

HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD

Institutionen för beteendevetenskap

Examensarbete i specialpedagogutbildningen, 10 p

Rektor - styrdokumentens förlängda arm

i arbetet mot 'en skola för alla'

2007

Författare: Elisabet Bergh
Tony Mårtensson
Kenny Schylander

Handledare: Margrethe Brynolf

1 Inledning

”Det är en mänsklig rättighet att få gå i skolan. FN:s konvention om barnets rättigheter slår fast att alla barn har rätt till utbildning och stöd för att kunna tillgodogöra sig utbildningen. Skolan skall alltså ge plats för alla barn. Detta är just vad som ligger i begreppet ’inclusive education’” . (Svenska Uneskorådet, 2006, sid. 5)

Som professionell i skolan ska vi följa de nationella, politiska och ideologiska intentionerna vilket innebär att ’en skola för alla’ ska råda i vår verksamhet vilket ovanstående utdrag ut Salamancadeklarationen klart anger.

1.1 Bakgrund

För ett par år sedan gjorde vi en undersökning i en svensk kommun (Bergh, Schylander&Eriksson, 2005) där vi på kommunledningsnivå undersökte hur strävan mot ’en skola för alla’ såg ut. Den politiska ledningen intervjuades och slutsatserna drogs att alla elever har rätt till en bra utbildning, att undervisning ska anpassas till elevernas behov, att specialpedagogen bör arbeta som handledare och konsult i en tredelad yrkesroll och att ett inkluderande synsätt skall eftersträvas.

Både statlig och kommunal ledning beskriver ’en skola för alla’ vilket resulterade i följande frågeställningar:

- Vad händer med begreppet ’en skola för alla’ på verksamhetsledningsnivå?
- Vad och vem styr i verksamheten?
- Hur avspeglas intentionerna i praktiken?
- Har specialpedagogen en roll i denna strävan?

1.2 Specialpedagogisk relevans

Om vi ska kunna verka som specialpedagoger i arbetet mot ’en skola för alla’ måste vi ha mandat från verksamhetsledningen – vår rektor. Vi måste ha stöd i det förändringsarbete som specialpedagogens yrkesroll innebär. Som blivande specialpedagoger är ett av uppdragen att arbeta i skolans ledning. Därför finner vi det intressant och angeläget att genomföra denna undersökning på verksamhetsledningsnivå.

1.3 Syfte

Från att i tidigare opublicerad rapport (2005) haft syftet att undersöka hur arbetet mot ’en skola för alla’ ser ut i en svensk kommun, har denna uppsats utvecklats till att undersöka i vilken mån rektor verkar som ”styrdokumentens förlängda arm” i arbetet med utvecklingen av ’en skola för alla’ samt hur pedagogerna ser på detta.

2 Litteraturgenomgång

Begreppet 'en skola för alla' är ett centralt begrepp i undersökningen. Därför valdes att i litteraturgenomgången definiera begreppet vilket görs utifrån gällande styrdokument. Även skolans organisation idag samt bakgrunden till denna beskrivs. Därefter förtydligas rektors ansvar i arbetet för 'en skola för alla' och hur rektorsrollen ser ut i dag i forskningen. Även begreppen inkludering och integrering definieras på grund av att dess tolkning har betydelse för hur arbetet i 'en skola för alla' bedrivs. Avslutningsvis belyses synen på funktionshinder samt historiken och relevansen av specialpedagogens roll i 'en skola för alla'.

2.1 En skola för alla

Begreppet 'en skola för alla' är inget nytt begrepp men dess betydelse har skiftat genom åren. Den svenska utbildningspolitiken har ända sedan decennier tillbaka vilat på en tydlig ambition att skapa 'en skola för alla' där varje elev har rätt till en likvärdig utbildning och från vilken så få elever som möjligt segregeras. Grunden till ideologin om 'en skola för alla' bygger på FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna. Skolan ska arbeta så att varje elev är delaktig och har inflytande över sin skolgång. Enligt målen för skolan ska verksamheten utformas så att undervisningen anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Sedan 1994 har vi ett gemensamt förhållningssätt till 'en skola för alla' i och med att man med FN:s deklaration i Salamanca införde begreppet "inclusive education". Frågan är om tanken var att ange en ny målsättning för integrationssträvanden med målet 'en skola för alla', dvs. att elever i princip aldrig skall avskiljas från en gemensam undervisning (Rosenqvist, 2000).

2.1.1 Internationella styrdokument

Sverige är, liksom de flesta av världens länder, medlemmar i FN. Medlemskapet är öppet för alla stater som vill verka för fred och som godtar de skyldigheter som FN-stadgan föreskriver. År 1948 antog FN:s generalförsamling en allmän förklaring om de mänskliga rättigheterna vilka slår fast att alla människor är födda fria och lika i värde och rättigheter. Även rätten till utbildning tas upp:

"Var och en har rätt till utbildning. Utbildningen skall vara kostnadsfri, åtminstone på de elementära och grundläggande stadierna. Den elementära utbildningen skall vara obligatorisk. Yrkesutbildning och teknisk utbildning skall vara tillgänglig för alla. Den högre utbildningen skall vara öppen för alla med hänsyn till deras förmåga. Utbildningen skall syfta till att utveckla personligheten till fullo och till att stärka respekten för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande friheterna. Utbildningen skall också främja förståelse, tolerans och vänskap mellan alla nationer, rasgrupper och religiösa grupper samt främja Förenta nationernas verksamhet för fredens bevarande." (Artikel 26, FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna)

Dessa rättigheter finns nedskrivna i olika typer av internationella avtal som benämns konventioner, protokoll, förklaringar och deklARATIONER. En konvention är det starkaste internationella instrumentet som blir lag i de länder som undertecknar och ratificerar den, vilket innebär att landet folkrättsligt förbinder sig till att förverkliga den. En deklARATION är ett uttryck för en åsikt eller en uppfattning i en särskild fråga och är den svagaste av de normgivande instrumenten och har en mer politisk än rättslig betydelse. DeklARATIONEN kan föra olika frågor framåt, men inget land är tvingat att följa den.

Utifrån förklaringen av de mänskliga rättigheterna antogs konventionen om barnets rättigheter år 1989. Artikel 28 och 29 (av sammanlagt 54) tar upp utbildningsfrågan samt att staten ska...

”... vidta åtgärder för att uppmuntra regelbunden närvaro i skolan och minska antalet studieavbrott” (Artikel 28, Utrikesdepartementet, 1996)

För att garantera människor med funktionshinder lika rättigheter och skyldigheter finns FN:s standardregler. I 22 regler preciseras vilka förutsättningar som krävs för delaktighet och jämlikhet, vilka huvudområden som är väsentliga och med vilka medel man kan genomföra förändringar. Dessa antogs 1993 och innebär en moralisk och politisk skyldighet från statens sida att *anpassa samhället till människor med funktionsnedsättning*.

”Staterna bör erkänna principen om lika möjligheter till utbildning på grundskole, gymnasie- och högskolenivå för barn, ungdomar och vuxna med funktionsnedsättning. De bör se till att sådan utbildning är en integrerad del av den ordinarie utbildningen.

1. Myndigheter inom utbildningssektorn har ansvar för att utbildningen av människor med funktionsnedsättning äger rum i en integrerad miljö. Utbildningen bör ingå i den nationella planeringen av utbildning, läroplansutveckling och skolorganisation.” (FN:s standardregler)

1994 enades FN:s medlemsstater om ett gemensamt förhållningssätt gällande utbildning för personer med funktionshinder. Tanken med deklARATIONEN, som antogs i Salamanca och fick namnet SalamancadeklARATIONEN, var att göra det möjligt för skolor att betjäna alla elever och i synnerhet de elever som är i behov av särskilt stöd. Genom att erkänna behovet av att arbeta för *‘en skola för alla’* skapar man undervisningsanstalter som är till för alla elever vilket innebär att man respekterar olikheter, stödjer inlärning och tillgodoser individuella behov, d.v.s man skapar en inkluderande miljö. Den grundläggande principen är att *alla barn ska undervisas tillsammans, när så är möjligt, oberoende av eventuella svårigheter eller inbördes skillnader* (Svenska Unescorådet. sid. 18). I den senaste svenska versionen (2006), där förordet är undertecknat av dåvarande skolminister I. Baylan, nämns ”inclusive education” vilket innebär att skolan skall ge plats för alla barn. Baylan menar att Sverige, genom skollagen, har kommit långt i detta arbete men att arbetet med att utveckla demokratin i skolan och samhället måste fortsätta. Detta görs genom att man i skolan aktivt arbetar med relationer och hur vi behandlar varandra, men också med alla människors lika värde, respekt för och förståelse för olikheter samt rättigheter och skyldigheter i ett demokratiskt samhälle. Undervisningssituationen för elever med funktionshinder nämns inte men att var och en måste uppmärksammas och mötas utifrån sina personliga förutsättningar ses som viktigt. Att resurser ska fördelas efter

behov och till de elever som är i behov av särskilt stöd betonas liksom att åtgärder skall sättas in så tidigt som möjligt.

”En god värdemätare på en skolas kvalitet är hur skolan förmår bemöta de elever som har de tuffaste förutsättningarna.” (I. Baylan i Salamancadeklarationen)

Salamancadeklarationens handlingsram uttrycker klart och tydligt att det är *undervisningen som ska anpassas efter eleverna*, inte tvärtom. Den utgår från att alla skillnader människor emellan är normala och menar att en pedagogik som sätter barnet i centrum är till nytta för samtliga elever och, följaktligen, för hela samhället.

2.1.2 Nationella styrdokument

Den politiska och ideologiska ambitionen att sammanföra ett segregerat utbildningssystemets olika utbildningar till en sammanhållen enhet har varit de drivande idéerna bakom de omfattande skolreformer som genomförts de senaste decennierna. Vi har gått från ett centraliserat till ett decentraliserat skolsystem och det är just den tidigare starka centrala styrningen som gjort detta reformarbete möjligt. 1946 års skolkommision, 1957 års skolberedning, 1960 års gymnasieutredning och 1962 års fackskoleutredning utgör den grund på vilken den sammanhållna grundskolan och gymnasieskolan vuxit fram (Skolverket, 1997).

Med DsU 1987:1 och SOU 1988:20 som bakgrund presenteras så småningom regeringens proposition 1988/89:4 *Skolans utveckling och styrning*, som behandlar övergången från regel- och resursstyrning till mål- och resultatstyrning. Den 1/1 1991 trädde den nya ordningen i kraft som, förutom decentraliseringen också innebar en tydlig ansvarsfördelning mellan stat, kommun och dess tjänstemän. Denna händelse kallas ofta för ”kommunaliseringen” av den svenska skolan, vilket kan tyckas anmärkningsvärt eftersom kommunen alltid, på något sätt, haft ansvaret för den svenska skolan. Generellt skulle denna förändring av skolans styrning kunna uttryckas som en övergång från statens kraftfullt styrande regelverk och resursfördelning till att staten bestämmer målen och de resultat som skolan skall uppnå genom skollag, förordningar och läroplaner och decentraliserar besluten om hur dessa mål och resultat skall uppnås till kommunen. Tillgängliga resurser för detta får kommunen själv fördela på ett ändamålsenligt sätt. (Reg. Prop. 1990/91:18)

2.1.3 Ansvaret för skolan

I två av statens offentliga utredningar har det talats om en förändrad ansvarsfördelning (SOU 1998:20) och ”... en utveckling från regel till målstyrning med färre regler och tydligare mål.” (1988/89:4) Häri föreslogs staten ha det ”... samlade övergripande ansvaret för att garantera en likvärdig utbildning över hela landet” och kommunerna ”... skulle ha ansvaret för att organisera och genomföra denna utbildning.” Enligt regeringspropositionen 1990/91:18, *Om ansvaret för skolan* föreslogs ”en klarare ansvarsfördelning mellan staten och kommunerna”. Enligt propositionen skulle staten i läroplanerna ange grundläggande mål för utbildningen. Några av de principiella utgångspunkterna för förslagen som anges i regeringsproposition handlar om att skolan inte längre kan utvecklas genom expansion, eftersom möjligheterna att tillföra ökade resurser är begränsade. För att

utveckla skolan enligt regering och riksdag och även den alltmer insiktsfulla allmänhetens krav på en god utbildning för barn och ungdomar, behöver man istället utnyttja de resurser som finns på ett bättre sätt.

”Kraven på en förändrad och förbättrad offentlig verksamhet måste mötas genom att ansvaret förs längre fram i organisationen till dem som verkar och arbetar där. Detta skall ske genom att det traditionella sättet att genom en detaljerad statlig reglering styra den offentliga verksamheten upphör. Styrningen måste i stället ske genom att riksdagen och regeringen anger mål och ramar och överlämnar ansvaret för genomförandet till dem som arbetar och verkar i kommuner och kommundelar. På så sätt skall verksamheten även effektiviseras. En av förutsättningarna för att skolan skall fungera bra är att ansvarsfördelningen mellan stat, kommun och de professionella är tydlig och klar”. (Reg. Prop. 1990/91:18, s 17)

Läroplanerna skulle vara tydliga och i första hand rikta sig till skolledare och lärare samtidigt som deras respektive ansvar förtydligades. Kommunerna föreslogs då få stor frihet att bestämma hur verksamheten skulle organiseras och hur man skulle genomföra verksamheten. Kortfattat skulle detta kunna beskrivas som att staten bestämmer *vad* och kommunerna bestämmer *hur*. I propositionens huvudsakliga innehåll presenterades i detta sammanhang också ett system för uppföljning och utvärdering. Detta system skulle ge staten en nödvändig kontroll av ett blivande decentraliserat skolväsende. Vidare föreslogs ett nytt bidragssystem och att den statliga skoladministrationen skulle genomgå en förändring. Denna förändring innebar bl. a. att Skolöverstyrelsen och ett antal nämnder avskaffades och ett nytt statligt ämbetsverk, Skolverket, inrättades. Inom skolväsendet skulle det finnas ett institut för handikappsfrågor med ansvar för olika former av stödåtgärder för handikappade elever

I skollagen finns de övergripande bestämmelserna för ett enhetligt skolsystem och en likvärdig utbildning i hela landet. Principen i skollagstiftningen är att barn i första hand skall ges stöd inom den klass eller grupp som eleven tillhör. Till följd av propositionen *Om ansvaret för skolan* (1990/91:18) tillkom följande paragraf i skollagen :

1 Kap. Allmänna föreskrifter

2 § Portalparagrafen

”Alla barn och ungdomar skall, oberoende av kön, geografisk hemvist samt sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom. Utbildningen skall inom varje skolform vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet.” (Skollagen, 1985:1100, 1 kap, 2 §, sid. 2)

I grundskoleförordningen, som innehåller föreskrifter om grundskolan utöver vad som föreskrivs i skollagen, beskrivs även hur elever ska kunna få särskilt stöd:

5 kap 5 §

”Särskilt stöd skall ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser. Sådant stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör. Om det finns särskilda skäl, får sådant stöd i stället ges i en särskild undervisningsgrupp.” (<http://rixlex.riksdagen.se>, 070319)

Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94, är den förordning som gäller och som regeringen fastställt utifrån lagtexten. Läroplanen innehåller bindande

föreskrifter för skolans verksamhet. Att undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov och att en likvärdig utbildning inte innebär att undervisningen skall utformas på samma sätt överallt framgår tydligt. Det står även att det inte är tillräckligt att endast undervisa om demokrati utan att undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer vilket kan kopplas till att skolan skall främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse. För att kunna främja lärande krävs enligt Lpo 94 (Utbildningsdepartementet) aktiva diskussioner om skolans kunskapsbegrepp och även att undervisningsmålen granskas och att nya metoder utvecklas. Rektor är, som pedagogisk ledare och chef för lärarna, ytterst ansvarig och skall se till att allt detta uppfylls.

