

Specialpedagogisk verksamhet i svenska fristående glesbygdsskolor – en flexibel verksamhet med avseende på elevers behov

Gerd Terese Pettersson

The article is focused on special needs education in schools owned by independent school authorities in sparsely populated areas. The ten schools investigated are situated in seven municipalities in the four northernmost counties in Sweden. The aim is to investigate the solutions for the special needs education in these schools. The empirical data is constituted by a) the schools background gathered through a web inquiry, and b) the answers generated through a series of open questions that the same informants answered via e-mail. One informant per school has been selected for the study. The focus on special needs education is grounded in a relational view that is visualised when the informants, on one hand, described the pupils' different needs and, on the other, on the importance of the entire learning environment for the pupil's learning and development. The informants report the use of various pedagogical teaching methods, the flexible organisation of teaching, and the use of different tools for the purpose of reaching all pupils and supporting them in reaching set learning goals. Moreover, the headmasters in nine out of ten schools are both headmasters and active teachers themselves, which is seen as a sign for the quality of education in these schools.

Keywords: Independent school, Pedagogues, Sparsely populated area, Special needs education, and Various pedagogical teaching methods.

Gerd Terese Petersson, FilDr, universitetslektor vid Pedagogiska institutionen, Umeå universitet

gerd.pettersson@umu.se

Introduktion

Föreliggande artikel avser att bidra med kunskap om specialpedagogiska lösningar som bedrivs inom den specialpedagogiska verksamheten i fristående svenska glesbygdsskolor. Anledning till att det finns fristående glesbygdsskolor är i de flesta fall kommunpolitiska beslut om skolnedläggning (Uba, 2015). Skälet till intresset att närmare studera fristående glesbygdsskolor står att finna i resultat från en tidigare studie av Pettersson och Näsström (2017), där signifikanta skillnader upptäcktes mellan kommunala glesbygdsskolor (KS) och fristående glesbygdsskolor (FS). Signifikansen låg på 5 % nivån ($p < 0,05$) och

kan därför vara av betydelse för den specialpedagogiska verksamheten. Skillnaden mellan de två rektorsgruppernas framstod bland annat i svaren på frågan *Vad tycker du att specialpedagog/speciallärare ska arbeta med i glesbygdsskolor?*. Det rektorer från KS rangordnat högst var individuellt inriktad specialundervisning. Rektorer från FS rangordnade däremot handledning av arbetslag som högst. Nästa intressanta skillnad var svaren på frågan *Hur ofta möter du [som rektor] elever som är i behov av särskilt stöd?*. KS svar var fördelat lika mellan dagligen (40 %) och någon gång per vecka (40 %); 20 % angav svarsalternativet väldigt sällan. För FS svarade 87 % dagligen och 13 % någon gång per vecka. Mot denna bakgrund finns skäl att närmare studera de fristående glesbygdsskolornas specialpedagogiska verksamhet.

Specialpedagogisk verksamhet i skolan är kunskapsintresset för föreliggande studie, och begreppet diskuteras därför i ett särskilt avsnitt i denna artikel. Inledningsvis görs dock en kort sammanfattande beskrivning av vad som avses med detta centrala begrepp. Specialpedagogisk verksamhet ska betraktas som ett samlingsbegrepp som inrymmer flera delar, exempelvis extra stöd till eleven utifrån ett undervisningsinnehåll men även spontana eller organiserade aktiviteter med specialpedagogiska syften vid sidan om undervisningen (Ström & Linnanmäki 2017).

Det finns kunskap om specialpedagogisk verksamhet i fristående skolor. Magnússons studie (2016) är i relation till föreliggande studie en omfattande enkätstudie som jämfört den specialpedagogiska verksamhetens omfattning och kvalitet i svenska fristående skolor. Resultaten i Magnússons studie (2016) visar att det föreligger stora skillnader i de fristående skolorna, och att det inte tycks förekomma några tydliga inslag av nyskapande eller inkluderande ansatser, vilket initialt var intentionen med friskolereformen (SOU 1991/92:95). Konsekvensen blir därmed att den specialpedagogiska verksamheten följer traditionella undervisningsmönster och en av Magnússon slutsatser är att det traditionella och det relationella synsättet på specialpedagogik samexisterar, men att inkludering har låg prioritet. Vidare riktar Magnússon kritik mot en haltande och ojämlik resursfördelning gällande den specialpedagogiska verksamheten och menar att kommunerna i hög grad bär ansvaret för resursfördelningens obalans. En tänkbar förklaring som Magnússon anger är kommunernas snåriga byråkrati och att kommunala beslutsfattande processer är svåra att få insyn i.

Gustafson och Hjärne (2015) har i motsats till Magnussons studie (2016) genomfört en fallstudie vid en skola. Trots denna metodologiska skillnaden ger dock Gustafson och Hjärne (2015) delvis en annan bild av den specialpedagogiska verksamheten i en fristående skola i en medelstor svensk stad. Resultatet visar att skolans specialpedagogiska verksamhet uppfattas och definieras som en pedagogisk verksamhet för alla elever. Gustafson och Hjärne hävdar vidare att kvalitetsmässigt god undervisning existerar i skolan och kompetenta lärare utgör den fristående skolans grundfundament. God kommunikation mellan samtliga involverade parter beskrivs vara en nyckel till framgång vad gäller pedagogiska och innovativa strategier. Ytterligare en framgångsfaktor var enligt Gustafsons och Hjärnes studie (2015) få elever per klass och få elever per skola. Få elever innebar att det var lättare för personalen att uppmärksamma elevers behov av stöd i en liten klass och därmed ge det stöd som krävdes för att enskilda elever skulle förbättra sina skolprestationer, men också för att utjämna skillnader mellan elever. Gustafson och Hjärne (2015)

hävda sammanfattningsvis att dessa faktorer bidrog till en inkluderande och framgångsrik skola. Detta står delvis i motsats till det som kan förknippas med en fristående skola, nämligen marknadslogikens fordran om kostnadseffektivisering och större elevgrupper, som i sin tur kan bidra till att långsiktiga och hållbara specialpedagogiska stödåtgärder uteblir (jfr Gustafson & Hjörne 2015). Att skillnader i resultat uppstår (jfr Magnússon 2016) och Gustafson och Hjörne (2015) kan delvis bero på studiernas angreppssätt men det kan även förstås utifrån att omgivningsfaktorer ej är tillräckligt framskrivna. Omgivningsfaktorer har betydelse för ett resultat, särskilt när omgivningen består av glesbygdsområden hävdar glesbygdskoleforskare (jfr. exempelvis Bæck 2015, Dowling 2009, Hargreaves 2009, Howely 2004).

Anderson och Wildy (2011) gör gällande att definition av en glesbygdsskola baserat på antal elever, varierar både inom och mellan länder, vilket främst beror på demografiska skillnader. I ett svenskt sammanhang är glesbygd ett relativt begrepp vilket innebär att myndigheter och organisationer använder varierade definitioner, något som komplicerar omgivningsbeskrivningen av en skolort i glesbygd (jfr. Pettersson, Ström & Johansen 2016; Pettersson 2017). Tidigare svenska studier (Pettersson, Ström & Johansen 2016; Pettersson & Ström 2017; Pettersson & Näsström 2017) har dock utarbetat följande definition: glesbygdsskolan är belägen i olika geografiska områden i fjälltrakter, i inland, på öar och i kustregioner. Glesbygdsskolan har få lärare och få elever (55 elever eller färre). Undervisningen sker i åldersblandade grupper som i sin tur bildar klasser. Klasslärare undervisar elever i olika åldrar och i olika kursplaner vid samma tidpunkt och i samma klassrum. Elevgrupperna är ofta heterogena och det råder i de flesta fall brist på lärare med specialpedagogisk kompetens. Det specialpedagogiska teamet och rektorn är i de flesta fall placerade i kommunens centrum vilket leder till långa avstånd mellan glesbygdsskolans lärare och kommunens specialpedagogiska team. Pettersson och Näsströms studie (2017) visar dessutom att glesbygdsskolor kan ägas både av kommunala skolhuvudmän och av fristående skolhuvudmän och att skillnad föreligger mellan en kommunal och en fristående skolhuvudman vad gäller rektorers placering. I en kommunal skola är rektorn, som enligt skollagen (2010:800) ska leda skolans pedagogiska arbete, fysiskt placerad i kommunens centrum och leder arbetet på distans medan rektor i fristående glesbygdsskolor vistas dagligen i skolan. Sammantaget visar nämnda resultat att glesbygdsskolors olika ägarskap kan inverka, inte bara på pedagogernas undervisningssituation i allmänhet, utan även på den specialpedagogiska verksamheten i synnerhet.

