



## Specialpedagogisk verksamhet i små skolmiljöer

Nordiskt pilotprojekt med inriktning på specialpedagogiskt arbete i små skolmiljöer

av

Jan-Birger Johansen , projektledare

Astrid Ahl

Gerd Pettersson

Kristina Ström

Rose-Marie Langels

# Innehåll

<b>FÖRORD</b> .....	<b>1</b>
<b>SAMMANDRAG</b> .....	<b>2</b>
<b>BAKGRUND</b> .....	<b>3</b>
SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV .....	3
MÅLSÄTTNINGAR.....	4
<i>Syfte och forskningsfrågor</i> .....	4
<i>Avgränsningar och förutsättningar</i> .....	5
SPECIALPEDAGOGIK I ETT HISTORISKT PERSPEKTIV .....	6
<i>Återblick på norsk specialpedagogisk utveckling</i> .....	6
<i>Återblick på svensk specialpedagogisk utveckling</i> .....	8
<i>Återblick på finländsk specialpedagogisk utveckling</i> .....	11
SPECIALPEDAGOGISKA STYRDOKUMENT .....	13
<i>Norge</i> .....	14
<i>Sverige</i> .....	15
<i>Finland</i> .....	16
<b>METODVAL OCH URVAL</b> .....	<b>18</b>
URVALSKRITERIER .....	18
<i>Norge</i> .....	18
<i>Sverige</i> .....	19
<i>Finland</i> .....	19
PROJEKTBeskrivning .....	20
GENOMFÖRANDET AV STUDIEN .....	20
<i>Delstudie I</i> .....	21
Enkät svar från norsk skola, Havsörnsskolan .....	21
Enkät svar från en svensk skola, Ripan .....	22
Enkät svar från två svenska skolor, Ugglan och Korpen.....	22
<i>Resultat av fokusgrupparbetet</i> .....	23
Slutsats.....	23
<b>DELSTUDIE II</b> .....	<b>23</b>
NORSKT FORSKNINGSFÄLT .....	23
SVENSKT FORSKNINGSFÄLT.....	25
FINLANDSSVENSKT FORSKNINGSFÄLT.....	26
UNDERSÖKNINGSDATA .....	28
<i>Tolkning och analyser</i> .....	28
KATEGORIER OCH DISKUSSION .....	28
<i>Distanserade skolor och distanserad pedagogisk hjälp</i> .....	28
Norska skolor .....	28
Svenska skolor .....	29
Finlandssvensk skola .....	30
Reflektion.....	31
<i>Få elever, få lärare, få problem?</i> .....	32
Norska skolor .....	32
Svenska skolor .....	33
Finlandssvensk skola .....	33
Reflektion.....	34
<i>Den lokala miljön - inte en självklar resurs i krävande situationer</i> .....	35
Norska skolor .....	35
Svenska skolor .....	36

Finlandssvensk skola .....	38
Reflektion.....	39
<i>Kommunikativa färdigheter</i> .....	40
Norska skolor .....	40
Svenska skolor .....	40
Reflektion.....	41
<i>Nödvändiga nätverk för regioner med små skolor</i> .....	41
Norska skolor .....	41
Svenska skolor .....	42
Finlandssvensk skola .....	42
Reflektion.....	43
<i>Hjälpmedel i skolan - vilka typer av hjälpmedel är viktiga och för vad?</i> .....	44
Norska skolor .....	44
Svenska skolor .....	44
Finlandssvensk skola .....	44
Reflektion.....	45
<i>Lärarnas möjligheter till kompetensutveckling</i> .....	45
Svenska skolor .....	45
Reflektion.....	46
<i>Sammansatta klasser – inte så negativt som man kunde tro</i> .....	46
Reflektion.....	48
<i>Konklusioner</i> .....	48
<i>Litteratur</i> .....	50
BILAGA I .....	55
BILAGA II .....	58
BILAGA III .....	60

## Förord

Rapporten är resultatet av ett nordiskt forskningssamarbete mellan Høgskolen i Nesna, Umeå universitet och Åbo akademi (avdelningen i Vasa), i respektive Norge, Sverige och Finland.

Forskningssamarbetet mellan de tre institutionerna har sin utgångspunkt i en gemensam nordisk konferens – Gemensamma Vägar (GV). Denna konferens, som funnits sedan 2001, sätter fokus på specialpedagogiska teman samt på barn, ungdomar och vuxna i behov av särskilt stöd. Konferensen har fått en inriktning mot en bred målgrupp som består av lärare, skolledare, personal inom skolhälsovården, politiker, lärarutbildare och forskare. Detta skapar en dialog mellan berörda inom skolväsendena i de tre länderna. Syftet med konferensen är att deltagarna ska få tillgång till forskning och kompetens som finns vid de nordligaste universiteten och högskolorna i Sverige, Norge och Finland samt att också få tillgång till forskning, kunskap och erfarenheter som finns i skolorna i respektive land. Värdskapet för konferensen alternerar mellan de tre länderna. Inom konferensen *Gemensamma vägar* upprättades år 2006 ett forskningsnätverk där de tre institutionerna representeras. Forskarna i detta nordiska nätverk har satt fokus på specialpedagogisk verksamhet i små lärandemiljöer och har tillsammans genomfört denna pilotundersökning i Norge, Sverige och Finland. Fem forskare från de tre länderna har deltagit i undersökningen:

- Från Høgskolen i Nesna deltog förstelektor Rose-Marie Langels och försteamanuens Jan-Birger Johansen, som också är projektledare.
- Från Umeå universitet deltog universitetslektor och utvecklingsledare för Regionalt utvecklingscentrum Astrid Ahl samt forskarstuderande Gerd Pettersson.
- Från Åbo akademi i Vasa deltog universitetslektor Kristina Ström. I den finländska delen av undersökningen deltog också speciallärarstuderande Mirella Uddström.

Mötena mellan forskningsfälten och informanterna har präglats av stor välvilja och stort engagemang. Vi vill på detta sätt tacka dem för deras bidrag till underlaget för undersökningen. Samtidigt vill vi tacka våra institutioner för anpassningen av undersökningsperioderna på ett sådant sätt att vi fick möjlighet att genomföra vår forskning. Ett speciellt tack riktar vi till Regionalt utvecklingscentrum vid universitetet i Umeå och Särskolenätverket Norr som bidragit med ekonomiskt stöd för resor och uppehälle i samband med samarbetsmötena inom projektet. Vi hoppas att rapporten ska kunna inspirera beslutsfattare, skolledare, lärare, föräldrar och skolforskare till nya och innovativa tankar kring specialpedagogisk verksamhet i små skolmiljöer.

Nesna, Umeå och Vasa, **DATUM**

Jan-Birger Johansen

Astrid Ahl

Gerd Pettersson

Kristina Ström

Rose-Marie Langels

## Sammandrag

Denna rapport redovisar pilotprojektet *Specialpedagogisk verksamhet i små skolmiljöer* som har fokuserat på små glesbygdsskolors möjligheter att bedriva specialpedagogisk verksamhet. Verksamhetsförutsättningar, resurser och lärarkompetens studerades. Som teoretisk utgångspunkt valdes ett sociokulturellt perspektiv. Lärare från 7 skolor i Norge, Sverige och Finland intervjuades. Informanternas svar transkriberades, analyserades och kategoriserades i ett antal resultat kategorier som belyser olika aspekter av specialpedagogisk verksamhet i små skolor. Resultaten visar på såväl styrkor som svagheter i de små skolorna. Bland styrkorna kan nämnas närheten till det omgivande lokalsamhället och de möjligheter till goda relationer, delaktighet och socialt lärande som närhet skapar. Vidare möjliggör skolmiljöns litenhet flexibla, kreativa och elevenpassade pedagogiska lösningar och verksamhetsmodeller. Långa avstånd till hjälpinstanser och avsaknad av specialpedagogisk kompetens på den egna skolan lyfts fram som svagheter. Överlag tyder dock resultaten på att små skolmiljöer har förutsättningar att utvecklas till goda pedagogiska miljöer som kan tillvarata enskilda elevers pedagogiska behov. Perspektivet i denna studie är dock enbart lärarnas och ytterligare forskning behövs för att nyansera och fördjupa bilden av den specialpedagogiska verksamheten i små skolmiljöer i glesbygden.

## Bakgrund

Gemensamt för de tre ländernas nordligaste områden är att de över lag är glest befolkade<sup>1</sup>. I avlägsna bygder är skolenheterna ofta små och förbundna med de utmaningar som är förenade med små skolor. Dessa har att göra med skolorna bristande ekonomiska, personella och kompetensmässiga förutsättningar. De nordiska länderna har en gemensam målsättning som innebär "en skola för alla", vilket betonas i respektive lands styrdokument. En aspekt av betydande vikt i detta sammanhang är den specialpedagogiska målsättningen att bedriva en inkluderande undervisning, varvid avses att elever i behov av stöd ska kunna tillhöra den reguljära undervisningen på samma villkor som alla andra och få en likvärdig undervisning. Enskilda skolor har kommit olika långt i denna utveckling. Oberoende av bosättning, storlek på skolan och lokalmiljöns betydelse är det naturligt att anta att barn, unga och vuxna kan ha behov av stöd och handledning i form av specialpedagogiska insatser.

Härvidlag uppmärksammade forskningsnätverket inom GV vikten av att studera små skolmiljöer. En ansökan om projektmedel från Botnia-Atlanticprogrammet (ett EU-program som främjar europeiskt territoriellt samarbete) formulerades 2008 med titeln *Gemensamma Vägar, nordisk samverkan för specialpedagogisk verksamhet i små skolmiljöer*. Ansökan avslogs med motiveringen att projektet inte hade tillräcklig relevans för regional utveckling och starkare tillväxt. Utifrån erfarenheterna av arbetet med den ansökan som avslogs av Botnia Atlanticprogrammet, ansåg vi ändå att det var viktigt att undersöka och få större insikt inom det specialpedagogiska området i glesbygden och andra små lärandemiljöer i Norden. Därmed föddes och utvecklades idén till pilotstudien *Specialpedagogisk verksamhet i små skolmiljöer*.

Detta projekt sätter fokus på förutsättningar och förverkligandet av specialpedagogisk verksamhet i små skolor. I sammanhanget berör vi även det sociala kapitalet i små samhällen och hur detta utnyttjas i den specialpedagogiska verksamheten. Kommunernas och skolhuvudmännens<sup>2</sup> ansvar för att tillvarata det sociokulturella värdet av lärande och utveckling i små skolor och i lokalmiljön berörs och diskuteras.

## Sociokulturellt perspektiv

I detta sammanhang lyfter vi fram det sociokulturella perspektivet som en resurs för individens identitetsutveckling och socialisering. Johansen (2009) framhåller värdet av att läraren har kännedom om och bättre utnyttjar den kultur eleven befinner sig i som resurs för inlärningen, såväl socialt som

---

<sup>1</sup> Detta gäller även för Österbotten

<sup>2</sup> Med skolhuvudmannen avses ansvarig instans för fristående skolor och kommunala skolor i Sverige.

akademiskt. Långa avstånd, skolnedläggning och begränsade resurser utmanar individens möjligheter till socialisering och tillhörighet. Begränsade utvecklingsmöjligheter anges som skäl till skolnedläggningar varvid elevernas faktiska resultat i små skolmiljöer inte beaktas. Forskning visar dock att i de små skolmiljöer där vuxna och barn är tillsammans i sociokulturella kontexter främjar utveckling och lärande (Power, 1997). Här utvecklas den nödvändiga positiva sociala relationer, vilket i sin tur bidrar till att stimulera en bredare social inläring och färdighetslärandet. Detta har påvisats av Åberg-Bengtsson (2004) som i sina studier satte fokus på bland annat 9-åringars läsfärdigheter utifrån ett relationsperspektiv. Resultaten visade att det inte fanns några indikationer som tydde på att elever från små skolor hade lägre akademiska resultat än andra. Genom att ta hänsyn till familjebakgrund och andra faktorer bland eleverna drogs slutsatsen att elever från glest befolkade kommuner uppnådde de bästa resultaten. Skälen var förknippade med färre elever per lärare, bättre arbetsvillkor, tätare handledning av läraren och mindre oro i de små skolorna jämfört med större skolor i tätbefolkade områden.

Det finns flera egenskaper hos de små skolorna som tyder på en sociokulturell lärandetradition med tonvikt på interaktion och samarbete. Johansen (2009) betonar i sin studie vikten av social interaktion och vuxen närvaro i samband med det allmänna lärandet, social utveckling och relationsbyggandet genom interaktiva åtgärder i skolan och den lokala miljön. I den norska St.meld. (Meddelande från regeringen till Stortinget) nr. 31 (2007-2008) framhålls lärarens kompetens, såsom den återspeglas i samspelet mellan lärare och elev, som den faktorn som påverkar elevernas lärande mest. Lärarens kompetens betonas som den avgörande faktorn vid skapandet av en fungerande social miljö som möjliggör en samling kring undervisningssituationen i samarbete med föräldrar och vårdnadshavare.

## **Målsättningar**

Studiens övergripande målsättning är att bidra till ökad kunskap om hur specialpedagogisk verksamhet bedrivs i små skolor. Ytterligare en målsättning är att återföra resultaten till målgruppen dels genom den årliga GV-konferensen och dels denna rapport och därigenom försöka nå alla med intresse för specialpedagogik, det vill säga forskare, politiker, lärare och andra.

## **Syfte och forskningsfrågor**

Syftet är att beskriva förutsättningarna för och genomförandet av specialpedagogisk verksamhet i små skolor samt elevernas möjligheter till socialisering och deras rättigheter till en likvärdig undervisning. Följande frågor kommer att besvaras:

- Vilka utmaningar finns det för den specialpedagogiska verksamheten?
- Vilka interna och externa resurser för specialpedagogisk verksamhet kan man finna i de små inlärningsmiljöerna?
- Vilken lärarkompetens med anknytning till elever med särskilda behov finns det på skolorna?

### **Avgränsningar och förutsättningar**

Forskarna i projektet har fått tillgång till forskningsfältet genom att etablera kontakt med skolor i närliggande områden. Den regionala närheten till forskningsfältet har varit nödvändig i brist på projektmedel. Kriterier för vilka skolor som kom att ingå i studien var skolans elevantal och avståndet till tätort. Inom våra regioner har vi gjort ett strategiskt urval genom att välja enheter som är typiska för de områden de representerar.



## Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv

Specialpedagogiskt arbete sätter särskild tonvikt på människor som faller utanför de gängse ramarna för pedagogiken. Insatserna är inriktade på barn, ungdomar och vuxna med särskilda eller utökade behov relaterade till lärande. Behoven kan gälla grundläggande läs- och skrivsvårigheter, matematiksvårigheter, sociala- och emotionella svårigheter samt mer konkreta svårigheter knutna till språk och tal, syn och hörsel. Därtill riktar sig det specialpedagogiska arbetet på människor med olika typer av fysiska och psykiska funktionsnedsättningar. Funktionshinder i inlärningssammanhang betyder nedsatt arbetsförmåga eller funktionshinder på grund av psykiska eller sociala orsaker (skador, sjukdom, besvär, brister). Specialpedagogikens mångskiftande omfattning berör många discipliner (medicin, juridik, psykologi, logopedi, sociologi, idéhistoria och pedagogik). Elevens komplexa behov kan betyda att tvärvetenskapliga insatser måste göras vid planeringen av undervisningen för den enskilde individen. Glesbygdsskolors möjlighet att tillgodose behoven hos elever med olika svårigheter diskuterades livligt redan under 1960 talet. I samtliga nordiska länder prövades, i begränsad omfattning, centraliserade hjälpskolor (Stukát, 2005). Försöken fick flera forskare och skribenter att reagera. De nackdelar som lyftes fram med de centraliserade hjälpskolorna var bland annat långa skolskjutsar och inackorderingar. Kritikerna framhöll att en centraliserad hjälpskola byggde i alltför stor omfattning på ett tänkande i former av intelligenskvot. Ett entydigt budskap som framfördes var att beslut om elevens skolgång skulle grundas på elevens totala situation och utifrån detta var undervisning i den lilla glesbygdsskolan många gånger det bästa alternativet. Nedan beskrivs den specialpedagogiska utvecklingen i Norge, Sverige och Finland.

### Återblick på norsk specialpedagogisk utveckling

Johan Sverdrups<sup>3</sup> påverkade år 1884 den norska skoldebatten i och med att han betonade begreppen *jämställdhet* och *jämlikhet*. Tanken var att barn från alla samhällsklasser skulle mötas i samma skola. Detta var en idé som skulle bidra till att minska klassmotsättningar i samhället och utveckla gemenskap bland barnen. De utmanande och problematiska barnen sågs på den här tiden som hämmande för den normala skolans verksamhet. Barn som avvek från det acceptabla uppfattades som avvikare. De hade svårigheter med inläringen, fann sig inte i de gemensamma normerna och moralen eller hade andra typer av funktionshinder. För att enhetsskoletanken skulle kunna accepteras av skolans fackfolk och skolpolitiker, måste denna grupp avskiljas från de andra. Därmed började en blomstringstid för skolhem, institutioner och särskilda skolor för olika funktionshinder som varade under hela 1900-talet. Dessa insatser för elever med särskilda utbildningsbehov blev de första inbrytningarna i den vanliga skolverksamheten och uppstod därmed som ett separat specialistområde där den vanliga skolan var nästan fri från de så kallade problemeleverna (Berg, 2009). I och

---

<sup>3</sup> Statsminister i Norge, 1884-1889.

med denna konsekventa hållning till synen på barn och ungdomar som avvek från normen, fick Norge ett lagstadgat barnskydd<sup>4</sup>. *Vergerådsloven* (fritt översatt till svenska *Vårdnadshavarrådets lag*) skulle vara till stöd och hjälp vid vårdnadshavarrådets arbete med att ta hand om försummade barn och unga. Reformerna i Norge, där barn från alla samhällsklasser skulle vara i en allmän skola, ledde till en allians mellan skola och barnomsorg. Barn med sociala problem, kriminalitet bland barn och ungdomar samt de försummade barnen blev nu en del av skolans förvaltning och inte längre som en direkt del av den straffrättsliga förvaltningen utanför skolan. Även om skolan fick förvaltningsansvar för alla barn fanns det dock en särskild grupp barn som hänvisades till fängelser och barnhem. Det var först 1951 som Norge fick sin första lag för specialskolor<sup>5</sup>. Här beskrevs bland annat det som tidigare kallades för *barnhem* som *skolor för barn och unga med anpassningssvårigheter*.