I arbetet för 'en skola för alla' arbetade regeringen 2002 fram en handikappolitisk handlingsplan. Underlaget för denna är en tidigare genomförd undersökning där det visade sig att det finns skillnader mellan ideal och praktik för elever med funktionshinder i skolan. För att förbättringar ska ske i samhällets alla sektorer ska arbetet genomföras i samverkan med sektorsmyndigheter såsom Arbetsmiljöverket, Arbetsmarknadsstyrelsen, Banverket, Boverket, Konsumentverket, Luftfartsverket, Post och telestyrelsen, Riksantikvarieämbetet, Sjöfartsverket, Skolverket, Socialstyrelsen, Statens kulturråd Hur ett barn med funktionshinder bemöts i skolan har stor betydelse för hur självbilden formas vilket kan ge konsekvenser på andra områden senare i livet, t.ex. arbetsmarknaden. Därför har skolan, som har ett stort ansvar då det gäller arbetet med de demokratiska värderingarna, ett särskilt ansvar när det gäller att förverkliga de handikappolitiska målen. (www.skolverket.se/publikationer?id=1221, 20070218)

2.1.4 Lokala styrdokument

Lösningen på den problematik som handlar om att tillgodose de olika krav som fanns för skolan och dess framtida styrning benämns i proposition 1990/91:18 som "Mål- och resultatorienterad styrning av skolan". Som tidigare nämnts styr regering och riksdag skolverksamheten genom att ange nationella mål och kommunen ansvarar för att verksamheten genomförs enligt dessa eller, om man så vill, ansvarar för att resultat uppnås.

I januari 2005 antog kommunfullmäktige i den undersökta kommunen ett kommunalt program för tillgänglighet, delaktighet och jämlikhet där människors lika värde ligger som grund. Uttryckligen står det att kommunens politik *skall* inriktas på att fullt ut förverkliga FN:s standardregler för människor med funktionsnedsättning och att kommunen *skall* utformas med mångfald som grund.

"Funktionshinderperspektivet skall ingå som en naturlig och integrerad del i varje verksamhet, så att människor med funktionsnedsättning garanteras delaktighet och jämlikhet." (Skolplan 2006)

Skolplanen är det dokument som skrivs kommunalt och med vilket politikerna kan styra skolan. Skolplanen är kommunens viktigaste dokument för skolan. Här skall läggas särskild tonvikt på att tydligt beskriva hur kommunen vill ge barn i behov av särskilt stöd en likvärdig utbildning. Det är ett sätt att lokalt förtydliga FN:s

standardregler, Salamancadeklarationen och regeringens Handlingsplan för handikappolitiken.

I skolplanen för den undersökta kommunen finns mål och åtgärder beskrivna för barn och ungdomar i behov av särskilt stöd. Målen är att de vuxna runt omkring eleven finner åtgärder som innebär att rätt stöd skall ges vid rätt tillfälle och att integrering i den ordinarie verksamheten ska ske så långt det är möjligt. Ordet *ska* används endast i förordet till skolplanen. Åtgärder för att nå målen i kommunen är att organisera särskilda resursteam där personal med speciella kompetenser ingår. Dessa ska öka arbetslagens kompetens, stödja hemmet, se till att åtgärdsprogram upprättas och fördela resurstilldelningen så att det finns möjlighet till mer flexibla undervisningsgrupper. Kommunens skolplan belyser att *behovet av stöd påverkas av det sätt pedagoger bemöter barn och ungdomar*.

I de enskilda skolornas lokala arbetsplaner klargörs och konkretiseras den kommunala skolplanen på lokal nivå. I de måste innehållet i styrdokumentet brytas ned och bli konkret för att kunna fungera som ett arbetsredskap och omsättas i praktisk handling. Rektor godkänner och beslutar om arbetsplanen.

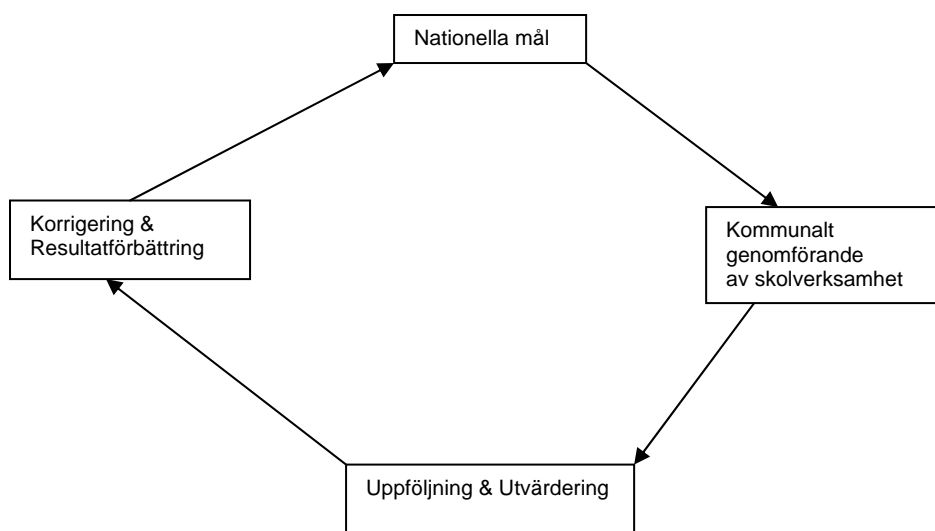
2.1.5 En kommunal utmaning

Skolverket inleder sin skrift *Ansvar för skolan – en kommunal utmaning* (1997) med en sammanfattning av den nya ansvarsfördelningen, enligt regeringens proposition 1990/91:18, på följande sätt

”Riksdagen och regeringen skall styra skolverksamheten genom att ange nationella mål. Inom de ramar och riktlinjer som riksdagen och regeringen lägger fast skall kommunerna och andra huvudmän för skolan ha stor frihet att avgöra hur verksamheten skall genomföras.”

”Skolans verksamhet skall följas och utvärderas. Uppföljningen och utvärderingen skall ge underlag för att bedöma om åtgärder behöver vidtas och korrigeringar göras för att nationella mål och riktlinjer skall kunna upprätthållas och resultaten förbättras.” (Ansvar för skolan – en kommunal utmaning, 1997, sid. 9)

Mål- och resultatssystemet kan illustreras som en cirkelrörelse (figur 1, nästa sida).



Figur 1. Mål- och resultatsystem (Bergh, Schylander & Mårtensson)

Skolverket (1997) menar i nämnda proposition att skolan, på flera vis skall utvecklas kontinuerligt där skolutveckling innebär både att undervisning, verksamhet och organisationen skall stå under ständig förbättring. Problematiken kring systemskiftet inom svenskt skolväsende beskriver Skolverket (a.a.) så här

Att förändra styrelsens arbete från traditionella driftbetonade ärenden till mer principiella och övergripande ställningstagande beträffande mål och resultat innebär ett djupgående och omfattande arbete. Att dessutom delegera verksamhetsbesluten och våga lita på att gällande bestämmelser och kommunal policy följs är ytterligare en uppfordrande dimension på förändringsarbetet. (sid. 12)

Vidare menar Skolverket (1997) att det på den nya styrelsefunktionen ställs ökade krav på insikt i hela systemet och på insyn i verksamheten. Då beslut flyttas närmare verksamheten så ställs krav på att de system som skapas i kommunen för denna nya funktion, hänger samman och att de är väl förankrade hos all personal. Erfarenheterna från de första fem åren med den nya ansvarsfördelningen visar på att de olika kommunerna hunnit olika långt i arbetet med att införa det nya systemet. Det finns både goda exempel och brister hos kommunerna i detta avseende. Här några exempel på de brister som nämns:

- Obefintliga, inaktuella eller ineffektiva styrdokument
- Dåligt samband mellan styrdokument och de resurser som anvisas i budget
- Bristande kompetens och former för uppföljning och utvärdering
- Utvecklat bokslutstänkande
- Otydlighet i ansvarsfördelningen

(Skolverket, 1997)

Om dessa brister står att finna på kommunal styrningsnivå hur ser det då ut på verksamhetsledningsnivå?

2.2 Ledarskap och ansvar

I Regeringens proposition 1990/91:18 menar dåvarande statsrådet och utbildningsministern Göran Persson att...

”Kraven på gemensam planering och gemensamt ansvarstagande för både insatser och utvärdering blir påtagliga, när det system för styrning av skolan som jag nu föreslår blir fullt genomfört. Detta ställer också krav på ledarfunktioner i skolan” (sid. 19)

Han fortsätter...

”Skolledare och lärare är de som närmast skall ansvara för att verksamheten i skolan genomförs enligt läroplanerna och att utbildningen bedrivs i överensstämmelse med vetenskap och beprövad erfarenhet.” (sid. 21)

”Mina förslag innefattar genomgripande förändringar i det svenska skolsystemet. Likväl skapar de endast förutsättningar för de lokalt verksamma i skolan – anställda, politiker, elever och föräldrar – att förändra verksamheten och prioritera så att resultaten blir bättre”. (sid. 25)

När det gäller rektors ansvarsområde skriver man att detta inte får göras större än att rektor kan hålla sig förtrogen med det dagliga arbetet i skolan. (Reg. Prop. 1990/91:18). Rektor ska svara för den dagliga ledningen av utbildningen i skolan och därvid se till att bestämmelserna om utbildningen uppfylls. Någon annan skolledare kan inte ta över från rektor det ansvar och de skyldigheter denne har enligt författningarna (a.a.).

”För ledningen av utbildningen i skolorna skall det finnas rektorer. Rektorn skall hålla sig väl förtrogen med det dagliga arbetet i skolan. Det åligger rektorn att särskilt verka för att utbildningen utvecklas. Som rektor får bara den anställas som genom utbildning och erfarenhet har förvärvat pedagogisk insikt.” (Skollagen, 1985:1100, 2 kap. 2 §, sid 5)

Ledarskapet som rektor bedriver måste utgå ifrån den verklighet som gäller för barn och ungdomar ute på skolorna. Den viktigaste utgångspunkten för skolan när det gäller att realisera styrdokumentens mål är att utgå ifrån elevers individuella förutsättningar, behov och önskemål. Ett viktigt område för rektor att försöka förstå är mötet mellan de vuxna och barn/ungdomar - arenan där lärandet utvecklas och sker. Kanske rektors sätt att leda sin skola får den avgörande kraften på denna arena. Pedagogiska modeller och strategier, styrdokumentens mål och värderingar diskuteras och analyseras på skolan. En skolas verksamhet som enbart bygger på medarbetarnas värderingar i form av en muntlig redovisning, räcker inte för rektor att förlita sig till. (De Jong, 2002)

”Den verkliga insikten och känslan för sitt ledarskap får han/hon när utsagorna omsätts i ”verkligheten” där läraren/pedagogen utformar sin pedagogik tillsammans med barnen. Ett ledarskap som bygger på denna insikt förutsätter att rektor upplever – ser, hör och känner – vad som utspelas på arenan där barnen och ungdomarna lär och utvecklas. Rektor måste alltså aktivt närvara där skolans kärnverksamhet utformas.” (De Jong, 2002, sid. 6)

En av rektors viktigaste arbetsuppgifter är att utmana sina medarbetares tankegångar när det gäller arbetet med barn och ungdomar. Rektor ska alltså fungera som handledare. Detta kräver direkt närhet till verksamheten. Detta handlar inte om en

strikt intellektuell process vilket är viktigt att understryka. Både för rektor och hans medarbetare hör känsla och tanke ihop och utgör grunden för den kreativa processen. (De Jong, 2002)

För att klara sitt pedagogiska ledarskap måste rektor vara professionell. I skolans vardagliga pedagogiska verksamhet måste rektor känna sin professionella identitet och kunna uttrycka den med ord och omsätta sina kunskaper och engagemang till praktisk verklighet. Ett av de viktigaste inslagen är pedagogiska samtal med medarbetarna som bygger på rektors nära och konkreta erfarenheter. Att tala om en skolas mål, visioner och värdegrund rent allmänt, blir aldrig detsamma som att se eleverna framför sig i pedagogiska situationer. Detta ger troligtvis rektor mer inspiration och engagemang i det pedagogiska ledarskapet än generella diskussioner om skolans verksamhet (De Jong, 2002).

- ”Vi tror att det är viktigt för kvalitén i rektors pedagogiska ledarskap att
- det blir naturligt att se skolans ledare aktiva i olika pedagogiska situationer på skolan,
 - ledarna understryker att konkreta erfarenheter är nödvändiga för hennes ledarskap och skolans utveckling,
 - det skapas ramar för samtal om pedagogiska problemställningar – också med rektor som innovatör och ledare,
 - reflektioner över den pedagogiska praktiken utgör en del av arbetet,
 - ledaren arbetar aktivt för en koppling mellan pedagogisk teori och praktik
 - ledaren själv fungerar som kompetensutvecklare i pedagogiska frågor.” (De Jong 2002 sid.8)

Rektors egen vision är viktig som grund för samspelet med lärare. Lärarlaget som känner att de har kommit på lösningar på problem, eller nya arbetssätt även om rektor har varit med och påverkat utvecklingen är ett vinnande recept för ledarstrategin hos rektor. Det gäller som rektor att veta vad man står för, även om man får kritik. Rektor måste även kunna lyssna på dina medarbetare. (Hallerström, 2006)

Hallerströms budskap till rektorer är:

Du skall veta vart du vill styra och ha det klart för dig som rektor, men också vara ”openminded” för hur du ska göra i ett visst läge. Lita på din intuition, utan att du tappar din viljeriktning. Vill du som rektor ha dina medarbetare på din sida måste du vara beredd att gå en annan väg än du hade tänkt dig. Om du som rektor lyckas skapa en kultur med respekt och tilltro för varandras åsikter går det att utmana lärare, samtidigt som det går att säga obehagliga sanningar till dina medarbetare. Denna kultur är inte självklar och kan inte existera utan att du som rektor arbetar med tilltron och respekten hela tiden.

