

Rektor i kläm mellan uppdrag och förutsättningar - specialpedagogisk verksamhet i svenska glesbygdsskolor

*Gerd Pettersson**, *Gunilla Näsström*

Umeå Universitet

There are most likely considerable differences between running schools in rural areas and in big cities. Research has not paid attention to these differences and therefore, there is a lack of knowledge about running schools in rural areas in Sweden. The purpose of this study has been to describe and analyse how principal in schools in rural areas organize their activities, with a focus on special education. The study includes answers from 45 principals in a web survey. These principals represented the four northernmost counties of Norrbotten, Västerbotten, Västernorrland and Jämtland in Sweden. In this study, a school in a rural area is defined as a school of 55 students at the most. The principals represent 53 schools in rural areas, with some principals working in more than one school in these areas. The results show that more than half of the principals govern their schools by distance and seem to be very familiar with the steering documents regarding special education. The results also show that more than half of the principals considered that students' needs for special support depend mainly on individual student-related factors rather than factors related to the learning environment. However, more than half of the principals emphasized the relevance of the learning environment for the students' development of knowledge and the importance of flexible ways of working. Overall, the results show how complex the situation of conditions and requirements is for the everyday life for the principals as they strive for equivalent schools.

Keywords: Rural areas, Principal, Organization, Special education, Steering documents

* Corresponding author: gerd.pettersson@umu.se

Inledning

Glesbygden i Sverige såväl som i de övriga nordiska länderna som står inför demografiska utmaningar vilket omfattar såväl en urbanisering från glesbygd till större tätorter som en snabb befolkningstillväxt i glesbygd till följd av fler nyanlända. Detta faktum ställer nya och större krav på glesbygdens infrastruktur som systematiskt demonterats under de senaste decennierna (Cedering, 2016; Solstad, 2009). Vågen av nyanlända som nu nått den svenska glesbygden får konsekvenser för vilka resurser och kompetenser som står till buds i glesbygdsskolan i allmänhet och i synnerhet för den specialpedagogiska verksamheten i dessa skolor. Det innebär exempelvis ett ökat tryck på rekrytering av behöriga pedagoger samt ekonomiska konsekvenser för skolor som redan är stukade och märkta av en tidigare och pågående marknadsanpassning och ekonomistyrning. Som Lundahl (2016) hävdar är den politiska intentionen om en skola för alla snarare en utopi än en realitet i ett svenskt utbildningssammanhang.

Vad är då en glesbygdsskola? Glesbygdsskolan kännetecknas av få elever, få lärare och att undervisningen sker i åldersblandade klasser. Elevgrupperna är heterogena och det råder oftast brist på specialpedagogiska resurser. Ytterligare kännetecknen är glesbygdsskolans perifera geografiska placering i relation till kommunens centrum. Glesbygdsskolan karakteriseras av att det är långa avstånd mellan skolan och kommunens specialpedagogiska team, som i de flesta fall är placerade i de centrala delarna av kommunen (se Pettersson, Ström & Johansen, 2016).

Glesbygdsskolor har varit föremål för vetenskapliga studier men i dessa har andra aspekter än specialpedagogik varit i fokus. Här kan exempelvis relationen mellan glesbygdsskolorna och deras kommuner i Norge (Kvalsund, 2009; Solstad, 2009), i Sverige (Åberg-Bengtsson, 2009), och i Finland (Kalaoja & Pietarinen, 2009) nämnas. Ytterligare forskningsfokus har varit varierade perspektiv på skolnedläggningar i Sverige (Cedering, 2016), i Danmark (Egelund & Laustsen, 2006), i Finland (Autti & Hyry-Beihammer, 2014) och i Norge (Johansen, 2009; Solstad, 2009). Betyg och bedömning av elevers prestationer är ytterligare ett fokus, i Sverige (Åberg-Bengtsson, 2004) i Norge, (Bæck, 2015). Karlberg-Granlund (2009) har ur ett finskt perspektiv diskuterat glesbygdsskolans pedagogik, kultur och struktur. Lind och Stjernström (2015) diskuterar bland annat glesbygdsskolors kvalitet i en studie som genomförts i Sverige, Norge och Finland. Sammantaget visar dessa studier att merparten av skolhuvudmännen ansåg att kvaliteten i glesbygdsskolorna inte avvek från andra större skolor. Detta resultat bekräftas i svensk (Åberg Bengtsson, 2009) respektive norsk (Rønning, Solstad & Öinäs, 2003) kontext. Ewington m.fl. (2008), Drummond och Halsey (2013) och Wilson (2009) har studerat rektorsutbildningar för glesbygdsskolors rektorer och samtliga resultat uppmärksammar att dessa rektorer i låg grad erbjöds rektorsutbildning trots vetskapen att rektorsutbildningar har en central betydelse för utövningen av rektorskapet.

Vad som däremot saknas är studier som fokuserar hur den specialpedagogiska verksamheten organiseras i svenska glesbygdsskolor. Den här studien är tänkt att bidra med kunskaper inom detta område. Syftet med föreliggande studie är att öka kunskapen om hur rektorer i svenska glesbygdsskolor organiserar den specialpedagogiska verksamheten.

Syftet kommer att uppfyllas via en enkätstudie som rektorer med ansvar att organisera den specialpedagogiska verksamheten i glesbygdens skolor har besvarat.

Studiens utgångspunkter

Oavsett om en skola är belägen i storstad eller glesbygd är rektors pedagogiska uppdrag enligt skollagen (2010:800) att leda och organisera verksamheten så att alla elever så långt som möjligt och utifrån sina förutsättningar når uppsatta lärande- och utvecklingsmål. Skolverkets *Allmänna Råd om arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram* (2014) är ett annat centralt styrdokument som pekar på rektorers ansvar och formella beslut. I styrdokumentet benämns de två stödinsatserna *extra anpassningar* och *särskilt stöd*. Extra anpassningar ska enligt ovan angivet styrdokument ges inom ramen för ordinarie klassverksamhet och utföras av klassläraren. Denna stödinsats kräver därmed inga formella rektorsbeslut. Särskilt stöd inbegriper anpassningar som i de flesta fall inte är möjliga att genomföra inom ramen för den ordinarie undervisningen. Stödinsatsen kräver därför att rektor skyndsamt fattar beslut om utredning av elevens behov innan beslut om stödinsatser och åtgärdsprogram utformas. Det är insatsernas varaktighet och/eller omfattning som skiljer de två stödinsatserna åt. Dessutom ska rektor tillse att rutiner skapas på varje skolenhet gällande kvalitetsarbetet med extra anpassningar och särskilt stöd. Detta innebär att den variation av elever som förekommer i en åldersgrupp fordrar att vissa elever tillfälligt eller under en längre tid får specialpedagogiskt stöd av klassläraren eller av en specialpedagogiskt utbildad lärare enligt Skolverkets *Allmänna Råd om arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram* (2014).

Specialpedagogik i denna studie definieras som en tvärvetenskaplig ämnesdisciplin som berör psykologiska, medicinska, sociologiska och pedagogiska perspektiv på lärande, utbildning och fostran (Ström & Linnanmäki, 2011). Det innebär att skolans specialpedagogiska verksamhet har att ta hänsyn till elevens behov, lärandemiljöns möjligheter och det omgivande samhället (Fischbein & Österberg, 2003).

I följande avsnitt ges en beskrivning av valda teoretiska perspektiv såsom specialpedagogiskt organisationsinriktat perspektiv (Skrtic, 1991, 2005), relationellt synsätt på specialpedagogisk verksamhet och läroplansperspektivet (Lindensjö & Lundgren, 2014). Begreppen från de tre perspektiven redovisas nedan och utgör verktyg i analysen med avsikt att tolka rektorers organisering av glesbygdsskolans specialpedagogiska verksamhet som framträder i enkätsvaren.