I lagen fanns det ett förbud mot att barn och unga skulle kunna straffas. Staten förpliktigade skolorna att ge denna grupp elever undervisning i egna skolor, men de elever som ansågs "obildbara" fick inte någon rätt till skolundervisning. Debatten om politisk styrning och organisation av specialundervisningen tillfördes perspektiv från olika håll under 1950 - och 60-talen. Det riktades kritisk uppmärksamhet mot de olika specialiserade och segregerade utbildningarna för funktionshindrade, och integreringsideologin med betoning på decentralisering och normalisering fick ett ökat genomslag.

En kommitté, *Blomkomiteen* tillsattes 1969 och fick till uppgift att presentera förslag till lagändringar som skulle ersätta specialskolelagen från 1951. Blomkommittén föreslog att man i största möjliga utsträckning skulle integrera elever med funktionshinder i vanliga skolor, och föreslog rätten till särskilda utbildningsåtgärder även för handikappade barn under skolåldern samt för funktionshindrade vuxna. Följande större förändringar antogs:

- En utvidgning av utbildningsbegreppet, på så sätt att barn och unga som inte kunde tillgodogöra sig de traditionella skolämnena och teorin, nu fick rätt till utbildning.
- Krav om anpassning av utbildningen till varje enskild elevs färdighet och förutsättningar.
- Även barn under skolåldern fick rätt till specialpedagogisk hjälp.

Med dessa förändringar fick den norska skolan en revision av Grundskolelagen och en ny lag från 1975 innebar att specialpedagogerna kom in i det ordinarie skolsystemet. I denna lags § 8 anges att det skall finnas en pedagogisk-psykologisk service (pedagogisk-psykologisk tjeneste, PPT) som tillsammans med specialpedagogerna i skolorna skall informera om vilka barn som är i behov av stöd och hjälp i sitt lärande. Så småningom har skolans politiska riktlinjerna blivit att integrera det specialpedagogiska arbetet till att vara en del varje enskild skolas verksamhet. PP-servicen har kommit att

---

<sup>4</sup> Lag från den 6 juni, 1896, *Lov om behandlingen av forsømte børn, "Vergerådsloven"*.

<sup>5</sup> Lag från den 23 november 1951 *Om spesialskoler, KUD*.

bli ett viktigt inslag vid utvärderingen och bedömningen av elever med särskilda behov, och även som deltagare och rådgivare i skolans specialpedagogiska arbete på systemnivå. Vid en ändring av grundskolelagen 1987 med verkan från 1988 preciserades att alla barn i så stor utsträckning som möjligt skall få gå på den skola de rent geografiskt tillhör. Revisionen av specialundervisningen i Norge kom i Skollagen (Opplæringsloven) år 2009. Mer om innehållet i denna i ett senare avsnitt, *Specialpedagogiska styrdokument*.

### **Återblick på svensk specialpedagogisk utveckling**

Ett utbildningssystem med god kvalitet är av avgörande betydelse för hela samhällets utveckling. Nyckelbegrepp i kvalitetsresonemanget är *likvärdighet*. En jämlik och likvärdig skola har värderats högt i Sverige sedan många år. Det svenska skolsystemet har varit en av de mest likvärdiga i världen. Likvärdighetsmålen handlar idag om att alla elever ska ha samma möjligheter att tillgodogöra sig utbildning. Redan när den obligatoriska skolan infördes 1842 var anledningen en strävan efter ökad jämlikhet och tillgång till utbildning för alla oberoende av social bakgrund (Isling, 1988). Specialundervisningen var under första hälften av 1900-talet en sidosorganisation till den reguljära undervisningen och resurserna noga specificerade enligt centrala bestämmelser. Elever med likartade svårigheter hänvisades till specialklasser, vilka kunde inrättas om ett visst antal elever (cirka 8 elever) fanns på skolan. Visionen om "en skola för alla", karakteriserad som en enhetlig skola, började växa fram efter andra världskriget liksom reformer gällande barnomsorg och förskoleverksamhet. En 9-årig, obligatorisk och sammanhållen skola undervisningsmässigt kom till stånd 1962. I och med grundskolereformen skulle alla barn undervisas i gemensamma klasser. Ett första steg i att avskaffa den organisatoriska differentieringen hade tagits till förmån för pedagogisk differentiering, det vill säga en anpassning av metod och innehåll till elevernas skilda förutsättningar och behov (Egelund & al, 2006). För att minska prestationsskillnaderna mellan eleverna och ersätta specialklasserna infördes kompensatoriska åtgärder i form av samordnad specialundervisning. Elever i behov av stöd hade enligt skollagen rätt till specialundervisning enskilt eller i liten grupp vid sidan av den vanliga klassrumsundervisningen. Resurser som tilldelades kommunerna av staten och antalet lektioner var noga preciserat i centrala bestämmelser. En speciallärare kunde också arbeta i klassrummet tillsammans med klassläraren. Från grundskolans införande till 1970-talets början expanderade specialundervisningen kraftigt (Egelund & al, 2006). I verkligheten fanns således en differentierad skola kvar för elever i behov av specialpedagogiskt stöd.

Så småningom visade det sig, att specialundervisningen blev för kostsam för staten. Efter en ingående utredning om skolans inre arbete (SOU: 1974:53) etablerades integreringstanken. Klasslärarna ställdes nu inför kravet att till största delen klara heterogeniteten av elever i den egna undervisningen och anpassa undervisningen till elevernas skilda förutsättningar och behov. Lärarna fick således ta hand om åtskilliga elever som tidigare haft specialundervisningsstöd. När läroplanen,

Lgr 80, kom till stånd betonades med ännu större kraft att skolans arbetssätt skulle anpassas efter den enskilde elevens förutsättningar och att skolan skulle arbeta förebyggande så att stödinsatser skulle kunna reduceras. Specialundervisning som organisatorisk form nämndes inte i läroplanen. Lgr 80:s signum blev *En skola för alla* (Egelund & al, 2006) . Som konsekvens av att ett växande antal ungdomar lämnade grundskolan utan fullständig utbildning och att specialundervisningen hade svårt att komma till rätta med elevers skolmisslyckanden tillsattes ett par utredningar (SOU 1983:63) under 80-talet. Därefter fick en expertgrupp i uppdrag att avge förslag till en ny speciallärarutbildning (DsU 1986:13). Utredningen presenterade en helt ny syn på specialpedagogiken som kunskapsområde och verksamhetsfält. En bevekelsegrund var att anpassningen av den vanliga undervisningen i skolan borde fungera bättre så att färre elever skulle komma att behöva specialpedagogiskt stöd. Allt eftersom kom också det individbundna och medicinskt inriktade synsättet på skolsvårigheter, som i Sverige liksom internationellt varit dominerande, att ersättas av ett synsätt som "flyttar problemet från individ till kontext" (Nilholm, 2006, s 10), ett relationellt synsätt (Persson, 2001).

Under 1980-talet förändrades även styrningen av skolan. Decentralisering, avregleringar, lokal frihet och lokalt ansvar betonades. Decentralisering innebar utveckling mot mål- och resultatstyrning. Skolans uppgift i detta storsystem, som fortfarande gäller, är att utbilda elever som uppnår de nationella kunskapsmålen, vilket staten granskar. Även resurser till bland annat specialundervisning lades ut till kommunerna att fritt förfoga över. I frågan om likvärdigheten i utbildningen var den statliga styrningen fortfarande stark. Därför styrdes skolorna genom nationell läroplan och nationella kursplaner (Lundahl, 2002). Likvärdigheten ansågs inte kunna uppnås, genom att olika elever behandlades och undervisades lika. Individuella åtgärder av kompensatorisk art krävdes till förmån för elever med behov av specialundervisningsinsatser (Wallin, 2002). Detta i syfte att en större jämlikhet skulle föreligga vid utbildningens slut än vid dess början. Mottot "lika åt alla" gällde alltså inte längre.

I början av 1990-talet kommunaliserades skolan, och helhetsansvaret för skolverksamheten övergick till kommunerna. Skolan fick vidkännas stora ekonomiska nedskärningar. Som en följd av detta ökade klasstorlekarna. Resurserna till elever med svårigheter reducerades. Nivågruppering i klasserna ökade och allt fler elever placerades i särskolan (Lundahl, 2002). Samtidigt förmedlades bilden av skolan som "en skola i kris", då den inte ansågs ge tillräckliga ämneskunskaper. Det förändrade synsättet på skolsvårigheter ledde till att det inrättades en ny utbildning av lärare för arbete med dessa problem. Verksamheten bland elever med olika typer av svårigheter fick en ny benämning, *specialpedagogik*, liksom yrkesbenämningen av lärarna i denna verksamhet, *specialpedagoger*. Detta för att tydliggöra att den tidigare specialundervisningen ändrat skepnad. Speciallärarutbildningen avvecklades därmed. Specialpedagogerna fick uppgiften att huvudsakligen fungera som handledare och rådgivare för kollegor med elever i behov av specialpedagogiskt stöd i sin undervisning. De skulle

också bedriva skolutveckling men även undervisa elever med de allra största problemen i skolarbetet (SFS 1993:100). Samtidigt reducerades antalet tjänster i den specialpedagogiska verksamheten. Dessutom kom förändringen av yrkesrollen att innebära ytterligare minskning av stödet till elever med svårigheter. De ekonomiska nedskärningarna under 1990-talet och därmed större barngrupper och klasser, minskad specialundervisning samt färre lärare drabbade främst elever som behövde stöd i skolan (Gustavsson, 2006). I slutet av 1990-talet återtog staten en del av den ekonomiska styrningen och kontrollen av skolan. Ett system av nationell kvalitetsgranskning introducerades.

I början av 2000-talet rapporterade många lärare ökad stress på grund av den hårda arbetsbelastningen och de stora klasserna. Alltför många elever sågs lämna grundskolan med ofullständiga betyg. Drygt 10 procent av eleverna uppnådde inte betyget godkänt i kärnämnen (Egelund & al, 2006). Internationella kunskapsmätningar visade också, att de svenska elevernas kunskaper och färdigheter sjunkit under 1990-talet (Skolverket, 2004, 2007a, 2007b). Den rådande likvärdigheten började ifrågasättas och kontrollen av skolan ökade därmed. Ett nytt betygssystem trädde i kraft 2007 med flera betygssteg. Till skillnad från tidigare betygssystem kunde eleverna nu få "icke godkänt" i ett ämne. För tillträde till gymnasieskolans nationella program krävs godkänt i de tre kärnämnen svenska, matematik och engelska. På grund av bristande resurser krävs i högre grad än tidigare en diagnos, för att en elev ska få specialpedagogiskt stöd. Marknadskrafterna som fått ett ökat utrymme under 2000-talet och valfriheten inom skolsystemet har förstärkt såväl den etniska som den socioekonomiska och prestationsmässiga segregationen (Skolverket, 2003). Sociala mål och likvärdighetssträvanden tenderar att bli ersatta av mål att fostra självreglerande, rationella och flexibla elever (Arnesen & Lundahl, 2006). I en studie av barns utbildningssituation framkommer att en likvärdig utbildning över hela landet håller på att överges (Gustavsson, 2006)

En strävan att åtgärda bristerna i skolan sker nu på bred front från och med förskolan. Förskolebarnen ska lära sig mera. De ska få läs-, skriv- och räkneförberedelser redan i femårsåldern. Förskollärarna skall ha ett pedagogiskt ansvar och får kompetensutveckling. För det obligatoriska skolväsendet handlar det i korthet om åtgärder för bättre kunskaper, ordning och disciplin i skolan, tidigare betyg, en betygsskala med flera steg, flera nationella prov samt skärpt skolinspektion (Utbildningsdepartementet, 2008, 2010). Den speciallärarutbildning som återinrättades år 2008 utgör en ytterligare strävan att åtgärda bristerna. Därmed finns idag två utbildningsprogram för den specialpedagogiska verksamheten. De nya speciallärarna ska äga fördjupad kunskap om barns och elevers språk-, skriv- och läsutveckling eller matematikutveckling. De ska kunna analysera dessa svårigheter på individnivå i olika lärandemiljöer samt kunna individanpassa arbetssättet (SFS 2008:132). Visionen från statsmakternas sida är nu, att likvärdigheten ska stärkas genom tidigare identifiering av och insatser för elever i behov av specialpedagogiskt stöd samt individriktade stödåtgärder. Från skolmyndigheterna framhålls vikten av specialpedagogiskt kunnande hos alla

kategorier av lärare. Frågan är, om inte denna satsning blir den viktigaste faktorn med betydelse för den inkluderande skolan och det mål, som statsmakterna önskar uppnå.

### **Återblick på finländsk specialpedagogisk utveckling**

Utvecklingen av specialpedagogiken i Finland följer i stort samma progression som i de övriga nordiska länderna. Översikten nedan är baserad på Jossfolks (2001) och Ströms (1999) avhandlingar i specialpedagogik.

Den institutionaliserade undervisningen av barn med funktionsnedsättning växte fram från och med mitten av 1800-talet. Vid denna tidpunkt grundades de första skolorna för döva och blinda. Grundarna var ofta privatpersoner tillhörande det s.k. högre ståndet, som drevs av ett filantropiskt intresse för det som då kallades *abnormundervisning*. Från och med senare hälften av 1800-talet grundades även statliga abnormskolor för barn som enligt dåtida terminologi kallades *blinda, dövstumma, idioter, andesvaga* eller *sinnesslöa* och *vanföra barn*. Uppkomsten av de statliga skolorna och anstalterna sammanföll med framväxten av den egentliga folkundervisningen, men denna ansågs allmänt vara till för den så kallade *bildbara* delen av folket. Folkundervisningen (den allmänna undervisningen) och abnormundervisningen (specialundervisningen) blev två parallella utbildningssystem. Orsaken till detta var att mänsklig avvikelse sågs som något i grunden icke önskvärt och enligt den samhällsordning som rådde under senare hälften av 1800-talet var segregering eller särskiljande av människor och samhällsklasser "normalt".

*Allmän läroplikt* (motsvarar i stort sett Sveriges *skolplikt*) infördes i Finland 1921, men detta medförde inga större förändringar för specialpedagogikens del. Utbildningsinsatserna för barn med funktionsnedsättning var alltjämt sporadiska och det stora flertalet barn med någon typ av funktionsnedsättning blev utan undervisning. En ny form av specialundervisning, den så kallade *hjälp-skolundervisningen*, fick dock officiell ställning i och med lagen om allmän läroplikt. Hjälp-skolor och hjälpklasser grundades i rask takt, framför allt i städerna. Särskild utbildning för särskilda elever blev snabbt normen för hur undervisningen av elever som inte ansågs passa in i den vanliga undervisningen skulle ordnas. I grunden handlade det om att så långt som möjligt få bort "störande element" från de vanliga skolklasserna.

Specialpedagogiken blev i slutet av 1950-talet en del av det allmänna utbildningssystemet, men det betydde inte att elever med funktionsnedsättning accepterades som elever i de vanliga skolorna. Segregerad undervisning var det som gällde. Det nya var att elever med vissa typer av funktionsnedsättning också omfattades av den allmänna läroplikten. Hit hörde inte elever med någon form av utvecklingsstörning. Specialpedagogiken fortsatte att leva sitt eget liv vid sidan av den

allmänna undervisningen ända fram till 1970-talet då en 9-årig grundskola infördes. Då avskaffades uppdelningen i folkskola och lärdomsskola. Specialpedagogiken flyttade in i den vanliga skolan och ett nytt stödsystem, "integrerad" specialundervisning byggdes upp. Tanken var att de elever som av olika orsaker behövde specialpedagogiska stödinsatser skulle få det inom ramen för den vanliga skolan. Orsaken till denna reform var goda ekonomiska utsikter, en spirande normaliserings- och integreringsideologi samt en allmän medvetenhet i samhället om jämlika rättigheter och möjligheter till utbildning för personer med funktionsnedsättning.

Trots att normalisering och integrering var ett centralt mål i de utbildningspolitiska styrdokumenterna behölls många gamla strukturer när det gällde den praktiska organiseringen av det specialpedagogiska stödet. Den segregerade specialundervisningen minskade inte nämnvärt. De statliga specialskolorna för elever med bland annat syn- och hörselskador fortsatte sin existens och antalet specialklasser till och med ökade. Den specialundervisning som byggdes upp i grundskolan var till för elever med lindriga inlärningssvårigheter. För elever med diagnostiserade funktionsnedsättningar blev förändringarna marginella.

Nya utbildningspolitiska reformer som hade betydelse för specialpedagogiken kom i mitten av 1980-talet. Alla elevers rätt till lärande och utbildning betonades mer än tidigare i de utbildningspolitiska styrdokumenterna och de strukturella hindren för integrering av elever med funktionsnedsättning försvann. Det blev möjligt att organisera undervisningen i fysiskt integrerade specialgrupper och specialklasser. Handikappklassificeringen slopades och det blev också möjligt att använda specialundervisningens läroplaner för så kallad anpassad undervisning och träningsundervisning för elever med utvecklingsstörning inom allmänundervisningen. Denna reform var betydelsefull eftersom den öppnade vägen för integrering av enskilda elever med funktionsnedsättningar i vanliga grundskolegrupper och -klasser. Detta gällde dock inte gruppen med diagnosen *grav utvecklingsstörning*. Först så sent som 1997 erkändes denna grupp som elever i grundskolan.

Under de senaste decennierna har såväl skollagstiftning som läroplaner ytterligare reformerats i riktning mot integrering och inkludering, men målen är långt ifrån nådda. Fortfarande kan många elever med funktionsnedsättning inte beredas plats i närskolan, vilket enligt nuvarande skollag alltid ska vara det första alternativet. De enskilda kommunerna och skolorna bör följa gällande styrdokument, men samtidigt ges kommunerna fria händer att organisera undervisningen för elever med funktionsnedsättning.

Två huvudsakliga och på sätt och vis motstridiga tendenser kan ses i den finländska specialpedagogiken på 2000-talet. Å ena sidan har antalet elever som inskrivits i specialunder-

visningen ökat markant<sup>6</sup>. I början av 2000-talet var drygt 6 % av alla elever i grundskoleåldern överförda till specialundervisning. År 2008 hade siffran ökat till 8,4 %. Å andra sidan har allt fler av dessa elever delvis eller helt integrerats i vanliga skolor och klasser. År 2008 gick 80 % i vanlig klass och 20 % i specialklass (Kumpulainen, 2009). Dessa siffror gäller den svenskspråkiga befolkningsgruppen. I den finskspråkiga gruppen är det betydligt vanligare att elever är inskrivna i specialundervisningen eller går i specialklass.

En annan tendens värd att notera är den ökade andelen elever som får specialpedagogiskt stöd i grundskolan. Var fjärde elev i grundskolan får specialundervisning i främst läsning, skrivning och matematik. Denna stödform kallas specialundervisning, men det handlar emellertid om systematiskt specialpedagogiskt stöd, inte om specialundervisning i egentlig mening. Skollagen har nyligen (år 2010) reviderats i Finland. Detta beskrivs i ett senare avsnitt.