I Skollagen (2010:800) och i Skolverkets *Allmänna råd om arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram* (2014a) framgår att alla elever har rätt till det stöd som krävs för att individuellt nå uppsatta mål, samt att stöd främst ska ges inom ramen för den ordinarie undervisningen. I praktiken innebär detta att alla elever oavsett förutsättningar ska inkluderas i den ordinarie undervisningen. Ovan nämnda styrdokument gäller således för alla svenska grundskolor, oavsett om de är kommunala eller fristående skolor. Utbildningspolitiska intentioner i tidigare och nuvarande skollag (2010:800) betonar att skolan ska bidra till att minska betydelsen av hemmets påverkan och verka för en likvärdighet i utbildning för alla elever. Trots nämnda intentioner finns det kritiker som hävdar att skillnader i utbildningskvalitet

snarare ökar (Yang 2003) än minskar och att en likvärdig skola är en utopi snarare än en realitet i svensk skola (Lundahl 2016).

En tänkbar förklaring till ökade skillnader och en uppluckring av idén om en likvärdig skola kan spåras till 1990-talets skolreformer, såsom *Om valfrihet och fristående skolor* (SOU 1991/92:95) *Valfrihet i skolan* (SOU 1992/93:230) samt *Friskolereformen* (SOU 1995/96:200). I exempelvis SOU (1991/92:95) beskrivs ökad skolkonkurrens i positiva ordalag, fristående skolor ska med utvecklande och innovativ pedagogik bidra till högre kvalitet i undervisningen. Nämnade genomförda reformer är incitament som alla bidrog till en ökad etablering av fristående skolor med olika ägarskap vilka har studerats ur olika perspektiv. Exempelvis Blossing och Söderström (2014), Lindensjö och Lundgren (2000) samt Wiborg (2013) hävdar att det fria skolvalet i kombination med lanseringen av friskolan var ett led i att säkerställa individens rättigheter till fria val. Yang (2003) problematiserar att införandet av det fria skolvalet skapade skillnader mellan skolor och bidrog till en försvagning av den ”svenska skomodellens närhetsprincip,” det vill säga principen om att eleven ska gå i den skola som geografiskt ligger närmast elevens hem. En försvagning av närhetsprincipens har bland annat inneburit att inget längre skyddar elevens rätt till rimligt avstånd mellan skola och hem (Andersson, Malmberg & Östh 2012). Arnesen och Lundahl (2006) hävdar att den tidigare svenska skolmodellen har luckrats upp eftersom uppdraget att verka för social utjämning försvåras när skolan har blivit en marknad och när andra aktörer än de kommunala skolhuvudmännen får bedriva utbildning. Skolmarknadens ägandeform har emellertid förskjutits från personal- och föräldrakooperativ till att utgöras av stora koncernägare (Skolverket 2012; 2014b). De aktiebolagsägda grundskolorna utgör 59 % av alla fristående skolor. Andra driftsformer är ekonomiska föreningar, ideella föreningsdrivna skolor och stiftelser, vilka sammantaget representerade 39 % av de fristående skolornas ägarskap (Skolverket 2014b). I *Fakta om friskolor* (2015) framkommer att var fjärde fristående grundskola har färre än 50 elever, detta indikerar att fristående skolor kan förekomma i områden med lågt elevunderlag, vilket exempelvis kan vara i glest bebodda områden med glesbygdsskolor. Oavsett vem som äger den fristående glesbygdsskolan och oavsett var den fristående glesbygdsskolan är geografiskt placerad har den enligt Skollagen (2010:800) skyldighet att bedriva specialpedagogisk verksamhet.

Som tidigare nämnts finns dokumenterad kunskap om specialpedagogisk verksamhet i svenska fristående skolor (jfr. exempelvis Gustavsson & Hjärne 2015; Magnússon 2016; Magnússon, Göransson & Nilholm 2015), dock förefaller dessa skolor företrädesvis vara belägna i stora och medelstora städer. I de kvantitativa totalstudierna (jfr exempelvis Magnússon 2015) framgår att forskarna inte preciserat omgivningsfaktorer, det vill säga om den fristående skolan finns exempelvis i glesbygd. I det avseendet har föreliggande studie som mål att utgöra ett kompletterande forskningsbidrag om specialpedagogisk verksamhet i svenska fristående glesbygdsskolor.

Denna studie har som syfte att ur pedagogens perspektiv bidra med kunskap om specialpedagogisk verksamhet i fristående glesbygdsskolor. Syftet besvaras med hjälp av följande forskningsfrågor:

1. Vilka innebörder ger den specialpedagogiska verksamheten?

2. Vilka specialpedagogiska lösningar beskrivs gällande den specialpedagogiska verksamhetens organisering?

Glesbygdsskolor i rural demografi

Att studera glesbygdsskolor innebär ett ansvar att förstå och beskriva vad som kännetecknar skolans lärmiljö och att problematisera vad som kännetecknar omgivningsfaktorer i lärmiljön utanför skolan. Anderson och Wildy (2011) hävdar att skolan alltid utgjort en viktig del av utbildningssektorn i glesbygdsskolorna, oavsett nationellt sammanhang. Vikten av den kontextuella bindningen mellan glesbygdsskolan och skolorten samt även förståelsen av lokala förhållandens relation till lärande, undervisning och utbildning är centrala och diskuteras i internationella studier (jfr. exempelvis Bæk 2015; Dowling 2009; Hargreaves 2009; Hargreaves, Kvalsund & Galton 2009; Howley 2004; Monk 2007). En kontextuell förståelse synliggör inte bara skolans aktörer utan även lokalsamhällets innevånare (Anderson & Lonsdale 2014; Hargreaves 2009). Detta framkommer även i svenska studier (Cedering 2016; Pettersson & Näsström 2017). Pettersson och Näsström (2017) visar dessutom att mer än hälften av de tillfrågade rektorerna i svenska glesbygdsskolor ansåg att lärarnas samverkan med lokalsamhället var av betydelse för elevernas utbildning.

Det är knappt möjligt att studera glesbygdsskolor utan att diskutera skolnedläggningar och svenska studier om skolnedläggningar i glesbygd finns (Cedering 2016; Lundgren & von Schantz 2016). I Sverige är kommunen suverän att besluta om skolnedläggning och skolnedläggningars konsekvenser för glesbygdsskolor saknas (Cedering 2016). Dock visar Hargreaves (2009) longitudinella studie att statliga riktlinjer mot skolnedläggning kan göra skillnad. I Hargreaves studie om engelska glesbygdsskolor framkommer att när regeringen anförde nationella argument mot skolnedläggning till kommunala skolhuvudmän minskade antalet skolnedläggningar. Som ytterligare en följd av den engelska regeringens beslut vidtog ett arbete med att definiera begreppet glesbygd och diskutera förutsättningarna för glesbygdsskolor. När kommuner i Sverige beslutar om skolnedläggning möjliggör det för andra aktörer att ansöka om och vid ett beviljande från Skolverket starta en fristående skola (jfr exempelvis SOU, 1991/92:95). Möjligheten öppnar således med lagstöd upp för andra aktörer att ansöka om att få starta en fristående skola oavsett om skolan är belägen i tätort eller i glesbygd. En fristående glesbygdsskola kan därmed utgöra ett grundutbildningsalternativ när den kommunala skolan lägger ner.

Specialpedagogisk verksamhet

Ström och Linnanmäki (2017) definierar skolans specialpedagogiska verksamhet som ett paraplybegrepp som inrymmer såväl planerade som spontana skolaktiviteter med specialpedagogiska syften. Sådana specialpedagogiska skolaktiviteter är exempelvis specialpedagogisk handledning, konsultativa aktiviteter och skolutveckling. I det avseendet omfattar specialpedagogisk verksamhet både en mer omfattande

skolverksamhet och ett mer precist undervisningsinnehåll. Ström och Linnanmäki (2017) påpekar dock att den specialpedagogiska verksamheten inte alltid så enkelt låter sig beskrivas och att dess mening och innehåll förändras över tid. Den specialpedagogiska verksamhetens organisering i glesbygdsskolor är ytterligare ett tema som diskuteras i en studie av Pettersson och Näsström (2017) som påvisar att glesbygdsskolans specialpedagogiska verksamhet a) vilar på intentionerna i styrdokumentet, b) är beroende av lokala kontextuella förhållanden, samt c) genomförs främst utifrån heterogena och åldersblandade elevgrupper. Ytterligare en studie av Pettersson, Ström och Johansen (2016) visar att den specialpedagogiska verksamheten i glesbygdsskolor kan ur ett klasslärarperspektiv sammanfattas som en samarbetande, relationell verksamhet som utgår från distanssamarbete mellan klasslärare och specialpedagoger.