Specialpedagogiskt organisationsinriktat perspektiv

Att synsättet på specialpedagogisk verksamhet varierar hos rektorer påvisas i Heimdahl Mattson och Malmgren Hansens (2009) longitudinella studie, 1996-2006. Studien fokuserade rektorer från rurala och urbana skolor och deras varierade organisering av skolverksamheten i 14 kommunala grundskolor. Dock anger inte forskarna om skillnader i resultat förelåg mellan de rurala och urbana rektorerna. Resultatet från 2006 visade att rektorer som organiserade verksamheten utifrån lärarlag och elevers behov utgick från specialpedagogens uppdrag att handleda och samordna resurser. Utbildningslösningar utgick från samarbete och arbetet hade en inkluderande inriktning. Dessa rektorer ansåg även att organiseringen av undervisningsverksamheten bidrog till att ge lösningar som inte uteslöt elever

från den ordinarie undervisningen. Den andra rektorsgruppen såg inte eleven som en del i ett kollektivt lärarlagsansvar utan organiserade verksamheten utifrån att en speciell pedagog (speciallärare) undervisade elever i segregerade grupper. Denna organisatoriska lösning ansåg rektorerna skulle avlasta de övriga lärarna. Rektorerna organiserade således skolan i en mer exkluderande riktning när utmaningar i undervisningen uppstod. De två rektorsgruppernas vitt skilda organisering av undervisningsverksamheten vittnar om rektorsers olika synsätt på specialpedagogik.

Lindqvist och Nilholms (2013) enkätstudie till rektorer i svenska grundskolor visade att det individuella synsättet på specialpedagogik framkom som ett framträdande resultat. Rektorerna gavs i Lindqvist och Nilholms studie möjlighet att besvara frågan varför elever har problem i den svenska skolan. Resultatet visade bland annat att rektorerna ansåg att den främsta orsaken till elevers svårigheter i skolan är brister hos den enskilda eleven. Lindqvist och Nilholm (2014) påvisade i en senare studie att de fem intervjuade grundskole- rektorerna förespråkade inkluderande undervisningsmetoder och flexibla lösningar för elever i behov av särskilt stöd. Rektorerna ansåg att specialpedagogen var en viktig resurs för rektors arbete gällande inkluderande metoder och påpekade vikten av att personalen var eniga beträffande arbetssätt och metoder. Inkluderande lösningar som utfördes i klassrummet genom klasslärarens försorg prioriterades och var ytterligare ett resultat i studien. En finsk studie av Nevalainen & Kimonen (2013) visade att få elever i varje klass bidrog till att klassläraren kunde ägna mer tid till varje elev. Likartade resultat framkom i Pettersson, Ström & Johansen studie (2016), där sju klasslärare från glesbygdsskolor intervjuades gällande den specialpedagogiska verksamheten. Resultaten visade att det förekom få individualiserade lösningar med avseende på organisatoriskt särskiljande.

Med utgångspunkt i studiens syfte valdes Skrtics (1991, 2005) specialpedagogiska organisationsinriktade perspektiv för att möjliggöra en analys av hur skolorganisationen möter elevers olikheter. Skolors uppdrag innebär utbildning för alla elever och hur skolor därvidlag organiserar sig har betydelse för skolverksamhetens genomförande. Hur en verksamhet i skolan organiseras kan dels bero på vilka förutsättningar som finns för verksamheten, dels på det synsätt som ledaren har gällande den pedagogiska verksamheten i allmänhet och den specialpedagogiska verksamheten i synnerhet. Skrtic (1991) har länge gjort gällande att skolor är byråkratier men hävdar samtidigt att skolan bör vara en lärande organisation med ett adhokratiskt arbetssätt. Strukturering och organisering av den specialpedagogiska verksamheten är tecken på om skolorganisationen präglas av en byråkratisk struktur eller ett adhokratiskt arbetssätt. Skrtic (2005) hävdar att byråkratiska skolorganisationer präglas av överordnade beslut och regelsystem där exempelvis överensstämmelse med förordningar prioriteras högre än elevers behov. En sådan skolorganisation förordar standardiserade lösningar och planer som stöd för de utmaningar som organisationen kan möta. Dock menar Skrtic (1991) att standardiserade lösningar riskerar att sälla bort elevers olikheter och mångfald och följden kan bli att fokus förflyttas från till elevers brister och diagnoser. Denna objektifiering av individen kan i sin tur leda till en verksamhet som sorterar och grupperar elever utifrån deras brister. Detta individuella bristperspektiv vilar dessutom på en hypotes om att specialpedagogik är en effektiv verksamhet till fördel för elever med olika problem och diagnoser. En byråkratisk skolorganisation skapar enligt Skrtic (2005) okritiska tillämpningar av individfokuserade insatser, som kan missgynna elever som tillfälligt eller över en längre tid har behov av stöd. Den byråkratiska skolorganisationen

bidrar således till att fokusera ett individuellt bristperspektiv. Skrtic (1991, 2005) hävdar att om avsikten är att uppnå intentionerna i skolans styrdokument, krävs en annan typ av stödjande organisation, en obyråkratiskt problemlösande lärande organisation, benämnd ad-hokratisk organisation.

Enligt Skrtic (1991, 2005) är kännetecknen för en ad-hokratisk organisation hög tilltro till pedagogers yrkesskicklighet, ansvarstagande och samarbetsförmåga. Denna lärande organisation präglas av ett flexibelt arbetssätt där pedagoger har hög tillit till varandras kompetens vilket vidare kan avspeglas i pedagogers möte med eleven. Skrtic, (1991, 2005) vidhåller att ett ad-hokratiskt arbetssätt bidrar till en ömsesidighet och ett dialogiskt förhållningssätt och är därav präglad av jämlikhet och medbestämmande. Förutsättningen för ett ad-hokratiskt arbetssätt är att organisationen ger utrymme för en reflekterande problemlösning där en flerstämmig dialog är vedertagen. Skolorganisation är inkluderande och har respekt för pedagogernas erfarenheter, kunskaper och färdigheter. Omsatt i skolpraktik kan det betyda att pedagogiska arbetsgrupper bildas efter elevgruppens behov och via pedagogernas specifika yrkeskompetenser konstruerar, dekonstruerar och rekonstruerar pedagogerna kunskap, vilket gynnar undervisningen. Arbetsgruppens tvärvetenskapliga kompetens når kunskapsmässigt längre än vad enskilda medlemmar var för sig kan nå (Skrtic, 2005). Där ett ad-hokratiskt arbetssätt tillämpas flyttas elevrelaterade faktorer från individnivå till att förstå hur och vad som kan förändras i skolorganisationen i syfte att eleven ska nå så långt som möjligt i utveckling och lärande. Ad-hokratiska skolkulturer uppmuntrar pedagoger att utveckla undervisningsmetoder som främjar relationella värden såsom gemenskap, integration, samarbeten och delaktighet (Skrtic, 2005). Med utgångspunkt i studiens syfte blir därför rektors formuleringar, tolkningar och omsättningen av skolans styrdokument i praktisk handling viktiga för att bringa kunskap om rektors synsätt och organisering av den specialpedagogiska verksamheten.

Sammanfattningsvis särskiljer Skrtic (1991, 2005) på ett byråkratiskt och ad-hokratiskt sätt vad gäller specialpedagogisk verksamhet. Skrtics (1991, 2005) argumentation har således en likhet med den ena gruppen av rektorer i Heimdahl Mattson och Malmgren Hansens studie (2009) och Lindqvist & Nilholms studie (2013) som påvisade en mer byråkratisk organisationsstruktur. Den andra rektorsgruppen i Heimdahl Mattson och Malmgren Hansens studie (2009), resultatet av Lindqvist och Nilholm (2014) fem rektorer och klasslärarna i Nevalainen & Kimonen (2013) samt Pettersson, Ström & Johansen studie (2016) var tydligare inriktad på ett ad-hokratiskt synsätt på specialpedagogik. Innehållet i ad-hokratiskt arbetssätt kan i många delar härledas till och förstås utifrån ett relationellt synsätt på specialpedagogisk verksamhet.