(Hallerström, 2006)

För varje chef och ledare, så även rektor, anser Hallerström att det är grundläggande att skapa en förtroendefull relation till sina medarbetare. För att respektive yrkesgrupp ska kunna verka på det område som man är ansvarig för så är ömsesidig tillit viktigt. I vad som sker och kan ske med undervisningen, framhåller rektor pedagogernas kompetens som avgörande. En självklar utgångspunkt för rektorernas ledarskap är att det inte sker som en isolerad företeelse, utan i samråd med medarbetarna. (Hallerström, 2006)

”När rektorerna beskriver sina tankar om hur detta går till eller bör gå till handlar det både om ledaren själv, medarbetarna och ledarens uppfattning om dem och relationen mellan medarbetare och ledare. Att vara synlig inför sina medarbetare för att skapa legitimitet för sig själv i rektorsrollen och för olika idéer lyfts fram av flera rektorer under intervjuerna.” (a.a sid.110)

Rektorsuppdraget innehåller en mångfald av uppgifter och alla människor som rektor möter och ska samverka med, gör att det inte finns någon allmängiltig arbetsbeskrivning för uppdraget. Grunden för rektors val av handling blir en slags fingertoppskänsla, ”tyst kunskap” eller praktisk ”klokhets”. Det handlingsalternativ som får styra är det som passar bäst för stunden eller det som bör göras. Det blir väldigt individuella val som rektor gör utifrån sina förutsättningar. Rollen som ledare komplicerar också att i de flesta fall så är rektor en person som har lämnat lärarkollektivet för att leda en yrkesgrupp som hon/han själv har tillhört tidigare. För att klara denna övergång krävs både distans och närhet till de tidigare yrkeskollegorna. Genom att rektor och lärare har olika positioner och uppgifter i skolsystemet och ganska lite tid som de tillbringar tillsammans under en vanlig arbetsdag så skapas distans till varandra. Tack vare att lärare och rektor ingår i samma miljö och delar erfarenheter, och förståelse för vad lärararbetet handlar om uppstår det en närhet mellan rektor och lärare. Rektor har också ett annat dilemma att brottas med nämligen positionen som mellanchef (Hallerström, 2006).

Det är ett ambivalent och mångtydigt uppdrag som rektor har. Både när det gäller tolkning av uppdraget och den organisatoriska tillhörigheten, befattningen. Rektor sitter mitt emellan den styrande nivån och genomförandenivån (Hallerström, sid.144).

”Rektor som chef/ledare är länken mellan å ena sidan den politiska och administrativa nivån, med den makt och styrfunktion som finns där, och å andra sidan lärarna som är utförarna av den pedagogiska verksamheten i direkt kontakt med eleverna.” (a.a . sid.144)

2.2.1 Rektorsrollen

Att vara högsta chef på en skola i dag ställer stora krav på att kunna leda och utveckla verksamheten. Den absolut viktigaste arbetsuppgiften är det pedagogiska ledarskapet. Som skolledare måste även läroplanen göras begriplig. Det viktiga för skolledaren är då att ha det *goda samtalet* hela tiden med sin lärarpersonal och skapa en fruktbar miljö som föder utvecklingstankar när det gäller skolans verksamhet. (Persson, 2002)

”För en framgångsrik förändring av skolan är den strategiska kompetensen hos skolledaren av stor betydelse. För att de långsiktiga målen skall nås krävs att skolledaren har en klar uppfattning om vad som skall utvecklas och hur detta arbete skall genomföras. Skolledarens ideologiska kompetens påverkar därigenom innehållet i den strategi som han vill använda för att målen skall nås.” (Persson, 2002, sid.73)

En bra ledare är den som visar både glädje och ilska över sina medarbetares sätt att lösa vardagliga pedagogiska problem. (Ekholm, 2000) Många kommuner väljer att satsa på skolledare som har ganska hög medelålder. Ganska många av de skolledare som anställs i dag har en lång yrkeserfarenhet med minst 20 år från läraryrket. Dessa har vant sig vid att känna och tänka som lärare och se skolans inre liv med de pedagogiska lärarglasögonen. Pga. att de flesta skolledare har en lärarutbildning i

botten, blir konsekvensen att dessa skolledare främst visar förståelse för andra lärares agerande. (Ekholm m.fl., 2000)

Skolan måste ändra sitt innehåll och arbetssätt så det ”*matchar*” dagens unga människor och deras behov. (Stålhammar, 1996)

”Genom att den materiella basen för de ungas framtida existens inte längre kan antas vara stabil utan i högsta grad rörlig, behöver skolor också hjälpa de unga att bli beredda på denna framtidsrörlighet.” (Stålhammar, 1996, sid.32)

Hallerström (2006) och Persson (2002) menar att på rektor för en skola idag finns det många förväntningar och krav från omgivningen. Dessa förväntningar kommer från lärare, elever, elevers föräldrar men även från kommuninvånare och andra aktörer från övriga samhället. Personal i skolan, och ansvariga på en skola har idéer om vad som är bra för deras elever och hur en god skola utformas. Dessa tankar/idéer kan utläsas i skolans målbeskrivningar, handlingsplaner och visioner.

Hallerström (2006) tar upp problematiken med att mål och visioner i den vardagliga skolutvecklingen inte med säkerhet kommer att uppnås. En god skola som har gott renommé hos allmänheten, kan visa sig i en annan form än vad som formulerats i målen för verksamheten. Det kan också finnas skolor som trots enorma arbetsinsatser inte lyckas nå sina mål när det gäller att skapa en bra och attraktiv lärmiljö. Vad detta beror på är svårt att säga. Skolan utvecklas och förändras som en följd av vad som sker i samhället. Både personal och elever påverkas av dessa förändringar.

Hallerström (2006) påminner om hur rektor nämns i olika media. För det mesta handlar det om att någon skola har problem, och där rektor får bära hundhuvudet. Det händer också att situationen är den omvända, dvs att rektor uppmärksammas för någonting positivt. Eleverna har i dag troligtvis inte så stor kontakt med rektor. För många elever är rektor en person som bestämmer på skolan. Några kanske associerar ordet rektor till sommarlovets början och rektors tal vid terminsavslutningen. Någon kanske tänker på rädslan som finns för att bli inkallad till rektor och där få en ”tillrättavisning” för att han eller hon har gjort något som är förbjudet. Bilden av en rektor i filmer för barn och ungdomar framställs många gånger som en fånig person, eller som en nitisk byråkrat. Dessa schablonbilder matchar inte alls skolledares arbetsuppgifter i dagens svenska skolsystem.

2.2.2 Rektorsutbildningen

Utbildning av rektorer på statlig nivå har funnits i Sverige sedan 60-talet. På den tiden skedde utbildningen som veckokurser på frivillig grund. Som skolledare deltog man i dessa kurser på eget initiativ. Utbildningen i dag har fått en mer formell status. Lärarutbildningen i Malmö som påbörjades 1970, var ett gemensamt utbildningsprogram för landets skolledare. I befattningsbeskrivningen för skolledare fanns skolledarens centrala roll och dess betydelse för att leda skolan som motivet till en gemensam statlig utbildning. För att fullgöra rektorsuppdraget framhölls det att de arbetsuppgifter som ingick i en skolledares befattning var väldigt långt ifrån det som rektor hade fått i sin lärarutbildning, vilken varken räckte till eller matchade uppdraget (Hallerström, 2006).

Den statliga skolledarutbildningen startade 1976. Med vissa förändringar pågick den fram till 1991 då den ersattes av en ny statlig rektorsutbildning. Med ett nationellt uppdrag i form av ett måldokument kopplades den nya utbildningen till sex universitet utspridda över landet. Utbildningen förändrades tio år senare, 2001, med anledning av expertgruppens rapport *Lärande ledarskap*. Den blev också underlag för ett nytt måldokument genom att utbildningen kom att fokusera på ett demokratiskt lärande och kommunikativt ledarskap. Den här inriktningen tonades ganska snart ner, och fokus riktades i stället på rektors ansvar för likvärdighet, resultatansvar och myndighetsutövning. Antalet utbildningsanordnare ökade från sex högskolor och universitet till åtta. År 2005 gav regeringen i uppdrag till Myndigheten för Skolutveckling att se över den framtida rektorsutbildningen. Det ingick i uppdraget att se över innehållet i utbildningen så att den genom att fördjupa rektorernas kunskaper om skolans uppdrag, skulle kunna stärka rektorerna så att de blev bättre på att leda utvecklingen av verksamheten i arbetet mot de övergripande målen (Hallerström, 2006).

I mars 2006 kom slutrapporten med förslag till ett nytt rektorsprogram. Myndigheten för skolutveckling föreslog ett rektorsprogram som består av fyra grundläggande funktioner i fem steg. Först och främst som en inledning som handlar om programmet om rekrytering av rektorer och sen en grundutbildning för nytillträdde rektorer i två steg. Det första av dessa två steg är obligatoriskt och leder till certifiering. Därefter ska kompetensutveckling och samverkan genomföras för att stödja skolutveckling. Förslaget innebär också att en akademisk fördjupningsutbildning med inriktning mot skolutveckling och skolledarskap kommer att erbjudas. Regelbunden skolledningsdialog mellan myndigheten och huvudmannen för skolan (samordning) ska ske genom att dessa olika steg ses som en helhet. Förutsättningar skapas genom den föreslagna skolledningsdialogen mellan stat och kommun för att plocka in både kommunala och nationella behov i rektorsutbildningen. Tanken med programmet är att stärka rektorer som är på väg in i skolledaryrket, men även att stärka verksamma rektorer i deras yrkesroll och slutligen kunna erbjuda kontinuerlig kompetensutveckling för skolledare. För att denna utbildning av rektorer inte ska bli enbart utvecklande för individen, utan även för verksamheten, så ingår både stat och kommun i denna process (Hallerström, 2006).

2.3 Betydelsen av inkludering i 'en skola för alla'

Inklusion kan definieras som...

”...att krav ställs på skolan, utbildningsväsendet och samhället i stort att ständigt aktivt anpassa verksamheten så att alla elever får möjlighet att känna gemenskap, delaktighet och meningsfullhet i skolan så att ingen exkluderas ur det gemensamma och gemensamhetsskapande” (Persson, 2001, s 8).

Om vi ska uppnå 'en skola för alla' krävs det att vi inkluderar alla elever, såväl de med synliga som osynliga funktionshinder. Det var med Salamancadeklarationen 1994 som ordet inklusion blev officiellt antaget. Skillnaden man främst ville se i förhållande till begreppet integration är att alla finns med från början (i stället för att kräva en aktiv inplacering) där ambitionen ska vara att göra skolan till en sådan dynamisk miljö att den blir optimal för alla elever. (Tideman & Rosenqvist, 2004)

”Ingen ska segregeras och om ingen är segregerad behövs ingen integrering” (a.a. s.17).

Även Haug beskriver en segregerande och en inkluderande tolkning av begreppet integrering (Haug, 1998). Han menar att den förstnämnda står för specialundervisningens ursprung där målet är samhällsintegrering, att barnet både som ungt och vuxet ska förmå att delta i det vanliga samhällslivet som alla andra. Inkluderande integrering beskriver Haug som att undervisningen ska ske inom ramen för den klass där eleven är inskriven och där stor vikt läggs vid social träning och på att utveckla gemenskapen. Detta förutsätter att lärarna accepterar att det finns skillnader mellan eleverna (a.a.).

Idag används i praktiken fyra olika integreringar som Brodin och Lindstrand (2004) benämner individual-, grupp-, lokal- och funktionell integrering. Individualintegrering innebär att ett elev med funktionshinder placeras i en klass med icke-funktionshindrade elever och gruppintegrering innebär att en mindre grupp elever med samma eller olika funktionshinder placeras i en ordinarie klass i skolan. Lokalintegrering beskrivs som ett vidare begrepp där t.ex. en klass med särskoleelever finns integrerad, eller snarare placerad, i en ordinarie grundskola medan funktionell integrering innebär att särskolan och grundskolan delar vissa typer av aktiviteter. Brodin och Lindstrand (2004) konstaterar att så länge integrering innebär att en person med funktionshinder inte är både fysiskt placerad (fysisk integrering), deltar i gemensamma aktiviteter (funktionell integrering) och ingår i en ömsesidig och kommunikativ miljö (social integrering) är det inte en fråga om *total integrering* vilket innebär aktivt deltagande och gemenskap på lika villkor, alltså *inkludering* (a.a.)

2.4 Synen på funktionshinder

På senare år har ordet handikapp ersatts av funktionshinder eller funktionsnedsättning. Ett funktionshinder innebär ofta en livslång nedsättning av fysiska och psykiska faktorer som kan vara medfödd eller förvärvad, osynlig eller synlig. (www.varguiden.se, 070221) Ett funktionshinder kan, på grund av brister i miljön, bli ett handikapp.