I en kanadensisk studie av Tuters (2014) framgår bland annat att glesbygdsskolan ofta består av ett heterogent elevunderlag, vilket får Tuters att dra slutsatsen att lärarna utsätts för ett hårt tryck eftersom de förväntas klara de specialpedagogiska utmaningarna i stort sett på egen hand. Kuhl, Pagliano och Boon (2014), Dowling (2009) och Monk (2007) diskuterar detta på ett likartat sätt, samt tillägger att om dagligt specialpedagogisk stöd i form av specialpedagogisk kompetens saknas kan situationen för klassläraren bli utmanande. Barley och Beesly (2007), Berry (2012) samt Malloy och Allen (2007) hävdar dock att när klasslärare ges möjlighet till kollegialt samarbete och specialpedagogisk handledning ökar det lärarnas arbetstillfredsställelse och trivsel i glesbygdsskolan. I en svensk studie (Pettersson & Ström 2016) påvisar resultaten att den specialpedagogiska handledningen fokuserar professionsöverskridande samarbete mellan specialpedagog och klasslärare i syfte att utveckla lärmiljön för att möta elevers behov.

I en svensk studie ser Magnússons (2015) att det inte finns några former av särskilt stöd som kan sägas vara typiska för fristående grundskolor men menar att det däremot förekommer en stor variation av undervisningsmetoder. Vidare konstaterar Magnússon (2015) att de fristående grundskolorna har skilda förutsättningar för att hantera den specialpedagogiska verksamheten och hela friskolefältet var svårt att greppa i generella termer samt att det varit problematiskt att kategorisera resultaten ur ett traditionellt bristperspektiv eller ur ett relationellt perspektiv. Gustafson och Hjörnes (2015) studie som tidigare beskrivits pekar på ett annat innehåll, och de kunde i resultaten påvisa att a) ledningens och lärarnas pedagogiska strategier kan skapa nära relationer till elever och föräldrar, b) intresset för att utveckla kunskap om specialpedagogik var viktig, och c) specialpedagogik var något som var bra för alla elever. Vidare diskuterar Gustafsson och Hjörne att undervisningspraktiken krävde kompetenta lärare som gav tydliga pedagogiska instruktioner till alla elever, och att dubbelbemanning i klassrummen var ett viktigt organisatoriskt komplement till den ordinarie undervisningen med en lärare.

Sammanfattningsvis visar forskningsgenomgången ovan att begränsad internationell kunskap finns om glesbygdsskolors specialpedagogiska verksamhet, medan ur ett svensk perspektiv finns ett antal studier om fristående grundskolor. Dock saknas svenska studier om fristående glesbygdsskolors specialpedagogiska verksamhet. Därmed avser denna studie, trots sin begränsade underlag, att fylla delar av den kunskapsluckan.

Teoretisk förankring

I syfte att analysera den specialpedagogiska verksamheten i fristående glesbygdsskolor har ett interaktivt specialpedagogiskt perspektiv använts, eftersom perspektivet möjliggör en samlad analys av lärmiljöns resurser. Det interaktiva perspektivet belyser att verkligheten är något som skapas hos dem som aktivt medverkar i pedagogiska verksamheter (Ainscow 1998). Inom perspektivet åskådliggörs vikten av samarbete mellan olika skolaktörer, såsom elever och pedagoger, samt mellan elever och pedagoger (Ainscow 1998, Fischbein 2007, Rosenqvist 2007, Tangen 2012). Perspektivet fångar in både skeenden i omgivning och i individens del i lärmiljön, vilket möjliggör att fokusera interaktiva, samspelade relationer dem emellan (Fischbein 2007). I det interaktiva perspektivet ses lärmiljön som en resurs för att övervinna de hinder eleverna tillfälligt eller över en längre tid har för sitt lärande (Fischbein 2007, Tangen 2012). Elevers svårigheter ses inom perspektivet som en interaktiv relationell förbindelse mellan å ena sidan eleven och å andra sidan hennes omgivning. Det interaktiva synsättet väljer således att diskutera att elever är *i* svårigheterna snarare än att ensidigt tala om att eleven har svårigheter. Den specialpedagogiska verksamheten kan därför inom perspektivet beaktas som en central del av undervisningen i syfte att alla elever ska så långt som möjligt nå uppsatta mål samt som en specialpedagogisk verksamhetsutveckling som har för avsikt att innovativt och kreativt använda omgivningens kompetenser i specialpedagogiska syften (Ainscow 1998, Tangen 2012).

Metod

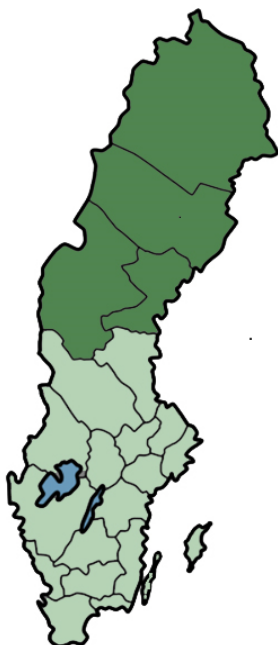
Urval

De fristående glesbygdsskolor som ingår i denna studie är en urvalsgrupp från svar som inkom på en webbenkät (utsänd november 2014) till rektorer för såväl kommunala som fristående glesbygdsskolor i de fyra nordligaste länen. De fyra nordligaste länen består av glest bebodda områden vid kusten, i inlandet och i fjälltrakterna. I länen finns större och mindre byar och samhällen, de senare oftast med god samhällsservice, dessutom finns i regionen flera vitala medelstora städer. Den geografiska ytan motsvarar halva Sveriges totala yta (se Figur 1). Det geografiska området inkluderade vid tidpunkten för webbenkäten totalt 44 kommuner och i sju av dessa kommuner fanns tolv fristående glesbygdsskolor. I fyra kommuner fanns två glesbygdsskolor som ägdes av fristående skolhuvudmän, medan det i fyra kommuner fanns endast en fristående glesbygdsskola. Det faktiska antalet fristående glesbygdsskolor kunde dock inte med säkerhet fastställas på grund av avsaknad av officiell definition gällande svensk glesbygdsskola samt variation i elevantalet under och mellan läsår och terminer. Dessutom synliggör inte alltid kommunernas hemsidor de fristående glesbygdsskolorna.

Insamling av data

En webbenkät tillställdes rektorer i kommunala och fristående glesbygdsskolor och genomfördes under perioden november 2014-februari 2015 och avsikten var att bidra med kunskap om rektors synsätt på och organiseringen av specialpedagogisk verksamhet i svenska glesbygdsskolor oavsett skolhuvudman

(jfr. Pettersson & Näsström 2017). Urvalet för föreliggande studie bestod i att använda webbenkätsvaren bakgrundsfakta för de fristående glesbygdsskolorna, vilket inte bara gav åtkomst till skolornas ägarförhållanden och kontaktuppgifter, utan även skolans geografiska placering, rektors fysiska placering samt antal elever som bedömdes vara i behov av särskilt stöd. Föreliggande studies empiri baseras på de fristående glesbygdsskolornas bakgrundsfakta från tidigare nämnd webbenkät och dessutom ny empiri genom senare utsända kompletterande öppna fritextfrågor. Kompletterande öppna fritextfrågor till informanterna var nödvändiga för att säkerställa att föreliggande studies syfte skulle kunna besvaras. De öppna kompletterande fritextfrågorna handlade om antal elever vid tidpunkten och den procentuella fördelningen mellan informantens rektors- och läraruppdrag. Därutöver efterfrågades information om orsaker till varför skolan blev en fristående skola samt dess driftsform, om skolan hade en samverkan med närsamhället och hur den bedrevs, skolans ekonomiska situation i relation till specialpedagogisk verksamhet samt beskrivningar och exempel på specialpedagogiska verksamhetslösningar. De kompletterande fritextfrågorna sändes till de tolv presumtiva informanterna. När de tolv e-postbrev med de kompletterande frågorna skickades ut kom två i retur med information om att e-postadressen ej längre existerade. En närmare undersökning vidtog: det som framkom var att de båda fristående glesbygdsskolorna hade startat när kommunen beslutat att lägga ner den kommunala skolan och att från hösten 2015 hade även de fristående skolhuvudmännen beslutat om skolnedläggning. Detta innebar att det återstod tio presumtiva svar på de kompletterande frågorna, och samtliga av dessa tio har besvarat de kompletterande frågorna.



