaffolding* och skapande av kollegiala proximala utvecklingszoner kunna styrkas utifrån vad Senges (2006) benämner som *teamlärande*. Grupperas teamlärande bygger, enligt Senge (2006), på tre grundläggande aspekter: konsten att lära sig lyssna på varandra, vikten av komplimenterande samspel sinsemellan och en medvetenhet om gruppdynamikens påverkan. Vidare poängteras huruvida

”enskilda individer kan lära sig en mängd nya saker utan att det påverkar organisationen” (s.217) om inte inläringen och den nya kunskapen förmedlas vidare och förankras. Hade NPF-teamet, till exempel, inte involverat förstelärare och övriga pedagoger i arbetet med de gemensamma lektionsstrukturerna hade kunskapen inte fått en så pass förebyggande inverkan. Vidare krävs det att specialpedagoger tillsammans med övriga pedagoger och arbetslag möts i detta praktiska teamlärande för att samtal och handledning ska kunna bli just av det förebyggande slaget. Den felande länken gällande teamlärande uppges dock vara avsaknaden av övning (Senge, 2006) och tyvärr, likt både tidigare forskning (Göransson m.fl. 2015) samt SP2 och SP3 belyser, upplevs tiden sällan prioriteras eller räcka till – förmodligen än mindre till ”övning” och icke skarpa lägen, enligt min uppfattning.

Förutsättningar för specialpedagogens förebyggande roll

Även om det i skollagen (2010:800) betonas att ”elevhälsan främst ska vara hälsofrämjande och förebyggande...” (25§) lämnas stort utrymme för tolkning och valfritt tillvägagångssätt. För att uppnå en långsiktig balans mellan det mer åtgärdande och det mer förebyggande uppdraget beskrivs, i stora drag, liknande förutsättningar behövas utav studiens tre specialpedagoger.

Vikten av samsyn

SP1 betonar vikten av en kollegial och organisatorisk samsyn samt tydliga uppdragsbeskrivningar så att förväntningarna från olika håll inte krockar;

Att vi är tydligt förebyggande och så det tänker jag att vi betonar i alla våra dokument, elevhälsoplanen och åtagandepplanen och så. Och om man tittar på den här till exempel [pekar på ett rutnät i deras elevhälsoplan] ser man vilka riktningar som vi vill jobba i. Alltså att man försöker ha fokus och hela tiden jobba från det här patogena till det salutogena. I allt från särskilda insatser till att man jobbar på liksom organisationsnivå. Det vet vi alla, och det står tydligt överallt (SP1).

Dock poängteras att en sådan samsyn inte skapas över en dag och inte heller enbart utifrån tydliga uppdragsbeskrivningar. Till exempel beskriver SP1 hur de behövt lägga om en del av deras elev- och lärarassistent-utbildning för att bättre främja kollegial samsyn;

Detta läsår har vi provat att lägga det på studiedagar och också flyttat fokus så att det är lite mer gemensamt med lärare och samverkanspersonal. För att det blev väl kanske så att på vissa områden fick elevassistenterna mycket mer och djupare specialisering än vad alla andra pedagoger hade. Så då önskade man ha dem tillsammans för att skapa mer samsyn så (SP1).

Tydliga förväntningar är något som även SP3 belyser – för såväl egen som för lärarnas skull. Vidare berättar SP3 att hens roll främst är riktad mot den pedagogiska lärmiljön samtidigt som det ibland upplevdes lättare att arbeta mot den sociala och fysiska lärmiljön i och med att en större samsyn tycktes finnas;

Det pedagogiska kan vara lite svårt är att ”läraren är ju sitt eget verktyg” så att säga. Och det kan bli svårare på ett sätt att påverka och nå fram och förklara och jag tror att det ibland kan vara svårt för att vi är också liksom olika som personer. Så samsyn är också jätteviktigt faktiskt. Sen är ju mitt jobb också att ställa lite jobbiga frågor och vidga perspektiven och så. Men vi måste ha samsyn kring varför vi gör som vi gör om det ska bli bra, tror jag (SP3).

SP2 använder sig inte ordagrant av begreppet samsyn men poängterar att det måste få ta tid att gemensamt ”diskutera och prata ihop sig i arbetslagen om hur vi gör och varför och där kommer ju vi i EHT in också” (SP2). Bland annat har SP2 och skolans EHT drivit igenom fler gemensamma och djupare ämnesdiskussioner, främst mellan lärarna själva, men även med hjälp av specialpedagog, speciallärare och SVA-lärare;

Liksom hur, vad och varför. För att det ska bli som en röd tråd. Att det inte är det här liksom reklam-impuls-baserat för tusentals kronor bara. Det kan ju också vara hur klassrummen är utformade och vad som ska finnas där så att man ska kunna ha en undervisning där man kan anpassa för alla. Vi [EHT] har också planerat och haft så att man får gå runt och titta på varandras klassrum för att se hur de är utformade och få inspiration på en av skolans APT (SP3).

Prioriteringar och resurser

SP1 berättar att en avgörande premis gällande hens förebyggande roll är att ”ledningen är tydlig med sina förväntningar och prioriterar det förebyggande arbetet” (SP1). Att de olika team-tillfällena, med särskilt fokus på det förebyggande, tillåts ta tid från ett ständigt fullspäckat schema anser SP1 också vara en betydande faktor.

Ledningens stöd och systematik belyses av SP2 som grundläggande förutsättningar för det förebyggande arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i skolans lärmiljö; ”Ja, det krävs tid. Mötestid! Och att skolleningen ser nytta med det förebyggande arbetet. För det krävs alltid att man har ledningen bakom sig för att kunna skapa arenor där det liksom blir seriöst och systematiskt” (SP2).

SP3 belyser också tidsaspekten samt ledningens ansvar men betonar slutligen, självmedvetet och konstruktivt, sin egen och elevhälsoteamets påverkansmöjligheter; ”Det krävs ju också att JAG kräver det! Jag behöver ju också prioritera det [förebyggande arbete] för annars fylls kalendern upp och man får släcka bränder och detta tror jag att många brottas med”

(SP3). I nästa mening belyser SP3 ett annat dilemma kring det förebyggande specialpedagogiska stödet med skolans tillgängliga lärmiljöer;

Men det är också att man inte riktigt kan mäta det [förebyggande arbetet]. Nähä, här har ingenting hänt men jo, fast man måste nästan ha sådana här nightvision-kikare på sig. För att ibland så blir det liksom att desto mer man har i ryggmärgen alltså att det händer per automatik så tänker du inte på att det är förebyggande utan du gör det bara reflexmässigt för att du vet att det gagnar eleverna eller gruppen eller inläringen. Så att det är lite svårt att liksom säga ”nu händer det”, ”nu är det förebyggande” eller ”nu är det den och den lärmiljön”. Så där måste vi också bli bättre på så samsyn och göra det tydligt för hela verksamheten (SP3).