## Specialpedagogiska styrdokument

De tre ländernas specialpedagogiska verksamhet vilar på internationella överenskommelser och nationella beslut. I ett globalt sammanhang har Norge, Sverige och Finland tillsammans med 25 internationella organisationer och 89 nationers regeringar undertecknat Salamancadeklarationen (1994), där ideal och principer för specialpedagogiskt arbete har fastslagits. Det råder bland annat enighet om att en inkluderande praxis till gemenskap är det mest effektiva verktyget för att bekämpa diskriminerande attityder och en utveckling av tolerans. Delegationerna bekräftar sitt engagemang:

för målsättningen undervisning för alla, samtidigt som vi erkänner nödvändigheten och angelägenheten av att tillhandahålla undervisning av barn, ungdomar och vuxna med särskilda utbildningsbehov inom det ordinarie undervisningsväsendet, och ger vidare härmed vårt stöd till handlingsramen för åtgärder för undervisning av elever med behov av särskilt stöd, så att regeringar och organisationer kan vägledas av andan i dess föreskrifter och rekommendationer, (Salamancadeklarationens punkt 1, s 10).

Ett annat internationellt styrdokument som har betydelse i sammanhanget är *Konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning* som antogs av FN:s generalförsamling 2006 (Skolöverstyrelsen, 2008). Samtliga nordiska länder har undertecknat konventionen. Intressant att notera är att enbart Sverige och Danmark av de nordiska länderna har ratificerat konventionen. Norge och Finland har ännu inte ratificerat den, på grund av att ländernas lagstiftning ännu inte är i nivå med konventionens riktlinjer.

---

<sup>6</sup> I Finland skrivs elever in eller *överförs till*, som den nuvarande termen lyder, ett specialundervisningssystem, inte en särskild skolform som i Sverige. Inskrivning i eller överföring till specialundervisningen säger heller inget om den plats där eleven får sin undervisning. Platsen kan variera från en vanlig klass till en specialskola.



I konventionens artikel 24 (Skolöverstyrelsen, 2008) stadgas om utbildning för personer med funktionsnedsättning. Rätten till utbildning på lika villkor betonas och för att uppnå detta uppmanas länderna att säkerställa ett sammanhållet utbildningssystem. Konventionen tar tydlig ställning för inkluderande undervisning på alla utbildningsnivåer. Bland annat betonas att personer med funktionsnedsättning skall ges nödvändigt stöd inom det allmänna utbildningssystemet för att underlätta deras ändamålsenliga utbildning. Dessutom skall ändamålsenliga individanpassade stödåtgärder erbjudas i miljöer som garanterar största möjliga kunskapsrelaterade och sociala utveckling förenlig med målet fullständig inkludering.

Budskapet i konventionen är entydigt, all form av exkludering och diskriminering i utbildnings-sammanhang förbjuds, men frågan om vad som är diskriminering kvarstår. Är särskolan en form av diskriminering eller kan den räknas som en stödåtgärd som erbjuder största möjliga kunskapsrelaterade och sociala utveckling förenlig med målet fullständig inkludering?

En annan problematik i sammanhanget är hur utbildningspolitiska intentioner omsätts i skolans praktik. Så länge styrdokumentet endast har karaktären av rekommendationer och så länge kommuner och skolor har frihet att tolka och tillämpa de övergripande bestämmelserna sker utvecklingen av inkluderande lärandemiljöer långsamt.

Konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning är dock en stark ideologisk viljeyttring som kan förändra det allmänna utbildningssystemet i en mer inkluderande riktning.

## **Norge**

I Norge är rätten till specialundervisning definierad i Kunnskapsdepartementets *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova, 2009)*<sup>7</sup> Både grunnskolan och gymnasieskolan förankras i principen om att alla har rätt till en likvärdig undervisning. Rätten till specialundervisning tydliggörs i lagen:

Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning (ibid, i § 5 og fremheves i § 5.1).<sup>8</sup>

Ytterligare betonas här att skolan, i bedömningen av de specialinsatser som erbjuds eleven, skall lägga särskild vikt vid elevens utvecklingsmöjligheter och att denne får lämpligt utbyte av undervisningen jämfört med andra elever. Detta utbyte skall vara baserat på vad man bedömer vara realistiska inlärningsmål för eleven. Det totala antalet undervisningstimmar för elever som deltar i specialundervisning, skall vara lika som för andra elever. Den norska skollagen har som mål att skolorna skall vara inkluderande och att alla barn har rätt att gå till den närskola de tillhör.

---

<sup>7</sup> Fri översättning till svenska: Utbildningsdepartementets Lag om grundskolan och den gymnasiala utbildningen (Skollagen, 2009)

<sup>8</sup> Fri översättning till svenska: Elever som inte har eller som inte kan få tillfredsställande utbyte av den ordinarie utbildningsutbudet har rätt till specialundervisning (ibid i § 5 och betonas i § 5.1).

*Likvärdig-, inkluderande-, och anpassad undervisning* är nationella mål och överordnade grundregler för alla delar av undervisningen i den norska skolan. Begreppet *likvärdighet* i inlärningssammanhang innebär att alla ska ha samma möjligheter till utbildning, oberoende av individens förmåga, ålder, kön, hudfärg, sexuell läggning, social bakgrund, religiös eller etnisk tillhörighet, bostad, familjens utbildning och ekonomi. Inkludering och anpassad undervisning omfattar hela skolsystemet och är inte avsett som ett specialpedagogiskt redskap som enbart berör elever med särskilda behov. Ändå finns det många barn med utvecklingsstörning som inte går i vanlig skola. De tas också ofta ut ur klassrummet och undervisas enskilt eller i små grupper. Detta är en utveckling som inte är förenlig med idealet om inkludering, men det kan ändå vara det bästa alternativet för dem som känner att undervisningen inte är tillfredsställande i ett vanligt klassrum.

### **Sverige**

Särskolan har från 1985 varit en del av det offentliga skolväsendet i Sverige. I grundsärskolan går barn och ungdomar som inte kan gå i grundskolan därför att de har en utvecklingsstörning eller ett betydande och bestående begåvningsmässigt funktionshinder på grund av hjärnskada. Barn och ungdomar med autism eller autismliknande tillstånd kan också tas emot i grundsärskolan. Föräldrar till barn med utvecklingsstörning har rätt att välja skolform för sitt barn och även tacka nej till erbjudande om mottagande i särskolan. Om föräldrarna väljer grundskolan innebär det att barnet ska följa grundskolans kursplan.

1996 flyttades ansvaret för särskolan från landstingen till kommunerna. Verksamheten övergick från att vara omsorgsorienterad till att bli en kunskapsbas med egna mål och kursplaner. Tidigare regeringar och innevarande har stått eniga i att skolformen särskola ska finnas och stärkas. Dessa beslut lägger en grund för att man måste uppmärksamma särskolans uppdrag, måluppfyllelse och behov av lärare med erforderlig kompetens för undervisning av elever med utvecklingsstörning.

Särskolans uppdrag är att i första hand undervisa elever med utvecklingsstörning och/eller autism eller autismliknande tillstånd. Mottagandet i särskola är garanterat genom en rättighetslagstiftning för nämnda målgrupp. Att undervisa elever med utvecklingsstörning kräver spetskompetens och fördjupad förståelse för vad utvecklingsstörning innebär i olika lärandesituationer. I grundsärskolan undervisas eleverna i stort sett i samma ämnen som i grundskolan. Ämnenas innehåll och omfattning ska anpassas till elevens egna förutsättningar och varje elev ska ha en individuell utvecklingsplan. Lärarens kompetens måste således innefatta ämneskunskaper såväl som allmändidaktik och ämnesdidaktik i relation till funktionsnedsättningen utvecklingsstörning.

Antalet inkluderade särskoleelever i grundskolan ökar och de inkluderade eleverna möter alltför ofta lärare som inte är utbildade för den kompetens som krävs för att undervisa elever mottagna i

särskolan. Lärarutbildningen ger inte lärarstuderande grundläggande kompetens för att möta särskoleelevers behov av en adekvat undervisning i grundskoleklass. Den grundläggande lärarutbildning saknar även innehåll som riktar sig till skolformen särskola.

Att Sverige har beslutat sig för att behålla och utveckla skolformen särskola kan uppfattas som något kontroversiellt med tanke på att inkludering varit en ledstjärna under många år. Enligt den nya skollagen (Prop. 2009/10) ska särskolan delas upp i två skolformer, grundsärskolan och gymnasie-särskolan, den nuvarande träningskolan ska finnas kvar som inriktning inom grundsärskolan. Nytt är också att elever med autism eller autismliknande tillstånd skall tillhöra personkretsen för särskola endast om de också har en utvecklingsstörning eller om de har en betydande och bestående begåvningsmässig funktionsnedsättning på grund av hjärnskada, föranledd av yttre våld eller kroppslig sjukdom.

Den ökande inskrivningen i särskolan ska motverkas och lagtexten betonar vikten av en noggrann utredning inför beslut om mottagande i särskolan. Utredningen ska omfatta en pedagogisk, medicinsk och social bedömning.

I Skolverkets kunskapsöversikt *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?* (2009) framgår att variationen mellan skolor har fram till nu varit relativt liten i Sverige jämfört med andra länder. Detta gäller både elevsammansättning utifrån socioekonomisk bakgrund och elevernas resultat. I internationella jämförelser brukar det svenska skolsystemet beskrivas som likvärdigt. Integrering av elever mottagna i särskolan har varit och är en ledande organisatorisk princip i skolans styrdokument. I förordningen för grundskolan förordas integrering som huvudprincip när det gäller att organisera utbildning för elever i behov av särskilt stöd. I kunskapsöversikten framgår att;

*Denna princip utgår från att alla elevgrupper är heterogena i en mängd avseenden och att detta har ett värde i sig och är en tillgång för att skapa fruktbara lärandemiljöer (Vinterek, 2006). Ett sådant perspektiv ser olikheter som en tillgång i undervisningen. Särskilt stöd ska i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör (SOU 2002:121).*

Studier visar dock att denna huvudprincip är i förändring. Forskningen är i stort sett enig om att skolornas elevsammansättning har blivit alltmer homogen samt att skillnaderna mellan skolor och mellan olika elevgrupper när det gäller elevernas resultat har blivit större. I kunskapsöversikt framgår att antalet elever som har behov av särskilt stöd i grundskolan har ökat.

## **Finland**

Det faktum att omkring var fjärde elev i grundskolan får specialundervisning eller specialpedagogiskt stöd i Finland har väckt en viss förvåning i internationella sammanhang. Detta ska dock ses som ett uttryck för ett utbyggt och välfungerande specialpedagogiskt stödsystem och är i sig varken

segregerande eller diskriminerande. Det specialpedagogiska stödet ses till och med som en faktor som har bidragit till Finlands framgångar i internationella mätningar.

Den elevgrupp som däremot är problematisk ur inkluderingsynpunkt är den kontinuerligt ökande andelen elever som överförs till/skrivs in i specialundervisningen. Skillnaderna mellan kommunerna är stora, från några få procent till närmare 10 %. Skillnaderna kan sannolikt förklaras med att riktlinjerna ger utrymme för olika tolkningar och att det i olika kommuner och skolor uppstått olika praxis vad gäller specialpedagogisk verksamhet. Man kan också anta att skolledare och lärare i kommuner som har ett utbyggt nät av specialskolor och specialklasser är benägna att utnyttja de befintliga möjligheterna till segregerad specialundervisning, medan man i andra kommuner inte har specialskolor och därför är tvungna att försöka hitta mer inkluderande lösningar.

Eftersom det sedan länge funnits en samstämmighet bland forskare och beslutsfattare om att antalet elever inskrivna i specialundervisningen har nått det maximum som är acceptabelt, tillsatte Undervisningsministeriet en arbetsgrupp med uppgift att komma med förslag till hur specialundervisningen skulle kunna reformeras. Arbetsgruppens strategidokument blev klart 2007 och har utgjort grunden för det utbildningspolitiska reformarbete som slutfördes under 2010. I den nya skollag som trädde i kraft från och med år 2011 finns många reformer som har betydelse för hur specialpedagogiken kommer att utvecklas. En av grundtankarna i den kommande reformen är att ännu klarare än hittills betona förebyggande arbete och tidiga stödåtgärder. Ett nytt, tredelat stödsystem med så kallat *allmänt stöd*, *intensifierat stöd* och *särskilt stöd* införs. Termen *överföring till/inskrivning* i specialundervisning existerar inte längre, vilket ytterligare betonar specialpedagogikens ställning som en integrerad del av skolans allmänna pedagogiska verksamhet.

Hur dessa reformer kommer att förverkligas i kommunerna återstår att se, men tanken bakom reformerna är att ändra strukturerna i utbildningsförvaltning och skola för att möjliggöra tidigt specialpedagogiskt stöd för eleverna i deras reguljära lärandemiljöer. Den specialpedagogiska sakkunskapen kommer också att förstärkas och tillmätas större tyngd i skolan. Det är exempelvis den specialpedagogiska bedömningen som kommer att ligga till grund när ett beslut om särskilt stöd, det vill säga specialundervisning, fattas. Den medicinska och/eller psykologiska bedömningen kan utgöra ett komplement till den pedagogiska. Detta kommer sannolikt att minska den rent medicinska diagnosens betydelse för de pedagogiska arrangemangen. Speciallärarens och specialpedagogens professionella ansvar kommer också att öka i och med att allt fler beslut som rör den enskilda eleven kommer att fattas på specialpedagogiska grunder.

Utbildning av god kvalitet enligt närskolprincipen, inkluderande undervisning, ett välfungerande system av flexibla och individanpassade stödinsatser, mångprofessionell samverkan samt pedagogisk och specialpedagogisk sakkunskap är nyckelbegrepp i de kommande utbildningspolitiska styrdokumenterna (se också Ström, uu).

## Metodval och urval

Metodiskt sett ansåg vi det vara strategiskt att göra ett urval av forskningsfält med största möjliga kvalitativa innehåll där vi har haft som mål att intervjua lärarna på de utvalda skolorna. I ett relativt litet urval har vi valt olika typer av skolmiljöer där vi bemödat oss om att tillförsäkra en så bred informationen som möjligt. Utmaningen i detta sammanhang har varit att anpassa genomförandet av undersökningarna så vi hade tid att bekanta oss med skolan och vid samma tidpunkt också få tid till intervjuerna. I dessa kvalitativa studier är det rimligt att tro att vi tar lärarnas tid utan att vi kan erbjuda någon form av kompensation för förlorad tid. Detta innebär att vi kan betrakta vårt arbete med urvalet som en form av självurval (Hvinden, 1986). Självurval har en signifikant koppling till kvalitén i intervjun i sig. Resultaten kan bli mycket olika beroende på om informanterna samtycker till att delta i undersökningar jämfört med dem som känner att de är mer eller mindre engagerade till den.

Vårt sökande efter relevanta forskningsområden, har skett genom att vi delvis har antagit de nuvarande deltagande skolor, men först och främst har vi tagit kontakt med skolledningen för att på detta sätt att få tillgång till informanter. Därefter har vi tagit kontakt med lärarna och därmed tillförsäkrat oss en faktisk tillgång till fältet.

Studien består av två delstudier. I den första delstudien (Del I), som har karaktär av en förstudie användes frågeformulär/enkät och fokusgruppintervju som datainsamlingsmetoder. Resultatet gav vägledning till den andra och mer omfattande delstudien (Del II) där datainsamlingen gjordes med halvstrukturerade intervjuer. De kvalitativa halvstrukturerade intervjuerna innehåller en högre grad av egna reflektioner i informanternas svar.

Frågeguiden till delstudie II (se bilaga) och dess relevans ventilerades med konferensdeltagare vid GV konferensen 2009. Smärre tillägg och justeringar gjordes.

## Urvalskriterier

Skolans storlek, elevantal, åldersblandad undervisning och få lärare samt avstånd till tätort är tillsammans urvalskriterier för skolor i delstudierna.

Olika beskrivningar förekommer inom och mellan de tre länderna av vad en liten skola eller skola i glesbygd innebär. I det följande ges nationella beskrivningar.

### Norge

I Norge definieras landsbygdsmiljön eller landsbygden som bebyggelse med färre än 200 invånare och med ett avstånd till varandra på mer än 50 meter (gammal definition). Definitionen härstammar från den tid då samhället präglades av primärnäringarna jord-och skogsbruk. Små skolor i Norge är skolor i glesbygdsområden, som tidigare definierats som så kallade *fådeltskoler*. Med *fådeltskoler* på

grundskolans låg- och mellanstadium (årskurs 1-7) avses att eleverna undervisas i klasser/grupper med flera årskurser i samma klass<sup>9</sup>.

### **Sverige**

En enhetlig definition om vad som avses med glesbygd och vad som kan anses vara en skola i glesbygd saknas i Sverige. Här ges en beskrivning av vad olika myndigheter och organisationer avser med glesbygd. Glesbygdsverket har en definition på glesbygd som de använder i sitt analysarbete. Glesbygd är områden med mer än 45 minuters bilresa till närmaste tätort, större än 3 000 invånare, samt öar utan fast landförbindelse. Definitionen kan inkludera både landsbygd och tätorter där möjligheten att nå arbete och service är avgörande. Enligt glesbygdsverkets definition bor ca 24 procent, en fjärdedel, av Sveriges befolkning i gles- eller landsbygdsområden. Västerbottens läns yta består av 17 % glesbygd och Jämtlands läns yta av 29,5 % glesbygd, enligt glesbygdsverket.

Svenska kommunförbundet definierar glesbygd som kommun med mindre än sju invånare/kvadratkilometer och mindre än 20 000 invånare. Det finns 29 glesbygdskommuner i Sverige enligt denna definition.

Statistiska centralbyråns, SCB:s, definition av glesbygd är att allt som inte är tätort är glesbygd. I en tätort är det maximalt 200 m mellan husen och orten har mer än 200 invånare. Sverige är ett glest befolkat land med 22 invånare per kvadratkilometer<sup>10</sup>.

### **Finland**

I Finland definieras områden med färre än 12,5 invånare per km<sup>2</sup> till glesbygdsområden. Till mycket glest befolkade områden är kommuner med färre än 8 invånare per km<sup>2</sup>. I glesbygdsområden är, enligt definitionen, avstånden mellan husen över 200 meter och antalet invånare i en glest befolkad kommundel eller by är under 200 invånare. För skolor belägna i glesbygdsområden, vanligen i rurala områden, används begreppet *byskola*. En byskola har 1-3 lärare eller 1-3 undervisningsgrupper, åldersblandad undervisning i så kallade sammansatta klasser/grupper och vanligen ett elevantal under 50 elever. I översikter från Utbildningsstyrelsen och Statistikcentralen benämns skolor med färre än 50 elever som *små skolor*. Även Karlberg – Granlund (2009) har i sin studie definierat en liten byskola utifrån skolans elevantal. En *liten byskola* har ett elevantal som understiger 50 elever.