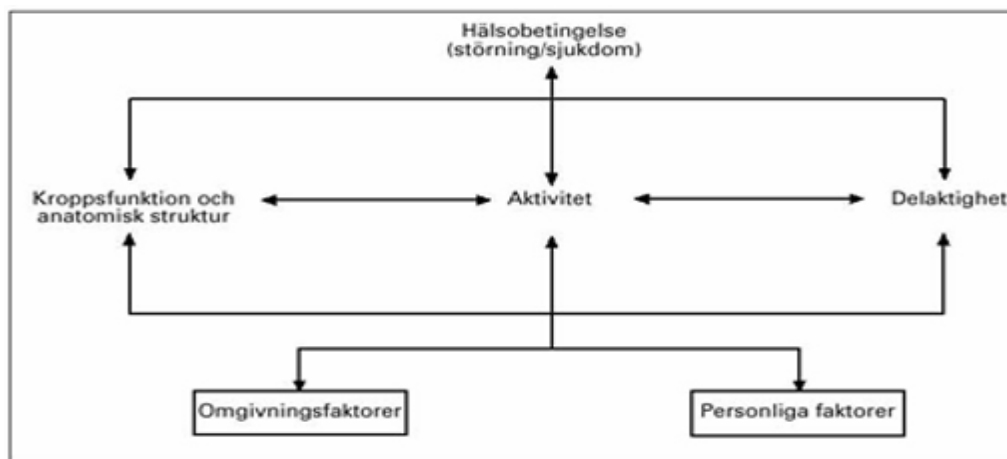
”När systemet inte är anpassat efter enskilda elevers behov skapar det handikapp, vilket inte är ett tecken på individens brister utan på systemets brister.” (Tideman och Rosenqvist 2004, s.26)

Man skiljer på synliga och osynliga funktionshinder där psykiska funktionsnedsättningar, allergier och hörselnedsättning är exempel på osynliga funktionsnedsättningar. De vanliga funktionsnedsättningarna i Sverige är rörelsenedsättningar, hörsel- och synnedsättningar, läs- och skrivsvårigheter, allergi och astma. (www.varguiden.se, 070221)

Förståelsen för de omgivande faktorernas betydelse vid funktionshinder, d.v.s. den fysiska, sociala och attitydmässiga omgivningen har ökat under de senaste årtiondena. Det miljörelaterade handikappbegreppet publicerades 1980 i en klassifikation som benämns den internationella klassifikationen av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa, ICF. Målet är att erbjuda ett samlat och standardiserat

språk och en struktur för att beskriva hälsa och hälsorelaterade tillstånd. ICF utgår från två grundbegrepp: 1. funktionstillstånd och funktionshinder (kroppsfunction och kroppsstruktur) 2. kontextuella faktorer (aktiviteter och delaktighet). Mellan dessa begrepp bör ett dynamiskt samspel finnas. Syftet med ICF är bl.a. att förbättra kommunikationen mellan olika användare (hälso- och sjukvårdspersonal, forskare, politiker och allmänhet). ICF har accepterats som en av FN:s sociala klassifikationer för att garantera människor med funktionsnedsättning delaktighet och jämlikhet. (www.sos.se/epc/klassifi/icf.htm, 070221)

”Med hjälp av modellen förstår man lättare hur viktigt det är att se till helheten när man till exempel planerar skolgången för en elev med funktionshinder. Enkla konkreta vardagsfrågor som exempelvis hur placeringen i klassrummet ska se ut och hur stor elevgruppen ska vara blir viktiga faktorer eftersom de påverkar individens förutsättningar till aktivitet och delaktighet” (www.sit.se,070221)



Figur II. Aktuell tolkning av interaktioner mellan komponenterna i ICF. (www.sit.se 070221)

2.5 Specialpedagogik i 'en skola för alla'

När den nioåriga grundskolan infördes 1962 var det differentieringsfrågan som starkast präglade grundskoledebatten. Den stora frågan var om och hur den nya skolan skulle lyckas ge de studiebegåvade eleverna lika goda studieresultat som den gamla realskolan. Det visade sig att grundskolan mycket väl kunde tillgodose dessa elever. Däremot fick lärarna problem att undervisa de elever som av olika anledningar fick svårigheter i skolarbetet och därmed uppkom specialundervisningen. Då denna form av undervisning kraftigt ökade under grundskolans första tio år ifrågasattes om skolan var till för alla elever. Att ambitionen inte var 'en skola för alla' från början visade sig i att elever med låg begåvning, utvecklingsstörning eller handikapp av andra slag inte ingick i grundskolans vanligen sammanhållna klasser utan hänvisades till särskilda skolor eller klasser. Emanuelsson & Persson (www.skolverket.se, 2006-10-25) har studerat och redogjort för historiken av den specialpedagogiska verksamheten och även genomfört en undersökning där de belyser den i relation till skolans vanliga undervisning. Det var på 70-talet som den huvudsakliga fokuset på den specialpedagogiska forskningen flyttades från utvecklandet av metoder för förfinad diagnostisk differentiering och beskrivning av individuella egenskaper till att beskriva bemötandet av t.ex. särskilda utbildnings- och undervisningsbehov vilket innebar att

även individens omvärld utsattes för granskning. Resultaten av undersökningen blev följande:

”Våra slutsatser är att en av specialundervisningens viktigaste uppgifter är att bidra till att klara av differentieringsproblematiken i klasserna och att traditionell specialundervisning, i motsats till dess syfte, kan medverka till en ökad segregering i skolan. Förekomsten av speciallärare kan legitimera en pedagogik som i sig är selektiv och som inte behöver inkludera elever som har svårigheter. För att råda bot mot detta bör den specialpedagogiska verksamheten i högre grad än idag integreras i skolans ordinarie pedagogiska arbete” (www.skolverket.se, 2006-10-25).

Specialpedagogik är ett tvärvetenskapligt område vilket gör att den är svår att definiera (Brodin och Lindstrand, 2004). I den specialpedagogiska utbildningen ses delaktighet som ett nyckelbegrepp för att kunna genomföra 'en skola för alla'. Målet är att kunna använda olika perspektiv vid tolkning av vad delaktighet innebär. Enligt Skrtic (i Tideman och Rosenqvist, 2004) kan ett individuellt eller socialt synsätt intas. Ur det individuella perspektivet ses handikappet som ett uttryck för mänsklig brist eller oförmåga och ur det sociala perspektivet ses handikappet istället som ett uttryck för skolorganisationens patologi (sjukdomslära). Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) beskriver också innebörden av att inta ett relationellt och ett kategoriskt perspektiv. I det relationella perspektivet blir förhållandet, samspelet mellan olika personer, det viktiga i verksamheten. Förändringar i omgivningen förutsätts kunna påverka möjligheterna att uppfylla krav eller mål. Det handlar om att se elever i svårigheter medan man i det kategoriska perspektivet ser elever *med* svårigheter där svårigheterna har benämnts och bestämts med hjälp av diagnoser på individens avvikelser. Dessa avvikelser bygger på medicinsk-psykologiska modeller om vad som anses normalt. Författarna menar att den specialpedagogiska traditionen återfinns inom det kategoriska perspektivet.

Vilka elever som anses vara i behov av särskilda insatser och vilka åtgärder vi tar till är således beroende av vilket eller vilka perspektiv vi intar. Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) tolkar Foucaults analyser av relationen avvikelser-normalitet där han ser förnuftet som en väsentlig maktfaktor. De menar att det förnuft som råder där makten ligger utövas och används för att förtrycka och isolera de oförnuftiga. (s. 114) Författarna fortsätter analysen och menar att olika professioner har kommit att få befogenhet att tolka vad som ska betraktas som onormalt. Över tid har olika professioner haft olika mycket makt men de skriver att man generellt kan hävda att yrkesföreträdare inom medicin och psykologi haft större inflytande över kategorisering, placering och behandling än lärarna själva. Det innebär alltså att den traditionella specialundervisningen tagit vid och tagit hand om ”de speciella” efter det att avvikelseedefinitionen redan gjorts (a.a.). Detta menar också Haug (1998) som i sin tur hänvisar till Helldin. Då resultat av medicinska, psykologiska eller sociala förhållanden är inriktade på att hjälpa elever att anpassa sig är kunskapen i långt mindre grad inriktad på att förstå problem som socialt konstruerade vilket får till följd att den kunskap vi har om specialundervisning därmed inte heller är inriktad på att ändra skolan.

Haug (1998) som i sin rapport ställer begreppet inkludering mot gällande läroplan och verkligheten i dagens skola, kommer fram till att de går i motsatta riktningar. Han menar att det i Sverige finns en intention att skapa en inkluderande skola som bygger på en värdegrund som i sin tur bygger på demokratiskt deltagande vilket

läroplanen har som grund. I praktiken ser det dock annorlunda ut. Kompensatoriska idéer baserade på individuella behov är centrala. I sin forskning har Haug kommit fram till att det finns ett dilemma som består i att kunskapen för att arbeta för 'en skola för alla' inte finns. Specialundervisningen bör alltså vara en fråga för hela skolan och inte endast för specialpedagoger (a.a.). I Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande, LUK 99, anges den ambition som bör eftersträvas i arbetet för 'en skola för alla':

”Den stora utmaningen är – utbildningspolitiskt och verksamhetsmässigt – hur förskolans och skolans personal skall hantera det faktum att elever har olika förutsättningar, erfarenheter, kunskaper och behov. Hur skall elevers olikheter framstå som resurser och utgöra styrande förutsättningar i skolans pedagogiska arbete i en för alla elever gynnsam riktning?” (SOU 1999:63, s 192)

2.6 Sammanfattning av litteraturgenomgången

Med den valda litteraturen har vi försökt att redogöra för olika dokument och skrifter som ligger till grund för intentionen om 'en skola för alla'. Internationella och nationella styrdokument reglerar barnens rättigheter i samhället, vilka i sin tur visar på elevers rättigheter i skolan. Dessa rättigheter innebär bl.a. rättigheten till särskilt stöd. Hur skolan styrs och att rektor är den som är ansvarig för att verksamheten drivs enligt nationella styrdokument har förklarats i detta sammanhang. Med detta som utgångspunkt undersöks huruvida rektor agerar som styrdokumentens förlängda arm i arbetet för 'en skola för alla'.

3. Empirisk del

Vi utgick ifrån vår tidigare undersökning där vi i avsnittet ”Fortsatt forskning” undrade över hur väl kommunens intentioner om ‘en skola för alla’ överensstämmer med realiteten. Eftersom intervju svaren från kommunledningen var positiva till ‘en skola för alla’ samtidigt som de inte överensstämde med kommunens egen kvalitetsgranskning undrade vi över hur det kommer sig att dagens skola inte är ‘en skola för alla’. Huruvida denna undran är ett problem kan ställas då Svenning (1999) och Winter (1992) menar att det är en förutsättning för att en undersökning ska kunna bli intressant.

”Ett problem är en undran som har tagit konkret form i en fråga. Varje problem inrymmer en fråga. Men inte omvänt: det finns många frågor som inte rymmer något problem” (Winter, 1992, s. 13).

Problemet formulerades med frågeställningen: *Vad händer med kommunledningens tankar och idéer på verksamhetsnivå?* Eftersom det är kommunens ansvar att styrdokumentens innehåll blir verklighet och det i den tidigare undersökningen kommit fram att kommunledningen är *för* ‘en skola för alla’, föll ljuset på den som skall leda detta arbete, nämligen *rektorn*. Nya frågeställningar väcktes: Hur avspeglas intentionerna om ‘en skola för alla’ i praktiken? Hur tänker rektor kring ‘en skola för alla’? Hur ser man på elever i svårigheter? Vad styr? Vilken roll har specialpedagogen i denna strävan?

Frågan ställdes om problemet är relevant, etiskt och praktiskt försvarbart, vilket bl.a. Jerry Rosenqvist (Föreläsning 2006-09-21) tidigare ställt. Efter att ha studerat gällande styrdokument som tydligt visar på att det är ‘en skola för alla’ som ska råda i våra verksamheter ansåg vi att vår undran är ett problem som i högsta grad är relevant. I den tidigare undersökningen i kommunledningen såg vi varken något hinder i att fördjupa undersökningen eller i att försvara den etiskt. (se Etiska överväganden).

3.1 Problemprecisering

Den centrala punkten i vår undersökning blev rektors tolkning och agerande, dvs. ledning, i arbetet mot ‘en skola för alla’. De aktuella frågeställningarna som vaskats fram är följande:

- Hur tolkas begreppet ”‘en skola för alla’” av rektorerna?
- Hur ser rektor på begreppet ”elever i svårigheter”?
- Hur säger rektorerna att de använder den specialpedagogiska kompetensen i arbetet mot ‘en skola för alla’?
- Vilket avtryck ger tolkning och agerande i verksamheten?

3.2 Strategi

Funderingar över olika sätt att ta sig an uppgiften uppstod. Vi utgick från Bells (2000) frågeställningar Vad behöver jag veta och varför behöver jag veta just det? (a.a., s 87). Det är enligt Bell genom svaren på dessa frågor man bäst kommer fram till den lämpligaste metoden för genomförandet av undersökningen. Intresset för att undersöka hur rektor tolkar och agerar kring 'en skola för alla' då rektor bör vara en garant för att intentionen 'en skola för alla' uppfylls hade väckts. Det bestämdes därmed att undersökningen skulle bli kvalitativ av den orsaken att vi var intresserade av hur rektorerna upplever sin värld. (Bell, 2000, Denscombe, 2000) En avgränsning gjordes till hur rektor tänker och *säger sig* agera, eftersom en undersökning av hur rektor agerar i realiteten skulle ha inneburit en etnografisk undersökning, vilket föll på tidsaspekten. Vidare diskuterades om undersökningen skulle utföras i flera kommuner, men vi kom till insikt om att undersökningens relevans skulle öka om den endast utfördes i den kommun vars tankegångar vår tidigare undersökning utgick ifrån. Undersökningen har därför begränsats till den redan undersökta kommunen.

Vår avsikt var att genom intervjuer göra en djupstudie av rektor i relation till 'en skola för alla' genom att:

”... identifiera viktiga kännetecken som kan utgöra grunden för en jämförelse med andra i samma kategori” (Denscombe, 2000, s.49)

För att jämföra vilket avtryck rektors tolkning har i verksamheten kom vi fram till att vi skulle använda flera metoder och även göra en enkätundersökning och därmed öka kvaliteten i undersökningen. (Denscombe, 2000) Vi har i och med det valt att använda fallstudier. Vår mening har även varit att använda en fenomenografisk ansats till fallstudierna genom att beskriva, analysera och förstå erfarenheter med inriktning mot rektorers olika sätt att uppfatta omvärlden genom att systematisera dessa i olika kategorier (Rosenqvist, 2006-09-21).

Innan vi går in i metodbeskrivningen gör vi här en reflektion kring närmandet av det fält vi har undersökt. När lärare inom skolan studerar områden som handlar om elevers svårigheter, ett område som läraren är väl förtrogen med, och har både utbildning och lång erfarenhet av. Detta kan innebära att forskningen i större utsträckning söker svar än nya frågeställningar, vilket kan ses som fullt logiskt – den vill finna en lösning på ett praktiskt eller teoretiskt problem. När vi närmar oss ett fält som ligger utanför nämnda område bör detta närmande ske med en nyfikenhet som präglas av ödmjukhet. Vårt lärarperspektiv på rektor och dennes arbetsuppgifter begränsar vårt synfält till det ytliga planet. Vi gör anspråk på att besvara våra frågor men med ett fortsatt forskande förhållningssätt. Vår nyfikenhet begränsas inte till denna undersökning utan vi vill utveckla vår insikt genom att också väcka nya frågor kring det vi upptäcker.