Observationstillfälle – Måldialogen

Tillsammans med SP2 fick jag sitta med vid terminens sista måldialog för årskurs ett. Biträdande rektor, berörda klasslärare, specialpedagog, speciallärare, skolsköterska, SVA-lärare och övrigt tillgängliga pedagoger (endast musikläraren vid detta tillfälle) närvarade för att ingå i en slags kvalitetsdialog utifrån årskursens måluppfyllelse och allmänna status. Inledningsvis fick de berörda klasslärarna delge sin summering utifrån förutbestämda reflektionsfrågor. Bland annat hade de på gruppnivå ombetts att reflektera kring det förra nuläget sett till idag gällande den sociala, pedagogiska och fysiska lärmiljön. Gällande den sociala lärmiljön framkom det att den till synes välfungerade gruppen hade en del att arbeta med gällande vissa enskilda individer och mindre gruppbildningar. Några elever lyftes separat, sett till sin höga frånvaro och/eller övrig oro, och både skolsköterskan, specialpedagogen och speciallärarna fyllde på med sina iakttagelser. Kopplat till den pedagogiska lärmiljön upplevde både klasslärarna, specialpedagogen och speciallärarna att stora strukturella framsteg gjorts. Avslutningsvis lyftes den fysiska lärmiljöns begränsningar i form av bullriga klassrum, begränsad tillgång till grupprum samt indragna resurser och elevassistenter. Biträdande rektor och övriga EHT bemötte klasslärarnas frustration med rimliga förklaringar och en del konstruktiva förslag men framför allt med en stor dos ödmjukhet och förståelse. Innan måldialogen avslutades gjordes ett till synes vagt försök att formulera nya mål för gruppen inför nästkommande termin. Dock rann det ut i sanden i och med att mötet redan dragit ut på tiden.

Delanalys: Förutsättningar för specialpedagogens förebyggande roll

Likt studiens specialpedagoger och även Lindqvist (2022) berör, behöver specialpedagoger tillsammans med övriga pedagoger, för att gemensamt skapa någon form av samsyn, också få tid och utrymme till att samtala om det komplexa och svårdefinierade. Avsaknaden av ett gemensamt yrkesspråk, all den tysta kunskapen och det som bara görs av erfarenhet och

magkänsla behöver diskuteras och definieras – så att det i nästa steg kan förmedlas och gemensamt fortsätta att formas. Det kan nämligen inte krävas att alla ska ha tillgång till ”nightvision-kikare”, som SP3 uttryckte det, och förvänta sig att övriga pedagoger och ledningen, utan förförståelse, ska se nyttan med det förebyggande arbetet för att undanröja hinder och svårigheter i lärmiljön. Särskilt om specialpedagogerna inte ens själva kan förklara och försvara det.

Måldialogen upplevde jag var ett väldigt positivt och, i grunden, framåtsyftande forum. Likt Segerby och Andersson (2024) påvisat behövs det förebyggande och långsiktiga insatser samt samverkan av specialpedagogiskt slag. Likaså behöver de tvärprofessionella samarbetena få ta tid och resurser här och nu för att på lång sikt kunna ge resultat. Genom *kunskapande samtal* (von Ahlefeld Nisser, 2021), alltså när pedagogerna möts och respekteras i sina olika erfarenheter och synsätt, kan de över tid ta sig framåt och vidga sina perspektiv samt skapa en mer kollegial samsyn. Specialpedagogen kan härigenom bidra med fördelaktig distans och undersökande frågor kontra pedagogernas betydelsefulla närhetsperspektiv – men som likväl kan förblinda. Vidare behövs också verksamheternas *tankemodeller* (Senge, 2006), det vill säga invanda tankebanor och beteendemönster, få komma till ytan och reflekteras kring om en någorlunda samsyn ska kunna ta form. Både tankemodeller av individuellt slag så som kollektivt behöver inventeras och analyseras; ”hämmar eller främjar tankemodellerna verksamhetsutvecklingen?” är en bra fråga att ställa sig själv i egenskap av specialpedagog och, i de bästa av världar, skolutvecklare.

Det krävs också en stor dos organisatorisk medvetenhet från ledningens sida för att få till en fungerande förebyggande verksamhetsmodell. Likt både SP1 samt von Ahlefeld Nisser m.fl. (2014) betonar, är tydliga roller och uppdragsbeskrivningar en stor stötta i det. Vidare vitaliserar och stimulerar, vad Senge (2006) benämner, *gemensamma visioner* verksamhetens strävan mot nya höjder. Gemensamma visioner, likt de SP1 hänvisade till i elevhälso- och åtagandeplanen, påverkar medarbetarnas inställning och bidrar till en tillitsfull samverkan och verksamhetsidentitet. Men som SP3 belyste får specialpedagogen inte heller glömma bort sitt eget ansvar och prioritering av detta. Relaterat till Senge (2006) skulle en sådan specialpedagogisk konstruktiv självmedvetenhet bidra till yrkesrollens *personliga bemästrande*. Förutom kunskaper och färdigheter handlar denna disciplin om bemötande och ansvar samt ”förmåga att kunna bemästra olika situationer” (s.137) så som att, utifrån specialpedagogens yrkesroll, kunna motivera och kräva att det förebyggande arbetet faktiskt prioriteras. Vidare beskriver Senge (2006) personligt bemästrande som en mångfacetterad

process sammanflätad av genuint intresse, visioner och engagemang – något, jag tolkar, särskilt specialpedagoger behöver kunna inspirera både ledning och kollegor till.

Förebyggande specialpedagogiskt stöd- utmaningar och möjligheter

Resonemangen kring förutsättningar samt utmaningar och möjligheter gällande det specialpedagogiska stödet gick på sätt och vis in i varandra. Dock framgick två större teman kopplade till just utmaningar och möjligheter.

Det organisatoriska pusslet

Den stora gemensamma utmaningen tycktes, som tidigare nämnts, vara den organisatoriska och tidsmässiga faktorn. Studiens specialpedagoger är alla väl medvetna om den höga arbetsbelastning som kollegorna kämpar med samtidigt som ”det förebyggande arbetet behöver få ta tid för att också kunna ge tid i slutändan, alltså så vi slipper sitta med individuella anpassningar hela tiden, till exempel” (SP2). SP1 reflekterar kring hur vissa yrkesgrupper, särskilt inom mellanmännsliga yrken, nog har större utmaningar med att hinna i kapp det akuta för att kunna ta sig an det förebyggande arbetet; ”Men ju mer man jobbar förebyggande desto mer kan också den situationen förändras tänker jag också. Fast förändringsprocesser, i sig, är ju alltid en utmaning” (SP1). Problematiken kring att de mest akuta ärenden åter upp det förebyggande arbetet känner även SP3 väl igen. ”Behoven i skolan är alltid större än resurserna så är det ju” (SP3). Uppdragets otydlighet och kolliderande förväntningar belyses även av SP3 som än en gång bollar tillbaka till samtalets ovärderliga förebyggande funktion;

Också att det måste finnas möjlighet och forum eller möten med lärarna för att vi ska kunna samtala. Och det kanske är någonting som vi borde jobba lite mer med för lärarna har inte riktigt tid. De känner att de undervisar så mycket och att de då ska ta den tiden att sitta och samtala med spec. [specialpedagog eller speciallärare] det blir nog ofta liksom bara ett stressmoment till. Och så kommer vi [spec.] och ”vi kan väl sätta oss och prata om vad ni kan göra och blablabla”. Det krockar oss för att då känner kanske lärarna att de ser ett problem eller ett hinder och sen så får de bara en massa frågor tillbaka och sen ska vi [specialpedagoger] sammanställa och sen resulterar det i någonting som de ändå upplever hamnar tillbaka på dem igen, tror jag (SP3).