Figur 1. Studiens utvalda geografiska område. (Det mörkgröna området på Sverigekartan representerar studiens utvalda geografiska område. Inom detta område finns de tio fristående glesbygdsskolorna som ingår i föreliggande studie.)

I såväl webbenkät som i de kompletterande frågorna har forskningsetiska principer tillämpats enligt Vetenskapsrådets etiska principer för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (se VR 2013). För denna studie innebär det att i följebreven som sändes ut till skolorna i samband med webbenkäten och de öppna fritextfrågorna skrevs fram att informantens deltagande byggde på frivillighet, att hen när som helst hade rätt att avbryta sin medverkan i studien. Dessutom framgick det i följebreven att svaren skulle behandlas och redovisas så att ingen enskild rektor/lärare, skola eller ort skulle kunna bli igenkänd. Mot denna bakgrund har därför skolornas namn bytts ut mot en siffra och kommunen där skolan finns är enbart översiktligt angiven i storlek.

Beskrivning av undersökningsgruppen

Denna studie har antagit samma statistiska, geografiska och pedagogiska definition för en glesbygdsskola som tidigare svenska studier antagit: elevantalet ej överstiger 55 elever, skolan ligger i glest bebyggda områden med flera mils avstånd till närmaste samhälle, nästintill alla barn i närområdet går i den fristående glesbygdsskolan samt att eleverna undervisas i årskursblandade grupper och det råder oftast brist på specialpedagogiska resurser (se Pettersson, Ström & Johansen 2016; Pettersson & Näsström 2017; Pettersson & Ström 2017; Pettersson 2017). När enkätsvaren inkom (se tabell 1) visade det sig att rektorsuppdraget varierar från skola till skola och att nio av tio informanter även var undervisande lärare. En rektor uppgav att hen inte undervisar eftersom hen till 50 procent är rektor och 50 procent är förskolechef. Övriga nio rektorer har sitt rektorsuppdrag i ett varierat procenttal mellan 7,5-70 procent. Resterande tid används till olika undervisningsuppdrag som varierar mellan 92,5-50 procent av en heltidstjänst. Att rektor i så pass stor omfattning undervisar bidrar till att informanterna inte bara svarat ur ett rektorsperspektiv utan även kunnat utveckla svaren baserat på egna erfarenheter av undervisning. Det är därvidlag relevant att informanten svarat utifrån sina båda roller eftersom det i skolans vardagsverksamhet kan vara komplicerat för informanten att särskilja de båda uppdragen. Av den anledningen kommer informanterna i resultatdelen att benämnas som pedagoger.

Anledning till att glesbygdsskolan är en fristående skola är i samtliga fall tidigare kommunala beslut om skolnedläggning. Föräldrar till elever i skolan och andra bybor har till Skolverket ansökt om att få starta fristående skola, och samtliga av studiens skolor var vid datainsamlingen organiserade som ekonomiska föreningar. Styrelsen i de ekonomiska skolföreningarna arbetar ideellt och bildar tillsammans med andra bybor till att bemanna arbetsgrupper, vilka ombesörjer den kontinuerliga driften och skötseln av skolans inre och yttre miljö. Dessa samarbetande grupper arrangerar regelbundet aktiviteter för skolans elever, föräldrar, personal och andra bybor. Samtliga informanter ger likartade beskrivningar om skolornas styrelser vilket innebär att styrelsen är sammansatt av föräldrar och bybor och där gruppen bybor i olika omfattning kan inkludera ortens företagare och pedagoger som bor i skolans närområde. Skolornas information om antal elever som på olika sätt, tillfälligt eller över en längre tid, har behov av särskilt stöd är ca 13 procent. Enligt den tidigare studien av Pettersson och Näsström (2017) – som

inkluderade både kommunala och fristående glesbygdsskolor – var läs- och skrivsvårigheter, matematiksvårigheter och koncentrations- och motivationssvårigheter dominerande vad gäller behov av särskilt stöd. När det gäller elever med diagnoser angav informanterna dyslexi och neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. Antalet elever i de tio skolor är mellan 20-55 stycken. Tabell 1 åskådliggör en sammanställning av undersökningsgruppen.

Tabell 1. Undersökningsgruppen.

(Sammanfattande bakgrundsdata per skola gällande de tio fristående svenska glesbygdsskolorna som ingår i föreliggande studie. Förutom antal elever, (läsåret 2015/2016), procentuell fördelning av den pedagog som både var rektor och undervisande lärare. Tabellen anger även typ av kommun och var kommunen geografiskt finns utifrån definitionen.)

Skola	Kommun	Procentuell tjänstefördelning mellan rektorsuppdraget och det undervisande uppdraget
1.	Medelstor kustkommun.	Rektor 15 % och undervisande pedagog 85 %.
2.	Medelstor kustkommun.	Rektor 7,5 % och undervisande pedagog 92,5%.
3.	Medelstor kustkommun.	Rektor 50 % och undervisande pedagog 50 %.
4.	Medelstor kustkommun.	Rektor 30 %, studier 20 % samt därutöver vikarierar för kollegor i varierad omfattning ca 50 %.
5.	Liten kustkommun.	Rektor 40 % och undervisande pedagog 60 %.
6.	Medelstor kustkommun.	Rektor 20 %, studier 20 % och undervisande pedagog 60 %
7.	Liten fjällkommun.	Rektor/förskolechef 50 %, och undervisande pedagog 50 %.
8.	Liten inlandskommun.	Rektor 40 % och undervisande pedagog 60 %
9.	Liten inlandskommun.	Rektor 70 % och undervisande pedagog 15 %.
10.	Medelstor kustkommun.	Rektor, 30 % och undervisande pedagog 60 %.

Databearbetning och analys

Graneheim och Lundman (2004) analysprocess av kvalitativa data var utgångspunkten för databearbetning och analysprocess. Syftet var att identifiera, kartlägga och analysera de tio skolorna utifrån föreliggande studies syfte och forskningsfrågor. Databearbetning och analysprocess genomfördes enligt följande procedur: a) vid första genomläsningsomgången lästes varje skolas utsagor enskilt vid ett

flertal tillfällen, färgmarkeringar användes för att visualisera centrala innehåll som svarade mot syftet, b) i nästa steg utgick läsningen från svaren på respektive fråga som respektive informant lämnat. När detta upprepades flera gånger framträdde mönster som i sin tur bidrog till att resultatkategorier synliggjordes där det interaktiva perspektivet (jfr. Ainscow 1999) framträdde utifrån resultatkategorierna: *Specialpedagogisk verksamhet – en verksamhet med variation* och *Organisation och kompetens med specialpedagogiska syften*. Eftersom datamängden var relativt liten och överblickbar bearbetades data i huvudsak via manuell hantering enligt processbeskrivningen ovan. Vid en slutlig genomgång av svaren användes även datorns ordbehandlingsprogram där relevanta sökord – exempelvis *extra stöd, specialpedagogik, elevers behov, variation, organisering* – kombinerades i syfte att säkerställa att inget av betydelse missats.

Resultat

Det empiriska materialet redovisas nedan under två resultatkategorier: *Specialpedagogisk verksamhet – en verksamhet med variation* och *Organisation och kompetens med specialpedagogiska syften*. De två resultatkategorierna gör inte anspråk på att vara renodlat åtskilda utan vissa överlappningar finns dem emellan. Dock avser den första resultatkategorin att besvara den första forskningsfrågan: vilka innebär ges den specialpedagogiska verksamheten?. Medan den andra resultatkategorin fokuserar den andra forskningsfrågan: vilka specialpedagogiska lösningar beskrivs gällande den specialpedagogiska verksamhetens organisering?.

Specialpedagogisk verksamhet – en verksamhet med variation

Informanterna framställer den specialpedagogiska verksamheten som en varierad mångfald av pedagogiska och specialpedagogiska metoder och samtliga beskriver, på lite olika sätt, att en varierad undervisning underlättar och stödjer elevens väg mot uppsatta mål. Det finns likartade beskrivningar gällande innebörden av specialpedagogisk verksamhet där elevens utveckling och lärande står i fokus, vilket pedagogerna uttrycker ur ett verksamhetsperspektiv och ur ett elevperspektiv.