3.3 Metodbeskrivning

”Om man vill veta hur människor uppfattar sin värld och sitt liv; varför inte prata med dem? ... Den kvalitativa forskningsintervjun söker förstå världen ur de intervjuades synvinkel, utveckla innebörden av människors erfarenheter, frilägga deras livsvärld före de vetenskapliga förklaringarna” (Kvale, 1997, s. 9)

Vi valde att använda oss av semistrukturerade intervjufrågor i fokuserade intervjuer vilket innebär att frågorna var inriktade på temaområden i stället för att vara exakt formulerade (Rosenqvist, 2006-09-21) Detta innebar att respondenternas svar har givits möjlighet till stor frihet inom dessa temaområden. (Bell 2000) Allt vad respondenterna svarade antecknades och återsändes renskrivet för respons.

Kommunen vi undersökte består av nio rektorsområden vilket innebar att nio rektorer intervjuades. Eftersom vi genomförde en jämförande studie användes samma temaområden som i vår tidigare undersökning. En intervjuguide upprättades (bilaga I) med följande teman: 'En skola för alla', Elever i behov av särskilt stöd och specialpedagogisk kompetens. Inom vart och ett tema formulerades centrala frågor och begrepp som gav en struktur för respondentens resonemang.

3.3.1 Genomförande

När beslut tagits att intervjuer av samtliga rektorer i kommunen skulle genomföras uppstod frågor som: hur många skall medverka vid intervjutillfället och skall bandspelare användas eller skall svaren antecknas? I denna diskussion använde vi oss av våra egna erfarenheter samt av vad litteraturen angav. Egna erfarenheter säger oss att förändring av anteckningar har två viktiga fördelar; det ena är att vi får ett avslappnat förhållande mellan intervjuare och svarsperson. Det andra är att under intervjun kan eventuella missförstånd korrigeras efter hand men också förtydliga frågor och svar. Denna situation skapar en skärpa i samtalet vilket, enligt vår mening, inte blir fallet då vid ett förlitande på att ”allt finns på bandet”. Fördelar med bandspelare kan, å andra sidan vara just detta att hela intervjun kan spelas upp i efterhand och nyanser och formuleringar blir tydligt återgivna. Tidsaspekten när det gäller avskrift från bandspelare blev då också avgörande i vårt val. Eftersom den avslappnade kontakten med svarspersonen prioriterades, bestämde vi oss för att försöka optimera datainsamlingsförfarandet genom att använda oss av *omstrukturerade intervjuer*, May (2001, s 153) som hänvisar till Pahl, 1995:197-201 och att föra löpande anteckningar. Vi bestämde oss för att vår population skulle utgöra hela populationen, dvs nio rektorer.

En testintervju gjordes för att kontrollera om vi via våra teman och frågor kunde få ett svarsmaterial och en bild av rektors tankar, eller om dessa behövde ändras. Vi ville också undersöka om arbetssättet med antecknandet av svaren, omedelbar utskrift på ordbehandlare, återsändande av utskriften intervju till svarspersonen och en respons om vi uppfattat svaren korrekt, kunde fungera. Vår slutsats var att anteckningarna kunde utföras av en person samtidigt som den avslappnade kontakten garanterades. Tidsaspekten och geografiskt avstånd var här inte betydelselöst. Det kan i detta samband nämnas att vid aviseringstillfällena så frågande samtliga rektorer hur många som skulle komma till intervjutillfället och flertalet verkade lugnade av att endast en intervjuare skulle komma.

3.3.2 Intervjuer

Våra funderingar kring tillförlitligheten i det resultat vi fått i den första undersökningen på kommunledningsnivå, följde oss genom den inledande processen. Var svaren politiskt tillrättalagda? Hur kunde vi i denna undersökning tränga bakom det sagda och avslöja förhållningssätt och djupare värderingar? Skulle det gå att få svar på frågan: Varför har vi inte 'en skola för alla' när ansvariga på ledningsnivå säger att det är en sådan man vill ha och arbetar för? Danielsson/Liljeroth (1996, s 25) menar "att förhållningssätt alltid avgör kvaliteten på vad en person gör.." Vi ville därför anstränga oss för att, i våra intervjuer få en bild av vad som var verklighet bakom det som sades. När testintervjun låg klar bestämde vi oss för att också försöka se om vi klarade denna ambition.

Att rektor är en upptagen person var ett antagande som vi tog hänsyn till. Det bestämdes att rektor fick vara den som bestämde tid för mötet. Dock gjordes det klart att själva intervjun skulle ta sextio minuter i anspråk och att den skulle ske i avskildhet, så att vi inte blev avbrutna. Intervjuaren presenterades samt bakgrund och syftet med intervjun. Vid telefonkontakten var intresset stort för ämnet och en representant från oss var välkommen till samtliga rektorer. Rektorerna sa sig uppleva det som intressant att diskutera 'en skola för alla' under sextio minuter. Svarspersonerna var således inte förberedda på några direkta frågeställningar.

3.3.3 Testintervjun

Det första mötet blev i vissa avseende representativt för de övriga åtta. Vi träffades på rektors arbetsrum och fick samtala utan att bli avbrutna eller störda under den tid intervjun pågick. Som en inledning presenterades de tre teman som intervjun skulle behandla. Intervjuaren förklarade att det inom varje tema fanns några frågor. Dessa var avsedda att dels ta upp centrala begrepp inom ämnet, dels fungera som stöd för att föra resonemanget vidare kring ett stort och komplext område. Kring 'en skola för alla' och rektors möjligheter och hinder resonerade svarspersonen fritt. I detta resonemang besvarades flera av de frågor som vi nedtecknat i vår intervjuguide. Efter åttiofem minuter hade svarspersonen givit sina personliga reflektioner kring samtliga tre teman. Fyra timmar efter intervjun mailades den datorutskrivna intervjun till svarspersonen för omstrukturering. Två dagar senare kom intervjun tillbaka. I ett sammanhang noterades att "arbetet med ekonomin" tog tid från det pedagogiska ledarskapet. Svarspersonen korrigerade med tillägget att "hela den administrativa delen" tog tid från det pedagogiska ledarskapet. En tänkbar förklaring till intervjuarens "missförstånd" är att denne arbetar inom en skolverksamhet och berörs mer av rektors arbete och tankar kring ekonomi än hans/hennes administrativa sysslor i allmänhet. Här gjorde sig intervjuaren skyldig till en förutfattad mening.

3.3.4 Våra slutsatser och vägval utifrån testintervjuns utfall

Vi antog i detta läge att vi med våra teman, frågor och definitioner av centrala begrepp lyckats ringa in det vi ville ha insikt i från svarspersonen. Dock tog det längre tid än vad som planerats och frågan som då uppstod var: kan intervjuaren vara mer effektiv i sitt intervjuarbete? Kunde frågorna vässas så att svarspersonen resonerar mer disciplinerat kring våra frågeställningar? I diskussion kring detta beslutades att ett försök att styra med fler av de direkta frågor inom vart och ett tema skulle göras

inför nästa intervju. Intervju nummer två tog femtiosex minuter i anspråk och därefter kunde intervjuaren hålla sig till tidsplanen.

Det fanns en variation i vad svarspersonerna prioriterade i sina tankar kring vårt valda område. Under processens gång föranledde detta faktum ett tvivel hos oss om huruvida vi var tillräckligt stringenta i vårt närmande av problematiken kring rektors roll i arbetet för 'en skola för alla'. Först i resultatbearbetningen insåg vi att oron var obefogad med tanke på den bakgrund vi hade när vi tog oss an undersökningssuppgiften. Vi kommer in på detta avsnittet som behandlar vår diskussion kring undersökningresultatet.

3.3.5 Enkäter

Vi beslöt oss för att även utföra en enkätundersökning bland specialpedagoger, speciallärare och lärare i de nio verksamheterna. Syftet med denna enkätundersökning var att försöka få en så rättvisande bild som möjligt av om hur rektor tänker och säger sig arbeta och om detta märks eller påverkar verksamheten och den enskilde eleven. Fyra frågor med förtydliganden formulerades på två sidor med utrymme för svarstext. (bilaga II) Med dessa frågor ville vi ringa in om rektors bild av hur arbetet kring barn i behov av särskilt stöd liknade eller var olik den bild som de pedagogiskt verksamma hade. Ett följebrev skulle medfölja enkäterna (bilaga III).

3.3.6 Enkätantering

Vår undran var här hur vi skulle kunna säkra ett godtagbart utfall av enkätundersökningen. Vi kom fram till att det absolut bästa sättet att uppnå utfallssyftet var att den kollega som arbetar i kommunen besökte skolan i samband med något lärarmöte, presenterade undersökningen och lät svarspersonerna fylla i enkäten på plats. Det visade sig dock att detta sätt inte var praktiskt genomförbart eftersom det, förutom att det skulle ta reell tid i anspråk också skulle medföra planeringsmässig spridning av dessa möten över hela vårterminen. Mot denna bakgrund bestämmer vi att överlämnandet av enkäterna skulle ske vid intervjutillfället till rektor eller annan personal som kunde ta ansvar för att dessa blev korrekt överlämnade och vederbörligen ifyllda.

Efter respektive avslutad intervju presenterades enkäten och dess syfte och därtill bifogades följebrevet. I tre fall tog rektor själv hand om enkäterna, i fem fall lämnades dessa till specialpedagog och i ett fall till lärare.

3.4 Bortfall

Av de 81 utdelade enkäterna besvarades 44 stycken. Således var det externa bortfallet nästan 46 %. I ett av de nio rektorsområdena besvarades ingen enkät alls. Således kan vi endast härleda enkäterna till åtta av de nio rektorsområdena. Påminnelser gavs vid två tillfällen, med två veckors mellanrum, via mail. De som inte besvarade mailen eller skickade tillbaka enkäterna påmindes även via telefon ytterligare en vecka senare. Ett rektorsområde skickade inte tillbaka någon enkät alls. Antalet svar som inkom från övriga rektorsområden varierade mellan två och nio. De som besvarade enkäterna svarade på alla frågor. Således förelåg inget internt bortfall. Frågan är utifrån ovanstående om ett bättre enkätutfall hade förändrat resultat och tolkning?

3.5 Etiska överväganden

För att i möjligaste mån garantera att vi följde Vetenskapsrådets forskningskrav såg vi till att följande hänsyn togs.

- Respondenterna informerades om frivilligheten att delta.
- Klargjorde vad som skulle ske med informationen.
- Aidentifierade respondenterna genom att vi gav dem fingerade namn i redovisningen.
- Intervjupersonen fick ha önskemål om tid och plats.
- Syftet med studien presenterades.
- Informerade om hur mycket tid som skulle tas i anspråk.
- Skickade tillbaka intervjuerna till de intervjuade för godkännande.
- Informerade de som deltog i enkätundersökningen att de var helt anonyma.

3.6 Sökvägar

I det första mötet med handledare diskuterades rektorsrollen och skolans styrning. Det resulterade i att vi fick ta del av en D-uppsats (Brynolf, 2000) och en VULK-studie (Brynolf, 2003). Denna litteratur gav oss kunskap och ett underlag för att söka ytterligare litteratur inom dessa områden vilket gjordes på biblioteket. Vi tog hjälp av en bibliotekarie som plockade fram relevant litteratur om skolledare, skolkultur och organisation.

Efter att ha tagit del av aktuell litteratur sökte vi publikationer om rektorsrollen på Skolverkets sida (www.skolverket.se 2006-09-06), men det visade sig att det endast kom fram granskningar gjorda 1998 eller tidigare. Senare publikationer där rektor nämndes visade sig handla om betygssättning. Vi utökade sökningen hos Skolverket (www.skolverket.se 2006-09-07) med sökorden; Rektor som styrdokumentens förlängda arm, rektor som pedagogisk ledare, rektors arbetsuppgifter, rektors uppdrag men hittade inte något som var relevant i vårt arbete.

Vi sökte återigen på biblioteket och nu efter böcker och avhandlingar om 'en skola för alla', skolorganisation och ledarskap och fick tag på många intressanta böcker.

Vi fortsatte att söka artiklar och avhandlingar och nu på internetsidan "Myndigheten för skolutveckling" (www.skolutveckling.se 2006-10-06). Där hittade vi en "tio i topp-lista" över de mest lästa avhandlingarna vid detta tillfälle. Två av dessa avhandlingar visade sig vara intressanta i vårt arbete. Vi sökte ytterligare en gång med sökorden; Rektorsrollen, Vilket uppdrag har en rektor? Rektors uppdrag, realistiskt eller vansinnigt? och Vem vill bli rektor för en pedagogisk verksamhet? Vi hittade då en för vårt arbete intressant avhandling men kom fram till, genom konsultation med vår handledare, att den var för teoretisk för att kunna ge oss någonting.

En lärdom vi har dragit efter detta arbete är att tidigt avgränsa vilken litteratur som är relevant i det arbete som skall utföras. Tidsaspekten ställer krav på att i så tidigt skede som möjligt göra de avgränsningarna. Detta förutsätter att processen börjat med att klargöra metodarbetet så att ett tydligt avgränsat problem och en frågeställning får fungera som en kompass i det fortsatta arbetet.

4 Resultat/Analys

Här redovisas och analyseras rektorernas och pedagogernas svar utifrån vår problemprecisering. För att underlätta redovisningen benämns rektorerna med följande fingerade namn: Kalle, Lena, Anna, Inger, Mona, Marianne, Olle, Kristina och Pelle.

4.1 Hur rektorerna tolkar begreppet 'en skola för alla'

När rektorerna definierar 'en skola för alla' finns det flera olika sätt som de gör detta på. En definition är att alla elever går i samma klass, en annan innebär att alla elever integreras på samma skola, med eller utan samarbete, i vissa ämnen. I definitionerna beskriver rektorerna vikten av att alla har lika värde, samma rättigheter och lika möjligheter för alla elever. Kristina och Pelle uttalar att olikheter är en tillgång och Pelle påstår även att 'en skola för alla' är...