---

<sup>9</sup> I Sverige benämns dessa skolor *B-formsskolor*

<sup>10</sup> Sorsele, som enligt denna definition, endast har 0,4 invånare per km<sup>2</sup> har ändå att ta ansvar för tre skolor med långa avstånd mellan skolorna.

## Projektbeskrivning

Studien består av två delar. Den första delstudien (Del I) genomfördes i samband med den nordiska specialpedagogiska konferensen Gemensamma Väger i Lycksele hösten 2007. Den syftade till att ge forskargruppen en empirisk förståelse för hur olika skolrepresentanter uppfattar glesbygdsskolors situation ur ett specialpedagogiskt perspektiv och *vad som var viktigt för att långsiktigt och hållbart utveckla specialpedagogik i glesbygd*. Undersökningen bestod av:

1. En strukturerad enkät som besvarades individuellt
2. En skriftlig uppgift som gick ut på att individuellt besvara en öppen frågeställning om *vad som är viktigt för att långsiktigt och hållbart utveckla specialpedagogiken i glesbygd?*

I informanternas svar avspeglades bredden i de aspekter som frågeställningen rymmer. Olikskheterna i informanternas svar visade på kontextrelaterade och skolvisa skillnader vilka användes som underlag vid utformandet av den andra delstudien.

Totalt deltog fem skolrepresentanter från tre små skolmiljöer i norra Sverige och norra Norge. Informanterna var en kvinnlig rektor från Sverige och en manlig rektor från Norge. Lärarna representerades av en manlig lärare från Norge och två kvinnliga lärare från Sverige<sup>11</sup>.

Den andra delstudien genomfördes hösten 2009 (Del II). Denna studie genomfördes i form av möten och/eller telefonintervjuer med skolorna och lärarna som informanter. Totalt representerades 7 skolor i studiens andra del – 3 norska skolor (skola A, B och C), 3 svenska skolor (skola D, E och F och en finsk skola med få elever (byskola G). Studien har bestått av halvstrukturerade intervjuer med skolornas lärare.

## Genomförandet av studien

Processmodellen visar av vilka delar som genomförandet av undersökningen har bestått (se Figur 1). Delstudierna<sup>12</sup> har präglats av periodvisa insatser av de ansvariga forskarna.

---

<sup>11</sup> Finland deltar inte i denna inledande pilotstudie. Ingen av de finländska lärarna på konferensen var representativ i detta sammanhang.

<sup>12</sup> Genomförandet har pågått under perioden 2007-2009.



Figur 1. Processmodell

### Delstudie I

Som tidigare beskrivits i detta kapitel har den här delen av undersökningen genomförts vid den årliga GV-konferensen 2007. Deltagarna i undersökningen sa sig viliga att vara med i undersökningen och hade inför konferensen gått med på att utnyttja en dag till genomförandet av undersökningen. Informanterna från två svenska skolor och en norsk skola hade då ett elevantal på respektive 27, 33 och 10 elever. Resultatet och tendenserna av denna del av undersökningen har bidragit till innehållet i den avslutande delstudien, Del II.

I korthet redovisas här resultaten från enkäterna och från fokusgrupparbetet.

### ***Enkät svar från norsk skola, Havsörnsskolan***

Den norska skolan, Havsörnsskolan, är en friskola som funnits i fem år. Skolan har klasser från årskurs 1-7 och har totalt 27 elever. Flera av skolans elever är flyktingbarn. Tre elever åker skolbuss till skolan med en restid på cirka 15 min. Övriga elever går eller cyklar till skolan. Fyra lärare är anställda och samtliga bor på orten. Tre lärare är utbildade montessorilärare vilket innebär att lärarna arbetar elevanpassat och tillämpar en tydlig struktur i undervisningen. Den montessoriiinspirerade pedagogiken medverkar till att lärare och elever planerar skoldagen tillsammans. Lärarnas öppna arbetssätt har även inneburit att skolan har en aktiv föräldragrupp. Lokalerna i skolan är inte



anpassade för den pedagogik som tillämpas. Skolans profilområde är entreprenörskap som syftar till att träna elever till att ta ansvar och sätta eleven i fokus. Eleven ska träna sig i att exponera sin kompetens. Samtliga informanter har erfarenhet av aktionslärande och menar att möjlighet till kompetens- och skolutveckling finns via tillämpning av aktionslärande och genom användningen av informations- och kommunikationsteknik (IKT).

### ***Enkät svar från en svensk skola, Ripan***

Den svenska skolan Ripan har 33 elever från förskoleklass till och med årskurs 9. Skolan har fem lärare anställda, två av dessa bor på skolorten medan tre pendlar till arbetsplatsen. Flertalet av eleverna i skolan bor på orten, fem elever har skolskjuts och den längsta resan för en elev är cirka 40 km. Informanten menar att alla elever och lärare känner varandra väl och att alla i den lilla skolan är beroende av varandra. För att allt ska fungera på bästa sätt så arbetar lärarna med att stärka elevernas trygghet och trivsel i skolan. Lärarnas arbetssätt bidrar till att det är lätt att samla eleverna om problem uppstår som behöver diskuteras och åtgärdas. Ett fokusområde är individuella utvecklingsplaner (IUP) och informanten menar att IUP har möjlighet till att utvecklas till något bra för eleven. Skolan har en aktiv föräldraförening. Bristområden som beskrivs är att skolans lärare och ledare saknar stöd från kommunledning samt att man har behov av en utvecklad kommunikationsplattform inom IKT. I svaren framgår även att lärare undervisar i ämnen som de inte har utbildning för.

### ***Enkät svar från två svenska skolor, Ugglan och Korpen***

Informanten är rektor för två små byskolor i kommunen, nedan kallade Ugglan och Korpen.

Ugglan har 10 elever och en lärare som undervisar från förskoleklass till årskurs 6. Läraren bor på orten.

Korpen har 46 elever, det stora antalet elever beror på elevomflyttningar som gjordes i samband med nedläggningen av grannbyns skola. Lärarna bor inte på skolorten. På grund av att grannbyns skola lades ner så åker många eleverna skolbuss och har en restid på cirka 20-45 minuter.

Informanten anger att många elever vid skolorna Ugglan och Korpen har svårt att nå ämnesmålen. Lärarna arbetar med att stärka elevernas sociala utveckling och självständighet som resulterat i att båda skolorna präglas av god sammanhållning i elevgrupperna. De båda skolorna har skolråd som träffas två gånger per termin. Rådet består av lärare, elever och föräldrar. Arbetet syftar till att via samverkan skapa delaktighet och inflytande i såväl förskoleklass som skola. Det som är utmärkande i den lokala miljön utanför skolan är entreprenörskap och att en stor grupp är samer.

## **Resultat av fokusgrupparbetet**

Nedan sammanfattas de fem informanternas svar på den öppna frågeställningen, *vad är viktigt för att långsiktigt och hållbart utveckla specialpedagogik i glesbygd?*

- Lärarna uttalar en osäkerhet beträffande vad som skall definieras och innefattas i begreppet specialpedagogik.
- Informanterna oavsett land menar att det är viktigt att eleven möter en stabil lärarresurs över tid, att samma lärare finns kvar och långsiktigt kan stödja elevens lärande.
- Resultatet visade att elever har tillgång till elevhälsa på samtliga skolor.
- Informanterna ansåg att det var viktigt att möta kollegor från andra små skolor i glesbygd och med dem utbyta erfarenheter om just det unika med små lärandemiljöer.
- De flesta uppgav att det i skolan eller i kommunen fanns en lärare med specialpedagogisk kompetens som klassläraren kunde vända sig till i specialpedagogiska frågor.
- Att lärarnas kompetenser inom IKT ständigt behöver utvecklas och förbättras framgår av svaren.
- Det fanns också en enighet om att styrande på systemnivåerna (kommun och stat) ofta har liten eller ingen kännedom alls om små skolors verksamhet vad gäller både styrkor och svagheter.
- Informanterna pekade på vikten av att lärarstudenter i grundutbildning får erfarenhet av att undervisa i glesbygdsskolor.

### ***Slutsats***

Av informanternas svar på den öppna frågan att döma verkar det som att informanterna utgår från den egna skolans situation. Skolans personal ger överlag en positiv bild av den egna skolan. Det som skymtar fram är behovet av att utbyta erfarenheter med kollegor som arbetar under liknande förhållanden. En viktig aspekt som framkommer är att skolorna menar att skolhuvudmännen måste äga en större kännedom om förhållandena i små skolor och deras verksamhet.

## **Delstudie II**

Resultaten från den första undersökningen, Del I, har bidragit till att nyansera innehållet i den andra fasen, Del II. Vi har sammanställt resultaten från intervjuerna i Del II och därefter tolkat och analyserat dem. Arbetet har gett tydliga slutliga tendenser i form av kategorier som underlag för diskussion. I det följande presenteras de skolor som deltog i undersökningen .

## **Norskt forskningsfält**

De tre skolorna i urvalet hade storlekar mellan 7 och 55 elever. Informanterna var kvinnliga lärare i åldern 39 år till 55 år.

**Skola, A** är belägen i fjällmiljö, med 7 elever från årskurs 1 till årskurs 7 och har en kvinnlig lärare. Skolan har oavbrutet fått ett minskat elevunderlag på grund av bristen på inflyttning av barnfamiljer samt få arbetstillfällen utanför primärnäringarna lant- och skogsbruk. Skolbyggnaden är renoverad eftersom yttertaket rasade in av snötyngden för några år sedan. I brist på lärarassistenter fungerar städpersonalen, en kvinna, som lärarassistent. Detta är ett pedagogiskt behov till följd av att en elev har Downs syndrom och att det dessutom finns elever med generella läs- och skolproblem. Alla familjer med barn i skolåldern bor i och är en del av lokalsamhället. Majoriteten av dem som arbetar pendlar dagligen till sitt arbete. Pendlingen sker i privatbil med en daglig restid på cirka 2 timmar.

**Skola, B** är också belägen i fjällmiljö, har 15 elever från årskurs 1 till 7 och tre kvinnliga lärare. Familjer med barn i skolåldern bor i lokalsamhället där de flesta föräldrar pendlar från byn till arbetet. Den dagliga restiden i privatbil är cirka 2 timmar. Skolan ligger i en miljö med stor kulturell verksamhet. En aktiv ungdom anordnar olika idrottsliga och sociala aktiviteter där barn och ungdomar träffas. Gemenskapen och insatser för att rädda skolan präglar attityderna i samhället. Längre var risken stor för att skolan inte skulle byggas upp igen efter det att den brann ner för några år sedan. Stora ansträngningar och påtryckningar från föräldrar och andra bidrog till att övertyga de politiskt valda till att besluta om en ny skolbyggnad och återstarten av skolans verksamhet. I väntan på nybyggnation har eleverna pendlat till den centrala skolan vilket innebär en bilresa på cirka 40 minuter. Under denna väntan och att eleverna vistats i en skolmiljö utanför byn, har förändrade attityder till det egna lokalsamhället varit nära till hands. Man har uttryckt åsikter om att den bästa lösningen för eleverna kanske skulle ha varit att tillhöra en mer central skola. Bland eleverna finns behov av särskilt pedagogiskt stöd på grund av dyslexi, sociala eller emotionella störningar eller allmänna inlärningssvårigheter.

**Skola, C** är belägen i en ömiljö, har 55 elever från årskurs 1 till 9. Detta är en skola som med tidigare terminologi benämns *fådel* (B-form). I *fådeltskolan* samlades flera årskurser i samma klass. I denna skola har man löst detta på följande sätt:

Eleverna är indelade i 5 klasser där årskurs 1 och 2 utgör en klass, årskurs 3 och 4 en klass, årskurs 5 utgör en egen klass, årskurs 6 och 7 utgör en klass och årskurs 8 och 9 i egen klass. Skolan har 8 lärare, 5 kvinnor och 3 män. Skolan ligger i en ökommun där restiden till fastlandet är cirka 50 minuter med färja och något kortare tid med snabbåten som inte kan ta med bilar och andra fordon. Restiden till skolan är kort, så merparten av eleverna kan ta sig till skolan utan skolskjuts. Elever med specialpedagogiska behov utgörs av elever med ADD, ADHD, autism, dyslexi samt med sociala och emotionella svårigheter.

De i undersökningen deltagande lärarna från de norska skolorna har specialpedagogisk erfarenhet, men ingen adekvat specialpedagogisk kompetens. De minsta skolorna (A och B) definierar inte utvecklings- och uppfostringsfenomen som pedagogiska avvikelser.

## **Svenskt forskningsfält**

I skola D, den minsta skolan med 10 elever från förskoleklass och upp till årskurs 6 arbetar en förskollärare med huvudansvar för åldrarna 1-5 medan en grundskollärare har ansvaret samtliga elever i årskurs 1-6. Grundskolläraren har ansvaret för förskoleklassen men läraren och förskolläraren delar på tiden i förskoleklassen. Informanten anger att 4 elever i skolan har åtgärdsprogram, elevernas svårigheter finns inom det språkliga området. Brist på undervisning i modersmål (tidigare *hemspråk*) för två elever ger dem en sämre grund för språkutveckling i svenska. Detta gäller även den elev som har samiska som modersmål. En elev har matematiksvårigheter och en elev i förskoleklass har talsvårigheter och behöver extra stimulans. Informanten har tjänstgjort vid skolan i 11 år.

**Skola (E)** är en friskola som drivs av föräldrar i området. Skolan har 38 elever med två årskurser i varje klass. Informanter uppger att två elever är under utredning gällande autism medan en annan elev har diagnosen ADHD. Härutöver finns en elev med matematiksvårigheter medan flera elever uppvisar svårigheter i svenska. Vid skolan arbetar en förskollärare med ansvar för förskoleklassen. För varje klass finns en ansvarig lärare som också utför merparten av undervisningen. Totalt tjänstgör sex personer vid skolan, alla arbetar inte heltid. För att kunna utnyttja alla lärares olika kompetenser och för att eleverna ska få tillgång till de specifika kompetenserna, så har lärarna valt att undervisa i fler klasser än sin egen. Informanten har tjänstgjort vid skolan i 12 år.

**Skola F** har 49 elever indelade i tre klasser. Förutom en förskoleklass består skolan av en klass för årskurserna 2, 3 och 4 samt en klass för årskurserna 5 och 6. I årskurs 1 fanns inga elever när datainsamlingen gjordes. Informanten uppger att flera elever har läs- och skrivsvårigheter. En elev har diagnosen ADHD. En annan elev med synskada och stora svårigheter i matematik är inskriven i särskolan. Ytterligare en elev har utretts och resultatet blev att föräldrarna erbjöds plats i särskolan men föräldrarna har inte gett sitt medgivande till detta. Vidare finns elever med medicinska problem såsom exempelvis diabetes. Skolan har fyra heltidstjänster utlagt på fem lärare. Utöver detta finns en förskollärare i förskoleklassen. Informanten har tjänstgjort som lärare i 34 år och då i huvudsak som lärare för åldersblandad undervisning i glesbygdsskolor. I den aktuella skolan har informanten tjänstgjort i 9 år.

I alla tre skolorna finns elever med olika typer av inlärningssvårigheter. Informanterna lyfter särskilt fram svårigheter i ämnena svenska och matematik. Alla skolor uppger att de också har elever som har åtgärdsprogram och vid två av skolorna finns elever med diagnoser som autism, hörselskada, utvecklingsstörning, ADHD. I två av skolorna finns tvåspråkiga elever.

Vad gäller de svenska skolornas tillgång till specialpedagogisk kompetens så framträder följande bild: I den minsta skolan, skola D, besöker två specialpedagoger skolan i början av varje termin. Specialpedagogerna finns på en skola i centralorten ca 10 mil från glesbygdsskolan. Tillsammans med klassläraren diagnosticerar man under två dagar samtliga elever och kartlägger deras problem. Tillsammans diskuterar man sig fram till lämpliga åtgärder för att stötta elevens lärande och utveckling. Läraren diskuterar och informerar föräldrarna om resultaten av kartläggningen och eventuella stödåtgärder. Därefter får klassläraren kontinuerlig specialpedagogisk handledning på distans av specialpedagogen. Datorn används ofta som kommunikationskanal med specialpedagogen och datorn används även för att söka information om ett problem eller för att ta del av andra lärares tankar och erfarenheter.

I skola E som är en friskola fanns inte någon fast specialpedagogisk resurs. Informanter uppger att en lärare i skolan har påbörjat en vidareutbildning till speciallärare och ytterligare en lärare har utbildning i ITPA<sup>13</sup>.

Till skola F kommer en specialpedagog två dagar i veckan. Specialpedagogen finns placerad vid en skola i tätorten 3 mil från glesbygdsskolan. Den specialpedagogiska resurs som skolan erhållit består av ca 20 % av en heltid. Specialpedagogen ger både handledning till lärarna samt arbetar direkt med elever.

### **Finlandssvenskt forskningsfält**

Den finlandssvenska skolan, skola G, har läsåret 2010-2011 sammanlagt 29 elever från förskola till årskurs 6. Därtill går en elev i årskurs 10. Skolan har två heltidsanställda och två deltidsanställda lärare. En av lärarna undervisar från årskurs 0 (förskoleklass) till årskurs 2 och den andra läraren i årskurserna 3 till 6. Den deltidsanställda läraren arbetar tre dagar i veckan i årskurs 3 till 6. Skolan har också tillgång till en speciallärare under tre dagar per vecka. Därutöver arbetar två elevassistenter i skolan. Samtliga lärare, tre kvinnor och en man, har lärarutbildning för grundskolans lägre årskurser och två av lärarna har dessutom specialpedagogisk utbildning. Två av lärarna har arbetat i över 20 år i skolan, medan de två andra har arbetat mellan 3 och 5 år.

Två av skolans 29 elever har *förlängd läroplikt*<sup>14</sup> till 11 år och får sin undervisning enligt en individuell studieplan. Dessa elever har diagnostiserade funktionsnedsättningar och hör därför till

---

<sup>13</sup> ITPA - Illinois Test of Psycholinguistic Abilities - ett intraindividuell test, som klarlägger var barnet har sina starka sidor och var det har sina svaga.

specialundervisningen (Enligt svensk terminologi är de *inskrivna i särskola*). Eleverna är inkluderade i vanliga undervisningsgrupper, men får undervisning av specialläraren vid behov. Lärarna uppger att det bland eleverna också finns elever med läs- och skrivsvårigheter, matematiksvårigheter samt koncentrationssvårigheter. Även elever med annat modersmål än svenska eller finska finns i skolan. Den specialpedagogiska resursen i skolan är rätt stor. Skolans speciallärare arbetar dels med enskilda elever, dels med handledning av den övriga skolpersonalen. Skolan har även tillgång till skolläkare, skolhälsovårdare, skolpsykolog och skolkurator vid behov.