Den specialpedagogiska verksamheten är till för att alla elever ska nå målen (informant skola 3)

Vårt mål med verksamheten är att kunna tillgodose alla elevers olika behov (informant skola 6).

Elevernas olika behov i de tio skolorna varierar stort. Dock förefaller det som om pedagogerna inte lyfter fram elevers diagnoser som något överordnat. Dessutom förefaller en pedagog till och med vara kritisk till diagnoser och hävdar följande:

Det kan underlätta om en elev med dyslexi får den diagnosen men det är nog det enda området då jag ser en klar fördel av en diagnos (informant skola 3).

Specialpedagogiska insatser anpassade efter elevgruppens behov ligger som grund i informanternas svar och via dessa insatser menar informanterna att eleverna erhåller bästa möjliga förutsättningar att utvecklas så långt som möjligt. Det kan vara anpassningar i undervisningens metoder, teknikstöd, utökade resurser och tid men det kan även vara ett stöd till föräldrarna och anpassningar vad gäller elevernas hemuppgifter. Samtliga pedagoger beskriver på ett varierat sätt hur de arbetar i vardagsverksamheten i syfte att så långt som möjligt stimulera elevens utveckling och lärande. En riklig variation av det extra stödet till eleverna förefaller vara en central del av den specialpedagogiska verksamheten. En pedagog hävdar att den specialpedagogiska verksamheten är komplex och att den inrymmer en stor variation.

Det kan handla om alltifrån särskilda anpassningar i den fysiska klassrumsmiljön eller i enstaka fall individuell undervisning utanför ordinarie skoltid eller dubbla lärare i klassen (pedagog skola 7).

Tabell 2. Pedagogernas definitioner av specialpedagogisk verksamhet i relation till undervisningens variation.

Definitioner av specialpedagogisk verksamhet	Undervisningens variation
Består av insatser för alla elever i ordinarie klassrum	Exempel på variation: varierade nivåer vid lärarens genomgångar på grund av elevernas åldersheterogenitet, medvetet uppföljande frågor och förklaringar från läraren, frågor till läraren från elever i olika årskurser med olika kursplaner bidrar till att varierade kunskapsnivåer är något naturligt och diskuteras i klassrumspraktiken.
Särskilt stöd till elev i klassrummet	Exempel på variation: lästräning, interaktiva individanpassade läromedel, talsyntes och rättstavningsprogram, ibland också extra tid för enskild elev som vid vissa tillfällen kan ges genom att en extra resursperson (annan klasslärare eller specialpedagog) finns i klassrummet.
Särskilt stöd till enskild elev utanför klassrummet	Exempel på variation: riktat stöd som tillfälligt eller över en längre tid ges av specialpedagog till enskild elev, anpassade läromedel, teknisk utrustning samt särskild läs- och matematikträning som identifierats utifrån elevens behov.

Den bild som framträder via informanternas beskrivningar är att lärarens kommunikation, lyhördhet och förståelse för den enskilda elevens behov lägger en grund för undervisningens variation som syftar till

att möta elevernas behov. Omfattande metodvariation i ordinarie undervisning har som syfte att stimulera alla elevers utveckling och lärande. Informanternas redogörelser påvisar även att elever som tillfälligt eller över en längre tid har behov av särskilt stöd får det oftast direkt i sitt eget klassrum. Stödet kan innefatta allt från tekniska hjälpmedel, anpassade hjälpmedel, extra tid för träning och resurspersoner (se Tabell 2).

En skola i urvalet sticker dock ut i sitt svar eftersom den mer exakt exemplifierar och formulerar en undervisning som inkluderar alla elever.

Vi sett till att strukturera upp lektionerna, individanpassat undervisningen så till den grad att samtliga elever har kunnat tillgodogöra sig den undervisning de har rätt till. Vid enstaka tillfällen har vi gjort mindre studiegrupper. Idag är strukturerade lektioner och individanpassad undervisning en del av vår pedagogik, vilket också har lett till att ingen elev har behov av specialundervisning (informant skola 1).

Organisation och kompetens med specialpedagogiska syften

Några informanter uppger att när så krävs kan man snabbt ändra de ordinarie undervisningsgrupperna för att frigöra en lärarresurs, vilket betyder att två lärare kan befinna sig samtidigt i samma klassrum för att bistå eleverna.

Vi styr själva hur vi organiserar verksamheten för att få ut mesta möjliga av de extra resurserna till den specialpedagogiska verksamheten. Det kan vara dubbel bemanning i klassrummet, en-till-en undervisning eller andra förändringar i klassrum eller delning av grupper (informant skola 7).

Åldersblandad undervisning är en följd av att glesbygdsskolorna har få elever per klass och elevgrupp men utsagorna vittnar om att samtliga skolhuvudmän har en idé om att få elever per elevgrupp är något positivt för elevens utveckling och lärande. Detta sammanfaller även med pedagogernas synsätt som hävdar att färre elever per undervisningsgrupp gynnar den specialpedagogiska verksamhetens organisering eftersom få elever per grupp möjliggör varierade pedagogiska lösningar, vilket i sin tur antas kunna gynna alla elevers utveckling och lärande. Den åldersblandade undervisningen underlättar för pedagogerna att följa elevernas utveckling över tid och lågt elevantal bidrar även till nära kontakt mellan lärare och elev, vilket betyder att pedagogerna hinner med att lära känna varje elevs behov på ett ingående sätt. En informant konstaterar att få elever minskar behovet av specialpedagogisk verksamhet.

Eftersom elevantalet inte är så högt och att vi håller barngrupperna små, finns det inte så stort behov av specialpedagogisk verksamhet (informant skola 1).

En annan idé är att skolhuvudmannen i möjligaste mån gärna håller en hög personaltäthet i relation till antalet elever. En pedagog uttrycker sig positivt till skolhuvudmannens idé om hög personaltäthet i relation till undervisning.

Huvudmannens idé om att vi ska ha hög personaltäthet och att det spelar roll med bra pedagoger och bra undervisning (informant skola 3).

Ett nära samarbete mellan styrelsen och skolans anställda resulterade i förtroendefulla dialoger med hög tilltro till varandras uppdrag och dessutom uppger pedagogerna att de upplever att det är positivt med korta beslutsvägar. Styrelsen ser regelbundet över organisation och personaltäthet i samarbete med rektor. Alla informanter förefaller ha kunskap och medvetenhet om skolans ekonomiska situation och att skolpengen baseras per elev, således en skola med få elever får ett mindre rörelsekapital. Trots detta är det enbart två skolor som uttrycker att skolans ekonomiska situation är kännbart svår. Åtta skolor uppger att skolans ekonomiska situation är god och att den inte utgör något besvärande hinder för verksamhetens utövning. Den ekonomiska situationen är följaktligen inget som förefaller hämma den pedagogiska verksamheten. Utsagorna vittnar även om att det finns sparade medel som på kort och lång sikt återinvesteras i elevers behov eller i verksamhetens utveckling.

Dock finns inga problem att få verksamheten att gå runt, och pengar finns sparade för att kunna köpa in eventuella [elev]utredningar som kan behöva göras (informant skola 2).

Samtliga informanter beskriver på olika sätt att skolan får ta del av lokalsamhällets och byns resurser och menar att lärarna samverkar med lokalsamhället utifrån pedagogiska avsikter vars yttersta syfte är att bidra till elevernas utbildning. Lärarna ges stor frihet och stort handlingsutrymme och deras kunnande och status beskrivs vara hög både vad gäller kollegor emellan och i närsamhället. Det råder nog ingen tvekan om att skolans lärare ges och tar ett stort ansvar. En informant uttrycker sig enligt följande:

Lärarnas ansvar är att ge eleverna kunskap sen är de även problemlösare, uppfostrare, dokumenterare mm. (informant skola 10).

Det förefaller som om samarbetet med kommunen där den fristående skolan är placerad har betydelse för vilka specialpedagogiska resurser som är möjliga att erhålla. Några pedagoger beskriver att ytterst är kommunen ansvarig för enskild elev oavsett om eleven går i en kommunal eller fristående skola. Detta innebär att de fristående grundskolorna kan söka extra medel från kommunen för resurser som påvisats vara nödvändiga för att eleven ska nå målen. Dock vittnar utsagorna om ett kommunsamarbete med stor variation, allt från att informanter uttrycker att de har ett väl utvecklat samarbete med kommunen till att det finns betydligt mer att önska av kommunsamarbetet. Ett gott kommunsamarbete framkommer i tre utsagor, vilket formuleras tydligast av pedagogen vid skola 7.