Relationellt synsätt på specialpedagogisk verksamhet

Valet av ett relationellt synsätt (Ainscow, 1998; Rosenqvist, 2007; Fischbein, 2007; Tangen, 2012) på specialpedagogisk verksamhet valdes för att belysa både individuella brister och lärmiljöns utvecklingsbehov eftersom dessa båda interagerar med varandra och utgör varandras förutsättningar. Clark m.fl. (1998) har länge diskuterat nödvändigheten av att luckra upp det individuella synsättet på specialpedagogik och förordade vikten av att specialpedagogiska dilemman skulle diskuteras utifrån helhet och sammanhang, vilket öppnade upp för ett relationellt synsätt på specialpedagogisk verksamhet. Även nordiska forskare, t.ex. Fischbein (2007), Fischbein & Österberg, (2003) och Tangen (2012) betonar att speci-

alpedagogisk verksamhet, utifrån ett relationellt perspektiv, ska omfatta både individuella och kontextuella förhållanden, där det senare inkluderar elevens lärmiljö. Rosenqvist (2007) betonar att relationsperspektivet innebär en kvalitativ förändring i synsätt på specialpedagogisk verksamhet eftersom det relationella perspektivet inte bara fokuserar på individers brister, utan även hela lärmiljön. Skolans lärmiljö omfattas av ytterligare en dimension eftersom den utgår från och påverkas av det som framgår av styrdokumentet, vilka förändras genom politiska beslut.

Läroplansperspektivet

Anderson (2010) hävdar i en australiensk studie, att en fungerande glesbygdsskola kräver sitt eget ledarskap och att rektorskapet inte är en miniatyrversion av ledarskapet i stora skolor. Rektor i glesbygdsskolan måste beakta andra omständigheter och förutsättningar än kollegorna i större skolor. Dessa skilda förutsättningar inbegriper tolkning och genomförande av skolans styrdokument, vilket diskuteras i norska studier av Germeten (2011) och Rönning, Solstad och Öines (2003) och i en finsk studie av Kimonen och Nevalainen (2013). Således kan rektorsuppdraget speglas utifrån förskjutningen av och förändringen i skolans nationella styrdokument. Isaksson och Lindqvist studie (2015) är en dokumentanalys som fokuserar hur de specialpedagogiska perspektiven och formuleringarna i styrdokumentet skrivits fram och förändrats över tid (från 1970-talet till 2014). Resultatet synliggör att betydande svängningar skett och att det individuella bristperspektivet åter vunnit kraft, dolt bakom riktmärket ”elevers bästa”. Den döljer en agenda med ett tydligt individinriktat specialpedagogisk perspektiv. Isaksson och Lindqvist studie (2015) visar att de svenska styrdokumentet har gjort kraftiga pendelrörelser. Från att ha lämnat det individuella perspektivet till att omfatta det relationella perspektivet på skolsvårigheter och återigen närma sig det individuella perspektivet som fokuserar elevens individuella brister. Pendelsvängningar som sannolikt påverkar pedagogers uppgift inbegripet rektors specialpedagogiska uppdrag.

Rektorsutbildning anses vara en viktig förutsättning för rektorskapets utövande men långt ifrån en realitet för alla yrkesutövande rektorer. En skotsk studie (Wilson, 2009) påvisar brist på rektorsutbildning för rektorer i glesbygdsskolor och diskuterar vikten av en specifik rektorsutbildning för solitära glesbygdsskolerektorer. Liknande resultat fann forskare i australienska glesbygdsskolor (Ewington m.fl., 2008; Drummond & Halsey, 2013). Avsaknaden av skolledarutbildningar försämrar således möjligheten till fördjupade kollegiala samtal mellan rektorer. Vidare hävdar Anderson (2010) att brist på utbildning för rektorer minskar möjligheten att diskutera glesbygdsskolans kontextuella faktorer, organisering av verksamheten och hur rektor kan arbeta med ett delegerande och delat ledarskap mellan rektor och lärare. Vad gäller utbildning för svenska rektorer är det efter 15 mars 2010 obligatoriskt för nyanställda rektorer att påbörja rektorsprogrammet inom ett år efter tjänstetillträdet (Törnsén & Ärlestig, 2014). Ett utbildningsinslag i rektorsprogrammet är att utveckla rektors förmåga att utföra observationer i skolverksamheten (Hörnqvist, 2014). När Hörnqvist (2014) studerade rektors egna observationer av den pedagogiska praktiken i skolan fann hon bland annat att dessa observationer utvecklade rektors förmåga att leda skolverksamheten och att den relationella kompetensen till den pedagogiska personalen stärktes. I en svensk kontext uttrycker Vetenskapsrådet (2011) att rektors ledarskap är beroende av det sammanhang som ledaren verkar i. Detta bekräftas även i utredningen *Reke-*

torn och styrkedjan (SOU 2015:22) som visar att ledarskapet är knutet till den lokala kontexten och att skolledares erfarenheter är svåra att överföra mellan skolor inom samma land.

Ytterligare en förutsättning för att rektorer ska kunna bibehålla en hög kvalitativ undervisningsnivå i glesbygdsskolan är kontinuitet och tid, det vill säga hur lång tid en rektor stannar vid en och samma skola. Skolverkets rapport (2015) visar att omsättningen på rektorer i svenska skolor är hög och en *mer erfaren rektor* har arbetat i yrket vid samma skola i tre år eller mer. I Lind och Stjernströms studie (2015) uttryckte en skolhuvudman tvivel om förmågan att vidmakthålla en hög kvalitativ undervisningsnivå i glesbygdsskolan och efterfrågade tydliga riktlinjer för en miniminivå av antalet elever för att upprätthålla en acceptabel funktionalitet. Informanterna uppgav även att så få glesbygdsskolor som möjligt var önskvärt ur ett kommunalt perspektiv. I stället skulle det finnas en skola i kommuncentret, med hänsyn tagen till kostnader, avstånd och hur spridda eleverna är bosatta inom kommunen. Implicit torde skolhuvudmännens inställning påverka rektorers handlingsutrymme att realisera uppdraget i glesbygdsskolan. Med anledning av skolhuvudmännens komplexa politiska infrastruktur i små kommuner och glesbygdsskolans ekonomiska utmaningar föreslog Skolverket (2000) ett särskilt kompensande statsbidrag till skolhuvudmän i glesbygd, ett förslag som ännu inte realiserats.

Läroplansperspektivet (Lindensjö & Lundgren, 2014) valdes för att granska och analysera transformering och realisering för rektors uppdrag i glesbygdsskolan. Rektors uppdrag utgår från målformuleringarna i styrdokumentet (Skollagen, 2010:800; Allmänna Råd om Arbeta med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram, 2014) som är tillsynes tydliga. Dock finns tolkningsutrymme enligt Lindensjö och Lundgren (2014). Skolan är målstyrd vilket innebär att de nationella styrdokumentet som formuleras och beslutas på nationell nivå ger aktörer med ansvar för den kommunala delen av utbildningen, utrymme att tolka och ge förutsättningar för styrdokumentens realisering. Därpå ska rektorer och lärare, utifrån uppsatta kunskaps- och utvecklingsmål tolka och genomföra utbildning via varierad undervisning som stimulerar elevers utveckling och lärande. Hur tolkningarna omsätts i praktisk handling och vad dessa resulterar i, är inget som sker isolerat, utan är i hög grad påverkat av olika faktorer. Av betydelse är rådande politiska nationella och lokala förhållanden, skolans resurser samt riktade informations- och utbildningsinsatser till rektorer i syfte att stödja och tolka det som formulerats i styrdokumentet enligt Lindensjö & Lundgren (2014). Det senare är ofta statliga informations- och utbildningsinsatser, vilka inte bara påverkar förståelsen för styrdokumentens innebörder utan får även betydelse för hur de transformeras till en lokal kontext och omsätts i organisatoriska lösningar av rektorer vid olika skolor. Skolans uppdrag riktar sig till alla elever och utifrån föreliggande studie är rektors synsätt på elevers olikheter och den specialpedagogiska verksamhetens organisering central eftersom radikalt olika resultat uppnås beroende på vilket specialpedagogiskt synsätt som tillämpas (Nilholm, 2005).

Metod

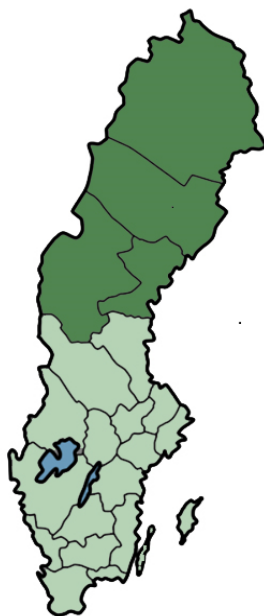
I föreliggande studie har vi utgått från den definition som Pettersson, Ström och Johansen tillämpat (2016, s.24) .