Specialpedagogens ”nightvision-kikare”

I de bästa av världar önskar studiens specialpedagoger kunna arbeta mer förebyggande eller ”hands on”, som SP3 beskrev det, gällande undanröjandet av hinder och svårigheter i lärmiljöerna. På följdfrågan gällande vad ”hands on” kunde vara svarade SP3;

Jo, men genom samtal med lärarna så att man kan ibland fånga upp det innan det blir någonting. Innan det blir stor problematik och så med någon elev eller situation. Genom samtal med lärarna så kan också ärenden på individnivå blir en ingång till något större. Alltså på gruppnivå eller förhållningssätt och så (SP3).

SP2, som uttryckt frustration över att det förebyggande arbetet alldeles för ofta kommer i skymundan, lyfter hens funktion som ”spindeln i nätet” (SP2) med tanke på att en del av hens uppdrag består av att hålla koll på kompetensutvecklingsbehoven bland pedagogerna;

Alla behöver ibland känna sig satsade på. Framför allt även elevassistenterna som många gånger har lägst betalt, kanske ingen pedagogisk utbildning och ändå har de här svåra fallen så. De kanske inte får så mycket stöttning och hjälp. Och de är i barngrupp hela tiden (SP2).

SP2 betonar vikten av att ha med sig ledningen vid kompetensutvecklingsförslag eller likande. Särskilt viktigt upplever SP2 att det är när pedagogen i fråga inte ens själv är så motiverad till kompetensutveckling;

För det är också egentligen så att ibland känns det näst intill nästan tvingade för dem men sen i slutet kan det bli någonting bra. Eller kanske mer att man faktiskt försöker inspirera men det är inte säkert att pedagogerna nappar på det och har man då inte ledningen med sig som frågar pedagogerna ”hur gick det med det där?” så då försvinner det ju. Så jag försöker också peppa ledningen och de här till exempel elevassistenten att gå och liksom göra någonting mer av det så att de inte fastnar i sin roll. Alla vi behöver ju input hela tiden (SP2).

SP1 uttryckte dock, till skillnad från SP2 och SP3, att hen ”ser absolut mer möjligheter än utmaningar” (SP1) och belyste återigen hur hens skolledning bidrog med organisatoriska och utbildningsfilosofiska förutsättningar för att ägna en stor del åt den förebyggande pusselbiten. Det tvärprofessionella samarbetet tillsammans med ett ständigt salutogent perspektiv betonades också samt vikten av att känna sig delaktig i skolutvecklingsarbetet. Dock poängterades att legitimiteten måste följas av ömsesidigt mandat;

Det är många andra professioner som är mer direkt åtgärdande när det gäller arbetet med elever och det ingår inte riktigt i mitt uppdrag, tänker jag. Det var ju lite mer åtgärdande när jag började här men fokus ska ju ligga på det mer förebyggande och så genom olika insatser kopplat till pedagogerna. Till exempel i hur man kan jobba med det här och det här på klassnivå och så. Och då [utan den enskilda elevundervisningen] har jag ju kunnat frigöra tid att vara mer förebyggande och så (SP1).

Observationstillfälle –Handledning av arbetslag

Under höstterminen har SP3, tillsammans med skolområdets skolpsykolog, träffat ett arbetslag inklusive berörd fritidspersonal för ombedd handledning. Klassläraren och resurspedagogen i

årskurs tre önskar nämligen stöttning och råd kring klassen som helhet. Gruppdynamiken och det sociala oroar och även om de flesta når en tillfredställande måluppfyllelse finns det en del parametrar som skaver. Regler och struktur upplevs inte ge effekt och pedagogerna känner sig allt mer uppgivna. Förra handledningstillfället hade skolpsykologen pratat om överskotts beteende (det vi vill se mindre av) och underskotts beteende (det vi vill se mer av) samt påbörjat en kartläggning av eleverna utifrån ”kärnbarn, utanförbarn och mellanbarn” (inspirerat av Hylander & Guvå, 2017). Pedagogerna hade fått i uppgift att öva på att lyfta eleverna positivt, högt och tydligt inför klassen, i hopp om att skapa ett mer upplyftande klimat än dåvarande negativa klimat. Denna dags handledningstillfälle började således med att gå rundan och låta pedagogerna berätta om hur det gått med uppgiften. Över lag hade det inte upplevts svårt att lyfta och uppmärksamma eleverna när de gjort något bra men att inte slänga ur sig små frustrerande tillsägelser till höger och vänster upplevdes svårare. Specialpedagogen uppmanade pedagogerna att fortsätta ”göra mer av det de ville ha mer av” det vill säga; positiv respons för ett mer positivt gruppklimat i kort drag. Pedagogerna bollade även ett par elever på ett mer individuellt plan med specialpedagogen (även om handledningens fokus egentligen var på gruppnivå). ”Kan du inte läsa så tränar vi det i skolan men kan du inte leka så blir den en så enorm osäkerhet och oro för dessa elever” sa specialpedagogen och syftades på att om inte den sociala lärmiljön fungerar kommer troligen inte den pedagogiska lärmiljön göra det heller. Innan mötet avslutades i all hast hann ett nytt handledningstillfälle bokas in.

Delanalys: Förebyggande specialpedagogiskt stöd – utmaningar och möjligheter

Tänkt utifrån att specialpedagogen, med hjälp av *scaffolding*, stöttar och utmanar pedagogerna genom bland annat handledning, kan det också tänkas att ledningen behöver bistå specialpedagogerna med en slags organisatorisk *scaffolding*. Genom ett *inkluderande ledarskap*, med en ledning som både är inlyssnande och kommunicerande (von Ahlefeld Nisser, 2021), uppmuntras en framåtsträvande och reflekterande verksamhetskultur i stället för dess motsats; en tystnadskultur fast i ”status quo”. Min tolkning är att specialpedagogen är en betydelsefull del i, och förebild för, verksamhetens *inkluderande ledarskap* genom att förmedla den tillit som hen förväntar sig av ledningen gentemot skolans pedagoger. Det är också av vikt att tydliggöra det förebyggande uppdraget och inventera de föreställningar och förväntningar som annars, felaktigt, kan komma att riktas mot specialpedagogen (von Ahlefeld Nisser, 2021).