Om det finns barn i friskolan som är i behov av särskilt stöd söker vi tilläggsbelopp hos kommunen. Friskolans äskningar behandlas på samma sätt som de kommunala skolorna där rektorer och företrädare för elevhälsoteamet gör en fördelning mellan de olika skolorna för att extra resurser för specialpedagogiskt stöd ska hamna på det ställe de behövs bäst (informant skola 7).

Kommunsamarbete där mer fanns att önska får exemplifieras av två skolor pedagoger som uttrycker följande.

Skolan har en ansträngd ekonomi, speciellt i år eftersom kommunen skär ner på bidraget (informant skola 5).

Vid terminens slut får vi skicka in till kommunen vilka utgifter vi haft för elever i behov av särskilt stöd. Vi får aldrig det vi lagt ut utan kommunen brukar ge oss ett schablonbelopp (informant skola 9).

Pedagogen vid skola 9 utvecklar vad hen tror är bekymret med kommunsamarbetet och hen skriver:

Kommunen är emot friskolor och vi blir behandlade därefter.

Tillgången till specialpedagogisk kompetens varierar från skola till skola. Sex av de fristående glesbygdsskolorna uppger att de har en egen specialpedagog anställd i den fristående skolan. Denne är oftast en klasslärare med specialpedagogutbildning och hens kompetens används i varierad utsträckning och efter behov för att ge elever det stöd som erfordras, tillfälligt eller över en längre tidsperiod. En skola anger att de ej har någon specialpedagog i skolan utan att klasslärarna sköter den specialpedagogiska uppgiften och vid behov konsulteras kommunens elevhälsoteam. Tre skolor uppger att de köper in 10 procent av en heltid från kommunen för att få specialpedagogisk kompetens till skolan. Flera av de fristående skolorna lyfter fram det goda samarbetet med Specialpedagogiska Skolmyndigheten (SPSM). Det som framträder är att SPSM har specialpedagogiskt utbildad personal som kommer till skolan och i deras möte med skolpersonalen uppstår en form av handledande situation där klassläraren ges möjlighet att diskutera specialpedagogiska frågor.

En av skolorna (skola 3) beskriver att de skapar specialpedagogiska lösningar genom att medvetet planera och skapa dagligt tidsutrymme för klasslärarens specialpedagogiska verksamhet. Klasslärarens tid skapas genom fritidspedagogens ansvarar för den dagliga (30 min långa) morgonsamling med eleverna. Klasslärarna kan då regelbundet ge särskilt stöd till enskild elev eller en elevgrupp som just då har behov av ett extra stöd. Klassläraren kan även använda tiden för kartläggningar inför åtgärdsprogram. En annan alternativ lösning av den specialpedagogiska verksamheten utgår från den möjlighet som ges när eleverna kommer till skolan tidigt på morgonen innan skolstart.

Just nu gör vi så att några av eleverna som kommer tidigt med bussen till skolan och som behöver lite extra stöd börjar med att äta frukost på skolan. Den väntetid som då uppstår mellan frukost och skolstart kan klasslärarna ge extra träning om någon av dessa elever behöver det (informant skola 4).

Utsagan visar att pedagogerna tillvaratar och anpassar den specialpedagogiska verksamheten till rådande omständigheter, i detta fall länstrafikens busstider. Samtliga informanternas utsagor vittnar om att den specialpedagogiska verksamheten är flexibel där strävan är att verksamheten anpassas efter elevernas varierade behov.

Diskussion

Studiens syfte var att bidra med kunskap om specialpedagogisk verksamhet i fristående glesbygdsskolor eftersom denna skolgrupp specifikt inte tidigare har studerats i ett svenskt sammanhang. För att besvara syftet ställdes två forskningsfrågor: 1) Vilka innebörder ges den specialpedagogiska verksamheten? 2) Vilka specialpedagogiska lösningar beskrivs gällande den specialpedagogiska verksamhetens organisering? Diskussionen belyser föreliggande studies resultat mot tidigare forskning och den valda teoretiska utgångspunkten och avslutas med att problematisera studiens informantgrupp och studiens begränsningar.

Fristående glesbygdsskolors specialpedagogiska verksamhet – relationell och flexibel

Informanternas utsagor om att drygt 13 procent av samtliga elever i de fristående glesbygdsskolor har behov av särskilt stöd är en procentsats som har likheter med andra studies resultat (jfr. Göransson, Malmqvist och Nilholm 2013). Det som däremot tidigare varit okänt är hur de fristående glesbygdsskolornas ger innebörd åt och utformar den specialpedagogiska verksamheten. Den beskrivs som en verksamhet som å ena sidan utgår från elever som tillfälligt eller över en längre tid är i behov av särskilt stöd. Å andra sidan synliggör tabellen (Tabell 2) andra innebörder än bara elevers behov. Resultaten utifrån specialpedagogiska verksamhetslösningar indikerar att pedagogerna ser lärmiljön som en helhet och anpassar undervisningen så att den specialpedagogiska verksamheten tar plats som en utveckling av den ordinarie undervisningen. Att verksamheten tar hänsyn både till individuella elevbehov och verksamhetens behov av utveckling indikerar att ett relationellt synsätt är viktigt i den specialpedagogiska verksamheten (jfr. exempelvis Ainscow 1998, Fischbein 2007, Rosenqvist 2007, Tangen 2012). Ur ett relationellt synsätt med avseende på specialpedagogisk verksamhet inkluderas således lärmiljön (Fischbein 2007, Tangen 2012, Rosenqvist 2007) vilket i föreliggande studie skildras utifrån att pedagogerna tillämpar varierade och flexibla pedagogiska lösningar i syfte att nå alla elever och att därifrån kunna stödja elevens utveckling och lärande. En skola (skola 1) sticker ut i resultatet och uppger dessutom att de förebygger elevers behov av specialundervisning genom att i den ordinarie undervisningen identifiera elevens behov och följaktligen sätta in behovsbaserade resurser och en varierad

undervisning för att så långt som möjligt undvika att behov av specialundervisning uppstår. Detta förebyggande arbete kan ses som ett exempel på extra anpassningar som skrivs fram i Skolverket (2014a) och i SOU (1991/92:95). Variation av pedagogiska metoder förekommer även som resultat i andra studier (jfr. Gustafsson & Hjörne 2015, Magnússon 2015). Det som dock skiljer tidigare studier från föreliggande studies resultat är tillämpningen av den specialpedagogiska verksamheten där den åldersblandade undervisningsmodellen utgör en del. Utöver varierade pedagogiska metoder framgår att pedagogerna tillämpar en flexibilitet mellan kollegor och i klassrummen där omformeringar av elevgrupperna kan ändras om pedagogerna upptäcker att någon elevgrupp behöver särskild träning i ett visst moment eller ämne, vilket även diskuterats av Pettersson, Ström och Johansen (2016). Att på så sätt flexibelt anpassa och utnyttja lärarnas kompetens efter elevers behov vittnar om pedagogernas strävan att ge alla elever tillgång till den bästa befintliga pedagogiska kompetensen och därmed på bästa sätt stödja elevens utveckling och lärande. Pedagogernas flexibilitet möjliggör att lärarnas specifika ämneskompetenser kommer till nytta för fler elever utanför den egna klassen. För att kunna utöva denna flexibilitet behövs gemenskaper som bygger på tillit och tilltro vilka i sin tur är viktiga incitament för inkluderande miljöer (jfr. Hedegaard & Hansen 2012, Nilholm & Alm 2010).