A rural school is any school located on a mountain or island or in a coastal region that has no more than fifty-five enrolled students and a handful of educators teaching students or student groups of different ages and grades within the same classroom (multi-grade teaching).

En webbenkät har använts för att samla in data från samtliga rektorer för glesbygdsskolor i ett större geografiskt område i Sverige (Figur 1). Webbenkät valdes för studien eftersom det geografiska området är vidsträckt och i relation till långa avstånd hade det inte varit möjligt att besöka och intervjuva samtliga rektorer. Trots detta geografiskt omfattande område var ambitionen att erhålla en heltäckande bild över rektorsperspektivet gällande specialpedagogisk verksamhet i de glesbygdsskolorna.

Urval

Urvalet av rektorer som besvarade enkäten gjordes i en arbetsprocess som omfattade tre steg. a) Det första steget var att identifiera ett större geografiskt område och valet föll på de fyra nordligaste länen, eftersom denna landsända har en demografi och geografi som normalt finns representerat i övriga Sverige. Området består av glest bebodda trakter i såväl kustland, inland och fjälltrakter och här finns även flera livskraftiga medelstora städer, större och mindre samhällen med god samhällsservice samt större och mindre byar. Den geografiska ytan motsvarar ungefär hälften av Sveriges totala yta (Figur 1). I området fanns vid tidpunkten för datainsamlingen 44 kommuner, varav åtta helt saknade glesbygdsskola. b) Det andra steget bestod i att identifiera glesbygdsskolorna i nämnda geografiska område, enligt definitionen ovan. c) Det tredje steget i urvalsprocessen var att identifiera presumtiva respondenter, det vill säga rektors namn och e-postadresser i syfte att ombe dem att delta i studien genom att besvara webbenkäten.



Figur 1. Det mörkgröna området på Sverigekartan representerar studiens utvalda geografiska område.

Vid tidpunkten för datainsamlingen uppskattades antalet glesbygdsskolor till 97 skolor. Eftersom elevantalet varierar under och mellan läsår och terminer kunde det faktiska antalet skolor som faller inom definitionen inte entydigt fastställas.

I dessa 97 glesbygdsskolor fanns totalt 81 presumtiva rektorer. Av dessa 81 rektorer besvarade 45 rektorer enkäten representerande 53 glesbygdsskolor. En bortfallsanalys genomfördes och den visar på att antalet presumtiva rektorer var för hög (se bortfallsanalys nedan). Varje rektor har besvarat *en* webbenkät även om hen hade ansvaret för fler än en glesbygdsskola. Ansvaret för fler än en glesbygdsskola gällde för totalt åtta rektorer som hade ansvar för två glesbygdsskolor var. Både kommunala och fristående skolor ingick i studien. 30 av rektoreorna ansvarade för kommunala skolor och 15 för fristående skolor. Webbenkäten genomfördes under perioden 14 november 2014 och 2 februari 2015. Tre påminnelser via e-post, sändes ut under insamlingsperioden.

Bortfallsanalys

Bortfallsanalysen gjordes för att finna skäl till varför antalet svarande inte motsvarar antalet presumtiva rektorer och glesbygdsskolor i området. Rektorer och skolor som inte besvarat enkäten blev personligen uppringda i slutet av insamlingsperioden. Då framkom att tio skolor hade antingen ingen rektor, en nyutträd rektor eller att glesbygdsskolans verksamhet under datainsamlingsperioden var inackorderad i en större skola på grund av ombyggnationer i glesbygdsskolan. Eftersom dessa skäl framkom i samband med bortfallsanalysen räknades dessa skolor bort ur antalet möjliga informanter. Om dessa skolor antas ha en rektor per skola minskar antalet presumtiva rektorer till 71.

26 rektorer för glesbygdsskolor avstod från att besvara enkäten och i telefonsamtalet med rektor ställdes därför frågan om varför de ej besvarat enkäten. Det främsta skälet som angavs var tidsbrist. Denna upplevda tidsbrist kan ha olika anledningar, den kan vara en upplevd tidsbrist eller en verklig. En anledning till varför de ej besvarade enkäten var stor arbetsbörda och att uppgifter utanför uppdraget, såsom att besvara en enkät, inte prioriterades i relation till kärnuppgifterna. En annan anledning som angavs var att enkäten var omfattande och skulle därför ta en längre stund att besvara än de upplevde sig ha tid till. I och med att inte alla i urvalet besvarade enkäten på grund av tidsbrist, utgör det en problematik för studiens tillförlitlighet. Å andra sidan ska detta ställas mot att en kortare enkät som hade kunnat besvaras på kortare tid, inte på samma utförliga sätt hade kunnat besvara studiens syfte med tillräckligt stor trovärdighet. 45 rektorer av 71 möjliga rektorer representerande 53 glesbygdsskolor tog sig ändå den tid som krävdes för att besvara enkäten. Att totalt 45 rektorer besvarade enkäten indikerar på att en längre och mer utförligare var ett bra val, eftersom en så stor andel ändå tog sig tid att besvara den och eftersom den på ett bättre sätt kunde besvara studiens syfte. 30 av de rektorer som besvarade enkäten representerade kommunala skolor och 15 var rektorer i fristående skolor.

Intressant är att nästan alla som angett tidsbrist som skäl varför de inte besvarade enkäten, var rektorer för kommunala glesbygdsskolor medan rektorer för fristående skolor i högre grad besvarade enkäten.

Enkäten

En webbenkät med 68 frågor hade utformats för att studera den specialpedagogiska verksamheten i glesbygdsskolor ur ett rektorsperspektiv. Frågorna tematiserades och enkäten omfattar, förutom bakgrundsfrågor, följande temaområden: ledarskapets förutsättningar, rektorns synsätt på specialpedagogik och specialpedagogisk verksamhet samt organisatoriska löningar för skolan i allmänhet och för den specialpedagogiska verksamheten i syn-

nerhet. De flesta frågorna hade fasta svarsalternativ att välja mellan och det fanns även möjlighet att skriva egna åsikter och kommentarer.

Databearbetning

Resultaten i föreliggande studie avser att belysa den specialpedagogiska verksamheten i de glesbygdsskolor som ingår i urvalet och inte för att dra slutsatser om samtliga glesbygdsskolor i Sverige. Deskriptiv statistik i form av procentuell fördelning av svarsalternativen, medelvärde och standardavvikelse (s) används för att visa hur rektorerna har svarat. För frågor där rektorerna fick rangordna svarsalternativen från det som de ansåg vara det mest viktiga till det minst viktiga beräknades en medelrangordning för att kunna jämföra svarsalternativens rangordningar. Eftersom de olika frågorna hade olika antal svarsalternativ, fick informanternas mest viktiga svarsalternativ det värde som motsvarade antalet svarsalternativ i frågan och det minst viktiga svarsalternativet fick värdet ett. För varje rangordningsfråga summerades värdena för alla valda svarsalternativ och dividerades med antalet svar.

Eftersom forskning i glesbygdsskolor är sparsam i Sverige belyser enkätdata både allmänna förutsättningar för rektorers arbete och mer specifikt betingelser för den specialpedagogiska verksamheten. Av den anledningen presenteras resultaten i form av vad som kännetecknar det vanligast förekommande svaren från rektorerna. På frågor med svarsalternativ presenteras de svarsalternativ som minst 50 procent av rektorerna har valt. Rektorernas bakgrundsvariabler redovisas i form av medelvärden och standardavvikelse. För rangordningsfrågorna redovisas de två alternativen med högst medelrangordning som det vanligaste svaret från rektorerna.

Resultat

Resultatet baseras på svar från 45 rektorer som vid besvarandet av enkäten ansvarade för 53 glesbygdsskolor. Resultatet är utifrån databearbetningen har systematiserats i tre tematiska rubriker: *Förutsättningar*, *Rektorns synsätt och Organisatoriska lösningar*. Rektor har större eller mindre möjlighet att påverka undervisningsramarna och organisationen i sin glesbygdsskola. Med förutsättningar i denna studie avses de ramar som rektor har en mindre möjlighet att påverka. Det gäller exempelvis antalet elever, kompetensutveckling i form av rektorsutbildning och nationella styrdokument. Förutsättningar i studien inkluderar även de möjligheter rektor har att påverka exempelvis organisatoriska lösningar och det egna synsättet på specialpedagogisk verksamhet, dessa resultat presenteras nedan efter det som var de vanligast förekommande svaren från rektorerna.