Observationen av handledningen med SP3, skolpsykologen och arbetslaget, upplevde jag stärkte det SP2 nämnde kring hur det förebyggande specialpedagogiska stödet, på sikt, kan leda

till mindre individuella anpassningar och motverkandet av kategoriskt brist-perspektiv. Likaså bekräftades samtalets förebyggande funktion under observationen samt vikten av att få input och utmanas för att inte fastna i gamla vanor. I de bästa av världar kan specialpedagogen således, genom ett salutogent och förebyggande förhållningssätt, fånga upp en bredare begynnande utmaningar innan det blir problematiskt. Det faktum att SP3 valt att inkludera berörd fritidspersonal utöver klasslärare och resurspedagog, tolkar jag, bidrar till ett tvärprofessionellt utforskande som det dessvärre inte talas nog om i skolsammanhang.

Med hjälp av Senges (2006) femte disciplin och det evigt växelverkande *systemtänkande* skulle säcken med det förebyggande specialpedagogiska stödet samt dess utmaningar och möjligheter kunna knytas ihop med hjälp av; *teamlärandets* strävan efter att gemensamt utvidga individuella delar till komplexa ”helheter”, *tankemodellernas* förstärkande eller försvagande bieffekter på verksamheten, de *gemensamma visionernas* motivationskraft och ”ringar på vattnet” samt det *personliga mästerskapets* drivkraft. Alla discipliner och pusselbitar bidrar till den helhet och lärande organisation som jag tolkar att skolan, utifrån Senges (2006) teorier, bör sträva efter att vara.

Resultatsyntes

Studiens resultat redogör för ett något varierat förebyggande specialpedagogiskt stöd kopplat till arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i skolans lärmiljö. SP1 ingår i flera förebyggande team/forum utöver elevhälsoteamet medan SP2 och SP3 formellt endast tillhör elevhälsoteamet inklusive deras veckovisa träffar. Det faktum att just SP1 har en tydlig uppdragsbeskrivning med ett uttalat förebyggande fokus kan delvis ge en förklaring även om både SP2 och SP3 uttrycker en stark vilja att få arbeta mer förebyggande än vad dagens ”brandsläckeri” (SP2) tillåter. SP2 belyser vidare problematiken kring att hamna i det individuella eller måluppfyllande snarare än det framåtsträvande, salutogena och förebyggande under deras terminsvisa måldialoger. Samtalets och handledningens förebyggande funktion betonas av studiens alla specialpedagoger men även här ter sig det olika i praktiken ute i verksamheterna.

Förutom organisatoriska förutsättningar så som mötestid och resurser beskrivs även någon form av kollegial samsyn krävas för att lyckas med det förebyggande specialpedagogiska stödet kopplat till arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i lärmiljön. Min tolkning är inte att specialpedagogerna syftar till en universell eller detaljstyrd samsyn utan snarare att kollegiet och verksamheten i sig fortlöpande behöver diskutera och enas om gemensamma förhållningssätt och perspektiv att utgå ifrån – något som SPSMs tillgänglighetsmodell kan vara

behjälpligt i. Dock, liksom Ahlefeldt Nisser (2018) beskriver bygger till syvende och sist detta förebyggande reflektionsarbete på huruvida kollegiet väljer att använda värderingsverktyget som ett administrativt verktyg, som ett slags mätverktyg eller som en katalysator för samtal. SP1s skola har utifrån modellens rubriker skapat ett eget samtals- och kartläggningssamtal, SP2 berättar att de tre lärmiljöerna uppmärksammas och reflekteras kring under årskursernas måldialoger och SP3 beskriver hur lärmiljöerna samverkar och får ta plats vid kartläggningssamtal med lärare och under EHTs planeringsstadier. Dock påtalar både SP3 och SP2 att det förebyggande arbetet kopplat till tillgängliga lärmiljöer behöver prioriteras mycket mer än vad det görs i dagsläget.

Diskussion

I kommande avsnitt diskuteras studiens resultat utifrån syfte och frågeställningar, specialpedagogiska implikationer, metod- och teorival samt relevant fortsatt forskning. Snarare än att sträva efter en vetenskaplig sanning ämnar jag, liksom Barmark och Djurfeldt (2020) benämner det, försöka uppnå någon form av lärarrik ”intersubjektiv enighet”.

Resultatdiskussion

Studiens syfte var, som redan nämnts, att belysa några verksamhetsnära exempel på hur specialpedagogen kan stötta grundskolans pedagoger, samt diskutera förutsättningar, utmaningar och möjligheter, gällande det förebyggande arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i grundskolans lärmiljöer.

Förebyggande arbetssätt och forum

Studiens resultat tyder på ett varierat förebyggande specialpedagogiskt stöd kopplat till arbetet med tillgängliga lärmiljöer. Systematiska EHT-möten kompletteras i bästa fall av riktad handledning samt olika kompetensutvecklande insatser och forum. Liksom även Göransson m.fl. (2015) tidigare berört visade sig studiens specialpedagoger också tolka sina uppdrag samt praktisera dessa relativt olika. Studiens specialpedagoger upplevdes dock samstämmiga, rent teoretiskt, gällande deras ansvar för den pedagogiska lärmiljön samt belyste det ständiga samspelet med den sociala och fysiska lärmiljön – något som kan speglas mot von Ahlefeldt Nissers (2018) och Page m.fl. (2021) tidigare forskning. Vidare visade sig studiens specialpedagoger vara väl bekanta med SPSMs tillgänglighetsmodell även om det förebyggande arbetet med tillgängliga lärmiljöer ansågs otillräckligt prioriterat av två av studiens tre deltagande specialpedagoger. För att ta tillvara på tillgänglighetsmodellens katalyserande funktion (von Ahlefeldt Nisser, 2018) krävs, enligt min tolkning av resultatet, bland annat kunskapande samtal och teamlärande (von Ahlefeldt Nisser, 2021; Senge, 2006). Denna förebyggande scaffolding, inom en kollegial proximal utvecklingszon, borde rimligen specialpedagogen kunna ansvara för och bistå skolans pedagoger med (Segeberby & Andersson, 2024).

Nödvändiga förutsättningar

Då den specialpedagogiska yrkesrollen och uppdraget i sig konstitueras i den kontext hen befinner sig i (von Ahlefeldt Nisser, 2014) är det inte föga förvånande att även studiens resultat

belyste vikten av tydliga uppdragsbeskrivningar och formulerade förväntningar från ledningens håll. Likaså strävan efter en kollegial samsyn såväl som organisatorisk riktning gällande det förebyggande specialpedagogiska stödet och arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i lärmiljön. Min tolkning är att om ledningen inte ser något syfte med att prioritera det och pedagogerna inte ser någon vinning i det blir det väldigt tungrott för specialpedagogen att själv motivera det förebyggande arbetet. Detta trots att allt mer forskning vittnar om behoven av yrkesutveckling, kollegialt lärande och pedagogisk handledning (Blecker & Boakes, 2010; Lindqvist, 2022; Talme m.fl., 2018).