---

<sup>14</sup> Om det är uppenbart att ett barn på grund av handikapp eller sjukdom inte kan uppnå målen för den grundläggande utbildningen inom nio år, börjar läroplikten redan det år barnet fyller 6 år och pågår 11 år, så kallad *förlängd läroplikt*.

## Undersökningsdata

Undersökningsdata redovisas från såväl Del I som Del II. Intervjuerna i Del II har i huvudsak registrerats som ljudinspelningar och transkriptioner. Bearbetningen av texterna och systematiseringen av innehållet ligger till grund för tolkning och analyser.

### Tolkning och analyser

Systematiseringen av undersökningsdata jämförts med uppfattningen av de åsikter som kom fram i intervjuerna. Forskarna från de tre länderna har gått igenom sina egna undersökningsdata för att få en överblick av bredden i det gensvar som kom fram i intervjuerna. Efter detta har vi jämfört och klassificerat data med relevans för våra forskningsfrågor. I detta arbete har vi också försökt att lyfta fram utmärkande aspekter av den specialpedagogiska verksamheten som studien är inriktad mot. Även om det inte kan sägas att den analys av data som har framkommit i undersökningen är kopplad till en tydlig analytisk teori, bör det påpekas att de synpunkter och perspektiv som studiens forskare kommit fram till påminner om Blumers (1969) symboliska, interaktionistiska och analytiska förhållningssätt. Blumer påpekar att de reflektioner som uppstår i aktiviteten och kommunikationen mellan individer utvecklar förståelse för den gemensamma kontexten.

### Kategorier och diskussion

Utifrån intervjuguidens temaområden (se bilaga) har det transkriberade undersökningsmaterialet grupperats i kategorier. Kategorierna har namngetts utifrån det meningsbärande innehållet. Dessa kategorier presenteras och diskuteras nedan.

#### *Distanserade skolor och distanserad pedagogisk hjälp*

Med begreppet distans menar vi i detta sammanhang att det föreligger ett långt avstånd mellan centralortens skola, där den specialpedagogiska kompetensen finns, och glesbygdsskolan.

#### *Norska skolor*

När inlärnings- och undervisningsutmaningarna blir alltför krävande för läraren, fordras längre perioder med närvaro av specialister. I dessa fall skulle det ha varit viktigt att få ta del av hur och vad specialpedagogen observerar, tolkar och analyserar i de situationer som är viktiga faktorer för avgörandet av vilka åtgärder som bör vidtas.

Man kom ju hit från stödsystemet, men för lite för att det skulle ha någon betydelse. Att göra ett test är enkelt, men hur och i vilka sammanhang blir avvikelsen tydlig? Insatserna sker ju inte. Det är nog så att enbart observation inte är ett verktyg, (skola A).

Tydliga, tunga och till stödsystemet inrapporterade problem är förknippade med testning och diagnos. I sådana fall följs detta upp med definierade åtgärder och program. Men skolan kunde ha

haft större utbyte av att få praktiskt stöd inom det område där åtgärderna ska genomföras. Endast i mycket tydliga sammanhang har detta genomförts.

Vi har lyckats få hit en logoped, men med liten uppföljning. Det är ett problem.

Har lärt stödsystemet att komma hit. Tydligen är det längre väg hit än för oss dit, (skola A).

Tyngre stödprogram till klart definierade inlärningsbehov är det lättare att få hjälp till, men oftast blir det hjälp på distans utan att hjälpen sker på skolan, (skola B).

I större skolor (55 elever) ges det uttryck för att samarbetet med stödsystemet fungerar väl och att skolornas behov av stöd är uppfyllda. Även här blir tydliga och konkreta behov åtgärdade, men väntetiden på hjälp kan bli en olägenhet för alla berörda.

Förr fick vi veta att vi fick klara oss själva, så vi kom ingen vart, eftersom lärarna inte fick någon handledning. Det har vänt nu, det verkar som om PPT förstår oss bättre nu. Ingen har specialpedagogisk utbildning här på skolan, tyvärr, det är ett problem på små skolor, (skola C).

En viktig resurs utifrån är skolsköterskan. Hon är närmare och samarbetet fungerar uppenbarligen bra, just för att hon är mer närvarande i skolmiljön. Samarbetet med barnomsorgen, har skolan en blandad erfarenhet av. I ett samhälle där mänskliga öden blivit uppenbara för alla är tystnad, skvaller och förtal hämmande för goda och utvecklande initiativ.

Vid ADD, ADHD<sup>15</sup>, dyslexi, sociala och emotionella svårigheter är skolsköterskan en mycket bra samarbetspartner. Vi har också kontakt med barnomsorgen men där fungerar det mycket splittrat. Om det dyker upp ett ärende i barnomsorgen får vi inte veta om det, förrän efter ett tag genom byskvallret. Vi tycker att vi åsidosätts i dessa fall. När vi inget vet, kan det hända att vi lägger sten på börda för någon varje dag. Den förebyggande barnomsorgen har tillsammans med resten av hjälporganisationen varit på besök i skolan, ja. Men vi kan inte kontakta föräldrarna och säga: "Jag hörde i affären idag ... är det något vi kan göra?" Det kan inte gå till på det sättet. Man hjälper inte barnet genom att vara fast i en tystnadsplikt som hindrar att vi får information, (skola C).

### ***Svenska skolor***

Datainsamlingen ger vid handen att ingen av skolorna hade en egen specialpedagogisk kompetens. Detta gör att specialpedagoger och speciallärare inom en kommun arbetar med handledning till lärare och ger i vissa fall temporärt stöd till elever. Avståndet till större tätort minskar tillgången till utbildade specialpedagoger eller speciallärare. I de svenska skolorna är detta tydligt. Skolorna löser detta dilemma på olika sätt för att eleverna ändå ska få insatser utifrån sina behov. I den minsta

---

<sup>15</sup> ADHD (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder), ADD (Attention Deficit Disorder)



skolan (skola D) med bara en lärare och det längsta avståndet till tätorten får läraren kontinuerlig handledning av specialpedagogen på tätorten via nätbaserad kommunikation. I början av varje termin gör två specialpedagoger och läraren en kartläggning av elever i behov av åtgärdsprogram på den lilla skolan. Läraren arbetar efter åtgärdsprogrammet och har kontinuerlig kontakt med specialpedagogen.

... jag tar handledning och jobbar med dom här.(skola D)

Vid denna skola åkte elever från årskurs 3-6 till centralorten en gång i veckan för att få simundervisning och undervisning i slöjd. Vid dessa tillfällen gavs det viss möjlighet för specialpedagogerna att ge undervisning till enskilda elever.

Påtagligt är på samtliga skolor att hela lärarkåren ser sig som resurser för samtliga elever. Hela kollegiets kompetens utnyttjas i undervisningen. Då lärarna på en liten skolenhet känner varandra väl liksom alla elever och vice versa är det lätt att slå samman undervisningsgrupper och arbeta parallellt. Lärare med särskild specialpedagogisk insikt eller beprövad erfarenhet kan ta hand om undervisningen med en elev i behov av stöd i stället för den ordinarie klassläraren. Flexibla elevgrupperingar och anpassning av lärarnas tjänstgöring utgör andra specialpedagogiska lösningar.

När skolan behöver stöd från befattningshavare vid BUP (Barn- och ungdomspsykiatri) är väntan på hjälp lång. Det är dock lätt att ta kontakt och lärarna får råd hur de kan arbeta med eleven.

### ***Finlandssvensk skola***

Trots att också den finlandssvenska skolan är en byskola ute i glesbygden har man kunnat garantera att det finns tillgång till kontinuerlig specialpedagogisk kompetens. I skolan arbetar en speciallärare 3 dagar i veckan. Dessutom har den ena klassläraren också speciallärarutbildning och alla fyra informanterna är ense om att kollegerna har ett specialpedagogiskt tänkande och synsätt. Skolan har dessutom tillgång till regelbunden handledning av både Kårkulla, en Finlandssvensk nationell organisation som erbjuder bland annat rehabiliteringshjälp och andra stödtjänster för personer med utvecklingsstörning. Dessutom erbjuder en specialscola i regionen handledningstjänster. Lärarna anser att det finns ett fungerande stödnätverk kring de elever som har diagnostiserade kognitiva funktionsnedsättningar. Dessa kan nu gå i sin närskola, i stället för att behöva gå i en specialscola i någon närliggande kommun. Man har även kunnat tillgodose behovet av olika terapiformer för elever med funktionsnedsättning.

De elever som är integrerade här har ett eget kontaktnät med personer som kommer hit och jobbar kring handledningssaker som berör de elever (skola G).

Jag känner mig nästan överflödig ibland som speciallärare då mina kolleger tänker specialpedagogiskt och verkligen försöker tänka på varje barns bästa och inkludera allihopa. Några av barnen får olika slags terapier. Ergoterapin och fysioterapin kommer hit till skolan medan barnen åker till musikterapi och talterapi. Det är barnen med utvecklingsstörning som får den här hjälpen. Vi ordnar nog det vi ser behövs för alla elever i skolan, vi gör det vi kan (Skola G).

Just då när vi får handledning så försöker vi sätta oss ner, specialläraren, klassläraren, skolgångsbiträdet och handledaren, och så diskuterar vi och funderar hur vi skall göra. Det här gäller alltså de elever som har IP (individuella undervisningsplaner). De elever som inte har IP får vi ju ingen handledning för. Där så funderar vi tillsammans med specialläraren. När jag vet att specialläraren har haft min elev, brukar jag gå in efteråt och fråga hur det har gått, så funderar vi tillsammans och utbyter idéer (skola G).

Tre elever (förutom eleverna med utvecklingsstörning) får fysioterapi. Vi lärare har sett behovet och diskuterat med föräldrarna. HVC (hälsovårdscentralen) bekostar detta, (skola G).

### **Reflektion**

Resultaten tyder på att kategorin "*distanserade skolor – distanserad specialpedagogisk hjälp*" stämmer för Norges och Sveriges del, men inte för Finlands. Det lärarna i de norska och skolorna ger uttryck för är otillräckligt och icke ändamålsenligt stöd. Långa väntetider på specialpedagogiskt stöd är påtagliga i de norska skolorna. I de svenska skolorna säger informanterna att man hittat acceptabla lösningar, vilket gör att skolorna skapat fungerande modeller för de elever som har behov av specialpedagogiskt stöd, (se lösningar för skola E). Däremot uppger de svenska skolorna att väntetiden är lång vad gäller stöd från BUP.

Samspelet mellan lärare och elev har, i allmänhet, ett såväl kognitivt som lärande innehåll. Elever med brister i hur inlärningskontexten hanteras, och med särskilda behov knutna till självförtroende och självinsikt är en kategori elever som är i särskilt behov av en interaktiv och fungerande relation till sin lärare (Johansen, 2000, 2009). En lärare som är närvarande och ansvarsfullt lyssnar efter elevens signaler på behov, kan vidta nödvändiga åtgärder som bidrar till bästa möjliga inläring för eleven. Signaleringen av behoven sker på olika inlärningsarenor och det är därför nödvändigt att detta observeras i den verkliga kontexten, så att ett didaktiskt innehåll kan anpassas till elevens inlärningsprocess. De professionella åtgärderna består i att anpassa undervisningen till de resurser som är vid handen. Underlättandet av inläringen är beroende av lärarens vilja, motivation och kompetens till att sätta till verket åtgärder som, om nödvändigt, avviker från det traditionella innehållet i skolan. I Norge har man under de senaste decenniernas skolreformer främjat likvärdighet och enhetlighet i en inkluderande miljö. Det innebär att bredden i lärarens kompetens ständigt har

ifrågasatts. Elevernas många olika förutsättningar för lärande gör att inkludering och krav på anpassning av inläringen på flera områden inte är realistiska. Dale og Wærnes (2003, 2006) går så långt som att anse att det sker ett skolrelaterat förvaltningslagbrott när skolledningen och lärarna inte kan uppfylla sin professionalism. Även om elever som behöver särskilt stöd och hjälp utlöser resurserna är det fråga om ifall de didaktiska lösningarna möter eleven med för eleven avpassad inläring.

Utifrån studien verkar det som Sverige och speciellt Finland inte upplever att anpassning av undervisningen och utveckling av individuella studieplaner som ett problem, de har hittat lösningar som fungerar. Detta innebär att samarbetet mellan lärare och stödtjänsten i huvudsak löses i det praktiska sammanhanget genom gemensam närvaro i inlärningskontexten. Detta förekommer även i Norge, men vi kan inte säga att detta är tillräckligt bra. Det finns för lite närvaro och samarbete med pedagogisk-psykologiska tjänsten (PPT). Så kallade specialpedagogiska team (S-team) är en form av *systeminvolvering* som ett resultat av den norska reformerta skolan. Mötena består till stor del av att samlas runt ett bord eller via telefonsamtal mellan skolan och PPT. Åtgärder som bygger på sunt förnuft och *signalfanging*<sup>16</sup> sker i verkligheten alltför sällan. Detta kommer mycket tydligt fram i denna undersökning. Samarbetet är i alltför liten grad knutet till. Detta skapar ett avstånd till verklig förståelse för de pedagogiska utmaningarna och de erforderliga specialpedagogiska insatserna.

### ***Få elever, få lärare, få problem?***

Gemensamt för alla skolor är närheten till eleverna. Tydligast kommer detta fram i de små skolorna. Få elever och få lärare ger tillfälle till fler interaktions- och relationskontexter med ett innehåll som kännetecknas av spontanitet och engagemang för vad eleverna signalerar.

### ***Norska skolor***

Man kan hjälpa dem eftersom det är så få elever. Man känner alla elever, ansiktsuttryck gester och andra signaler. Spontanitet och ögonblicklig uppföljning är ofta den bästa hjälpen. Elever som behöver stöd och hjälp är inte ett problem förrän de kommer till högstadiet (skola B).

När man får skolsituationen att fungera både för lärare och elever beror det på handlingar i den konkreta situationen. Små skolor på landsbygden kan inte vänta på en hjälp som inte finns där när behoven uppenbarar sig. Bra pedagogiska insatser kan göras på grund av att lärarna finns på plats för sina elever i den situation de befinner sig. I den minsta skolan är läraren ensam med sina elever, vilket resulterar i en anpassning och planering som karakteriseras av olika förberedelse beroende på nivå och förutsättningar.

---

<sup>16</sup> En problemlösningsmodell skapad av Chase & Jones

Det är inte tal om att först definiera en diagnos och sedan utveckla åtgärder. Eftersom vi är så nära, upplever vi att spontana handlingar och åtgärder är nödvändiga för att den lilla skolan ska fungera.

Som ensam lärare är det nödvändigt att få alla nivåer att fungera. Kanske har vi 4 olika nivåer som ska fungera samtidigt. Då har vi inte tid att vänta på någon annan. Vi måste klara oss med vad vi själva har, trots att den egna resursen kanske är mer eller mindre kompetent.

Det kan dröja ett år innan vi får hjälp. Då kan vi inte låta en unge stagnera. Vi måste sätta igång med något som fungerar utvecklande för eleven, (skola A).

Den största skolan har sett värdet av det informella samtalet och hur den kan bidra till att skapa ett viktigt förebyggande innehåll i relationsbyggandet. Genom samtal mellan lärare och eleverna och i samtal mellan eleverna blir man förtrogna med viktiga sidor hos varandra. Insikten berör faktorer kring identitet och självkänsla. Det verkar som om detta är en kultur i skolmiljön som bidrar till att skapa självförtroende och upplevelser av framgång.

Pratar mycket med dem och med alla eleverna. Även om de har problem med ämnena, klarar de av andra saker. Vi ger dem uppgifter som de behärskar. Vi känner alla eftersom skolan är liten. Vi har en stabil lärarkår, lite vikarier. Lärarna är lika i förhållande till hur de tänker, trots att de har olika kompetenser, (skola C).

### ***Svenska skolor***

De små skolorna i studien verkar kunna utnyttja det utrymme som läroplanen ger möjlighet till. Den lilla skolan med få lärare och få elever lär känna varandra väl och alla elever och lärare blir synliggjorda.

... barnen blir väl synliga för oss personal. Alla barn är allas barn. Det går inte att gömma sig och flyta med, (skola F).

Friheten i den lilla skolan ger stora möjligheter till kontakt med eleverna vid sidan av undervisningen.

Vi behöver inte hålla så hårt på regler med raster etc. Vi stör ingen. Vi kan sitta kvar vid lunchbordet och prata om allt möjligt. Eleverna anförtror mig saker. De har stor tilltro till mig. Naturligtvis måste vi hålla på tider något så när. Eleverna behöver ramar. Det får inte bli alltför familjärt heller. Det måste vara en balansgång mellan det privata och det professionella (skola E).

### ***Finlandssvensk skola***

Den finlandssvenska skolans lärare berättar att de inom skolan arbetar hårt för att eleverna från första början skall lära sig att vara goda förebilder för varandra. Dessutom beskriver lärarna att

sammanhållningen mellan byn och skolan är väldigt bra. Men visst händer det att eleverna "råkar i luven på varandra" eller att det uppstår "duster" mellan lärare och elever.

Jag tycker att hela den här skolan är från en helt annan värld, på det viset att tanken med goda förebilder finns med från början när de börjar förskolan här. De äldre eleverna fungerar som goda förebilder, och det är faktiskt ett system som är väldigt bra inkört här. Det finns en god anda här i skolan. Det är inte främmande att rycka i en sjätteklassist trots att man själv är en etta som behöver hjälp. Samhörigheten är unik här. På det viset fungerar det även bra med de elever som har större svårigheter, att det finns en samhörighet (skola G).

Vi diskuterar mycket med de utåtagerande eleverna. Vi brukar rita upp sociala situationer med streckgubbar om det hänt någonting, till exempel ett slagsmål på skolgården. Man ritat upp situationen och benat ut den tillsammans, när man benat ut situationen funderar man hur vi skall göra nu och hur det skulle ha varit bra att göra för att undvika slagsmålet. Byn känner de här barnen och vet vad de har för specialbehov och möter dem på det planet. Det finns ju barn som förvanskar sanningen när de kommer hem, och jag har kanske sagt någonting men i ett annat sammanhang. Alltid om jag har haft en dust med ett barn så kontaktar jag föräldrarna innan barnet hinner hem så att föräldrarna är medvetna och kan vara beredda. Jag har ju min färgade version och det har ju eleven också, så föräldrarna får sen bilda en egen uppfattning om vad det handlat om (skola G).

### **Reflektion**

Kategorin *få elever, få lärare, få problem* verkar få stöd i samtliga lärares utsagor. Alla lyfter fram den nära kontakten, samhörigheten och de goda möjligheterna till att skapa goda relationer. Litenheten ger även utrymme till snabb problemlösning och kreativa pedagogiska lösningar. En tendens till skillnad mellan länderna kan dock märkas. Lärarna i de norska och svenska skolorna betonar det informella mer än de finlandssvenska lärarna som utöver samhörighet och närhet också betonar fostran och goda förebilder.