Att rektorn även undervisar får nog betraktas som något unikt utifrån ett svenskt rektorsperspektiv. Att rektorn dessutom dagligen finns på plats i glesbygdsskolan bidrar sannolikt till korta och snabba beslutsvägar med avseende på utredning och åtgärdsprogram och i kommunikationen med föräldrarna eftersom rektor har egna specialpedagogiska erfarenheter. Vidare indikerar resultatet att de fristående glesbygdsskolorna arbetar med en flexibel pedagogik där interaktionen mellan aktörerna förefaller vara nödvändig och sannolikt kan stimulera till ett behovsbaserat innehåll i den specialpedagogiska verksamheten (jfr. Ainscow 1998, Fischbein 2007). Här kan också vissa likheter skönjas jämfört med intentionen, vilken föreskrev möjligheter till en innovativ pedagogik (jfr. SOU 1991/92:95). En del av pedagogiken tycks i den fristående glesbygdsskolan även inkludera ambitionen att verka för social utjämning eftersom avsikten är att alla barn i närområdet ska erbjudas plats i den fristående glesbygdsskolan, något som gick att återfinna i det tidigare svenska skolsystemet (jfr. Arnesen & Lundahl 2006; Pettersson, Ström & Johansen 2016).

Som tidigare nämnts är det inte alltid enkelt att beskriva specialpedagogisk verksamhet då den är föränderlig över tid och beroende av sitt sammanhang (jfr. Ström & Linnanmäki 2011). Den specialpedagogiska verksamheten kan således göra anspråk på att identifiera elevers behov och vara en flexibel verksamhet som har ett följsamt innehåll (Fischbein 2007, Tangen 2012). Ytterligare parametrar som på olika sätt påverkar den specialpedagogiska verksamheten är skolhuvudmannens verksamhetsidé om få elever, skolans ekonomi, skolans personella resurser och kompetenser vilka växlar över tid. I föreliggande studie uppfattas skolhuvudmannens idé om få elever uppfattas som något positivt av pedagogerna eftersom de uppger att de kan lättare upptäcka elevers särskilda behov när gruppstorlekarna är små. Studien påvisar att skolornas klassammansättningar är heterogena med avseende på åldersammansättning och att den åldersblandade undervisningsmodellen innebär att pedagogen tvingas

hitta lösningar för att möta individen i hans utvecklings- och lärandeprocess. Själva undervisningsmodellen kan i sig vara av specialpedagogisk betydelse eftersom den möjliggör för eleven att tillägna sig undervisningsinnehållet från den egna årskursens kursmål men även i viss mån kan tillgodogöra sig andra årskursers kursmål och därmed tillgodogöra sig den undervisning som ligger närmast den egna utvecklingszonen, oavsett vilken klass eleven går i. Den åldersblandade undervisningen kan å ena sidan lägga en grund för den specialpedagogiska verksamheten eftersom åldersblandningen synliggör för pedagogen hur eleven tillgodogör sig undervisningsinnehållet i samspel med andra elever oavsett ålder (jfr. Fischbein 2007, Tangen 2012). Elevernas åldersheterogenitet relaterat till undervisningsinnehållet kan å andra sidan informera läraren om elevens behov av specialpedagogiska insatser, vilket framkommit i tidigare studier (jfr. Pettersson 2017).

Fristående glesbygdsskolor angelägna om elevens utveckling och lärande

Studiens fristående skolor är glesbygdsskolor och den fristående skolans placering och troligen dess ägarstruktur förefaller vara av positiv betydelse för skolornas specialpedagogiska verksamhet. Utifrån pedagogiska och specialpedagogiska incitament beskrev informanterna vikten av samverkan med lokalsamhället och att användning av närmiljöns resurser. Liknande resultat har även framkommit i andra internationella studier (jfr. Bæck 2015, Dowling 2009, Hargreaves 2009, Howley 2004, Monk 2007). Studier som involverar omgivningsfaktorer kan därmed ge nya infallsvinklar på hur kontexten påverkar en skolverksamhet (jfr. exempelvis Anderson & Lonsdale 2014, Anderson & Wildy 2011). Föreliggande studies resultat visar att de ideellt och kooperativt drivna friståendeskolornas ägare bestod av samarbetande intressegemenskaper med ambitionen att upprätthålla ett utbildningsalternativ i de fall den kommunala skolan stod inför hot om nedläggning. Resultatet indikerar att beslut om skolnedläggningar engagerar främst lokalbefolkningen men också andra samhällsaktörer (jfr. Cedering 2016). En tänkbar följd av skolnedläggning av denna studies skolor kan, i likhet med Cedring (2016), vara att nedläggning av skolan utgjorde ett direkt hot mot en levande landsbygd och mot en tryggad utbildningskvalitet för alla. Av det skälet bör svenska skolnedläggningar, i likhet med Hargreaves (2009), diskuteras både i ett lokalpolitiskt sammanhang men också på nationell nivå.

De fristående glesbygdsskolorna finns både i små och medelstora kommuner. Noterbart var att flera pedagoger uttryckte att kommuners företrädare verkade ha svårigheter att samarbeta med den fristående glesbygdsskolan, vilket är anmärkningsvärt eftersom kommunen har det yttersta ansvaret för varje elev. En svag samarbetsvilja från kommunen kan i värsta fall bidra till icke likvärdiga möjligheter för den specialpedagogiska verksamheten. I glesbygden existerar inte det fria skolvalet, vilket å ena sidan inskränker individens rätt till fria skolval (jfr. exempelvis Blossing & Söderström 2014, Lindensjö & Lundgren 2000, Wiborg 2013). Å andra sidan i kontrast till tidigare studier (jfr. Yang 2003) förefaller det som om dessa grundskolor är den närskola som alla barn går i.

Två av de tio skolorna ansåg att den ekonomiska situationen var utmanande. Övriga åtta skolor påpekar att skolans ekonomiska situation inte inneburit negativa konsekvenser för den pedagogiska eller

specialpedagogiska arbetet, detta trots att skolans ekonomiska utrymme inte är allt för omfattande på grund av få elever. Eftersom skolans styrelse består av ideella krafter och skolfastigheterna till stor del sköts ideellt av aktiva föräldragrupper är en tänkbar tolkning att den relativt goda ekonomin som skolorna uppvisade sannolikt är ett resultat av att elevpengen används effektivt till undervisning eller till pedagogiska och specialpedagogiska insatser. En tänkbar slutsats är därmed att fristående skolor i glesbygd har en bättre beredskap och organisation än kommunala skolor när det gäller att hantera en stram budget. En delförklaring till en god skolekonomi som torde gynna den specialpedagogiska verksamheten kan även stå att finna i det praktiska stöd som den fristående skolan erhåller från lokalbefolkningens ideella krafter och de låga skollokalkostnaderna. Emellertid måste frågan resas om det rådande beroendeförhållandet mellan de lokala ideella krafterna och skolans personal kan bidra till att i någon mån hämma pedagogernas arbete. Förvisso är det inte något som framkommer i denna studies utsagor men kan vara relevant att undersökas i kommande studier.

Slutligen bidrar studien till ny kunskap om specialpedagogisk verksamhet i fristående kooperativt ägda glesbygdsskolor genom att belysa den specialpedagogiska verksamheten innehåll och utformning, samt det faktum att den fristående glesbygdsskolans samlade resurser avsåg att stödja alla elevers lärande och utveckling. Vad gäller den specialpedagogiska verksamheten visar pedagogernas utsagor att skolhuvudmannen anstränger sig för att ge de resurser som verksamheten kräver oavsett om kommunen bistår eller sviktar i sina åtaganden. Dessutom förefaller det som om de fristående glesbygdsskolorna inkluderar alla elever i närområdet eftersom de flesta eleverna i ett upptagningsområde går i samma skola. Åldersblandade grupper förefaller vara något som motverkar särskiljande lösningar och att få elever per klass möjliggör för pedagogen att hinna med alla elever. Dessa incitament är andra än vad som framkommit i tidigare studier om fristående skolor. Att kommunernas företrädare upplevdes samarbetsovilliga är anmärkningsvärt eftersom kommunen har det yttersta ansvaret för varje elev.

Detta är dock den första studien som enbart riktat sig till fristående glesbygdsskolor och dessa skolors specialpedagogiska verksamhet. Fler studier krävs för att problematisera och fördjupa analysera dessa skolors verksamhet. Exempelvis saknas elevperspektivet på specialpedagogisk verksamhet. Dock måste här beaktas att studiens informantgrupp var begränsad, vilket betyder att inga generella slutsatser kan göras utifrån pedagogernas relativt begränsade utsagor.