Förutsättningar

Av de 45 rektorerna som besvarade webbenkäten har 19 genomgått rektorsutbildning och en har fått specialpedagogisk utbildning inom ramen för rektorsutbildningen. I genomsnitt genomför rektorerna rektorsuppdraget på 67 procent (s=36) av en heltid. De har i genomsnitt arbetat som rektor i 5,9 år (s=6,1) och som glesbygdsrektor i 3,9 år (s=4,4). Den genomsnittliga resvägen för rektorn mellan sin arbetsplats och sin glesbygdsskola är 26,8 km (s=29,5).

På glesbygdsskolorna går det i genomsnitt 31 elever (s=14) och det finns i genomsnitt 3,7 klasslärare (s=2,1). I tabell 1 presenteras det genomsnittliga antalet specialpedagoger, speciallärare, elevassistenter och klassassistenter i glesbygdsskolorna. Det finns i ge-

nomsnitt flest specialpedagoger som stöd för skolan, medan klassassistenter är de mest ovanliga i glesbygdsskolor. I glesbygdsskolorna finns det i genomsnitt 4,6 elever ($s=4,1$) med behov av särskilt stöd.

	Specialpedagog	Speciallärare	Elevassistent	Klassassistent
Genomsnittligt antal	1,1 (0,8)	0,46 (0,75)	0,51 (0,69)	0,26 (0,58)

Tabell 1. Genomsnittligt antal specialpedagoger och speciallärare som finns till stöd för skolan, antalet elevassistenter som finns som stöd till enskild elev samt antalet klassassistenter som stöd för klassläraren i de studerade glesbygdsskolorna (standardavvikelse inom parentes).

Det vanligaste svaret är att klassläraren i första hand och därefter specialpedagog/speciallärare som vanligtvis ger elever det särskilda stödet (Tabell 2).

	Medelrangordning
Klasslärare	4,6
Specialpedagog/speciallärare	2,5
Elevassistent	0,9
Klassassistent	0,6
Annan	0,4
Vet inte	0,1

Tabell 2. Medelrangordning av svarsalternativen på frågan om vem i glesbygdsskolan som vanligtvis ger eleven det särskilda stödet (6 mest vanligt och 1 minst vanligt)

Det vanligaste förekommande svaren från rektorerna är att de styrdokument som anses vara mycket viktiga för arbetet med elever i behov av särskilt stöd är skollagen och Skolverkets allmänna råd och att dessa är ganska tydliga och ganska lätta att tillämpa för både pedagogernas och rektorns uppdrag. De flesta skolorna har egna utarbetade rutiner för arbetet med elever i behov av särskilt stöd och det vanligaste svaret är att dessa lokalt upprättade rutiner är ganska tydliga och ganska lätta att tillämpa i sitt arbete med dessa elever.

Rektorns synsätt

Det vanligast förekommande svaret från rektorerna är att de anser att klassläraren i första hand och specialpedagog/speciallärare i andra hand har störst möjlighet att påverka lärandesituationen för elever i behov av särskilt stöd (se tabell 3).

	Medelrangordning
Klasslärare	4,8
Specialpedagog/speciallärare	3,6
Rektor	3,2
Assistent/resurspersonal	1,9
Skolsköterska/ kurator/ skolpsykolog	1,5

Tabell 3. Medelrangordning av svarsalternativen på frågan om vilken personalkategori som anses ha störst möjlighet att påverka lärandesituationen för barn i behov av särskilt stöd (5 mest viktig och 1 minst viktig).

Merparten av rektorerna anser att i beslut om specialpedagogisk verksamhet har rektorn det viktigaste stödet från klasslärare i första hand och assistent/resurspersonal i andra hand (se tabell 4).

	Medelrangordning
Klasslärare	4,2
Assistent/ resurspersonal	4,0
Specialpedagog	3,2
Speciallärare	2,0
Andra rektorskollegor	1,7

Tabell 4. Medelrangordning av svarsalternativen på frågan om vilken stödfunktion som är det viktigaste stödet i rektors beslut gällande specialpedagogisk verksamhet (5 mest viktig och 1 minst viktig).

Rektorerna fick även svara på frågan om vad de anser orsakar att behov av särskilt stöd uppstår hos elever. Det vanligaste svaret var elevernas förutsättningar följt av de nationella målen (se tabell 5). Först i tredje hand anser rektorerna att lärarens undervisning orsakar behov av särskilt stöd hos elever.

	Medelrangordning
Elevens förutsättningar	5,4
De nationella målen	4,0
Lärarens undervisning	3,4
Elevens hemmiljö	2,9
Skolans organisation	2,9
Klassen som eleven går i	2,6

Tabell 5. Medelrangordning av svarsalternativen på frågan om vad som orsakar att behov av särskilt stöd uppstår hos elever (6 mest viktig och 1 minst viktig)

På frågan om hur rektorerna vill beskriva den specialpedagogiska verksamheten i glesbygdsskolan, är det vanligaste svaret att det är en verksamhet i klassrummet till nytta för alla elever. Den specialpedagogiska verksamheten ska syfta till att ge elever möjligheter att nå måluppfyllelse, lärande utifrån sin förmåga och utvecklas så långt som möjligt.

Det särskilda stödet till elever ska helt och hållet utgå från bedömningar av klasslärare, specialpedagoger, speciallärare och skollag/läroplaner/statliga riktlinjer enligt de vanligast förekommande svaren från rektorerna. Till viss del ska det särskilda stödet utgå från medicinska och sociala bedömningar.

När det gäller innehållet i den specialpedagogiska verksamheten har flertalet av rektorerna svarat att det är av mycket stor betydelse att läraren använder varierade metoder i undervisningen, att klassrummet är väl utrustat för att stimulera elevens lärande, att det finns anpassade läromedel för alla elevers lärande och att det finns tillgång till specialpedagogisk kompetens i skolan och i kommunen. Lärarnas samverkan med lokalsamhället för elevernas lärande har ganska stor betydelse, är ytterligare ett vanligt förekommandesvar från rektorerna.

Organisatoriska lösningar

Flertalet av rektoreorna anser att de specialpedagogiska inslagen som överensstämmer helt med innehållet i rektorsuppdraget är att tillse att; a) kartläggningar görs för att uppmärksamma elevens skolsituation, b) ansvara för utredning vad gäller elevs behov av särskilt stöd c) tillse att tillräckliga resurser finns för att tillgodose elevens behov, d) leda möten med personalen som handlar om att följa upp åtgärder för elever i behov av särskilt stöd och där rektor och personalen diskuterar den specialpedagogiska verksamheten och extra anpassningar, e) skapa rutiner för utredning av särskilt stöd, f) möjliggöra ett regelbundet samarbete mellan klasslärare och specialpedagogiskt utbildad personal, g) tillse att klasslärarna erbjuds kompetensutveckling i specialpedagogiska frågor, h) regelbundet se över hur verksamheten organiseras på individ-, grupp- och organisationsnivå samt i) skapa rutiner för utarbetande av åtgärdsprogram.

Merparten av rektoreorna möter elever som har behov av särskilt stöd varje dag, men väldigt sällan deras föräldrar och har endast någon gång per månad gemensamma möten med klasslärare och specialpedagog vilka handlar om elever i behov av särskilt stöd.

Det är, enligt de vanligast förekommande svaren från rektoreorna, mycket vanligt att elever i behov av särskilt stöd undervisas i sin ordinarie klass under ledning av klassläraren. Det är dock mycket ovanligt att elever i behov av särskilt stöd har anpassad studiegång och att elever mottagna i särskolan undervisas i klassen större del av undervisningstiden. Det är mycket vanligt att speciallärare/specialpedagog med jämna mellanrum finns för handledning i glesbygdsskolan och när klassläraren har behov av handledning, enligt merparten av rektoreornas svar.

Det vanligast förekommande svaret från rektoreorna är att hen tillser att det finns resurser för att bedriva specialpedagogisk verksamhet genom att se till att; specialpedagog/speciallärare har tid att vistas i klasserna, ge elev i behov av särskilt stöd möjlighet att besöka specialpedagog/speciallärare, skolsköterskan ges tid för elever med behov av särskilt stöd, ge förutsättningar för att varierade läromedel finns i klassrummet, datorer finns som hjälpmedel, samarbete kan bedrivas mellan specialpedagog/speciallärare och klasslärare, samt att det finns tillgång till specialpedagogisk kompetens i glesbygdsskolan.