En avgjord styrka med de små lärmiljöerna är närvaron och närheten till varandra. Detta för med sig kreativa didaktiska lösningar ofta präglade av spontanitet. Det nära och täta samarbetet framkallar också starka band mellan människorna i de små skolorna. Elever med sociala eller emotionella funktionshinder är ofta starkare knutna till de människor de är tillsammans med. I de små och positivt fungerande skolmiljöerna finns det ett relativt stort utrymme för empati och värme i mötet mellan människor. I en undersökning visar emellertid, Bridge & Boyesen (1998) att en positiv relation kan ge möjlighet för utlopp av komplexa och individuella känslor relaterade till känslomässiga upplevelser. Att vara budbärare och mottagaren av sådana svåra erfarenheter kan bidra till att ändra en positiv relation till en stressig och negativ relation. Även om anknytningen till lärare och kamraterna är större och i högre grad empatisk i små grupper än i stora grupper, kan frustrationer bidra till att utlösa otrygghet och avståndstagande för såväl budbärare som mottagare. Dessa

utmaningar kräver lärarkompetens som möter det utmanande sammanhanget och gör detta till ett lärande innehåll.

### ***Den lokala miljön - inte en självklar resurs i krävande situationer***

Med lokalmiljön avser vi det lilla samhällets samtliga resurser och dess befolkning. Eleverna och föräldrar blir i det avseendet en del av lokalmiljön.

#### ***Norska skolor***

Samverkan med föräldrar med Downs blev problematisk efter ett tag. Föräldrarna tyckte att insatserna kom för sent och att det gick för långsamt. Det är besvärligt att hjälpa barnet hemma, skolan borde ha befriat hemmet från att ha så mycket ansvar (skola A).

Det är i sådana fall man ser exempel på hur kreativa lösningar kan utveckla goda insatser. Den lokala miljön är i dessa sammanhang, en resurs för utveckling av funktionella relationer och uppbyggandet av nätverk.

Offensiva föräldrarna är på sin vakt och uppmärksamma på vad som händer med skolan och deras barn. Kyckling-projektet och Downsprojektet förde oss tillsammans igen. Barnen genomförde ett entreprenörskapsprojekt där de "producerade" kycklingar som de vartefter fick ha i en ladugård i byn. Detta var indirekt något som medverkade till att utveckla samarbetet med hemmet, där barnet med Downs deltog i den täta och nära interaktionen (skola A).

Från skola B ges exempel på hur fruktan för nedläggning och dålig information från kommunens sida medverkar till utvecklingen av skepsis bland föräldrar vad gäller skolans kvalitet. Detta har inneburit att en del familjer ansökt om överföring av sina barn till en annan och central skola. Sådana processer uppfattas av andra i samhället som ett svek mot ansträngningarna att bevara en nedläggningshotad skola.

Framför allt var det tydligt när flera flickor började i en större skola en halvtimmes bilresa bort och en flicka blev kvar. Hon ville också börja i kompisarnas skola. Det uppstod en stämning av illojalitet i byn. Föräldrar trodde kanske att den lilla skolan var för begränsad. Detta skedde före SFO<sup>17</sup>, som för övrigt blev ett bra erbjudande till de barn som kom hem till tomma hus.

När barnens nyfikenhet väl var över, ville de tillbaka dit, eftersom de där blev sedda och hörda och lärarna var engagerade i dem som barn (skola B).

---

<sup>17</sup> Skolefritidsordning motsvarar ungefär fritidsverksamhet i svensk skola.

De minsta skolorna har erfarenhet av att vara praktikskolor för lärarstuderande. Studenterna ger återkoppling om hur den svårfångade och "täta" lärmiljön, utemiljön och kontakten med den lokala miljön är en resurs som gör skolan till en resursstation vid utbildning och vidareutbildning av lärare.

Vi kan bidra till att ge lärare och elever en förståelse för att vi är en resurs i form av spontanitet och insatser som rör barns behov. Vi har fortfarande något av den goda auktoritet som nog saknas hos lärarna i större skolor (skola A og B).

Alla skolor anser att lokalmiljöns identitet utnyttjas i skolan. Genom initiativ i landsbygdssamhället får alla elever erfarenhet av teater, musik och den lokala historiska identiteten.

I trakten finns det olika arrangemang som är anpassade till den enskilda individen, oavsett synsätt. Det verkar som bygdens befolkning känner och förstår hur viktigt det är att den enskilde får uppleva att de klarar av sådana situationer. Detta ger en ovärderlig effekt också vad gäller förhållandet till lärande och energi i klassrummet efter en sådan medverkan (skola A och B)

### ***Svenska skolor***

De svenska skolornas informanter lyfter fram vikten av att använda lokalmiljön som en del i barnens lärande. Skola E nämner skolskogen och närheten till naturen som ett exempel på hur den lokala utemiljön används. Barnen tränas i demokratiska beslutsprocesser och barnens behov och önsknings i utemiljön förs fram till skolans styrelse. En linbana och en klätterkoja har länge funnits på önskelistan. Styrelsen har tillskjutit pengar och föräldrarna är med och bygger. Vidare hävdar samtliga informanter att man arbetar medvetet med att barnen ska känna trygghet och delaktighet.

... vi har ju elevråd till exempel, där tar vi in mycket om vad barnen vill och tar upp det som är bra och mindre bra ... dom är nog med ganska mycket och bestämmer... Barnen kommer med sina idéer och så framför vi det till styrelsen (skola E).

Att gå till affären på en matematiklektion möter inget hinder. Befolkningen ställer också upp när man ber dem. När vi arbetade med metaller kom en äldre man som arbetat i gruva hit och visade malm. En elev med samiska som modersmål måste få veta något om samisk kultur. Vi bad en same komma till skolan och berätta (skola D).

Samtliga svenska informanter betonar den lilla skolans möjlighet till flexibla lösningar och snabba beslutsvägar. Man delar in barnen i olika arbetsgrupper inom och över klassgränserna beroende på skolarbetets innehåll och i syfte att stimulera olika barns behov. Dessa grupperingar kan snabbt förändras utan alltför stora besvär om lärarna upplever att något inte fungerar.

Informanterna betonar att närmiljön och de resurser som finns i byn är en tillgång och en resurs för elevernas lärande. Bybornas kompetenser ses som ett resurstillskott till skolan. Lokalhistoria, traditioner och kultur används på ett naturligt sätt i undervisningen och kännedom om bybornas kompetenser och närheten till dessa ger kunskapen liv och förstärker innehållet i olika ämnena.

... dom läste om metaller, malm och var det kommer ifrån och då slog det mig att det är en farbror här i byn som jobbat med att leta malm så jag ringde till honom och sa: kan inte du komma hit? Visst har du några stenar? Jamen visst säger han (informant skola D).

Även kyrkan nämns som samarbetspartner (skola F). Kyrkan finns i närheten av skolan och en duktig ungdomsledare medverkar i teman om vänskap. Kyrkans kantor erbjuder temadagar i musik, dans och rörelse.

Över huvud taget intygar alla skolor att det är lätt att utnyttja lokalsamhället.

En av skolorna (skola F) har ett mycket gott samarbete med duktiga ungdomar i kyrkan som haft en "Riddarskola" med eleverna och tränat tålamod och samarbete med eleverna i årskurs 5 och 6. De har också arbetat med ett tema om vänskap.

Vi informerar såväl barn som föräldrar om en elevs svårigheter så alla förstår varför just den eleven arbetar särskilt mycket med ett ämne eller vissa uppgifter. Det ger större acceptans och blir naturligt för eleverna. På så sätt tar vi tillvara eleverna som resurser. Kommer ny personal till skolan så vet eleverna hur det fungerar, till exempel att läraren måste ha mikrofon för att en elev ska höra (Skola F).

Även föräldrar används i skolarbetet.

Utan föräldrarna fungerar det inte. De är med på elevvårdskonferensen. Föräldrarna har god tillit till skolan. Det läraren säger får stor genomslagskraft. Ibland är det svårt att nå fram till föräldrarna. Då ber jag dem komma till skolan (skola E).

En av de svenska skolorna, skola E, har besöksvecka för varje familj. Föräldrarna är indelade i arbetsgrupper som bakgrupp, fixargrupp, musikgrupp etc.

Det gäller att få med föräldrarna så de blir en resurs. Det är också bra för föräldrarna att bli insatta och känna sig delaktiga. Om man får dem delaktiga så kan de kanske lägga mer omsorg på att förhålla läxor (skola E).

Föräldrarnas delaktighet blir därmed en pedagogisk resurs för insatser där de kan komplettera lärarstödet.



### ***Finlandssvensk skola***

I den finlandssvenska skolan utnyttjas inte lokalsamhället på samma sätt. Förhållandet mellan skolan och den omgivande byn är gott, men skolan använder inte lokalsamhället som resurs.

Lärarna på skolan var alla ense om att elevernas föräldrar är engagerade i skolan och elevernas inläring. En gång per termin är lärarna inbjudna till skolan för att få följa med en skoldag. Lärarna menar att det är bra att föräldrarna får en inblick hur arbetet sker i klassen och samtidigt får iakttä sitt eget barn. Dock poängterar lärarna att de inte anser sig ha så stor nytta av lokalmiljön förutom det positiva klimatet som tidigare nämnts. Skolan är jämförelsevis autonom i sitt förhållande till lokalsamhället. En av informanterna nämner emellertid en lokal resursperson som arbetar inom församlingen och som de brukar kalla in vid olika tillfällen, till exempel vid utflykter då det kan behövas en extra vuxen.

Nå det finns ju en, alltså ungdomsledaren i församlingen brukar komma hit ibland om vi har någon aktivitetsdag. Vi brukar till exempel vara mycket ute i naturen, och det är sådana dagar vi brukar ta hjälp av honom (skola G).

Under mina 30 år har jag bara haft en förälder som det var svårt att samarbeta med. Föräldern vägrade acceptera att barnet hade svårigheter. Eftersom vi inte fick föräldrarna att förstå att eleven behövde hjälp, så kunde eleven heller inte få en IP<sup>18</sup> plan, det går ju inte utan föräldrarnas samtycke. Så i det fallet var föräldrarna inte något bra stöd varken för mig eller för eleven, men annars så tycker jag att både jag och eleverna har föräldrarnas stöd. Ju större problem eleverna har desto viktigare är det att man har ständig och väl fungerande kontakt med föräldrarna (skola G).

Lärarna i den finlandssvenska skolan är ense om att det finns flera goda sidor med att skolan ligger där den ligger, samhörigheten mellan byborna och skolan exempelvis. Skolan är emellertid den enda serviceinrättningen i byn vilket betyder att alla utomstående resurser kommer längre bort ifrån. Men lärarna påpekar, som nämnts tidigare, att byborna känner eleverna och vet vad de har för specialbehov och kan därför även möta dem på det planet. Lärarna har också berättat att man i byn ser efter varandras barn och inte bara sina egna. Känslan av samhörighet är stark.

Byn känner de här barnen och vet vad de har för specialbehov och möter dem på det planet. Till exempel den här eleven som går sitt tionde år här på skolan. Eleven har ju rätt till arbetspraktik. Då finns det företagare här i byn som tar emot den här eleven på praktik. Den här eleven har gått här hela sin grundskoleutbildning från förskola till nu (skola G).

---

<sup>18</sup> IP = Individuell plan för hur undervisningen skall ordnas.

## **Reflektion**

*"Lokalmiljön – inte en självklar resurs i utmanande situationer"* blir tydlig när relationen mellan skolan och föräldrarna inte fungerar. Om föräldrarnas förväntningar och krav inte möts med skolans pedagogiska verksamhet, kan konflikter uppstå. Lärarna i de svenska och norska skolorna är ense om att lokalmiljön och särskilt föräldrarna är en resurs, till och med en pedagogisk resurs. Detta gäller inte i Finland eftersom lärarna inte ser föräldrarna som en pedagogisk resurs. Skolan och föräldrarna är beroende av varandra, av att ha goda relationer till varandra. Även i denna kategori kunde en tendens till skillnad mellan länderna märkas. I Finland utnyttjas inte lokalsamhället och föräldrarna som resurser i pedagogiskt avseende lika mycket. Skolan, även byskolan, är mer autonom i Finland.

Kanske kan man förledas att tro att små miljöer ger små utmaningar för skolorna. Informanter anser att detta är en sanning med modifikationer. I psykosocialt ofarliga och värderingstrygga sammanhang, visar undersökningen att samarbetet med föräldrar och andra i den lokala miljön kännetecknas av entusiasm och engagemang. Då är det lätt för skolan att se lokalsamhällets resurser som värdefulla för elevernas utveckling och lärande. Man kan förledas att tro att föräldrarnas "självhjälpsinställning" minskar behovet av hjälp och stöd från stödtjänsten. Och visst är det sant, men föräldrarnas insatser ökar också deras förståelse för sina egna och sina barns behov.

Föräldrar kan i sådana sammanhang bli mer vaksamma och påpassliga när hjälp och stöd uteblir. I svåra situationer, där föräldrar tycker att skolan hämmar utvecklingen hos barnen, kan lärarna uppleva avståndstagande och illojalitet från föräldrarnas sida. I sådana situationer känner sig lärarna utsatta för föräldrarnas förväntningar på hjälp och stöd som krävs. Om förväntningarna på skolan inte uppfylls, kan relationerna bli ansträngda.

Närheten till lokalsamhället, såväl till föräldrar som till andra människor, kan också vara en belastning för undervisningen och den sociala samvaron.

Även om det inte kommer fram i undersökningen, lyfter Johansen (2009) fram det sociokulturella beroendet som en viktig faktor för sammanhållning och samarbete. I sin studie ger lärarna i små lokalsamhällen uttryck för vad social interaktion innebär för utvecklingen av effektiva och samverkande processer mellan skola och hem.

Om lärarnas insatser eller moraliska/kulturella värderingar strider mot etablerade värderingar i samhället kan det leda till konfliktsituationer. När människor "övervakar" eller "övervakas" (uttalande från rektorn i en liten skola) i det nära och förtroliga samhället, kan sociala och kulturella skillnader hindra villkoren för goda sociala processer (Johansen, 2009: 188).

När vi förstår att elever som behöver stöd i sin skolvardag är särskilt beroende av en interaktiv relation till sina lärare och sina kamrater, är det viktigt att notera att den kontext som består av skolan och lokalsamhället präglas av sammanhållning och interaktion.

Det finns flera exempel på forskning som fokuserar på små skolor med få elever och vilka problem undervisningssituationen kan utsättas för (Eilertsen och Solstad, 1981). Gemensamt för denna forskning är bland annat att man menar att människor som faller utanför den accepterade normen och moralen i samhället ofta blir utsatta och markerade både i skolan och lokalsamhället.

### ***Kommunikativa färdigheter***

Kommunikativa färdigheter består av att utveckla förmågan att tala, läsa, skriva och lyssna.

### ***Norska skolor***

Muntlig framställning är ett av de prioriterade områdena i den norska skolreformen, *Kunnskapsløftet*<sup>19</sup>. De minsta skolorna har en lång tradition av gemenskap och samverkan där de informella samtalen är en del av kontexten. Genom aktiviteter i lokalsamhället där skolan också ingår, får eleverna, inklusive elever med särskilda utbildningsbehov, möjlighet att delta i dessa aktiviteter. På det sättet skapas arenor för utveckling av talanger. Barnen upplever känslor av bemästring och framgång, något som också blir viktiga motiverande faktorer i skolan. När muntlig framställning ingår i en nationell satsning, får denna ett utökat innehåll. Detta ger möjlighet att muntligt lägga fram kunskap, vetande och kompetens likvärdigt med skriftlig framställning.

Mycket muntliga aktiviteter i ungdomsskolan, många elever kan knappt tala för sig, med så mycket kryssa för och uppgiftslösning som det är i skolan idag. Vår autist får också delta i muntlig framställning. Inlärningsvårigheter är ofta relaterade till det som man ska producera på papper, därför baserar vi mycket på att det sker muntligt. Han (autisten) är nu i årskurs 6 även om han går sitt nionde år i skolan, det fungerar utmärkt (skola C).

Förmå kompisarna att inte stigmatisera. Vi får aldrig glömma bort att prata med eleverna varenda dag om detta. Ta till exempel en händelse i bussen till simhallen med ett barn som annars inte får till det och är deprimerad, men som är en baddare när det är fråga om att bada. Då får han spontan positiv respons från sina kamrater. Vi har också sagt till läraren som är med i bussen att han måste utnyttja detta, förstärka det ytterligare. Att stärka förtroendet hos den enskilda eleven är av yttersta vikt (skola C).

### ***Svenska skolor***

Den minsta skolan (skola D) nämner särskilt vikten av att träna barnen i tal, muntlig framställning och läsning. En av anledningarna som informanten nämner är att läsning inte har någon stark tradition i bygden. Skolan måste därför arbeta med att kompensera dessa brister i lokalkulturen.

---

<sup>19</sup> *Kunnskapsløftet* avser en norsk skolreform som omfattar hela grundutbildningen (grundskola, gymnasium och vuxenutbildning) och trädde i kraft i augusti 2006. Reformen ledde till förändringar i skolans innehåll, organisation och struktur.

Vi jobbar otroligt mycket med språket, att läsa och jag kan uppleva att jag verkligen försöker bada dem i böcker, jag försöker verkligen (skola D).

Strukturerade samtal i "rundor" och korta dagliga samlingar som synliggör alla elever görs när samtliga på skolan (skola F) arbetar med temat *Emotionell utveckling* (EQ). Temat är valt av lärare och rektor i syfte att träna elevernas emotionella utveckling och arbetssättet som tillämpas är gruppförstärkande övningar. Dikter används för att lyfta fram det som behöver belysas.

### **Reflektion**

Informanterna visar att arbetet med att utveckla elevernas kommunikativa förmåga är viktigt. Goda läs- och skrivefärdigheter är en ambition. Därutöver försöker skolorna utveckla elevernas förmåga att uttrycka sig tal i syfte att stärka den psykosociala utvecklingen.

### **Nödvändiga nätverk för regioner med små skolor**

Pedagogiska nätverk ska i sammanhanget ses som en mötesplats för kompetenstillförsel. Erfarenhetsutbyte är en del av nätverkets syfte. Föräldranätverk förekommer i synnerhet i Norge.