Upplevda utmaningar

Studiens resultat påvisar också stora organisatoriska utmaningar sett till att det förebyggande arbetet både är tids- och resurskrävande – något som märktes väl under observationernas abrupta slut. Samtidigt, kopplat till Senges (2006) organisationsteoretiska discipliner samt von Ahlefeld Nissers (2021) kommunikationsteoretiska ansats, framgår det tydligt att dessa processer inte uppstår av sig självt utan kräver tid och kontinuitet.

Den märkbara frustration och organisatoriska maktlöshet två av de tre specialpedagoger uttryckte gällande det sparsamma förebyggande arbetet i deras verksamheter förvånade mig något. Sett utifrån mitt tidigare pedagogperspektiv har jag ofta trott att specialpedagogen tillsammans med övriga EHT och ledningen agerat mer i maskopi än vad som nog föranletts. Istället tar jag numer med mig det SP3 poängterade kring sitt eget specialpedagogiska ansvar och vikten av att själv prioritera och proklamera det förebyggande arbetet kopplat till undanröjandet av hinder och svårigheter i lärmiljön.

Resultatet berör även utmaningarna kring den tysta kunskapen och det ”omätbara” inom specialpedagogens förebyggande fält samt viss upplevd problematik kring att handleda nära kollegor. I egenskap av framtida specialpedagog hoppas jag därför kunna bidra med att stötta pedagogerna genom ett inkluderande ledarskap snarare än att inta en asymmetrisk expertisroll.

Specialpedagogiska möjligheter

Studiens resultat samt tidigare forskning (von Ahlefeld Nisser, 2018; Segerby & Andersson, 2024; Talme m.fl. 2018) pekar mot fördelarna med förebyggande arbetssätt och tidigt specialpedagogiskt stöd. Genom att arbeta förebyggande och försöka tänka ledning och stimulans på gruppnivå, snarare än extra anpassningar på individnivå, kan specialpedagogen således inspirera till ett långsiktigt undanröjande av hinder och svårigheter för mångt fler än endast de mest behövande eleverna gällande skolans lärmiljöer. Vidare har studien även belyst

det ”upptäckande arbetssätt” (Skolverket, 2022) och den förebyggande effekt det åtgärdande arbetet kan inrymma – förutsatt att vi specialpedagoger uppmärksammar och tar vara på det; ”För det åtgärdande arbetet kan ju bli förebyggande, om man, eller när man liksom lär sig något av det” (SP3). Slutligen tänker jag mig, även om vi inte kan förvänta oss att alla andra ska gå runt med ”nightvision-kikare” (SP3), att vi specialpedagoger behöver ta vara på vår ”nightvision-kikare” och den pedagogiska superkraft det faktiskt innebär att kunna förhålla sig förebyggande, salutogent och formativt – i en alltmer summativ utbildningskontext (Biesta, 2020).

Specialpedagogiska implikationer

Denna studie har belyst ett ständigt aktuellt och verksamhetsnära dilemma gällande förebyggande specialpedagogiskt stöd. Förhoppningsvis både inspireras och reflekterar läsaren vidare kring specialpedagogens potentiella förebyggande roll samt lärmiljöernas betydelse då det, trots att skollagen (2010:800) betonar att ”elevhälsan främst ska vara hälsofrämjande och förebyggande...” (25 §), lämnas ett stort utrymme för tolkning och valfritt tillvägagångssätt. Studiens informanter beskriver hur de sammantaget önskar arbeta mer förebyggande både över lag samt kopplat till undanröjandet av hinder och svårigheter i skolans lärmiljö. Upplevelsen och beskrivningen av att det akuta, mer åtgärdande, arbetet i allt för hög grad tar över framhävdes brett. ”Behoven i skolan är alltid större än resurserna” som SP3 uttrycker det – något även forskning och litteratur tycks tyda på (Lutz, 2021; Skolverket, 2023, Göransson m.fl. 2005). För att undvika att hamna i överväldigande ”brandsläckeri” (SP2) behövs förhållnings- och arbetssätt inventeras och reflekteras kring; Vad prioriteras i verksamheten? Var läggs resurserna? Och hur tas specialpedagogens förebyggande potential bäst tillvara på? Denna till synes existerande kunskapslucka, kopplad till det förebyggande arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i skolans lärmiljö, behöver skyndsamt uppmärksammas och bemötas – förslagsvis med specialpedagogen i spetsen.

Metod- och teoridiskussion

Utifrån studiens syfte och arbetets begränsade tidsspann kändes en kvalitativ ingång, med tre informanter, både rimligt och hanterbart. Som tidigare nämnts ämnade studien inte finna universella svar utan snarare belysa några verksamhetsnära kontextuella sammanhang samt dess mönster och variationer. Den största utmaningen var att hitta specialpedagoger som hade tid att delta i studien varpå jag, när jag väl kom i kontakt med de tre informanterna, valde att i

princip utgå ifrån deras tillgänglighet och önskemål. Det faktum att informanterna själva fick välja datum för de olika momenten, samt att en av dem önskade få se intervjufrågorna på förhand, kan förvisso ha haft en relativ inverkan på utgången. Trots befogad kritik gällande risken för inövade svar (Bryman, 2018) ansåg jag att informantens trygghet och slutliga medverkan vägde tyngre än riskerna. Det är också av vikt att vara medveten om den, om än subtila, maktsymmetri som råder vid en intervjusituation samt förstå intervjuformen som en språklig och social produktion av kunskap (Kvale & Brinkman, 2014). Studiens avslutande syntestillfällen, med återkoppling och utrymme för revidering, var ett försök att bemöta ovannämnda kritik samt den gällande strukturerade observationers kontextlöshet och risk för snedvridna perspektivtaganden (Bryman, 2018). Slutligen bidrog metodkristalliseringen (Alvehus, 2019) i form av semistrukturerade intervjuer, observationer och ett avslutande syntestillfälle som påminde mer om ett samtal än en klassisk intervju, högst troligen till flera infallsvinklar än vad bara en av metodformerna hade bidragit med.

Den induktivt inspirerade ansatsen ämnade bana väg för en teoretisk öppenhet trots medvetenhet om mitt ofrånkomliga bias (Bryman, 2018). Med min förskolläro- och yrkeserfarenhet i ”ryggsäcken” är det svårt att inte dra sociokulturellt inspirerade paralleller kopplade till specialpedagogens (förebyggande) uppdrag. Tillsammans skapar vi vår kontext, och tillsammans verkar vi i och påverkas av vår kontext (Serder & Jóber, 2021). Empirin påvisade dock självständigt och övertygande sociokulturella och organisatoriska tendenser. Genom von Ahlefeldt Nissers (2021) kommunikationsteoretiska ansats kunde samtalens och handledningens förebyggande effekt förstås och analyseras. Dock hade eventuellt en än mer renodlad teori med fler detaljerade begrepp kunnat bidra till ytterligare synvinklar. Vidare kan idén om den lärande organisationen förvisso anses utopisk sett till dess visioner om ett ständigt självlärande tillstånd (Lindkvist m.fl., 2014). Men genom Senge (2006), och med tonvikt på gruppdynamik och förändringsprocesser, kunde ändå kollegial samsyn och nödvändig organisatorisk riktning bemötas och djupare förstås.