Referenser

- Ainscow, Mel. (1998). Would it work in theory? Arguments for practitioner research and theorising in the special needs field. I: C. Clark, A. Dyson and A. Millward, (Eds.) *Theorising special education* (s. 123-137). London: Routledge.
- Anderson, Michelle & Lonsdale, Michele (2014). Three Rs for rural research. White, Simone & Corbett, Michael (Eds.), I: *Doing educational research in rural settings. Methodological issues, international perspectives and practical solutions*, (s. 191-204). New York: Routledge.
- Andersson, Eva, Malmberg Bo & Östh John (2012). Travel-to-school distances in Sweden 2000–2006: changing school geography with equality implications. *Journal of Transport Geography* 23, 35–43.
- Anderson, Michelle & Wildy, Helen (2011) Guest Editors. *Australian Journal of Education*, 55(1), 3–4.
- Arnesen, Anna-Lisa & Lundahl, Lisbeth (2006). ”Still social and democratic? Inclusive education policies in the Nordic welfare states”. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 285–300.
- Autti, Outi., & Hyry-Belhammer, Eeva Kaisa (2014). School closures in rural Finnish communities. *Journal of Research in Rural Education*, 29(1), 1–17.
- Barley, Zoe. A., & Beesley, Andrea. D. (2007). Rural school success: What can we learn? *Journal of Research in Rural Education*, 22(1).
- Berry, Anne. B. (2012). The relationship of perceived support to satisfaction and commitment for special education teachers in rural areas. *Rural Special Education Quarterly*, 31(1), 3–14.
- Bäck, Unn-Doris. K. (2015). Rural location and academic success - Remarks on research, contextualisation and methodology. *Scandinavian Journal of Educational Research*. DOI: 10.1080/00313831.2015.1024163
- Blossing, Ulf & Söderström, Åsa (2014). A school for every child in Sweden. I Ulf Blossing, Gunn Imsen & Lejf, Moos (Red.), *The Nordic Education Model. A School For All Encounters. Neo-Liberal Policy*, (s. 17-34). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Cederling, Margareta (2016). *Konsekvenser av skolnedläggningar. En studie av barns och barnfamiljers vardagsliv i samband med skolnedläggningar i Ydre kommun*. (Doktorsavhandling). Uppsala: Uppsala Universitet.
- Clark, Catherine, Dyson, Alan, & Millward, Alan (1998). Theorising special education? Time to move on? I Catherine Clark, Alan Dyson & Alan Millward (Red.), *Theorising Special Education* (s. 156-173). London, Routledge.
- Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*, 2010:800. (2010). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Dowling, Jennie (2009). Changes and challenges: Key issues for Scottish rural schools and communities. *International Journal of Educational Research*, (48), 129–139.
- Fakta om friskolor* (2015).
<http://linguamontessori.com/Fakta%20om%20friskolor%202015%20FEB.pdf> [2015-11-15]

- Fischbein, Siv (2007) Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I Eva Björck-Åkesson & Claes Nilholm (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (17-27). Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie.
- Gustafson, Katarina & Hjörne, Eva (2015). Friskolan som en frizon för elever i behov av särskilt stöd? Inkludering, olikhet och specialpedagogik för alla. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 20(3-4), 273-292.
- Göransson, Kerstin, Malmqvist, Johan, & Nilholm, Claes (2013). Local School Ideologies and Inclusion: the case of Swedish independent Schools. *European Journal of Special Needs Education*, 28(1), 1-15.
- Hargreaves, Linda. M. (2009). Respect and responsibility: Review of research on small rural schools in England. *International Journal of Educational Research*, 48, 117–128.
- Hargreaves, Linda. M., Kvalsund, Rune, & Galton, Maurice (2009). Reviews of research on rural schools and their communities in British and Nordic countries: Analytical perspectives and cultural meaning. *International Journal of Educational Research*, 48, 80–88.
- Hedegaard Hansen, Janne (2012). Limits to inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 89-98.
- Howley, Craig (2004). A critical introduction to useful works about rural life and education. *Journal of Education Finance*, 29(1), 257–272.
- Kuhl, Susan, Pagliano, Paul & Boon, Helen (2014) 'In the too hard basket': issues faced by 20 rural Australian teachers when students with disabilities are included in their secondary classes. *International Journal of Inclusive Education*, 19(7), 697-709.
- Lindensjö, Bo & Lundgren Ulf, P. (2014). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Andra upplagan. Stockholm: Liber AB.
- Lundahl, Lisbeth (2016). Equality, inclusion and marketization of Nordic education: Introductory notes. *Research in Comparative & International Education*, 11(1), 3-12.
- Lundgren, Mats & Ina, von Schantz Lundgren (2016). När byns skola lades ned. *Nordic Studies in Education*, 36, (4), 251–265.
- Magnússon, Gunnlaugur (2016) Representations of special support. Independent schools' descriptions of special educational provision, *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 155-170.
- Magnússon, Gunnlaugur, Göransson, Kerstin & Nilholm, Claes (2015). Similar Situations? Special Needs in Different Groups of Independent Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(4), 377-394.
- Magnússon, Gunnlaugur (2015). *Traditions and Challenges. Special Support In Swedish Independent Compulsory Schools*. (Doktorsavhandling). Mälardalen: Mälardalen University Press Dissertations.
- Malloy, William. W., & Allen, Tawannah. (2007). Teacher retention in a teacher resiliency-building rural school. *The Rural Educator*, 28(2), 19–27.

- Monk, David, H. (2007). Recruiting and Retaining High-Quality Teachers in Rural Areas. *The Future of Children*, 17, (1), 155-174. http://www.jstor.org/stable/4150024?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents [2016-01-11]
- Pettersson, Gerd, Ström, Kristina & Johansen, Jan-Birger (2016). Teachers' Views on Support in Small Rural Schools for Students with Special Educational Needs. *Nordic Studies in Education* (36), 20–37.
- Pettersson, Gerd & Näsström, Gunilla (2017). Rektor i kläm mellan uppdrag och förutsättningar - specialpedagogisk verksamhet i svenska glesbygdsskolor. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*.
- Pettersson, Gerd & Ström, Kristina (2017). Consultation in Special Needs Education in Rural Schools in Sweden – An Act of Collaboration between Educators. *Journal of Education and Training*.
- Pettersson, Gerd (2017). *Inre kraft och yttre tryck. Perspektiv på specialpedagogisk verksamhet i glesbygdsskolor*. (Doktorsavhandling, Umeå universitet).
- Proposition, 1991/92:95. Om valfrihet och fristående skolor. <https://data.riksdagen.se/fil/5277FE6D-7C0B-47CB-AE25-7B2234DE5FBE> [2016-05-17]
- Proposition, 1992/93:230. Valfrihet i skolan. <https://data.riksdagen.se/fil/EB93DF05-0BE2-400C-A8AF-AB89E185204D> [2016-05-17]
- Proposition, 1995/96:200. Friskolereformen. <http://www.regeringen.se/contentassets/028728288d6647cfa8df9ccaa345e2ed/prop.-199596200> [2016-05-17]
- Rosenqvist, Jerry (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I Eva Björck-Åkesson & Claes Nilholm (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (ss. 36-47). Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie, 5.
- Skolverket (2012). *Likvärdig utbildning i svensk grundskola. En kvantitativ analys av likvärdighet över tid*. Rapport 374. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2014a). *Skolverkets Allmänna Råd med kommentarer. Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2014b). *Fristående skolor för elever i behov av särskilt stöd – en kartläggning*, Rapport nr 409. Stockholm: Skolverket.
- Ström, Kristina & Linnanmäki, Karin (2017). Specialpedagogik – för mångfald i skola och samhälle. I Sven-Erik, Hansén & Liselott. Forsman (Red.). Andra upplagan. *Allmändidaktik – vetenskap för lärare*, (s. 239–258). Lund: Studentlitteratur AB.
- Tangen, Reidun. (2012). Tillnærmmingsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I Edward Befring & Reidun Tangen (Red.). *Spesialpedagogikk*. (s. 17-22). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Tuters, Stephanie. (2014) Conceptualising diversity in a rural school. *International Journal of Inclusive Education*. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2014.964573>

- Uba, Katrin. (2015). Protests Against the School Closure in Sweden: Accepted by Politicians? I L. Bosi, M. Giugni, & K. Uba (Eds.), *The Consequences of Social Movements* (pp. 159-184). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vetenskapsrådets etiska principer för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (2013).
<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> [2016-05-18]
- Wiborg, Susanne. (2013) Neo-liberalism and universal state education: the cases of Denmark, Norway and Sweden 1980–2011, *Comparative Education*, 49(4), 407-423. DOI: 10.1080/03050068.2012.700436
- Yang, Yang. (2003). *Measuring socioeconomic status and its effects at individual and collective levels: a cross-country comparison*. (Doktorsavhandling). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.