### **Norska skolor**

Den största skolan har i samarbete med stödfunktionen (PPT) utvecklat ett autismteam som fungerar utmärkt. Skolan har också utvecklat åtgärder riktade mot specialundervisning i matematik. De minsta skolorna har upptäckt möjligheterna att skapa egna nätverk i samarbete med andra små skolor i området. I avsaknad av hjälp såg skolorna i regionen, värdet av att bygga upp ett eget nätverk för barn och ungdomar med Downs syndrom. Här blev föräldrar och andra resurspersoner aktiva deltagare där de gemensamt utvecklade insikt och samhörighet.

Det märkliga är att det finns ett barn med Downs syndrom i varje skola. Efter mycket arbete fick vi till ett nätverk där vi har samlat lärdomar och gemensamma erfarenheter:

- Vi delade upp nätverket i grupper (4 nivåer)
- Möten på de olika skolorna
- Utveckling av åtgärder och arrangemang
- Inleda att använda och att genomföra förslagen

Nätverket innebar att många fick information och korrekt information. Nätverkssamarbetet gav otvivelaktigt styrka till alla (skola A).

Den andra skolan (B) såg också värdet av att skapa ett nätverk med andra små skolor, men dessa skolor är nu nedlagda och en viktig samarbetsresurs är borta. De mindre skolorna (A och B)

administreras av en större skola i en region. Det upplevs som en bra lösning för elevernas utveckling och för ett efterlängtat samarbete lärare mellan.

Vi är med i administrationsnätverket. Det fungerar bra. Då är vi flera om att diskutera fallen. Årskurs 5-eleverna får möta sina kommande klasskamrater. Detta har blivit ett socialiseringsinitiativ som fungerar utmärkt. Vid dessa tillfällen är det eleverna själva som får förbereda socialiseringsinitiativen och samarbetsträningen. Det kan tyckas som om initiativen att lära känna varandra och övergångsproblematiken blir den överlämnande skolans ansvar (lärare, kvinna, skola B).

Den största skolan har flera arrangemang som bidrar till att öka kompetensen inom skolan. Även om de inte har specialundervisning har de inrättat ett eget autismteam i samarbete med en företagsam skolsköterska och PP-servicen. Samtidigt präglas skolmiljön av intresse för utveckling av goda socialpedagogiska processer. Åtgärder för att förbättra undervisningen i matematik för eleverna sker genom ett 3-årigt projekt.

Ett utbyggt mätterum med massor av *konkreter*<sup>20</sup>. De får använda konkreter hela vägen som en naturlig sak, innan problemen uppstår. 3-årigt projekt i matte med folk från matematikcentret i Trondheim, NTNU. "Blick for matematikk" (På svenska ungefär "Öga för matematik"). Detta kommer elever med inlärnings-svårigheter till godo. Matematikcentret har demonstrationssamlingar. I dag undervisar Astrid Bondø, från NTNU årskurserna 1 och 2 i två timmar (skola C).

### ***Svenska skolor***

Kanske på grund av att de små skolorna ligger långt ifrån andra skolor upplevs behovet av kontakt med dessa som outhärligt.

Efter en omorganisation för ett par år sedan blev vi tre byskolor under samma rektor. Det har varit värdefullt. Tidigare var vi en ensam skola tillsammans med ett par förskolor. Det är bra att få träffa andra med liknande situation och problem. Vi behöver gemensamma K-tider, konferenser och dagar då vi kan dryfta frågor som exempelvis skriftliga omdömen. Det är nödvändigt att kunna dela synpunkter med andra (Skola F).

### ***Finlandssvensk skola***

I den finlandssvenska skolan upplever man att man klarar sig med den hjälp och det stöd i form av handledning som man får från Kårkulla<sup>21</sup> samt specialskolan för elever med diagnosen

---

<sup>20</sup> *Konkreter* är fysiska föremål som man kan hantera, till exempel klossar, sedlar, måttband, papper eller elevernas egna fingrar.

<sup>21</sup> Kårkulla Samkommun är en organisation som erbjuder stöd-, rehabiliterings- och handledningstjänster på svenska för barn, unga och vuxna med utvecklingsstörning.

utvecklingsstörning. Lärarna upplever också att de klarar sig med det de har och är i huvudsak nöjda med situationen. Det har inte funnit behov av att etablera nya nätverk eftersom man är nöjd med dem som redan finns. Samarbetet mellan speciallärarna i kommunen fungerar också som ett slags stödande nätverk. Det finns alltid någon att fråga om man själv inte vet.

Råd- och erfarenhetsutbyte sker främst i kollegiet, vi pratar och funderar ständigt tillsammans. Handlar det om allmänna saker kan man ju alltid fråga i skolor runt om kring där det finns lärare med stor erfarenhet, det kan jag tänka mig. Med helt allmänna frågor är helt okej (skola G).

Det finns en annan speciallärare i kommunen som jag har kontakt med ibland. Först skulle jag nog säga att jag pratar med kollegerna här, och sen kontaktar någon annan om det behövs (skola G).

### **Reflektion**

Att skapa nätverk verkar vara vanligare i de norska och de svenska skolorna än i de finska skolorna. Små skolor behöver nätverk för att utveckla goda pedagogiska miljöer. De svenska lärarna menar att det är viktigt att möta kollegor från andra skolor med liknande miljöer

Även om lärarna i den finlandssvenska skolan vid denna tidpunkt inte sade sig ha behov av att skapa nätverk betyder det inte att det inte skulle finnas intresse och behov. Skolan har för övrigt efter det att intervjun gjordes gått med i ett finlandssvenskt nationellt nätverk för små skolor.

Uppbyggandet av nätverk ser ut att vara nödvändigt av flera skäl. Bland annat ger det föräldrar en möjlighet till att aktivt påverka skolan. Även om klimatet mellan lärarna i skolorna förefaller vara gott, så kan den pedagogiska diskussionen berikas i mötet med kollegor från andra skolor.

Nyttan med nätverken är att de kan användas för att hämta in ny kunskap, få idéer och inspiration och också för att gemensamt utveckla ny kunskap. Tydén & Blücher (2006) har studerat lärare i pedagogiska nätverk som redskap för kompetensutveckling. I stort pekar studien på att personliga kontakter med andra lärare är den viktigaste källan till inspiration och kunskapsutbyte. Lärarna idag finns i ett sammanhang med stort informationsflöde där de måste bedöma informationens värde i relation till undervisningens innehåll och uppbyggnad. Att diskutera och problematisera egna formulerade frågor, i relation till ny information, med kollegor från andra skolor är en av anledningarna till att möten i pedagogiska nätverk är värdefulla. Nätverksdeltagandet bidrar till att man kritiskt värderar, omprövar och anpassar kunskap till den egna verksamheten. Tydén och Blücher efterfrågar vilka hinder som finns för deltagande i nätverk. Tid är en återkommande faktor i studien. Man har också sett att lärare jämfört med andra yrkeskategorier i exempelvis socialtjänst, i mindre omfattning deltar i nätverk, det vill säga mötesplatser utanför den egna arbetsplatsen. Det

finns brister avseende kontakter utanför den egna skolan. Ett annat hinder är att arbetsgivaren inte förstår att tillvarata den kompetens som lärare utvecklar genom deltagande i pedagogiska nätverk. Att sätta stora begränsningar för lärares deltagande i nätverk återverkar ofta negativt mot den egna organisationen. Lärare i nätverk stimuleras till kunskaps- och verksamhetsutveckling. Deltagandet i pedagogiska nätverk bidrar till inspiration, idéer samt till att utveckla gemensam kännedom och ny kunskap.

### ***Hjälpmedel i skolan - vilka typer av hjälpmedel är viktiga och för vad?***

Med hjälpmedel avses all form av utrustning för att underlätta elevers lärande samt anpassning av undervisningen.

#### ***Norska skolor***

Utöver vad som verkar vara vanligt i skolorna är bristen på ekonomiska medel det som går ut över det materiel som behövs. När elever med särskilda behov kräver materiel för att klara sin skolvardag har de inte tillgång till detta. Om de tillhörde en större skola, hade de bättre tillgång till resurserna.

Exempelvis kräver Karlstadmodellen (läsning och skrivning) att läraren utvecklar sitt eget undervisningsmaterial som böcker och liknande. Detta är en del av den pedagogiska anpassningen till individuella behov.

Vi borde ha haft tillgång till *smart board*<sup>22</sup>, då kunde vi ha utvecklat flera goda pedagogiska processer för den enskilde eleven. Detta ser vi som en utmärkt möjlighet att utveckla konkreter speciellt för elever med denna sorts behov (skola A).

#### ***Svenska skolor***

När det gäller tillgången till undervisningshjälpmedel framstår en skillnad mellan Norge och Sverige. De svenska lärarna menar att de har de hjälpmedel de behöver till eleverna. Skolan har "alla prylar" och när något saknas kan skolorna låna från någon annan skola.

Det de svenska lärarna antyder som en brist är således inte hjälpmedel utan tid till att ibland kunna ge individuell undervisning. Över huvud taget är tiden en bristvara. Det finns ju inte någon gräns beträffande hur mycket tid läraren kan och skulle behöva lägga ner på skolarbetet.

#### ***Finlandssvensk skola***

I den finlandssvenska skolan berättar man att man arbetat mycket för att få de hjälpmedel man ansett sig behöva. När man inte fick en bärbar dator från kommunen köpte man en i alla fall och

---

<sup>22</sup> Interaktiv skrivtavla

väntade på att se reaktionen från kommunen. Lärarna uppger även att de själva tillverkar mycket av hjälpmedlen och de anpassade skolmaterialen. De använder även stödtecken och mycket visuellt stöd för elever med större svårigheter. Lärarna tycks alltså inte ha brist på material och hjälpmedel.

Stressbollar och sittdynor för elever med koncentrationssvårigheter. Språksvårigheter, som i utvecklingsstörning. Då är det viktigt med visuellt stöd, bilder som stöd och tecken som stöd. Inläst material har vi för elever med läs- och skrivsvårigheter och så har vi en bokställning där man ställer sin bok för en elev som har lite problem med synen. Det är också viktigt att erbjuda ett lugn i klassen och skapa arbetsro, speciellt viktigt för elever med koncentrationssvårigheter (skola G).

### ***Reflektion***

Det förefaller som om de svenska och finlandssvenska informanterna är nöjda med de hjälpmedel som finns. De norska skolorna däremot menar att de saknar resurser till hjälpmedel. I den lilla miljön med åldersblandad undervisning, begränsade personella resurser etc. kan tillgången på pedagogiska hjälpmedel ha stor betydelse för den dagliga pedagogiska verksamheten och de enskilda elevernas inläring.

### ***Lärarnas möjligheter till kompetensutveckling***

Med kompetensutveckling avses i detta sammanhang individuell fortbildning i ämnen och kunskapsområden med avseende på lärarens uppdrag.

### ***Svenska skolor***

Att arbeta på glesbygdsskola med de långa avstånd som man har till universitet och den finansiella krisen utgör hinder för att kommunen ska ha råd att ge lärarna möjlighet att åka olika kurser.

... jag skulle vilja ha mer utbildning, kortare kurser där man konkret diskuterar och får tips och råd av andra erfarna speciallärare. Inte bara via att man ringer ett samtal eller att dom kommer hit under en stund utan mer en kurs... senaste forskningen... vad har man kommit fram till... Det saknar jag jättemycket (skola D).

Via nätet menar lärarna att de har tillgång till lärare med kompetens på andra skolor. Även handledning av en specialpedagog fungerar på detta sätt. Det gör att en lärare säger sig inte sakna en specialpedagog på skolan.

Jag kan locka fram ett lärande genom att jag känner eleverna så väl. Snarare är det lyhörddhet som krävs av mig för att upptäcka elevens behov (skola D).

Den grundläggande lärarutbildning som yngre lärare har innebär en inriktning mot antingen svenska och samhällsvetenskapliga ämnen eller matematik och naturorienterade ämnen. Av den anled-



ningen säger sig någon lärare sakna de ämnen som inte ingick i den egna inriktningen, eftersom det inte finns tillgång till lärare med dessa ämnen. Läraren känner sig inte tillräckligt kompetent att undervisa i dessa ämnen och önskar därför en kompletterande kompetensutveckling.

En annan lärare efterfrågar kurser där de kan få möta speciallärare och höra vad dessa faktiskt gör med elevsvårigheter av olika slag. Själv menar sig läraren vara tvungen att testa "på eget bevåg", när andra skolor har speciallärare att vända sig till för att få råd angående en elev.

### ***Reflektion***

Samtliga lärare efterfrågar kompetensutveckling och information om den senaste forskningen. Bristande ekonomiska resurser gör att lärare i små skolor i glesbygd har sämre förutsättningar att delta i kompetensutveckling. Nätbaserade möten via datorn lyfts fram som en ny form för att ta till sig nya rön.

Scherp (2002: 44) menar att begreppen kompetensutveckling och utvecklingsarbete i skolan hör ihop och är svåra att åtskilja. Utvecklingsarbete och kompetensutveckling är två närliggande begrepp som Rönnerman (1998) resonerar kring då hon visar på att aktionslärande och därtill hörande utvecklingsarbete är en modell för kompetensutveckling. Lärares problem i ett avgränsat område ställs i fokus och ett systematiserat utvecklingsarbete tar vid. Beskrivning av problemet och kartläggning av detsamma ger en nulägesbild, aktioner vidtas, utmaningar utifrån andra, handledning, litteraturstudier, dokumentation och utvärderingar fogar samman de olika delarna till en utvecklingsprocess som i sin tur ger en gemensam förståelse, nytt vetande och nya handlingsmönster. Rönnerman påvisar kopplingar mellan utförda utvecklingsarbeten och lärarens kompetensutveckling. Utvecklingsarbeten stimulerar till samarbete mellan lärare som i sin tur lyfter lärarna från det tidigare ensamarbetet till samarbete med kollegor. Samarbetet leder även till att lärarna får en ökad individuell och gemensam kunskapsbas. Rönnerman menar att denna form av utvecklingsarbeten även berör frågor av mer mellanmänsklig art som också stärker lärarna i yrkesprofessionen. Lärarens kompetens och yrkesfunktion i det mellanmänskliga området lyfts också fram och stärks i Johansens (2000) forskning, som menar att om läraren ska lära mer om den mellanmänskliga betydelsen till elever och kollegor, så måste läraren bryta traditionella mönster. Läraren måste utmana och problematisera sina tidigare föreställningar och handlingar. Skolan som organisation måste stötta läraren i utvecklingen av denna kompetens.

### ***Sammansatta klasser – inte så negativt som man kunde tro***

I den finlandssvenska skolan menar alla lärare att det finns både fördelar och nackdelar med s.k. sammansatta klasser. Med en sammansatt klass avses en klass eller undervisningsgrupp där elever

från olika årskurser undervisas. Nackdelarna verkar enligt lärarna vara färre än fördelarna. En nackdel är att utmaningarna kan bli väldigt höga då lärare i en sammansatt klass behöver anpassa lektionerna till fyra olika nivåer och åldrar. En av lärarna nämner även att ett praktiskt ämne som bildkonst ofta hamnar i skymundan då man ofta undervisar delar av klassen i ett teoretiskt ämne samtidigt eftersom eleverna kan arbeta självständigt med sina målningar och teckningar under tiden. Fördelarna med sammansatta klasser är att eleverna kan uppsnappa samma sak flera gånger under olika år. De får repetera saker flera gånger genom att de lyssnar då läraren undervisar en äldre eller yngre grupp elever. Lärarna påpekar även att det är lättare för eleverna att arbeta med uppgifter på sin egen nivå. Man ser det inte som något konstigt om en äldre elev arbetar med samma uppgifter som en yngre, eftersom grupperna är åldersblandade och man delar klassrum och lärare.

I och med att det är åldersblandade grupper så kanske svårigheterna inte syns på samma sätt. Jag tänker nu på den här ena eleven som går i tvåan, så eleven kan göra samma sak som de som går i förskolan när de är en och samma grupp, så det blir blandat och så där vad man jobbar med. Det spelar som ingen roll vem som jobbar med vad (skola G).

Egentligen så har jag inte undervisat sammansatta klasser tidigare före jag kom hit. Och det ser jag nog idag som en resurs. De elever som har svårigheter kan ha hört det som jag går igenom med de äldre barnen. De äldre barnen åter kanske får den repetition de skulle ha behövt ifjol då jag går igenom någonting med de yngre barnen. Så det fungerar åt båda hållen (skola G).

Det blir ofta stora grupper då man slår ihop klasser vilket inte är till fördel för barn med olika typer av svårigheter.

I den där stora klassen (åk 3-6) så skulle det vara bättre med en mindre grupp. Vår halvtidsanställda har åk 3-4 två och en halv dag i veckan, men resten är dom i stora klassen. De dagar som vår halvtidsanställda inte är här, så tror jag att barnen med svårigheter lider då det är en så stor grupp, speciell de som har koncentrationssvårigheter (skola G).

De svenska lärarna ser ingen annan nackdel med åldersblandad undervisning än att det är svårare för läraren att hantera och att det kräver en noggrann planering. Ett par lärare ifrågasätter emellertid åldersblandningen i dag när undervisningen i skolan i så hög grad är individualiserad. I en åldershomogen undervisning blir planeringen lättare:

Du har en kurs. Om du har många elever där så finns det svaga och starka elever. Det finns det också i exempelvis en F 1-2, men där blir det så stor spridning (lärare, skola E).

## **Reflektion**

Undervisningen i åldersblandade sammansatta klasser har både styrkor och svagheter (Kalaoja & Pietarinen, 2009). Små grupper, trygg och hemlik atmosfär, individuell undervisning, få disciplinproblem och informella personliga relationer möjliggör flexibla, kreativa och innovativa pedagogiska lösningar som gynnar alla elever. Som svagheter kan nämnas bristen på läromedel och material som lämpar sig för differentiering, läroplansaspekter det vill säga, hur undervisar man i ett ämne enligt läroplanen för olika årskurser. Dessutom kan det vara svårigheterna för lärarna att få stöd och hjälp. Man bör ändå komma ihåg att åldersblandade grupper i sig, knappast påverkar skoltrivsel eller inlärningsresultat. De pedagogiska framgångarna beror på hur väl lärarna lyckas organisera undervisningen i de sammansatta klasserna (Kalaoja & Pietarinen, 2009). Kompetensutveckling som beaktar de små skolmiljöernas särdrag är därför ett viktigt satsningsområde.

## **Konklusioner**

I forskningsfrågan söktes svar på vilka interna och externa resurser som finns i små skolmiljöer med avseende på specialpedagogisk verksamhet. Interna och externa resurser antas kunna stöda den specialpedagogiska verksamheten och hjälpa lärarna att hitta fungerande lösningar. Följande konklusioner framkom:

- *Specialpedagogiskt utbildad personal som resurs*

Endast den finlandssvenska skolan har tillgång till kontinuerlig speciallärarresurs i den egna skolan. De norska och svenska skolorna har däremot ingen "egen" speciallärar- eller specialpedagogresurs, vilket av allt att döma försvårar den specialpedagogiska verksamheten. Särskilt tydligt är detta i de norska skolorna. Lärarna försöker dock hitta fungerande lösningar.