Förslag på fortsatt forskning

Givet resultatet, och sett till bristen på tidigare forskning inriktat mot specialpedagogens förebyggande arbete med att undanröja hinder och svårigheter i lärmiljön, hade mer omfattande sådan nog behövts för att skifta perspektiv så att fokus och resurser läggs mer förebyggande. Forskning med systemteoretiska infallsvinklar på skolutveckling å Ahrenfelts (2013) ”förändring av första och andra grad” skulle till exempel kunna vara en väg att gå. En annan möjlig väg vore att genom diskursanalys fördjupa sig i vad policydokument, elevhälsoplaner,

uppdragsbeskrivningar, jobbannonser, läroplaner och lagar signalerar och bidrar med gällande specialpedagogens förebyggande roll kopplat till arbetet med tillgängliga lärmiljöer.

Referenser

- Ahlberg, A (red.), *Specialpedagogisk forskning: en mångfasetterad utmaning*. Studentlitteratur.
- Alexandersson, U. (2009). Sofias situationer för samspel. I: A. Ahlberg (red.), *Specialpedagogisk forskning: en mångfasetterad utmaning* (s.109-127). Studentlitteratur.
- Alvehus, J. (2019). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. (andra upplagan). Liber.
- Barmark, M., & Djurfeldt, G. (2020). *Statistisk verktygslåda 0: att förstå och förändra världen med siffror*. (andra upplagan). Studentlitteratur.
- Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104.
- Blecker, N.S., & Boakes, N. J. (2010) Creating a learning environment for all children: are teachers able and willing? *International Journal of Inclusive Education*, 14:5, 435-447.
- Bolman, L.G., & Deal, T.E. (2024). *Nya perspektiv på organisation och ledarskap*. (sjunde upplagan). Studentlitteratur.
- Borg, A., Bölte, S., & Hallberg, L. (2021). *God lärmiljö för alla: konsten att hantera övergångar i skolan*. (Första upplagan). Liber.
- Bruner, J.S. (2002). *Kulturens väv: utbildning i kulturpsykologisk belysning*. Daidalos.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (tredje upplagan). Liber
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. (första upplagan). Natur & Kultur.
- Fejes, A., & Thornberg, R. (red.), (2019). *Handbok i kvalitativ analys*. (tredje upplagan). Liber.
- Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnusson, G., & Nilholm, C. (2015). *Speciella yrken? specialpedagogers och speciellärares arbete och utbildning: en enkätstudie*. Karlstad: Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap, Institutionen för pedagogiska studier, Karlstads universitet.
- Horner, R.H., & Sugai, G. (2015). School-wide PBIS: An Example of Applied Behavior Analysis Implemented at a Scale of Social Importance. *Behavior Analysis in Practice*, 8(1), 80–85.
- Hylander, I., & Guvå, G. (2017). *Elevhälsa som främjar lärande: om professionellt samarbete i retorik och praktik*. (Första upplagan). Studentlitteratur AB.
- Hägglom, P. (2019). *Universell design för lärande: ett inkluderande förhållningssätt*. (första upplagan). Studentlitteratur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (Tredje upplagan). Studentlitteratur.
- Lindqvist, L., Bakka, J.F., & Fivelsdal, E. (2014). *Organisationsteori: struktur, kultur, processer*. (sjätte upplagan). Liber.

- Lindqvist, G. (2022). Inkludering – ett verktyg för skolan? Dekonstruktion och (re)konstruktion av inkluderingsbegreppet med utgångspunkt i rektorers, speciallärares och specialpedagogers erfarenheter. *Paideia*. 24:2, s. 18-28.
- Lutz, K. (2021). *Specialpedagogiska aspekter på förskola och skola: möte med det som inte anses lagom*. (andra upplagan). Liber.
- Nilholm, C. (2020). *Perspektiv på specialpedagogik*. (tredje upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Page, A., Anderson, J., & Charteris, J. (2024). Innovative learning environments and spaces of belonging for special education teachers, *International Journal of Inclusive Education*, 28:6, 891-906.
- Rennstam, J., & Wästerfors, D (2011). Att analysera kvalitativt material: I: Ahrne, G., & Svensson, P (red.). *Handbok i kvalitativa metoder* (s.244-160). Liber.
- Rönström, N., & Håkansson, J. (2021). *Förbättringskapacitet och utbildningskvalitet som skolledares angelägenhet*. Skolverket.
- Segerby, C., & Andersson, H. (2024). Vikten av tidiga specialpedagogiska insatser i förskolan för en framgångsrik skolgång. *Nordisk Barnehageforskning*. 21:3, s. 118-142.
- Senge, P.M. (2000[1995]). *Den femte disciplinen: den lärande organisationens konst*. Stockholm: Fakta info direkt.
- Serder, M., & Jobér, A. (red.) (2021). *Vetenskapliga teorier för lärare*. (första upplagan). Natur & Kultur.
- Skolforskningsinstitutets (2024). *Nyckelbegrepp*
- Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö18*. Skolverket.
- Skolverket (2022). *Främja, förebygga, upptäcka och åtgärda: hur skolan kan arbeta mot diskriminering och kränkande behandling*. (andra upplagan). Skolverket.
- Skolverket (2022). *Läroplan för grundskola: Lgr22*. Skolverket.
- Skolverket (2023). *Skolverkets bedömning av läget i skolväsendet 2023*. Skolverket.
- Svensk författningssamling: SFS. 2022:1315, *Lag om ändring i Skollagen (2010:800)*.
- Svensk författningssamling: SFS. 217:1111, *Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100)*, ändring (omtryck). (2017).
- Sverige (2020). *Skollagen (2010:800): med lagen om införande av skollagen (2010:801)*. (elfte upplagan). Stockholm: Norstedts juridik.
- Säljö, R (2022). *Lärande: en introduktion till perspektiv och metaforer*. (andra upplagan). Gleerups.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Prisma.
- Sørli, M-A., Ogden, T., & Olseth, A.R. (2015). Preventing problem behavior in school through school-wide staff empowerment: intervention outcomes. *World Journal of Educational Research*, 2, 117–139.
- Talme, L., Roll-Pettersson, L., Karlsson, P., & von Rosen, T (2018). Ett skolövergripande samverkansprojekt: Att skapa studiero och en trygg lärandemiljö. *Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyse*. 45, s. 1-19

- Tufvesson, C. (2014). *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning: förskola och skola: handledning*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Vetenskapsrådet (2024). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- von Ahlefeld Nisser, D. (2014). Specialpedagogers och speciallärares olika roller och uppdrag – skilda föreställningar möts och möter en pedagogisk praktik. *Nordic Studies in Education*, 34(4): 246-264.
- von Ahlefeld Nisser, D. (2021). *Professionella pedagogiska samtal för en inkluderande skolkultur*. (första upplagan). Studentlitteratur.
- von Ahlefeld Nisser, D., Olsson, M., Lindqvist, G., & Lundgren, M. (2018). *Värderingsverktyg för ökad tillgänglighet i förskola och skola – möjligheter och fallgropar i praktiken*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Zollers, N.J., Ramanathan, A.K., & Yu, M. (1991) The relationship between school culture and inclusion: How an inclusive culture supports inclusive education. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 12(2), s.157-174.
- Öquist, O. (2020). *Framgångsrikt ledarskap med systemteori*. (fjärde upplagan). Gothia Kompetens.