"... ett skendemokratiskt begrepp därför att vi inte har en skola för alla." (Pelle)

Närmare 70 % av rektorerna säger att de är för 'en skola för alla' vilket kan innebära att de arbetar på ett inkluderande sätt. Drygt 20 % av rektorerna, Anna och Kalle, saknar en tydlig definition av hur de ser på 'en skola för alla'. Kalle undviker dessutom att ge en definition genom att tala kring integrering, särskola (argumentation för) och samhällsperspektiv.

"Ur ett samhällsperspektiv tror jag att inkludering är bra...nyttigt att få se att det finns människor som har dessa svårigheter... Det normala barnet kan t.ex. lära sig visa hänsyn." (Kalle)

Marianne anser att de arbetar intensivt mot en skola för alla och definierar enligt följande:

"En skola för alla, både för driftiga och dugliga och för de som har svårigheter och kanske motivationsbrister." (Marianne)

Olle resonerar om vad inkludering innebär, att eleven ska vara mitt i skolan och inte bli särbehandlad, men han talar även om integrering, att eleven ska vara delaktig i klassen. Begreppen blandas vilket kan tolkas som att han inte är helt medveten om skillnaden.

"Jag vet ingen skola som inte är en skola för alla" (Olle)

Fyra rektorer säger att integrering och inkludering är samma sak.

En 'skola för alla' förutsätter att rektor är delaktig, direkt eller indirekt, i besluten kring elever i behov av särskilt stöd. Exempel på denna delaktighet kan vara att rektor medverkat i eller för utarbetandet av strategier och rutiner för arbetet.

I enkätsvaren från sju av de åtta rektorsområden som medverkade, finns det pedagoger som menar att verksamheten har en strategi eller gemensam policy kring arbetet med elever i behov av särskilt stöd. I fem av dessa sju områden finner vi också

pedagoger som menar att de inte har någon sådan policy. Det visar sig att i de fall där båda typerna av svar finns inom samma område så är det nästan i samtliga fall specialpedagogen som menar att en policy finns. I ett rektorsområde svarade samtliga pedagoger att en gemensam policy eller ett gemensamt arbetssätt fanns.

”Ja, det finns i högsta grad en väl genomtänkt specialpedagogisk organisation. Alla inblandade vet vilka rutiner som gäller. Specialpedagogen har en plan för spec-verksamheten som är förankrad hos rektor.” (Ro Olle)

Endast i ett område menade nästan samtliga pedagoger att rektor var mer eller mindre direkt medverkande. I två av rektorsområdena fick vi svaren ”vet ej” från några av pedagogerna. I resterande områden medverkade inte rektor och det är således endast i undantagsfall som rektorerna medverkar i processen kring elever i behov av särskilt stöd och då oftast indirekt. I de fall rektorerna tar del i arbetet är detta också oftast i efterhand. En tredjedel av skolorna har någon form av rutiner för hur kartläggning av hur dessa elever skall gå till och i dessa fall är specialpedagogerna involverade. Ett område håller på att utarbeta någon form av handlingsplan medan den resterande reagerar först när klassläraren slår larm och försöker då finna lösningar. Även i detta fall är specialpedagogen oftast inblandad i ett senare skede.

”Lärare och specialpedagogen diskuterar fram en lösning. Ibland är man överens, ibland inte.” (Ro Marianne)

4.2 Svårigheter hos elever som kan föranleda särskilt stöd

Under denna rubrik sammanställs, definieras och presenteras rektorernas svar och enkätsvaren. Svaren har delats in i fyra grupper utifrån hur de beskriver elevers skolsvårigheter. De fyra grupperna benämns *kognitiva*, *multi*, *sociala och relationsrelaterade svårigheter*. Med kognitiva svårigheter menas allt som har med kunskap att göra, tex. att inte ”hänga med” och att inte följa den åldersadekvata utvecklingskurvan. Med multisvårigheter avses det som är inom eleven, dvs. ”svårigheter är svårigheter” och i gruppen sociala svårigheter har svar som ”uppförandestörningar”, utåtagerande elever och frånvaro från lektioner lagts in. Relationsrelaterade svårigheter innehåller svar där rektorerna menar att det kan ha med det sociala samspelet att göra då eleven kan hamna i svårigheter i utvecklingsprocessen beroende på tempot, klassandan, ämnet eller saker helt utanför skolan.

Drygt 70 % av rektorerna pekar på att det kan vara kognitiva och även sociala svårigheter som föranleder särskilt stöd.

”Det är ofta den hårda verkligheten som definierar svårigheter. Ibland presenteras eleven med svårigheter, diagnos t.ex. signaler till klassläraren, föräldern. T.ex. att eleven inte vill gå i skolan...kräver åtgärder. Bakom detta kan ligga mycket att se och åtgärda. Tillkortakommanden, funktionsstörning, svaghet i speciellt ämne eller färdighet. Familjesituationer där eleven inte får tillgång till sina resurser... så mycket som stör.” (Marianne)

Lena vidgar här begreppet genom att även omfatta läraren och dennes eventuella oförmåga eller brister genom att föreslå handledning för läraren:

”Det kan var läs- och skrivsvårigheter eller koncentrationssvårigheter... något som kanske kräver handledning för lärare, undervisning ”en till en” ...det är högst individuellt.” (Lena)

I enkätsvaren kan det utläsas att samma andel, 70 %, anser att det är de kognitiva faktorerna som påverkar situationen i störst omfattning. Således bedömer rektorer och pedagoger att orsaken till svårigheterna ligger inom samma område.

Utav de 70 % rektorer som vi räknar in i ovanstående definition är det knappt hälften som också nämner det vi här kallar multisvårigheter. De menar att svårigheter är svårigheter och att dessa ska åtgärdas. Anna anser även att undervisningen ska anpassas.

”I arbetslagen är vi duktiga på att pröva olika sätt och även att ändra och anpassa undervisningen.” (Anna)

Av pedagogerna är det endast 7 % som tar upp multisvårigheter som orsak till att elever ska få särskilt stöd. Det är således färre pedagoger än rektorer som ser multisvårigheterna som en faktor. De bedömer som tidigare nämnts kognitiva faktorer.

Drygt 20 % av rektorerna, Kalle och Olle, ger inget svar alls på vad de anser föranleder särskilt stöd utan hänvisar till att det är pedagogerna som gör den bedömningen.

Ingen av rektorerna nämner att skolsvårigheter kan vara relationsrelaterade.

Utav de 28 pedagoger och 16 specialpedagoger och speciallärare som besvarat enkäten är det endast 11 % som menar att skolsvårigheter kan vara relationsrelaterade när en elev hamnar i svårigheter p.g.a. omgivande faktorer. (se tabell). Här, liksom när det gäller multisvårigheter och sociala svårigheter, går pedagoger och rektorers uppfattningar isär.

Tabell I. Hur pedagoger och rektorer beskriver skolsvårigheter.

	Kognitiva	Multi	Sociala	Relationsrelaterade
Pedagoger	70 %	7 %	14 %	11 %
Rektorer	70 %	35 %	44 %	0 %

(Antalet svar i %. En pedagog eller rektor kan ha angett flera alternativ och någon annan inget alls.)

4.3 Hur särskilt stöd ges till elever som är i behov av särskilt stöd

Då rektorerna berättar hur särskilt stöd ges talar de både om i vilken form undervisningen bedrivs och om kringliggande insatser.

Lena, Inger, Marianne, Kristina och Pelle talar om att undervisningen bedrivs i klassen eller i smågrupper. Inger och Kristina talar även om undervisning en till en och Marianne nämner nivågruppering och omplacering i klassrummet.

Insatser som handledning av lärare, samverkansgrupper, resursteam, elevhälsa nämns av Lena, Kalle, Marianne och Mona. Olle berättar att de håller på att utarbeta en handlingsplan om hur arbetet kring elever i behov av särskilt stöd ska gå till.

I enkätsvaren kan ses ett mönster då läraren upptäcker svårigheter, i vissa fall tillsammans med en specialpedagog. Utifrån dessa görs en bedömning som leder fram till "lämpliga" åtgärder för eleven.

Tabell II. Hur pedagoger och rektorer bedömer att undervisningen sker för elever i behov av särskilt stöd på deras respektive skolor.

	Kombination av grupp, en till en och i klassen	Grupp	En till en	I klassen	Särskola/ Samverkansgrupp
Pedagoger	56%	35%	2%	4%	4%
Rektorer	67%	33%			

Mindre än hälften, 40 %, av pedagoger som besvarat enkäten menar att undervisningen av elever i behov av särskilt stöd sker utanför klassrummet. Drygt hälften, 56 %, av pedagogerna undervisar, förutom i olika gruppkonstellationer, även i klassrummet. Av rektorerna menar två tredjedelar att undervisningen skall anpassas efter behov och flera konstellationer kan förekomma. En tredjedel anser att gruppen är den naturliga formationen när särskilt stöd ges till behövande elever. Detta kan tolkas som att samstämmighet råder. Om vi ser till de svar vi fått i enkäterna finner vi nästan all undervisning av barn i behov av särskilt stöd sker utanför klassrummet och endast i undantagsfall i klassrummet.

Utifrån Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) definition av det relationella och det kategoriska perspektivet gör vi en tolkning av vilken syn som råder i den undersökta kommunen. När rektorerna resonerar kring elever i svårigheter eller elever med svårigheter är det drygt 70 % av rektorernas svar som kan tolkas som att de menar elever med svårigheter då de menar att problematiken ligger hos eleven och att

det är de som ska ”åtgärdas”. Man talar om handledning för att ”rätta till” eleven, tester som ska utföras, undervisning ’en till en’. En syn på dessa elever som att det är de som har brister. En av rektorerna ger följande svar på frågan om de talar om elever i svårigheter eller elever *med* svårigheter:

”Båda delarna. I svårigheter hemma, med svårigheter som t.ex. dyslexi. I svårigheter i skolan... undervisningssätt, utstötta barn.” (Inger)

Även andra rektorer gav svar där vi kunde tolka att synen både var *med* svårigheter och *i* svårigheter. Pelle talar om att det finns elever som är avvikande och att dessa ska vara ett naturligt inslag i verksamheten men även:

”Socialtjänsten är viktig för många i behov av särskilt stöd. Eller är det i sådana fall föräldrar som behöver särskilt stöd?” (Pelle)

Enkätsvaren ger också uttryck för att det i huvudsak är ett kategoriskt synsätt som råder i verksamheten. De visar att det från början ofta sätts en etikett på elevens svårigheter vilket sällan eller aldrig leder fram till förändringar i omgivningen.

4.4 Hur rektorerna anser att den specialpedagogiska kompetensen används

De två centrala frågeställningarna av hur specialpedagogisk kompetens används

1. i arbetet med elever i behov av särskilt stöd och
2. i arbetet med skolutveckling mot ’en skola för alla’.

Av rektorerna i undersökningen är det två av dem, Lena och Kristina, som nämner att specialpedagogerna i verksamheten arbetar efter ”de tre benen”, utredning, undervisning och utveckling. Övriga rektorer lägger in andra uppgifter för specialpedagoger i arbetet med elever i behov av särskilt stöd som kan kopplas till dessa. Det man nämner är handledning, undervisning, förändring av synsätt, väcka frågor, länk till föräldrar, tester, kompetensutveckling, stöd för lärare och föräldrar.

Två ytterligare uppgifter nämns utöver ovanstående då Kalle tar upp att specialpedagogisk kompetens är att hjälpa till att styra resurser rätt till elever och Anna menar att specialpedagogen också ska ha kontakt med myndigheter.

Inger ger inget direkt svar på hur hon använder specialpedagogisk kompetens i arbetet med elever i behov av särskilt stöd.

Ruta I Hur rektorerna använder specialpedagogisk kompetens.

Knuten till ledning	Skolutveckling (i olika delar)
Anna	Lena
Kalle	Anna
Mona	Kalle
Marianne	Mona
Olle	Marianne
Kristina	Olle
Pelle	
Inger	

I arbetet mot 'en skola för alla' menar närmare 70% av rektorerna att de använder specialpedagogisk kompetens både i ledningssammanhang och i det direkta utvecklingsarbetet medan tre rektorer, dvs. resterande, säger att de för en dialog med specialpedagogen där Kristina tillägger:

"Min tanke är att specialpedagogen skall delta i ledningsgruppen" (Kristina)

Enkätsvaren pekar på att samarbetet mellan specialpedagog och lärare fungerar bra på en av skolorna medan de andra skolorna har varierande svar på den här punkten.

"Specialpedagogen har själv format sitt arbete kring barn i behov av särskilt stöd. Rektor har godkänt förfaringssättet." (Spec.ped. Ro Pelle)

"Specialpedagogen styr mycket hur det hela ska fungera" (Spec.ped. Ro Marianne)

"Rektor, bitr. rektor, specialpedagoger har gemensamt tagit fram en 'ärendegång' med syfte att elever i svårigheter skall ges det stöd som de behöver." (Spec.ped. Ro Kalle)

Många specialpedagoger vill ha ett bättre samarbete med lärarna och mer och fler diskussioner om hur man kan arbeta med olika elever. Flera finner att intresset från lärarna är svalt för specialpedagogens arbete.

Diskussion om rektorerna använder den specialpedagogiska kompetensen och hur kompetensen ska användas är oklar på de flesta skolorna. Även om rektor varit involverad i arbetet med att ta fram en policy och sanktionerat specialpedagogens arbete så är rektor inte involverad i hur arbete och resurser fördelas. Detta kan innebära att det ibland leder till huggsexa som en av pedagogerna skriver.

"Pedagogerna fördelar. Ibland huggsexa." (Spec.ped Ro Pelle)

På frågan hur specialpedagogen används i arbetet med barn i behov av särskilt stöd kan svaren tolkas som att medverkan sker alltid, förr eller senare och då som rådgivare, kartläggare, undervisare eller som traditionell speciallärare.