- *Stödinstanser*

När det i skolorna finns elever med sådana funktionsnedsättningar som har konsekvenser för funktionsförmåga och lärande behövs samarbete med externa stödinstanser som kan erbjuda professionell hjälp i form av terapi, handledning och konsultation. Tillgången till dessa varierar och återigen verkar resultaten antyda att situationen är minst tillfredsställande i de norska skolorna.

- *Nätverk som resurs*

Nätverk där lärare från små skolor kan träffas, fysiskt eller virtuellt, och utbyta erfarenheter är också en viktig resurs, inte minst med tanke på kompetensutveckling och utveckling av

den pedagogiska verksamheten i allmänhet och den specialpedagogiska verksamheten i synnerhet (Jfr Tydén & Blücher, 2006). Förekomsten av olika nätverk verkar i denna studie vara relaterad till lärarnas uppfattning om hur nöjd man är med vilka resurser den specialpedagogiska verksamheten har fått och hur den förverkligats. I ett par norska skolor där man uttrycker ett visst missnöje med skolans officiella "policy" vad stöd beträffar verkar det vanligare med nätverk som åtminstone i viss mån kompenserar bristen på formaliserade stödåtgärder.

- *Lokalmiljön som resurs*

Lokalmiljön är en odiskutabel resurs för de små skolorna. Skolan är viktig för lokalmiljön och lokalmiljön är viktig för skolan (Kalaoja & Pietarinen, 2009; Solstad, 1996). Skolan kan dra nytta av lokalmiljön och dess kultur- och näringsliv. Lokalmiljön kan till och med vara en pedagogisk resurs. Detta gäller för de norska och svenska skolorna. Samtliga lärare lyfter däremot fram föräldrarna som en resurs för de små skolorna.

Sammanfattningsvis kan följande slutsats dras. Bristen på formaliserade och i skolsystemet inbyggda stödsystem tvingar fram skol- och kommunvisa lösningar när det gäller resurser och resursanvändning. Detta behöver inte vara negativt, tvärtom, men sådana skolmiljöer är sårbara och det är svårare att planera fungerande och långsiktiga stödåtgärder för elever i behov av särskilt stöd.

## Litteratur

Arnesen, A.-L. & Lundahl, L. (2006). 'Still social and Democratic? Inclusive Education Policies in the Nordic Welfare States' I: *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 50, No. 3. pp. 285-300.

Asplund Carlsson, M., Pramling Samuelsson, I., Kärrby, G. (2001). *Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket

Blom, K. (1971). *Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v. / fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 28. februar 1969*. Oslo: KUD.

Blumer, H. (1969): *Symbolic Interactionism; perspektive and method*. Berkeley: University of California Press.

Bru, E. og Boyesen, M. (1998): *Small Shcool-classes, - small problems*. Stavanger: Stavanger College, Senter for atferdsforskning.

Dale, E.L. og Wærnes, J.I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen, rom for alle – blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Dale, E.L. og Wærness, J. I. (2006). Sosialisering og oppdragelse i skolens læringsmiljø – en forutsetning for elevens danning. I: Jan-Birger Johansen og Dion Sommer. *Oppdragelse, sosialisering og danning i læringsmiljøer*. Oslo: Universitetsforlaget.

Det kongelige kunnskapsdepartement (2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: KD. St.meld. 31 (2007-2008).

DSU (1986, 13). *Specialpedagogik i skola och lärarutbildning*. Stockholm. Utbildningsdepartementet.

Egelund, N., Haug, P. & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber.

Eilertsen, T.V. & Solstad, K. J. (1981). *Foreldresyn på skolen i Rødøy*. Oslo: Grunnskolerådet. (Rapport nr. 17 frå Rødøy-prosjektet).

Glesbygdverket Skolverket (2008). *Distansundervisning för elever i grundskola och gymnasieskola*. Stockholm: Fritzes förlag.

Glesbygdverket (2002). *Kartläggning av lärcentra*. Östersund: Glesbygdsverket.

Gustavsson, J-E. (2006). *Lika rättighet – likvärdig utbildning. En sammanfattning av rapporten Barns utbildningssituation*. Stockholm: Rädda barnen.

Hegerholm, H. (2007). *Ekspandering av små skolefelleskap*. Nesna: Høgskolen i Nesna, Informatikkseksjonen.

Isling, Å. (1988). *Kampen för och emot en demokratisk skola 2. Det pedagogiska arvet. (The struggle for and against a democratic school)*. Stockholm: Sober.

Johansen, J.-B. (2009). *Sosialt utviklende prosesser i små og større lærende miljøer: Sosial kompetanse i fådelt skole*. Valseth: Oplanske Bokforlag.

Johansen, J.-B. (2000). *"Du berga livet på kar'n", mellommenneskelige relasjoner mellom lærer og elev i dagens skole*. Luleå: Luleå tekniska universitet.

Jossfolk, K-G. (2001). *Bildning för alla. En pedagogikhistorisk studie kring abnormskolornas tillkomst i Finland och deras pionjärer som medaktörer i bildningsprocessen 1846-1892*. Helsingfors: Svenska skolhistoriska föreningen i Finland r.f. Skolhistoriskt arkiv nr 27.

Kalaoja, E. & Pietarinen, J. (2009). Small rural primary schools in Finland: A pedagogically valuable part of the school network. *International Journal of Educational Research*, nr. 48 .

Karlberg-Granlund, G.(2009). *Att förstå det stora i det lilla: byskolan som pedagogik, kultur och struktur*. Åbo: Åbo akademis förlag.

Kumpulainen, T. (Red.), (2009). *Kvantitativa indikatorer för utbildning 2009*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Lgr 80. *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.

Lpo 94. *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet samt de frivilliga skolformerna*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Lundahl, L. (2002). Sweden: decentralization, deregulation, quasi-markets - and then what? Stockholm: *Journal of Educational Policy*, vol. 17, No. 6, 687-697.

Nilholm, C. (2006). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Opplæringslova.(2009).  *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Persson, B. (2001). *Elevers ulikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.

Prop. (2009/10: 165). *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet

Power, C. (1997). Den moralske atmosfæren i et samfunn. I: Erling Lars Dale. *Etikk for pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Rönnerman, K. (1998). *Utvecklingsarbete - en grund för lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Scherp, H.-Å. (2002). *Lärares lärmiljö. Att leda skolan som lärande organisation*. Karlstad: Karlstad universitet, Institutionen för pedagogik.

SFS (2008:132). Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100). Examensordning Speciallärarexamen. Stockholm: Regeringen.

SFS (1993:100). *Examensordning Specialpedagogexamen*. Stockholm: Regeringen.

Skolverket (2004). *PISA 2003. Svenska femtonåringars kunskaper och attityder i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Skolverket, Rapport 254.

Skolverket (2007 a). *PIRLS 2006. Läsförstågan hos elever i årskurs 4 - i Sverige och världen*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2007 b). *PISA 2006. 15-åringars förmåga att förstå, tolka och reflektera - naturvetenskap, matematik och läsförståelse*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm:Skolverket

Skolöverstyrelsen (2008). *Sveriges internationella överenskommelser*. SÖ 2008:26. Stockholm: Utrikesdepartementet.

Solstad, K. J. og Thelin, A. A. (2005). *Skolen og distrikta*. Bergen: Fagbokforlaget.

SOU (1974:53). *Skolans arbetsmiljö. Betänkande avgivet av Utredningen om skolans inre arbete - SIA*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU (1983: 63). *Utslagningen i grundskolan – analys av hur reglerna om anpassad studiegång, skolbefrielse och särskilt undervisning tillämpas i praktiken*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Ström, K. (1999). *Specialpedagogik i högstadiet. Ett speciallärarperspektiv på verksamhet, verksamhetsförutsättningar och utvecklingsmöjligheter*. Åbo: Åbo Akademis förlag.

Ström, K. (Under utgivning). *Vägen mot en inkluderande skola. Specialpedagogik i styrdokument för grundläggande utbildning*. I: E. Ahlskog-Björkman & M. Lundqvist (Red.). Ej färdig titel. Rapport nr x, 2011. Vasa: Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.

Stukát, K.- G. (2005). *Såsom i en spegel. Specialpedagogisk utveckling under 80 år reflekterad i Nordisk tidskrift för Specialpedagogik och dess föregångare Hjälpsskolan-Saerskolen-Vaerneskoen*. Stockholm: 2005.

Socialstyrelsen (2010). *Barn som utmanar*. Västerås: Socialstyrelsen.

Tydén, Thomas och Sara Blücher (2006). *Nätverk som redskap för kompetensutveckling*. Falun: Intellecta.

Utbildningsdepartementet (2008). *Fler nationella prov*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Utbildningsdepartementet (2010). *Nya läroplanen sätter tydliga mål för lärare och elever*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Unesco (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action*. Salamanca: Ministry of Education, Spain.



Utbildningsdepartementet (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Wallin, E. (2002). *Jämlikhet, likvärdighet och individer i undervisning*. *Pedagogisk forskning i Sverige*. Årg. 7, nr 3, s 200-209.

Åberg – Bengtsson, L. (2004). Do small rural schools differ? A comparative two-level model for reading achievement among Swedish 9-year-olds. Stockholm: *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 48, nr. 1.

# Bilaga I

## Intervjuguide

### Informant:

Kön: <sup>k</sup>  <sup>m</sup>

Ålder: \_\_\_\_\_

Utbildning: \_\_\_\_\_

Fortbildning och/eller påbyggnadsutbildning: \_\_\_\_\_

: \_\_\_\_\_

Bostad: I skoleområdet  Utenfor skoleområdet

Restid: \_\_\_\_\_

Størlek på skolen:      Antal elever      Antal lærere      K      M  
                 

Elever med lærandesvårigheter:      Pojkar      Flickor  
     

Vilka svårigheter? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Lärarens erfaringer av undervisning på glesbygdsskolan

- Undervisningsår: \_\_\_\_\_
- Undervisningsområde/n: \_\_\_\_\_
- Åldersblandning (antal år, i bestemte sammenhanger): \_\_\_\_\_
- Specialpedagogisk erfaringer / tiltak (fagområde, andre sammenhanger): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Pedagogisk erfaringer i arbeid med elever med lærandesvårigheter

- Vilke ulike typer av svårigheter finnes her?
- I hvilke sammenhanger blir lærandesvårighetene tydelige?

- Vilka åtgärder vidtar du som lärare för att stödja eleven?
- Vilka resurser i skolmiljön stärker utvecklingen hos elever med lärandesvårigheter?
- I vilka sammanhang blir ditt behov som lärare tillvarataget?

### **Lärarens erfarenhet av samarbete *utanför* skolan när det gäller elever med behov av hjälp och stöd för sitt lärande**

- Föräldrar (i vilka sammanhang).
- Lokala resurspersoner (i vilka sammanhang).
- I vilka sammanhang är elever med lärandesvårigheter delaktiga och eventuellt betraktade som likvärdiga i interaktion med andra?

### **Lärarens erfarenhet av interaktion och samarbete *innanför* skolan när det gäller elever med behov av hjälp och stöd i sin skolvardag**

- Kollegialt stöd, i vilka sammanhang
- Specialpedagogiskt team
- Råd- och erfarenhetsutbyte
- Hjälp och åtgärder. I vilka sammanhang blir detta synligt?

### **Den omgivande lokalmiljön som resurs för elever med lärandesvårigheter**

- I vilka sammanhang är lokalmiljön en resurs för vem?
- Vilken form för åtgärder bidrar lokalmiljön med till unga människor med behov av stöd i sitt vardagliga lärande?

### **Hjälpinstans *utanför* skolan**

- Vilka former av hjälp får skolan *utanför* skolan?
- Hur gör hjälpinstansen sig känd med skolan och den enskildes behov?
- Vilka former av stöd och eventuella åtgärder bidrar hjälpinstansen med?
- När och i vilka sammanhang möter hjälpinstansen eleven med lärandesvårigheter?
- Vilka former av lärandesvårigheter är betjänt av hjälpinstansen?
- Vilka former av hjälp ges av lokalmiljön?

### **Registrering hos hjälpinstansen**

- Vad är orsaken till att hjälpinstansen blir kontaktad?
- Vilken hjälp ges?

### **Framtida behov av åtgärder riktade till elever med lärandesvårigheter**

- Lärarens kompetens, vad ser du som viktig pedagogisk kompetens för att kunna ta på sig ansvaret för elever med lärandesvårigheter?
- Hjälpmedel i skolan? Vilka former av hjälpmedel är viktiga för vad?
- Hjälpinstans utanför skolan? Vad skulle ha funnits på din skola för att kunna erbjuda bättre åtgärder till den enskilda eleven, eller till dig som lärare i sådana tillrättalagda sammanhang?
- Vad är styrkan respektive svagheten när man talar om lokalmiljön som resurs till den enskildes utveckling?
- Vad menar du är av allra största vikt att gripa tag i för att bidra till ett bättre lärande hos elevgruppen?
- Vilka styrkor och svagheter har den här formen av lärandemiljö för elever med lärandesvårigheter?
- Vilka barriärer finns för att kunna skapa ett bättre lärande för elever med speciella lärandebehov?

## Bilaga II

### *Enkätfrågor, möte med skolor 2007-10-03*

#### *Glesbygdskolors (distriktskolors) situation - et spesialpedagogisk perspektiv*

Forskningsgruppen i samarbeidsnettverket Gemensamma Vägar, ønsker å bidra til utvikling og vekst i de glebygde (grissgrendte) områder. Gjennom at vi i fellesskap kan aktualisere relevante utviklingsområder i det spesialpedagogiske feltet, vil dette gi grunnlag for utvikling av problemstillinger eller hypoteser. Gjennom aksjonsforskning og læring i praksisfellesskapet har vi et mål om å være sammen om utvikling av nødvendig kompetanse og utvidelse av ressurser som eksisterer i skolene eller lokalsamfunnet. Et første steg i denne prosessen er å få en innsikt i innholdet av styrke og svakheter som befinner seg ute i de aktuelle skolemiljøene.

Svarene på spørsmålene vil bli drøftet, tolket og diskutert av oss i forskningsnettverket. Ut fra vår forståelse vil vi henvende oss til dere igjen for å gi en orientering om hvordan vi oppfatter situasjonen og forslag til en eventuell utviklingsprosess. Ut fra hva vi blir enige om, vil vi arbeide for å få i gang en aksjonsrettet utvikling (økonomiske bidrag, prosjekt, forskningssamarbeid med andre, osv). Alle svar og tilbakemeldinger oppfatter vi som konfidensielle. Som informanter vil alt som kan bidra til ettersporing bli anonymisert.

Så får vi håpe at din skole og ditt miljø kan være en "utviklingsstasjon" for dere selv og for oss som ikke befinner seg i ditt hjemmemiljø:

#### **1. Skolen din:**

Nasjonalitet:

Antall elever:

Antall lærere:

Antall årstrinn:

#### **2. Reise:**

2.1 Hvordan kommer elevene seg til skolen?

2.2 Hvor lang tid tar skolereisen?

2.3 Er lærer bosatt i nærheten av skolen?

2.3.a I tilfelle *nei* – hvorfor?

2.4 Finnes det elever bosatt utenfor skoledistriktet?

2.4 a. I tilfelle *ja* – hvorfor?

### **3. Spesielle skoletilbud**

3.1 Er det elever som kommer til din skole fra andre distrikt?

3.1.a. I tilfelle ja, hva består skoletilbudet av?

### **4. Hva mener dere er spesielt ved deres skole?**

4.1 a. Hva er den store ressursen for den enkeltes læring ved skolen?

4.2.b. Hva mener dere kan utvikles?

4.2.c. Hva mener dere er et savn ved skolen?

4.2.d. I hvilke sammenhenger er foreldre og elever med i planlegging av skoledagen

### **5. Hva er spesielt med lokalmiljøet?**

5.1.a. I hvilke sammenhenger har lokalmiljøet betydning for elevenes læring?

5.1.b. Er det spesielle elever som har utbytte av lokalmiljøet som læringsressurs?

5.1.c. I hvilke sammenhenger blir den enkeltes personlige utvikling ivaretatt (identitet, selvfroende (selvtillit), personlige talent, sosiale kompetanse)?

## Bilaga III



### *Specialpedagogisk insats i små lärandemiljöer*

#### ***Kära deltagare i pilotstudien!***

Som titeln till denna studie ger förväntningar om har vi satt fokus på situationen för elever med lärandesvårigheter i skolan liksom deras situation ute i sparsamt befolkade områden i de tre nordiska länderna i Sverige, Finland och Norge. Tillsammans har vi bildat ett forskningsnätverk inom Gemensamma vägar,

<http://www.use.umu.se/samverkan/RUC/gemensamma-vagar/>.

En målsättning med studien är att förstå hur lärande konstrueras för elever med speciella behov i dessa lärandemiljöer. Det är också en målsättning att utveckla förståelse för vilken kompetens som kan vara nödvändig för lärare och andra som ska tillgodose behoven hos elever med lärandesvårigheter. Eventuella data ska också vara med när det gäller att utveckla motiveringar och argumentation för en projektansökan inriktad mot att utnyttja resurserna för utveckling hos barn, ungdomar och vuxna i detta sammanhang.

Utifrån varje lands skolpolitiska riktlinjer finns en enighet om att skolan är till för alla elever. Detta omfattar bland annat elever med behov av speciell uppföljning i sitt vardagliga lärande. Urklippet från styrdokumentet för nätverket pekar på målsättningen för nätverket:

***Målet*** är att initiera och genomföra praxisorienterad pedagogisk forskning tillsammans med skolpersonal om hur goda utbildnings- och lärandemiljöer kan skapas för elever i behov av särskilt stöd. Denna fördjupade kompetens syftar till att förändra/utveckla pedagogiska handlingsmönster i skolan i riktning mot mer inkluderande verksamhetsmodeller genom t ex distansöverbyggande teknolog. Ytterligare är ***målet*** att sprida utvecklingsprocesser och forskningsresultat vid konferenser samt i form av olika slag av publikationer<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> Ur dokumentet Gemensamma Vägar, Projektbeskrivning. Nordiskt samarbete mellan de nordligaste universiteten och högskolorna i Sverige, Norge och Finland.

***Om information och användning av resultat:***

Vi har erfarenhet av att personer som är informanter i undersökningar inte önskar bli igenkända. Ditt bidrag kommer inte att kunna spåras till skola eller skolmiljö. Inget namn kommer heller att nämnas i forskningsarbetet. Om du önskar veta någonting om resultaten och det vidare arbetet får du möjlighet till detta. Vi kommer att skriva en forskningsrapport som du får tillgång till.

Tack så här långt!

Umeå, 9 oktober 2009

För forskningsnätverket