Elektroniska källor

- OECD (2013), *Innovative Learning Environments*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris [hämtad 19 december 2024] <https://doi.org/10.1787/9789264203488-en>
- Specialpedagogiska skolmyndigheten (2024a) *Tillgänglighetsmodellen* Stockholm: Sverige [hämtad 20 november 2024] <https://www.spsm.se/stodmaterial-for-tillganglig-utbildning/tillganglig-utbildning/tillganglighetsmodellen-fran-spsm/>
- Specialpedagogiska skolmyndigheten (2024b) *Tillgänglighetsmodellen* Stockholm: Sverige [hämtad 20 november 2024] <https://www.spsm.se/stodmaterial-for-tillganglig-utbildning/omraden-i-tillganglighetsmodellen/social-larmiljo/>
- Specialpedagogiska skolmyndigheten (2024c) *Tillgänglighetsmodellen* Stockholm: Sverige [hämtad 20 november 2024] <https://www.spsm.se/stodmaterial-for-tillganglig-utbildning/omraden-i-tillganglighetsmodellen/pedagogisk-larmiljo/>
- Specialpedagogiska skolmyndigheten (2024d) *Tillgänglighetsmodellen* Stockholm: Sverige [elektronisk resurs, hämtad 20 november 2024] <https://www.spsm.se/stodmaterial-for-tillganglig-utbildning/omraden-i-tillganglighetsmodellen/fysisk-larmiljo/>
- Uppsala universitet (2020) *Forskningsbaserad metod skapar trygghet i skolan* [hämtad 21 december 2024] <https://www.uu.se/nyheter/2020/2020-03-17-forskningsbaserad-metod-skapar-trygghet-i-skolan>

Bilagor

Bilaga 1 - Missivbrev



På specialpedagogprogrammet vid Malmö universitet skriver studenterna ett examensarbete på avancerad nivå. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie. Examensarbetet motsvarar 15 högskolepoäng, och utförs under totalt 10 veckor. När examensarbetet blivit godkänt publiceras det i Malmö universitets databas DIVA: <http://mau.diva-portal.org/smash/search.jsf?language=sv&dswid=1871>).

2024-11-28

Samtycke till medverkan i studentprojekt

Mitt namn är Madalena Miranda och jag går just nu min sista termin på Malmö Universitets Specialpedagogutbildning, profil: språk- och kommunikationsutveckling. Specialpedagogexamen tas efter godkänt examensarbete i januari år 2025.

Inhämtat godkännande till att genomföra studien från valda verksamheter finnes. Studien kommer ha en kvalitativ karaktär med fokus på några verkamma specialpedagogers erfarenheter och tankar kring det förebyggande arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i grundskolans lärmiljöer. Vidare avser studien även belysa förutsättningar som upplevs krävas för att möjliggöra detta proaktivt specialpedagogiska arbete samt diskutera specialpedagogiska utmaningar och möjligheter kopplade till grundskolans lärmiljö.

Utifrån studiens frågeställningar kommer datainsamling att ske i tre steg: inledande **intervju** med specialpedagog, följt av ett **observationstillfälle** med fokus på förebyggande arbete kring grundskolans lärmiljöer samt ett avslutande **syntestillfälle** där allt insamlat material stäms av och en avslutande diskussion kring specialpedagogiska utmaningar och möjligheter kopplade till grundskolans lärmiljö eftersträvas.

För en sakligare efterarbetning önskas intervjuerna spelas in (transkriberingarna kommer sedan att bifogas så att informanterna kan få revidera något om så önskas vid syntestillfället). Observationstillfällena kommer att dokumenteras genom anonymiserade reflexiva fältanteckningar (även de kommer att delges informanterna vid syntestillfället för en sakligare efterarbetning). Fokus kommer inte att ligga på enskilda elever, pedagoger eller individuella anpassningar utan snarare på specialpedagogens del i processen.

Allt insamlat material och personuppgifter lagras på Malmö universitets server under arbetet samt att samtyckesblanketterna förvaras oåtkomligt på Malmö universitet.

Förväntansfulla hälsningar,
Madalena Miranda

.....
Studentens underskrift och namnförtydligande

Kontaktuppgifter till student:

Madalena Miranda, mejl x, telefonnummer x

Ansvarig handledare på Malmö universitet:

Lotta Anderson

Kursansvarig på Malmö universitet:

Helena Andersson

Kontaktuppgifter Malmö universitet:

www.mau.se 040-665 70 00



Information om Malmö universitets behandling av personuppgifter

Personuppgiftsansvarig Dataskyddsbud Typ av personuppgifter	Malmö universitet dataskyddsbud@mau.se Namn, anteckning av lärandesituation, bild och/eller filmklipp samt ditt samtycke till att Malmö universitet behandlar dessa personuppgifter.
Ändamål med behandlingen	För att möjliggöra undervisnings- och examinationssituationer i skolmiljö för studenter vid Malmö universitets lärarutbildning.
Rättslig grund för behandling Mottagare	Ditt samtycke. Personuppgifterna kommer endast användas i utbildningssyfte inom ramen för lärarutbildningen vid Malmö universitet och kommer inte att spridas vidare till någon annan mottagare.
Lagringstid	Malmö universitet kommer spara dina personuppgifter så länge de behövs för ovan angivet ändamål eller till dess att du återkallar ditt samtycke. Efter genomförd kurs/program kommer personuppgifterna att raderas. Malmö universitet kan dock i vissa fall bli skyldiga att arkivera och spara personuppgifter enligt Arkivlagen och Riksarkivets föreskrifter.
Dina rättigheter	Du har rätt att kontakta Malmö universitet för att 1) få information om vilka uppgifter Malmö universitet har om dig och 2) begära rättelse av dina uppgifter. Vidare, och under de förutsättningar som närmare anges i dataskyddslagstiftningen, har du rätt att 3) begära radering av dina uppgifter, 4) begära en överföring av dina uppgifter (dataportabilitet), eller 5) begära att Malmö universitet begränsar behandlingen av dina uppgifter. När Malmö universitet behandlar personuppgifter med stöd av ditt samtycke, har du rätt att när som helst återkalla ditt samtycke genom skriftligt meddelande till Malmö universitet. Du har rätt att inge klagomål om Malmö universitets behandling av dina personuppgifter genom att kontakta Datainspektionen, Box 8114, 104 20 Stockholm