4.5 Slutsatser

Utifrån vår problemprecisering har vi efter genomförd undersökning kommit fram till slutsatsen att rektorerna *inte* verkar som styrdokumentens förlängda arm i utveckling av 'en skola för alla'. Istället är det lärarna som i sin syn på elever i behov av särskilt stöd, uttrycker vad som är svårigheter och var dessa svårigheter ligger samt hur de skall åtgärdas som är styrande. Att så är fallet finner vi i det entydiga svar som pedagogerna ger i enkäterna. Detta skulle kunna tolkas som att ledningen i de olika verksamheterna är informell. Tankarna och intentionerna som finns på kommunledningsnivå, vad gäller arbetet för en skola för alla, förblir ord och tankar och verkar inte ha någon praktisk betydelse för skolornas elever. På verksamhetsledningsnivå är definitionerna av 'en skola för alla' och de däri ingående begreppen integrering och inkludering, inte lika tydliga och enhetliga som hos kommunledningen. Detta faktum ger sig till känna då teorierna skall bli till praktisk handling, där styrning skall växla till ledning saknas förutsättningar för att förverkliga ett arbete för en skola för alla. Hos pedagogerna är tanken på en skola för alla och en inkluderande undervisning i det närmaste obefintlig. Utifrån ovanstående slutsatser följer att den specialpedagogiska kompetensen används som ett förändringsverktyg av första ordningen, där en förändring av andra ordningen, dvs att förändra människors sätt att tänka, hade behövts. Samtal finns mellan rektor och specialpedagogen berör mestadels hur undervisningen skall organiseras kring den enskilde eleven men innehållet förändras inte på ett avgörande sätt. De utvecklande problematiseringarna av rådande ordning verkar utebli.

I rektorernas resonemang kring en 'skola för alla' så talar de i generella termer som pekar åt kommunala och nationella intentioner. När frågor kring integrering och inkludering kommer på agendan tillsammans med synen på elevers svårigheter och hur särskilt stöd ges, så sker en förskjutning när de talar om den egna verksamheten. Den uppfattning som här framkommer stämmer väl överens med hur pedagogerna beskriver situationen ute på sina skolor. Även detta talar för att rektor inte står för ledarskapet och därmed inte verkar som styrdokumentens förlängda arm.

5 Diskussion

5.1 Hur rektorerna tolkar begreppet 'en skola för alla'

Syftet med vår undersökning var att undersöka huruvida rektor verkar som styrdokumentens förlängda arm i utvecklingen mot 'en skola för alla'. I de resultat som framkommit, dels i de intervjuer och dels i de enkäter som genomförts kan vi, utifrån de frågor som ställts, inte finna ett tydligt och enhetligt arbete inriktat mot en utveckling av 'en skola för alla'. Undersökningen har utgått från de centrala begreppen inom Salamancadeklarationens definition av 'en skola för alla', dvs "integrering" och "inkludering". Även frågor som tar upp hur svarspersonerna definierar svårigheter och hur särskilt stöd ges har varit i fokus. Av rektorerna säger 70 % att de är *för* 'en skola för alla' i intervjuerna, vilket borde innebära att de också arbetar för eller på ett inkluderande sätt. Av detta märks emellertid inte så mycket. I svaren på hur de ser på inkludering, integrering och elever i svårigheter och hur de anser att arbetet kring dessa ser ut, kan vi tolka det som att verksamheten är mer segregering än inkluderande. Cirka 70 % av rektorerna talar här om att svårigheterna finns hos eleverna och att det är dessa som skall åtgärdas. Av de nio intervjuade rektorerna menar drygt hälften att undervisningen bedrivs både i klassen och i smågrupper. De övriga resonerar kring insatser som handledning av lärare, samverkansgrupper, resursteam, elevhälsa när det gäller arbetet kring elever i behov av särskilt stöd. En blandad kompot som, i sina olika delar kan stödja både ett relationellt och ett kategoriskt perspektiv.

Undersökningen har inte haft som syfte att gå närmare in på exakt vad de olika delarna innebär varför vi förhåller oss öppna till dessa svar. Om vi relaterar ovanstående till enkätsvaren så finner vi att 40 % av pedagogerna som besvarat enkäten menar att undervisningen av elever i behov av särskilt stöd sker utanför klassrummet. Drygt hälften, 56 % av pedagogerna undervisar, förutom i olika gruppkonstellationer, även i klassrummet. Enligt styrdokumentet skall undervisning i dessa fall ske inom klassens ram i så stor utsträckning som möjligt och rektor skall se till att detta efterlevs. Vi tolkar detta som att det föreligger en diskrepans mellan vad rektor säger om situationen kring elever i behov av särskilt stöd, och hur det ser ut i praktiken. En tänkbar förklaring kan vara att rektors tankar kring en skola för alla inte delas av lärarna, en annan är att rektor faktiskt inte vet, utan bara tror sig veta. Frågan är kanske också hur rektors ledarskap fungerar i praktiken.

5.1.1 Egna erfarenheter

När vi gick in i vårt undersökningsarbete bar vi med oss erfarenheter kring frågan om hur inkluderande de verksamheter vi arbetar i egentligen är. Varför har vi inte 'en skola för alla'? När både statlig och kommunal ledning har som viljeriktning att verka för 'en skola för alla', varför kan vi inte se något arbete i denna riktning! Vem och vad styr och vem leder i riktning för eller emot? Tankar och litteraturstudier pekar mot en funktion – rektor som ledare för den praktiska verksamheten och "styrdokumentens förlängda arm".

Våra samlade erfarenheter visar att vi inte har någon 'skola för alla'. Det kategoriska perspektivet är förhärskande – eleven är problembäraren. Vuxenvärlden anses såsom oproblematiserad och lärarna anser sig kompetenta nog att bedöma när en elev avviker från det "normala" och skall bli ett fall för speciella åtgärder i syfte att anpassas till skolan.

Resultaten i vår undersökning har, i detta avseende, nyanserat bilden av orsakerna kring våra erfarenheter. Det finns inom ledningen åtminstone en påstådd viljeriktning att skolan skall vara till för alla. Dock frågar vi oss om det är meningsfullt att tala om 'en skola för alla' när vi inte kan se några tecken på en sådan verklighet. Är en skola för alla en utopi? Vi vill här enbart väcka frågan och, något provokativt för somliga och kanske frigörande för andra, framföra tanken att det kanske är mer realistiskt att istället anta en stor utmaning genom att svara på frågorna: Hur skall skolan kunna möta alla elever? Hur skall det vara möjligt för alla elever att kunna delta på sina villkor? Vilken kompetens behövs för detta? (Jerry Rosenqvist, föreläsning Eskilstuna, 20070503).

Fokus, som vi ser det, flyttas från en svårtolkad utopi till en praxisnära vision som kan förverkligas i verksamheten. Den pedagogiska dimensionen i problemets eventuella lösningsstrategi framträder klarare. Detta resonemang innebär inte att uppgiften blir enkel.

5.2 Rektors roll som styrdokumentens förlängda arm

Vilken betydelse har rektorsrollen för arbetet kring elever i behov av särskilt stöd? Rektor är ansvarig för att styrdokumentet blir till verkligheter i verksamheten. På något sätt är det han eller hon som bör växla från styrning till ledning. Hur ser då rektorsledarskapet ut? Finns det ett sådant?

5.2.1 Uteblivet ledarskap

Hallerström menar i sin avhandling "Rektorers normer i ledarskapet för skolutveckling" (2006) att rektors faktiska ledarroll är otydlig i utvecklingsarbetet. Orsakerna till detta ligger, enligt Hallerström, i bl.a. det dubbla uppdraget med både rollen som kommunal chef och som rollen som pedagogisk ledare i den statliga delen. I vår undersökning kunde vi inte finna mer än en rektor som deklarerade en något så när tydlig ledarstrategi. Marianne menar att hon försöker skapa bredd i arbetet mot ett visst mål, hon behöver ha personalen med sig, men samtidigt sällar hon sig till de övriga som säger att de inte styr eller leder verksamheten. Istället arbetar rektorerna i ledningsgrupper och för en dialog med övrig professionell personal.

Utifrån våra resultat kan vi anta att ett uteblivet ledarskap är en av orsakerna till att utvecklingsarbetet mot en 'skola för alla' är ringa. Istället för att styra arbetar rektorerna så mycket som möjligt tillsammans med lärarna. En tänkbar anledning kan vara att rektor oftast har lärarbakgrund och finner sig väl tillrätta i denna krets. Att vara rektor och kollega i stället för rektor och chef. Den kommunala chefsrollen som administratör och ekonomiskt ansvarig kan, genom sitt omfång också vara ett hinder för det pedagogiska arbetet. Flera av rektorerna säger uttryckligen att så är fallet.

Vår tolkning är att i den undersökta kommunen har vi ingen skola för alla enligt den definition vi valt. Vi kan inte se att något systematiskt utvecklingsarbete mot en skola för alla pågår. Även om de flesta av rektorerna säger sig vara för en skola för alla, så visar det praktiska arbete på att de inte arbetar på ett inkluderande sätt enligt definition. Att lärare och specialpedagogisk personal, med något undantag arbetar utifrån ett kategoriskt perspektiv. Vi finner det intressant att ställa frågan hur statliga och kommunala intentioner skall få någon genomslagskraft i verksamheten om inte dessa intentioner omsätts i praktiskt ledarskap. Om inte rektor leder verksamheten - vem leder då? En frågeställning att bära med sig in i vidare forskning, enligt vår mening.

Hallerström (2006) menar att det är viktigt för rektor att ställa sig frågan; vad behöver jag veta utöver att vara lärare? Svaren på denna fråga borde, enligt Hallerström handla om innehållet i *stöd, utbildning och mentorskap*. I det nya Rektorsprogrammet (2006) finns förslag som, om vi tror på Hallerströms slutsatser, kan vara en del i lösningen. I denna finns en akademisk fördjupningsutbildning som är inriktad mot skolutveckling och skolledarskap. Syftet med denna fördjupningsdel skulle kunna vara att skapa *en tydligare faktisk ledarroll*.

5.3 Hur rektorerna anser att den specialpedagogiska kompetensen används

Den specialpedagogiska yrkesrollen har tre kompetenser – undervisning, utredning och utveckling. I de slutsatser vi dragit pekar vi på en del av specialpedagogens kompetenser, nämligen utredning och undervisning och utvecklingen inom dessa två områden. 70 % av rektorerna säger sig använda specialpedagogisk kompetens både i ledningssammanhang och i det direkta utvecklingsarbetet. Utgår vi från pedagogernas uttalande så stämmer inte denna höga siffra. Istället är där 6 % som anser att de är delaktiga i ledningssammanhang och några fler i själva utvecklingsarbetet, nämligen 50 %. Vi har inte i intervjuerna fått någon beskrivning av vad detta användande i ledningssammanhang består i. Skolutveckling i enkätsvaren handlar om att specialpedagogerna har fått mandat och ansvar att förändra arbetet kring barn i behov av särskilt stöd. I utvecklingen av resonemanget kring specialpedagogens roll i ledningsarbetet kan det ses som en brist i intervjuarbetet att frågor som gav direkta svar på detta inte fanns med. Vi borde ha bett om en definition av "skolutveckling". Men om vi ser lite djupare på vad rektorerna säger kring frågeställningen skulle vi kunna tolka det som att rektors definition av utvecklingsarbete handlar om det som specialpedagogerna gör i undervisningssammanhang. Som en naturlig följd på detta antagande kan en tanke vara att detta är en del av kompetensbristen hos oss alla, nämligen att vi inte definierar begreppet "skolutveckling" på ett gemensamt sätt. Att låta begreppsdefinition göra anspråk på en del av vår arbetstid skulle kanske betyda en skillnad i dessa sammanhang. Vi kanske därmed får en annan utgångspunkt i våra möten och samtal. I såväl våra intervjuer som i möten mellan rektorerna och deras specialpedagoger och annan personal skulle detta kunna innebära en annan start av processen och därmed med viss sannolikhet också en annan utgång. Frågan vi ställer oss är då; hur kan specialpedagogisk kompetens bli ett lika värdefullt tillskott till ledningsarbetet som det är i arbetet med elever i behov av särskilt stöd i den

undersökta kommunen? Kan denna frågeställning gälla generellt, för flera kommuner?

5.4 Undersökningens tillförlitlighet

Då vi valde att utföra undersökningsdelen på det sätt som gjordes så fanns där en risk för vissa skevheter. I valet att endast vara en intervjuare för att uppnå en avslappnad intervjusituation ställdes höga anspråk på noggrannhet i anteckningsförfarandet. Att förhålla sig neutral i registreringen av det som svarspersonen framhåller ställdes krav på erfarenhet av liknande situationer. Även om intervjuerna verkar ha fungerat och de missförstånd som uppstod korrigerades i efterhand så var just svårigheten att hålla distansen och inte bli engagerad en del som kan ha påverkat hur efterföljande frågor ställdes. Detta kan ha skapat en viss omedveten skevhet. Förfaringssättet med *en* intervjuare innebar också *en* tolkning av svaren som nedtecknades. Intervjuaren var därför noggrann i att skriva så exakt som möjligt och bad ofta om förtydligande vid oklarheter. Generellt finns det risker med det val vi gjorde och det omstrukturerade intervjuförfarandet kan ses som liten garanti för en möjlig objektivitet.

Vi anser inte att någon möjlighet till generalisering av de resultat som undersökningen visar. Dock kan man, med försiktighet relatera våra resultat till andra, liknande situationer.

Har vi fått svar på vår frågeställning om vad som händer med kommunledningens tankar och idéer på verksamhetsnivå? Skulle våra frågor kunna ställas av en annan intervjuare i en annan kommun och skulle svaren då bli jämförbara? Frågan är svår att besvara men vi vill tro att resultatet av en sådan undersökning skulle ge en del av de svar vi fått.

Kanske skulle perspektivförskjutningen ändras något. Det skulle dock vara nödvändigt att reflektera över vad som sägs i metoddelen om centrala frågor med möjlighet till följdfrågor och att inte vara bunden av nedskrivna följdfrågor. Däremot tror vi att vår problemprecisering ger svar på det vi försökte mäta i den kommunen vi undersökte.

5.5 Förslag till vidare forskning

I våra funderingar och i alla de nya frågeställningar som uppkommit under arbetet med undersökningen har två huvudområden pockat på uppmärksamhet. Dessa områden är Ledarskap och Förhållningssätt. I den kontext som dessa skapar finner vi att skolkultur som fenomen bör ha en framträdande roll. Vi har i detta och i ett tidigare arbete fått svar som vittnar om att det som sägs inte alltid är det som görs. Att ledarskapet, eller bristen på ledarskap, är ett område med en problematik som är angelägen att hitta lösningar på. Vart och ett rektorsområde har en rektor och två till fyra biträdande rektorer. Således gott om ledning men lite av ledarskap.

Hur kan specialpedagogisk kompetens vara till nytta i ovanstående sammanhang? Utbildningen på vissa utbildningsanstalter lägger vikten på utveckling och fokus ligger i dessa fall på de professionella. Om vi skall skapa en verklig förändring så menar vi att denna kompetensdel är ett gott bidrag till skolutveckling och ett

rättfärdigande av tanken att specialpedagogen skall arbeta i ledningen av skolan och nära rektor.