I arbetet med att stödja elever i behov av särskilt stöd är det mycket vanligt förekommande att eleven ges extra färdighetsträning inom ordinarie undervisning och att anpassning av arbetsformer görs. Det är, enligt merparten av svaren från rektoreorna, ganska vanligt att klassläraren ges kompetensutveckling, att anpassade läromedel används, att den fysiska miljön och klass- och gruppammansättningar anpassas.

Diskussion

Syftet med föreliggande studie var att öka kunskapen om hur rektorer i svenska glesbygdsskolor organiserar den specialpedagogiska verksamheten. Inledningsvis redogör vi för resultaten som visar på rektoreornas förutsättningar för att organisera den specialpedagogiska verksamheten, vilket lägger en grund för studies kunskapsbidrag. Även likheter med andra liknande studiers resultat diskuteras.

Ett centralt tema i diskussionen, sprunget ur resultatet, är kunskapsbidraget gällande organisatoriska lösningar och synsätt på specialpedagogisk verksamhet i relation till de teoretiska perspektiven, vilket avslutar diskussionskapitlet.

Förutsättningar för rektor att organisera och driva utbildningsverksamhet i svenska glesbygdsskolor utifrån studiens geografiska område förefaller vara unika och det som framträder som ny kunskap enligt föreliggande studie är följande: 1) Glesbygdsskolan har i genomsnitt 31 elever. Med ett lågt elevantal följer låg statlig elevpeng till skolan och följden blir ett mindre ekonomiskt utrymme, detta trots att antalet elever som har behov av särskilt stöd var i genomsnitt 4,6 elever. Det betyder att nästan var femte elev kan ha behov av särskilt stöd och om det behovet är varierat så kan nödvändiga investeringar i material mm tära hårt på ett redan begränsat ekonomiskt utrymme. 2) I genomsnitt fanns 3,6 lärare per skola, det kräver å ena sidan att rektorerna, oftast på distans, måste införskaffa god kunskap om lärarnas kompetens och tilltro till att den är tillräcklig för att lärarna ska klara av att möta alla variationer av elever som finns i en åldersgrupp och därvidlag utforma glesbygdsskolornas specialpedagogiska verksamhet. Å andra sidan är lärartätheten relativt hög i relation till antalet elever vilket innebär höga lönekostnader som inte täcks av skolpengen. 3) Resultatet visar att i genomsnitt arbetar rektorerna med rektorsuppdraget 67 % av en hel tid. Vad rektorerna ägnar övrig tid till framgår inte av resultaten men det skulle det vara intressant att utforska i framtida studier.

Utöver denna nya kunskap som studien bidrar med gällande rektors förutsättningar att leda skolverksamheten så finns även likheter mellan föreliggande studie och andra genomförda studier, vilka diskuteras nedan. Studiens rektorer förefaller stanna kvar i glesbygdsskolan så pass lång tid att de etablerar ett mer erfaret ledarskap och föreliggande studie visar att rektorerna i glesbygdsskolan klassificeras som en *mer erfaren rektor* (enligt Skolverkets definition, 2015). Om detta beror på att rektorerna ej har möjlighet att söka andra rektorsuppdrag på grund av glesbygdens långa avstånd eller om det beror på trivsel i att leda glesbygdsskolors verksamhet framkommer inte av resultaten. Den genomsnittliga resvägen för rektorerna var 26,8 km räknat mellan rektors fysiska arbetsplats och glesbygdsskolan i vilket betydde att de flesta rektorerna var ledare i glesbygdsskolan på distans, ett resultat som sammanfaller med resultatet i den australienska studien av Ewington m.fl. (2008). Förvånansvärt var att enbart 19 av de 45 rektorerna hade genomgått rektorsutbildning, trots att utbildningen varit ett obligatorium sedan 2010 enligt Törnsén och Ärlestig (2014). Att få rektorer i föreliggande studie hade studerat inom rektorsutbildningen är överensstämmande med resultat från andra internationella studier (Anderson, 2010; Drummond & Halsey, 2013; Wilson, 2009).

Resultatet visar även att enbart *en* rektor har fått specialpedagogiska inslag i sin rektorsutbildning. Den fråga som måste resas i sammanhanget är om avsaknaden av ett specialpedagogiskt innehåll i rektorsutbildningen bidrar till att förminska betydelsen av den specialpedagogiska verksamheten för alla rektorer oavsett skola och skolform? Denna utbildningsbrist kan även reducera rektorns argument när det gäller att kräva olika former av resurser till glesbygdsskolans specialpedagogiska verksamhet, inte bara till skolhuvudmännen utan även till den statliga nivån.

I föreliggande studies resultat kom de nationella målen på andra plats i rektors bedömning om vad som orsakar elevens behov av särskilt stöd. Att merparten av studies rektorer i viss mån är kritisk mot de nationella styrdokumenterna måste nog betecknas som allvarlig kritik mot styrdokumenterna, inte minst mot bakgrund av att vi talar om en *mer erfaren rektor* (Skolverket, 2015). I samband med detta reser vi frågan om de innevarande nat-

ionella styrdokumenterna är utformade för att passa vissa elevers förutsättningar och inte alla elevers skiftande behov?

Organisatoriska lösningar och synsätt på specialpedagogisk verksamhet.

Resultaten visar att rektorerna har vad Skrtic (1991) beskriver som ett byråkratiskt förhållningssätt till organiserandet av den specialpedagogiska verksamheten. Det blev tydligt i resultatet när det gällde rektors medvetenhet om och tillämpning av de specialpedagogiska delarna i rektorsuppdraget. Det byråkratiska förhållningssättet blev framträdande i analysen när det gällde rektors medvetenhet om och tillämpning av de specialpedagogiska delarna i rektorsuppdraget via styrdokumenterna (Skollagen, 2010:800; Allmänna Råd om Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram, 2014).

Samtidigt förefaller rektorerna också arbeta i en riktning som (Skrtic, 1991) benämner adhokratiskt arbetssätt. Det senare blev framträdande när rektorer ansåg att klassläraren skulle använda varierade undervisningsmetoder och att rektorerna själva tillsåg att ett varierat utbud av material fanns i klassrummet. Resultatet visar även att rektorer tillsåg att specialpedagoger regelbundet vistades i skolmiljön och att mötesmöjligheter fanns för lärare och specialpedagoger där ett gemensamt specialpedagogiskt arbete kunde planeras och diskuteras i enlighet med det Skrtic (1991) bedömer vara en adhokratisk skolorganisation. Merparten av rektorerna lyfter även fram specialpedagogens handledning till klassläraren som viktig och de anser att det är klasslärarens behov av handledning som ska avgöra antalet handledningstillfällen. Vad innehållet i denna handledning består av och hur det genomförs hade varit intressant att ta del av men framkommer inte i resultatet av denna studie. Det kan ses som något motsägelsefullt men flertalet av rektorerna i föreliggande studie verkar bemästra både ett byråkratiskt och ett adhokratiskt förhållningssätt till den specialpedagogiska verksamheten och organiseringen av densamma. Detta förhållningssätt kan även tyda på att denna studiers rektorer tillämpar tolkningsutrymmet i styrdokumenterna när det kommer till klassrumsnivån, där styrdokumenterna ska realiseras enligt Lindensjö & Lundgren (2014).

Föreliggande studiers resultat tyder även på att det i rektors synsätt på specialpedagogisk verksamhet finns inbyggda dilemman och dikotomier. Denna konflikt har också uppmärksammas i tidigare studier och diskuteras bl.a. av Clark m.fl. (1998). Det verkar som om dikotomisering av specialpedagogisk verksamhet är en del av rektorernas förhållningssätt till sin uppgift – rektorerna verkar bära på en slags ”inre dikotomisering”. Med ”inre dikotomi” avser vi inre *kunskapsmedvetna* motstridigheter hos rektor. Å ena sidan uppvisar rektorerna god kunskap och medvetenhet om de specialpedagogiska delarna i styrdokumenterna, vilka enligt Isaksson och Lindqvist (2014) har ett tydligt individriktat fokus. Rektorerna uppger att det är elevens egna förutsättningar som är orsaken till särskilt stöd, vilket kan tolkas som ett individuellt synsätt på specialpedagogik. Att rektorer företräder ett sådant synsätt har även framkommit i andra studier (Heimdahl Mattson & Malmgren Hansens, 2009; Lindqvist & Nilholm, 2013). Å andra sidan anser rektorerna att lärmiljön måste anpassas till elevers behov och att specialpedagogisk verksamhet är viktigt för alla elever. Också denna uppfattning har framkommit i tidigare studier (se. t.ex. Lindqvist & Nilholm, 2014; Heimdahl Mattson & Malmgren Hansens, 2009).