Samtycke

Härmed samtycker jag till att medverka i ovan beskrivna studentprojekt, samt bekräftar att jag har tagit del av informationen om Malmö universitets behandling av personuppgifter, och Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, som säger att

- medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- deltagarna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad¹

Namn:

Namnförtydligande:

Dagens datum:

¹ De forskningsetiska principerna kan du läsa mer om i Vetenskapsrådets skrift *God forskningssed* (2024), som du kan finna här: <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2002-01-08-forskningsetiska-principer-inom-humanistisk-samhallsvetenskaplig-forskning.html>

Bilaga 2 - Intervjuguide

Intervjuguide – Specialpedagog

Datum: SPP:

- **Bakgrund**

- Utbildningsbakgrund? Yrkesverksamma år? Allmän arbetsbeskrivning?
- Hur skulle du beskriva att din förebyggande (proaktiva) roll ser ut i dagsläget?
- Hur skulle du beskriva att din åtgärdande (reaktiva) roll ser ut i dagsläget?

- **Lärmiljöer**

- SPSMs tillgänglighetsmodell – Erfarenheter? Tankar?
- Vad bidrar du i dagsläget med för stöd gällande den **sociala lärmiljön**?
- Vad bidrar du i dagsläget med för stöd gällande den **pedagogiska lärmiljön**?
- Vad bidrar du i dagsläget med för stöd gällande den **fysiska lärmiljön**?

- **Förutsättningar**

- Vilka förutsättningar anser du krävs för att du ska kunna stötta pedagogerna i det förebyggande arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i förskolans lärmiljöer?

- **Förebyggande arbete**

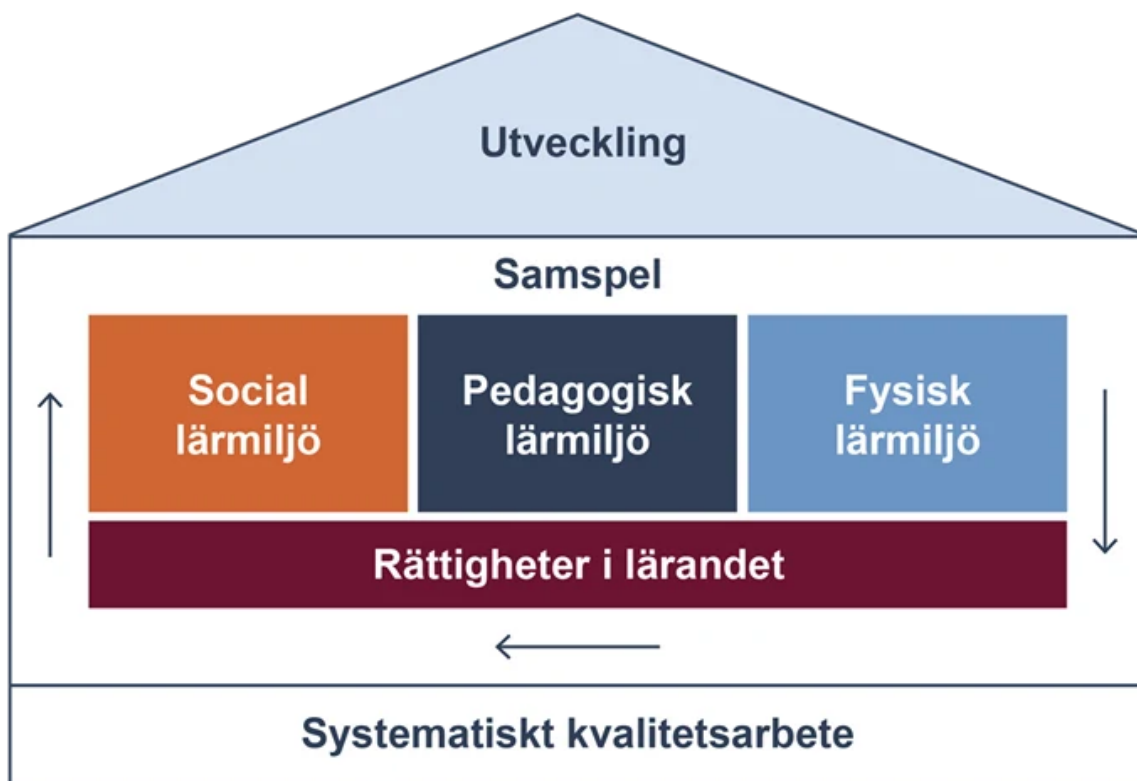
- Vilka forum/tillfällen deltar du i gällande det förebyggande arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i förskolans lärmiljöer?

- **Övrigt**

- Är det något annat du skulle vilja tillägga?

Tack för din medverkan!

Bilaga 3 - Tillgänglighetsmodellen (komplement till intervjuguide)



© Specialpedagogiska skolmyndigheten (2024) *Tillgänglighetsmodellen – en samspelsmodell för tillgänglig utbildning*

Kategorier

Social lärmiljö	Pedagogisk lärmiljö	Fysisk lärmiljö
Tillhörighet och autonomi	Planering	Innemiljö
Erkänd och trygg	Undervisning	Ljudmiljö
Samhandling och engagemang	Lärverktyg	Visuell miljö
Motivation och utmaning	Kollegialt samarbete	Utemiljö
Rättigheter i lärandet		
Tillgänglighet och delaktighet		
Jämlikhet och jämställdhet		
Språk och kommunikation		
Hälsa och utbildning		

© Specialpedagogiska skolmyndigheten (2024) *Tillgänglighetsmodellens fyra kategorier*

Bilaga 4 - Observationsprotokoll

Observationsprotokoll – Specialpedagogens förebyggande arbete...

Datum: SPP:

Aktivitet / Tillfälle

VEM deltar?

VAR sker tillfället?

HUR genomförs tillfället?

VARFÖR? (syfte, anledning, orsak)

VAD görs och sägs?

Observatörens egna reflektioner (tex kopplingar till Tillgänglighetsmodellen)

Bilaga 5 - Syntestillfälle

Syntestillfälle – Specialpedagog

Datum: SPP:

Börjar med att delge min återkoppling från den inledande intervjun och observationstillfället...

- Vill du revidera något från den tidigare intervjun?
- Vill du tillägga något gällande observationstillfället?
- Vilka **utmaningar** anser du finns gällande ditt förebyggande arbete med att undanröja hinder och svårigheter i grundskolans lärmiljöer?
- Vilka **möjligheter** anser du finns gällande ditt förebyggande arbete med att undanröja hinder och svårigheter i grundskolans lärmiljöer?
- Finns det något annat du skulle vilja tillägga?

Tack för din medverkan