Ett annat område för vidare forskning kan vara hur specialpedagogens yrkesroll verkligen ser ut, förslagsvis med en etnografisk forskningsstrategi.

Sammanfattning

Utifrån tidigare genomförd undersökning där syftet var att undersöka hur arbetet mot 'en skola för alla' i en svensk kommun ser ut, har syftet i denna undersökning varit att undersöka i vilken mån rektor efterlever de statliga intentionerna och den kommunala viljeriktningen. Då det visade sig att kommunledningen var positiv till utvecklingen mot 'en skola för alla' ställdes frågan: Vad händer med kommunledningens tankar och idéer på verksamhetsnivå? Eftersom det är rektor som ska leda denna verksamhet beslöts att genomföra intervjuer med samtliga nio rektorer i samma svenska kommun. Frågor som vi sökte svar på var hur begreppet 'en skola för alla' och de i detta sammanhang ingående begreppen "integrering" och "inkludering", enligt Salamancadeklarationen (2006), tolkades av rektorerna,. Vidare hur de ser på begreppet 'elever i svårigheter' och hur den specialpedagogiska kompetensen definieras och används i arbetet mot 'en skola för alla'. För att se vilket avtryck rektorernas tolkning och agerande hade i verksamheten utfördes även en enkätundersökning. Denna del redovisades endast mot bakgrund av detta syfte.

Av resultaten som framkommit syns inte ett enhetligt arbete mot 'en skola för alla', trots att 70% av rektorerna menar att de är för en sådan. Svaren de gav på frågorna kring "integrering" och "inkludering" visar på att verksamheterna är mer segregande än inkluderande vilket även enkäterna visar då vi får svaren att undervisningen av elever i behov av särskilt stöd nästintill uteslutande sker utanför klassrummet. Med utgångspunkt i Emanuelsson m.fl. (2001) definitioner av det relationella och det kategoriska perspektivet konstaterar vi att det är ett kategoriskt synsätt som råder i verksamheterna. Rektorerna talar om att eleverna ska "rättas till" och i enkäterna får vi svar som visar på att det från början sätts en etikett på elevens svårigheter där förändringar i omgivningen inte nämns som alternativ.

I vår undersökning har vi kommit fram till att ledarskapet i arbetet för en utveckling mot 'en skola för alla' saknas, vilket Hallerström (2006) tidigare konstaterat i sin undersökning. I enkätsvaren kan vi utläsa att det är lärarna som uttrycker vad som är svårigheter, var dessa svårigheter ligger samt hur de skall åtgärdas som är styrande. Vi tolkar detta som att lärarna står för ett informellt ledarskap m.a.o. att rektor inte verkar som styrdokumentens förlängda arm.

Det är det sätt, på vilket rektorerna tolkar och definierar specialpedagogens kompetens, som avgör hur de använder denna kompetens i verksamheten både när det gäller elever i behov av särskilt stöd och i ledningen. Utifrån vår undersökning kan vi också se att de tolkningar och definitioner av begreppet 'en skola för alla' som rektorerna gör inte i praktiken stämmer överens med de styrdokument skolan skall arbeta efter. Haug (Skolverket 1998) finner också att det föreligger en diskrepans mellan vad styrdokumentet säger och den verklighet vi befinner oss i. Det har i en tidigare undersökning utförd av Haug (a.a.) konstaterats att det är kompetensen som brister då det gäller arbetet för 'en skola för alla'. Eftersom specialundervisningen bör vara en fråga för hela skolan och inte endast för specialpedagoger dvs att ett specialpedagogiskt synsätt skall råda i hela verksamheten avslutar vi detta arbete med frågeställningen; hur kan specialpedagogisk kompetens bli ett lika värdefullt tillskott till ledningsarbetet som det är i arbetet med elever i behov av särskilt stöd i den undersökta kommunen?

Referenser

- Bell, J. (2000) *Introduktion till forskningsmetodik*. (3:e uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Bergh, Schylander, Eriksson (2005) *En skola för alla* A-uppsats Högskolan Kristianstad
- Bjurwill, C. (2001) *A, B, C och D: vägledning för studenter som skriver akademiska uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjerstedt, Å. (1997) *Rapportens yttre dräkt* Lund: Studentlitteratur
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2004) *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Brynolf, M. (2000) *Faktorer som påverkar skolutvecklingen*. Högskolan Kristianstad.
- Brynolf, M. (2003) *Rektors ansvar för lärarens roll. En studie kring skolans styrning och ledning*. VuLK.
- Danielsson, L. & Liljeroth, I. (1996) *Vägval och växande: förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber
- Denscombe, M. (2000) *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur
- De Jong, Marianna (2002) *Vad rektorn ser*. Malmö högskola
- Ekholm m.fl. (2000) *Forskning om rektor – en forskningsöversikt*. Stockholm: Liber
- Emanuelsson, I., Persson, D. & Rosenqvist, J. (2001) *Forskning om det specialpedagogiska området: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Statens skolverk: Liber
- Hallerström, H. (2006) *Rektorers normer i ledarskapet för skolutveckling*. Sociologiska institutionen, Lunds universitet
- Haug, P. (1998) *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket
- Kvale, S (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: studentlitteratur
- May, T. (2001) *Samhällsvetenskaplig forskning* Lund: Studentlitteratur
- Persson, B. (2001) *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber
- Persson, I. (2002) *Skolledare i grundskolan. En fallstudie av biträdande rektorers möte med skolledning*. Lund: Studentlitteratur.
- Reg. Prop 1988/89:4 *Skolans utveckling och styrning*.
- Reg. Prop 1990/91:18 *Om ansvaret för skolan*. 1 saml. Nr 18 Malmö: Graphic system AB
- Rosenqvist, J. (2000) *Den stora utmaningen, ett synsätt från 1900-talet – för 2000-talet*. Malmö högskola: Institutionen för pedagogik.
- Skollagen 1985:1100
- Skolverket. (1997) *Ansvaret för skolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (1998) *Forskning om rektor*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (1999) *Hur styr vi mot en bra skola?* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2000) *Forskning om rektor*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2006) *Skolverkets lägesbedömning 2006*. Stockholm Skolverket
- SOU 1999:63. *Att lära och leda*. Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande, LUK 99/. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Stålhammar, B. (1996) *Begripa ledningen!* Göteborg: Gothia.
- Svenska Uneskorådet (2006) *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca+10*. Stockholm, Utbildnings- och kulturdepartementet: Svenska Uneskorådets skriftserie
- Svenning, C. (1999) *Metodboken* Lorentz förlag
- Tideman, M. & Rosenqvist, J. m.fl. (2004) *Den stora utmaningen*. Halmstad tryckeri AB

Utbildningsdepartementet. (1998) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Lpo 94*. Stockholm: Skolverket och CE Fritzes.
Utrikesdepartementet (1996) *Mänskliga rättigheter – Konventionen om barnets rättigheter*. Stockholm; Nordstedts tryckeri AB
Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet
Winter, J. (1992) *Problemformulering undersökning och rapport*. Stockholm: Almqvist & Wiksell

Internetadresser

www.habiliteringen.nu (2007-02-21)
www.hkr.se (2007-02-21)
<http://rixlex.riksdagen.se> (2007-03-19) *Grundskoleförordningen*
www.sit.se (2007-02-21)
www.skolutveckling.se (2006-10-06)
www.skolverket.se (2006-09-06)
www.skolverket.se (2006-09-07)
www.skolverket.se (2006-10-25) *Elever i behov av särskilt stöd. Emanuelsson & Persson 1996*
www.skolverket.se/publikationer?id=1221 (2007-02-18) *Handlingsplan för arbete med de handikappolitiska målen inom skolsektionen för åren 2002/2010*
www.skolverket.se (2006-11-09) *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning, P. Haug. 1998*
<http://www.sos.se/epc/klassifi/icf.htm> (2007-02-21) *WHO:s klassifikation*
www.vardguiden.se (2007-02-21)

Rosenqvist, J. (2006-09-21) Föreläsning – Högskolan Kristianstad.
Rosenqvist, J. (2007-05-03) Föreläsning – Eskilstuna: Rikskonferens för IV-personal

Bilagor

I, II, III

Bilaga I

Intervjuguide

Syfte och område

- Vi vill undersöka i vilken mån rektor verkar som "styrdokumentens förlängda arm" i arbetet med utvecklingen av "en skola för alla".

Vi vill veta:

- Om och hur rektor menar att man arbetar mot en skola för alla enligt styrdokumentens definition och hur detta arbete leds.
- Om och hur rektor menar att man använder specialpedagogisk kompetens i detta arbete

Politisk ledning och förvaltningsledning anser att arbetet med utveckling av "en skola för alla" skall följa de intentioner och riktlinjer som Salamancadeklarationen, skollagen och läroplanen anger.

Hur tolkar rektor dessa riktlinjer då beslut kring arbetet fattas av rektor utan kommunledningens inblandning och vilka direktiv ger han/hon för detta arbete?

(Inget beslut skall tas på högre nivå än nödvändigt)

- **Hur ser rektor på innehållet i styrdokumenten inom vårt intresseområde?**
- **Hur leder rektor sin verksamhet med denna del av styrdokumenten för ögonen?**
- **Hur ser rektor till att innehållet i denna del av styrdokumenten efterlevs i verksamheten?**
- **Hur ser organisation och ansvarsfördelning ut?**

Temor

1. En skola för alla

Definition av och hur ser rektor på:

- Integrering
- Inkludering
- "en skola för alla"

Hur arbetar Ni för en utveckling mot "en skola för alla"?

Hur leder rektor detta arbete? Ger rektor några direktiv? Annat styrmedel?

Föreligger några hinder för detta arbete?

Kan rektor se några möjligheter i detta arbete?

2. Barn i behov av särskilt stöd.

Hur ser rektor på olikheter hos barn/ungdomar - elever

Vad är svårigheter som föranleder särskilt stöd? Vem definierar svårigheter?

Vem initierar detta stöd?

Förekommer någon kartläggning av elevens svårigheter?

I vilken form ges särskilt stöd?

Vilka personer/befattningar är involverade i detta arbete?

Hur skall bibass-arbetet gå till? Gemensam policy, handlingsplan?

3. Specialpedagogisk kompetens

Hur definierar rektor specialpedagogisk kompetens?

- A. Hur och när används specialpedagogisk kompetens i arbetet mot en utveckling av en skola för alla?
- B. Hur används specialpedagogisk kompetens i arbetet med barn i behov av särskilt stöd?

Bilaga II

ENKÄT

Vi är tre blivande specialpedagoger som just nu arbetar med vårt examensarbete som handlar om organisationen kring barn i behov av särskilt stöd. Som en del i detta arbete behöver vi Din hjälp. Vi är därför tacksamma om Du kan avvara en stund och besvara nedanstående frågor. Undersökningen är helt aidentifierad och Du förblir således helt anonym.

Med tack på förhand
Elisabet Berg, Tony Mårtensson och Kenny Schylander

Behöver Du mer plats – skriv på baksidan! Ange frågans nummer!

1. Vad anses vara skolsvårigheter på Din skola?

När anser Du att en elev har svårigheter med sina studier? Vem definierar skolsvårigheter?

2. Vem/vilka tar initiativ till att de elever som behöver särskilt stöd får det?

Hur upptäcks och vem upptäcker svårigheterna? Förekommer någon systematisk kartläggning av svårigheterna?

Bilaga III

Här är vad som gäller;

Du har sex enkäter i Din hand. Tre av dem har beige förstasida de andra vit. De fyra huvudfrågorna har några följdfrågor som förklarar och underlättar svarsförfarandet.

- De 3 med grå förstasida skall besvaras av **pedagoger som arbetar med särskilt stöd**. (specialpedagoger, speciallärare, resurspedagoger) Betecknas SP, SL och RP
- De 6 med vit framsida skall besvaras **av klass- eller ämneslärare**, jämnt fördelade över årskurserna 1-3, 4-6 och 7-9. Saknas några årskurser på Din skola så fördela enkäterna jämnt över de årskurser som finns.
- Skicka tillbaka i bifogat internpostkuvert när Du är klar.

Några frågor? Du kan nå mig på 0709-308123

Med vänliga hälsningar

Kenny Schylander
Ljungdalaskolan

Innehåll	Sidan	
1	Inledning	5
	1.1 Bakgrund	5
	1.2 Specialpedagogisk relevans	5
	1.3 Syfte	5
2	Litteraturgenomgång	6
	2.1 En skola för alla	6
	2.1.1 Internationella styrdokument	6
	2.1.2 Nationella styrdokument	8
	2.1.3 Ansvar för skolan	8
	2.1.4 Lokala styrdokument	10
	2.1.5 En kommunal utmaning	11
	2.2 Ledarskap och ansvar	13
	2.2.1 Rektorsrollen	15
	2.2.2 Rektorsutbildningen	16
	2.3 Betydelsen av inkludering i 'en skola för alla'	17
	2.4 Synen på funktionshinder	18
	2.5 Specialpedagogik i 'en skola för alla'	19
	2.6 Sammanfattning av litteraturgenomgång	21
3	Empirisk del	22
	3.1 Problemprecisering	22
	3.2 Strategi	23
	3.3 Metodbeskrivning	24
	3.3.1 Genomförande	24
	3.3.2 Intervjuer	25
	3.3.3 Testintervjun	25
	3.3.4 Våra slutsatser och vägval utifrån testintervjuns utfall	25
	3.3.5 Enkäter	26
	3.3.6 Enkätantering	26
	3.4 Bortfall	27
	3.5 Etiska överväganden	27
	3.6 Sökvägar	27
4	Resultatbeskrivning	29
	4.1 Hur rektorerna tolkar begreppet 'en skola för alla'	29
	4.2 Svårigheter hos elever som kan föranleda särskilt stöd	30
	4.3 Hur särskilt stöd ges till elever som är i behov av särskilt stöd	32
	4.4 Hur rektorerna anser att den specialpedagogiska kompetensen används	33
	4.5 Slutsatser	35

5	Diskussion	36
	5.1 Hur rektorer tolkar begreppet 'en skola för alla'	36
	5.1.1 Egna erfarenheter	36
	5.2 Rektors roll som styrdokumentens förlängda arm	37
	5.2.1 Uteblivet ledarskap	37
	5.3 Hur rektorerna anser att den specialpedagogiska kompetensen används	38
	5.4 Undersökningens tillförlitlighet	39
	5.5 Förslag till vidare forskning	39
6	Sammanfattning	41
7	Referenser	42
	Bilagor	