Resultaten i föreliggande studie visar att rektorerna förefaller förhålla sig i en mer relationell inriktning, beskriven av andra forskare, exempelvis Ainscow (1998), Fischbein

(2007, Rosenqvist (2007) och Tangen, (2012). Detta blev framträdande i resultatet för föreliggande studie när flertalet av rektorerna angav att den specialpedagogiska verksamheten utförs bäst under ordinarie undervisning av klassläraren i klassrummet. Även att studiens rektorer verkade sträva efter att förstå elevens tillfälliga eller varaktiga behov av särskilt stöd och samtidigt sträva efter att tillse att eleverna har tillgång till en varierad lärmiljö vilket inbegrep lärarnas samverkan med lokalsamhället och dess resurser pekar mot ett relationellt synsätt på specialpedagogisk verksamhet. Hur det senare görs och i vilken omfattning ger denna studie inget svar på. Utifrån ett läroplansteoretiskt perspektiv (Lindensjö & Lundgren, 2014) förefaller merparten av rektorerna i denna studie kunna transformera innehållet i styrdokumentet både mot elevens behov och mot glesbygdsskolans förutsättningar gällande den specialpedagogiska verksamheten.

Trots att rektorn leder verksamheten på distans förefaller rektorn ha en hög medvetenhet om glesbygdsskolans specialpedagogiska verksamhet detta kan peka på att föreliggande studies rektorer strävar mot att uppnå en relationell kompetens till den pedagogiska personalen, i likhet med den som Hörnqvist (2014) beskriver. Klasslärare och specialpedagog är båda yrkesprofessioner som rektorerna sätter stor tilltro till och de båda yrkesgrupperna anses som de viktigaste vad gäller möjligheten att påverka elevers lärandesituation. Rektorerna uppger att de frekvent möter de elever som har behov av särskilt stöd och att rektor regelbundet möter elever kan bidra till att rektor inte kan bortse från elevers skiftande behov. Närheten som uppstår mellan elever och pedagoger i den lilla skolmiljön bidrar till att enskilda elevers behov uppmärksammas, vilket framkom som ett resultat när klasslärarperspektivet fokuserades i en tidigare studie av Pettersson, Ström och Johansen (2016).

Förvisso kan även resultatet i föreliggande studie tolkas utifrån att glesbygdsskolans rektorer har begränsade möjligheter vad gäller att organisera särskiljande lösningar för enskild elev och för den specialpedagogiska verksamheten. På grund av kontextuella begränsningar med få elever och få lärare snävas handlingsutrymmet för rektors organisering av verksamheten in, vilket i sin tur bidrar till att glesbygdsskolan naturligt blir en verksamhet för alla elever. En tänkbar orsak till att individuella lösningar ej är vanligt förekommande i glesbygdsskolans organisation är att det är få elever i varje klass. Detta bidrar i sin tur till att klassläraren får mer tid för varje elev vilket framkom i en finsk studie (Nevalainen & Kimonen, 2013). Den låga graden av individualiserade lösningar i glesbygdsskolan indikerade att inkluderande metoder tillämpas som en naturlig del av undervisningens organisering.

Konklusion – från dikotomi till balansakt

Det verkar finnas en inneboende motstridighet i förhållandet mellan vad rektor vet och vad rektor gör i skolverksamheten. Studien indikerar att dikotomier som beskrivits ur ett organisationsperspektiv av Skrtic (1991, 2005) och ur ett perspektiv på specialpedagogik av Clark m.fl. (1998) snarare ur föreliggande studies rektorsperspektiv kan beskrivas som en balansakt. Innebörden i balansakten påvisas i studien genom att rektorn i glesbygdsskolan verkar sträva efter att bringa jämvikt i den situation som råder mellan det specialpedagogiska uppdragets krav, organisationsperspektivets ytterligheter och den specialpedagogiska verksamheten utifrån glesbygdsskolans kontext. I den klämda situation som uppstår förefaller rektorer i glesbygdsskolorna företräda ett relationellt synsätt på specialpedagogisk

verksamhet som tar tillvara lärmiljöns resurser som inte utesluter det individuella behovet, ett relationellt synsätt beskrivet av tidigare forskare, (t.ex. Ainscow, 1998; Fischbein, 2007; Rosenqvist, 2007; Tangen, 2012).

Studien visar även att rektorn i glesbygdsskolan har andra förutsättningar än sina kollegor i grundskolor i tätorterna, vilket uppmärksammas i tidigare nordisk forskning (Germet, 2011; Rönning m.fl., 2003; Nevalainen & Kimonen, 2013). Föreliggande studie ger vid handen att skilda förutsättningar ur ett svenskt perspektiv är exempelvis a) färre elever vilket totalt ger en lägre budget, b) färre lärare gör att relationen mellan olika aktörer måste vara god och innehålla tillit eftersom en stor del av aktörerna finns på distans, c) i genomsnitt arbetar rektorerna med rektorsuppdraget 67 % av en heltid, d) i genomsnitt går det 31 elever i studiens glesbygdsskolor och av dessa har 4,6 elever behov av särskilt stöd. Trots dessa, i skolsammanhang specifika förutsättningarna som råder för glesbygdsskolans rektorer eller kanske tack vare dessa specifika förutsättningar verkar det som om rektorernas agerande värnar alla elevers rätt till en likvärdig och god utbildning. Ett relationellt synsätt och en likvärdig utbildning kan indikera beredskap för tolerans och mångfald vilket skulle vara intressant att studera framgent.

Rektors synsätt	Individuellt synsätt på specialpedagogik	Relationellt synsätt på specialpedagogik
Organisationens utformning	Byråkratiskt	Adhokratiskt
Uppdrag och tolkning av genomförandet av styrdokument	Styrdokument – Läroplansteori	Styrdokument – Läroplansteori
Inre dikotomi	Rektor vet kraven från de nationella styrdokumentens individuella synsätt, vilket inbegriper ett byråkratiskt uppdrag till rektorer.	Rektor utformar enligt det relationella synsättet när hen organiserar glesbygdsskolans praktik, vilket inte motsäger innehållet i styrdokumentet. Tolkningen av uppdraget och tillämpningen via organiseringen visar på ett adhokratiskt arbetssätt.

Tabell 6. Balansakten i rektors uppdrag i relation till nationella krav, transformering och realisering

Resultaten blottlägger att rektorskapets premisser i glesbygdsskolor är unika och enbart i ringa grad diskuterats i svensk forskning och i utbildningspolitiska sammanhang. Resultaten visar även på att glesbygdsskolerektorer transformerar och realiserar ett relationellt synsätt på specialpedagogisk verksamhet trots att styrdokumentet signalerar och tillhandahåller ett mer individuellt synsätt på specialpedagogik (Isaksson & Lindqvist, 2015). Ett individuellt synsätt på specialpedagogik kan enligt Skrtic (1991, 2005) ses mer relaterad till en byråkratisk organisation, något som inte förefaller vara en relevant organisationsstruktur för rektorer i glesbygdsskolor. Nödvändigheten av specialpedagogiska inslag i rektorsutbildning måste diskuteras, särskilt mot bakgrund av att den svenska skolan måste återerövra en mer likvärdig ställning och sträva mot en skola för alla elever.

Slutligen, vår samlade bedömning är via resultaten att rektorsuppdraget i glesbygdsskolor spänner över en mängd kunskapsområden där även det omgivande samhället uppges vara en del av lärmiljön. Kanske just därför att uppdraget är vittomspännande, inkluderat de inbyggda motstridigheterna i uppdraget, tvingas rektorn etablera en helhetssyn och tillämpningar på det specialpedagogiska uppdraget, i enlighet med ett relationellt synsätt på specialpedagogik. I samband med detta reser vi frågan om glesbygdsskolans verksamhet, inbegripen den specialpedagogiska verksamheten är den enda kvarvarande skolan som medvetet eller omedvetet arbetar utifrån en likvärdig skola för alla elever? Vi vill emellertid, så långt vi kan förstå idag, mena att det mesta pekar på att det förhåller sig på det sättet. Och i så fall får man nog betrakta glesbygdsskolorna som unika i dagens skolsverige, vilket leder oss vidare i forskningen om glesbygdsskolors specialpedagogiska verksamhet.

Om författarna

Gerd Pettersson är doktorand i pedagogik, vid Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.

Gunilla Näsström är universitetslektor i pedagogik vid Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.

Referenser

- Ainscow, M. (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, (Red.), *Theorising special education* (s.123-137). London: Routledge.
- Anderson, M., (2010). Images of small Schools. I Anderson, M., M. Davis, P. Douglas, D. Lloyd, B. Niven & H. Thiele. *A collective act: Leading a small school*, (s.1-60). Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Autti, O., & Hyry-Beihammer, E. K. (2014). School closures in rural Finnish communities. *Journal of Research in Rural Education*, 29(1), 1–17.
- Bäck, U.-D. K. (2015). Rural location and academic success—Remarks on research, contextualisation and methodology. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Published online, 07 Apr. doi:10.1080/00313831.2015.1024163
- Cedering, M. (2016). *Konsekvenser av skolnedläggningar. En studie av barns och barnfamiljers vardagsliv i samband med skolnedläggningar i Ydre kommun*. (Doktorsavhandling, Uppsala: Uppsala Universitet).
- Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (1998). Theorising special education? Time to move on? I C. Clark, A. Dyson, & A. Millward, (red.), *Theorising Special Education*, (s. 156-173). London: Routledge.
- Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*, 2010:800. (2010). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Drummond, A., & Halsey, J., R. (2013). How hard can it be? The relative job demands of rural, regional and remote Australian educational leaders. *Australian Journal of Education*. 57(1), 19–31.
- Ewington, J., Mullford, B., Kendall, D., Edmunds, B., Kendall, L., & Silins H. (2008) Successful school principalship in small schools. *Journal of Educational Administration*. 46(5), 545-561.

- Egelund, N. & Laustsen, H. (2006). School closure: What are the consequences for a local society? *Nordic Journal of Educational Research*, 50(4), 429–439.
- Fischbein, S. (2007) Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I Björck-Åkesson, E. & Nilholm, C. (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*, (s.17-27). Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie.
- Fischbein, S. & Österberg, O. (2003). *Mötet med alla barn: Ett specialpedagogiskt perspektiv*. Stockholm: Gothia.
- Germeten, S. (2011). The new National Curriculum in Norway: A change in the role of the principals? *Australian Journal of Education*, 55(1), 14–23.
- Heimdahl Mattson, E., & Malmgren Hansen, A. (2009) Inclusive and exclusive education in Sweden: principals' opinions and experiences. *European Journal of Special Needs Education*, 24(4), 465-472.
- Hörnqvist, M-L., (2014). Besök i ”verkligheten – om verksamhetsobservationer som ledningsredskap. I: Törnsén, M., & Årlestig, H. (Red.) *Ledarskap i centrum: Om rektor och förskolechef*, (s. 67-85). Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Isaksson, J. & Lindqvist, R. (2015). What is the meaning of special education? Problem representations in Swedish policy documents: late 1970s–2014. *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 122-137.
- Johansen, J. B. (2009). *Sosialt utviklende prosesser i små og større lærende miljøer: Sosial kompetanse i faddelt skole*. Valseth: Oplanske Bokforlag.
- Karlberg-Granlund, G. (2009). *Att förstå det stora i det lilla: byskolan som pedagogik, kultur och struktur*. (Doktorsavhandling , Åbo: Åbo Akademi Universitet).
- Kalaoja, E. & Pietarinen, J. (2009). Small Rural Primary Schools in Finland: A Pedagogically Valuable Part of the School Network. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 109–116.
- Kvalsund, R. (2009). Centralised decentralisation—or decentralised centralisation? *International Journal of Educational Research*, 48(2), 89–99.
- Lind, T., & Stjernström, O. (2015). Organizational challenges for schools in rural municipalities: Cross-national comparisons in a Nordic context. *Journal of Research in Rural Education*, 30(6), 1-14.
- Lindqvist, G. & Nilholm, C. (2013). Making schools inclusive? Educational leaders' views on how to work with children in need of special support, *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 95-110.
- Lindqvist, G & Nilholm, C. (2014). Promoting inclusion? Inclusive and effective head teachers' descriptions of their work. *European Journal of Special Needs Education*, 29(1), 74-90.
- Lindensjö, B. & Lundgren U.P. (2014). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Andra upplagan. Stockholm: Liber AB.
- Lundahl, L. (2016). Equality, inclusion and marketization of Nordic education: Introductory notes. *Research in Comparative & International Education*, 11(1), 3-12.
- Nevalainen, R. & Kimonen, E. (2013). The teacher as an Implementer of Curriculum Change: A Case-Study Analysis of Small Rural Schools in Finland. I Kimonen, E. & Nevalainen, R. (Red.) *Transforming Teachers Work Globally*, (s. 11-147). Rotterdam: Sense Publicer.

- Nilholm, Claes. (2005) Specialpedagogik – vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10(2), 124-138.
- Pettersson, G., Ström, K. & Johansen JB. (2016). Teachers' Views on Support in Small Rural Schools for Students with Special Educational Needs. *Nordic Studies in Education*, 36(1), 20–37. DOI:10.18261/issn.1891-5949-2016-01-03
- Rosenqvist, J., (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I Björck-Åkesson & Nilholm, C. (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s. 36-47). Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 5: 2007.
- Rönning, W., Solstad, KJ. & Öines, T. (2003). *Det trengs ei bel bygd for å oppdra et barn*. Bodö, Nordlandsforskning – NF-rapport nr., 3.
- Skolverket (2000). *Utbildningsvillkor i glesbygd*. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2014). *Skolverkets Allmänna Råd med kommentarer. Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2015). *Svenska rektorers erfarenhet i nordiskt perspektiv. En analys av TALIS 2013*. Stockholm: Fritzes.
- Skrtic, T. M. (1991). *Behind special education. A critical analysis of professional culture and school organization*. Denver: Love.
- Skrtic, T. M. 2005. A political economy of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28(2), 149–155.
- Solstad, K.J. (2009). *Bygdeskolen i velstands-Noreg*. Vallset: Oplandske Bokförlag.
- SOU (2015:22). *Rektorn och styrkekedjan. Betänkande av Utredningen om rektorernas arbetssituation inom skolväsendet*. Stockholm: Elanders AB.
- Ström, K., & Linnanmäki, K. (2011). Specialpedagogik – för mångfald i skola och samhälle. I S.E., Hansén & L. Forsman (Red.). *Allmändidaktik – vetenskap för lärare*, (s.239–258). Lund: Studentlitteratur AB.
- Tangen, R. (2012). Hva er spesialpedagogikkens mål og oppgaver. I Befring, E., & Tangen, R. (Red.). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Thelin, A. A., & Solstad, K. J. (2005). *Utbildning i glesbygd – samspel eller konflikt?* Myndigheten för skolutveckling. Kalmar: Forskning i fokus nr. 27.
- Törnsén, M., & Ärlestig, H. (2014). Inledning. I: Törnsén, M., & Ärlestig, H. (Red) *Ledarskap i centrum: Om rektor och förskolechef*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Vetenskapsrådet (2011). *Rektor – En forskningsöversikt 2000–2010*, (red). O. Johansson.
- Wilson, V. (2009). The role of the teaching headteacher: A question of support? *Teaching and Teacher Education*, 25, 482–489.
- Åberg-Bengtsson, L. (2004). Do Small Rural Schools Differ? A Comparative Two-Level Model for Reading Achievement among Swedish 9-Year-Olds. *Nordic Journal of Educational Research*, 48(1), 19-33.
- Åberg-Bengtsson, L. (2009). The Smaller the Better? A Review of Research on Small Rural Schools in Sweden. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 100-108.