



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Delaktighet och samstämmighet

En undersökning av kvalitet i särskolan

Daniel Lindmark och Jens Paulsson

Läroprogrammet: LAU370

Handledare: Ann-Marie Gärling

Examinator: Elisabeth Ahlsén

Rapportnummer: HT09-2611-037

Abstract

Titel: Delaktighet och samstämmighet

Författare: Daniel Lindmark och Jens Paulsson

Termin och år: HT09

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Ann-Marie Gärling

Examinator: Elisabeth Ahlsén

Rapportnummer: HT09-2611-037

Nyckelord: Särskola, kvalitet, kunskap, delaktighet, samstämmighet.

Sammanfattning: Detta arbete ämnar behandla frågan om vad kvalitet egentligen är och med hjälp av ett systemteoretiskt synsätt försöka se hur väl en skola i en av Göteborgs centrala stadsdelar genomför sitt utbildningsuppdrag. Undersökningen har huvudsakligen bestått av två delar: en dokumentationsanalys, där vi granskat de styrdokument som på nationell nivå ligger till grund för skolans verksamhet och sedan jämfört dessa med de dokument som skolan själv upprättat i enlighet med tidigare nämnda styrdokument. Utifrån dessa har vi sedan intervjuat rektor, lärare och elever för att se hur dessa dokument omsätts i praktiken och hur mycket av innehållet i dessa dokument som når ner i den faktiska verksamheten.

Vår definition av begreppet kvalitet vilar på samstämmighet och delaktighet där de parter som är inblandade i skolans värld också får vara med i arbetet kring de gemensamma målen.

Den undersökta skolan har sidor som bör förbättras. Framförallt tycker vi oss se att det finns en osäkerhet kring vad särskolans uppdrag bör vara och vad som ska förmedlas till eleverna. Vi vill dock säga att skolan har områden där de har ett synnerligen gott arbete, där målen i läroplan och kvalitetsredovisning stämmer överens med vad som når ner till elevnivå. Detta arbete präglas av delaktighet och inflytande av alla olika systemnivåer på skolan.

Innehållsförteckning

Innehållsförteckning	3
Inledning och problemområde	4
Bakgrund	4
Om särskolan	5
Den undersökta skolan	6
Syfte	10
Avgränsning	10
Frågeställningar och underlag för analysen	10
Litteraturgenomgång och teoriansknytning	12
Begreppet kvalitet i offentliga verksamheter	14
Begreppet kunskap och dess olika definitioner	16
Systemteorin	17
Metod	19
Intervjuerna	19
De intervjuade	21
Bortfall	21
Sammanställande av intervjusvar	21
Etiska hänsyn	22
Resultat av intervjuer samt granskning av dokument	23
Styrdokumentet	24
Teori och praktik – vad säger skolan och vad gör skolan?	26
Kunskapssynen	27
Normer och värden	29
Kvalitetsbegreppet	30
Men eleverna då?	31
Diskussion och slutsatser	33
Referenser:	36
Bilagor:	38
Bilaga 1: Intervjufrågor till rektor och lärare	38
Bilaga 2: Intervjufrågor till elever	39

Inledning och problemområde

När det såhär i slutet av vår utbildning var dags att skriva examensarbete gällde det att hitta något intressant, och sett till våra inriktningar, relevant att skriva om. Via den nationella exjobbsportalen erhöll vi uppdraget att genomföra en kvalitetsundersökning av särskoleverksamheten i en av Göteborgs stadsdelar. Undersökningen skulle handla om att se hur väl stadsdelen genomför sitt utbildningsuppdrag i förhållande till förordningstexter, läroplan och kursplaner. Uppdraget passade oss som studenter bra, då vi båda har *Social och kognitiv utveckling hos barn, unga och vuxna* som en av våra inriktningar. Det gav oss en chans att se på skolan som samhällsinstitution och samtidigt reflektera över hur skolans praktiska arbete stämmer överens med vad vi lärt oss under vår utbildning. Perspektivet vi fått ta för att göra denna undersökning har skiljt sig från det vi fått från både HFU¹ och VFU². När HFU:n varit teoretisk eller allmänt betraktande har VFU:n varit ett sätt att praktisera teorier och se inifrån verksamheten. Under denna undersökning har vi med hjälp av teorier försökt se in i en specifik verksamhet utifrån, genom att göra nedslag ini den. Låter det konstigt? Det var det inte. Det var snarare ett ganska traditionellt sätt att genomföra denna slags undersökning på. Så ser vi på vad vi genomfört.

Det ursprungliga uppdraget löd som följer:

Syftet med uppdraget är att belysa särskolans kvalitet i [stadsdelen] utifrån det uppdrag som finns genom förordningstexter, läroplan och kursplaner.

Hur väl uppfyller [stadsdelen] sitt uppdrag? Positiv utveckling? Förbättrings-/utvecklingsområden?

Särskoleverksamheten är belägen på alla stadsdelens skolor: Dock har bara en av skolorna särskoleklasser och vi valde att endast undersöka denna skola.

Det har varit intressant att arbeta med ett så vitt begrepp som kvalitet. Använt både gällande fysiska föremål och mer abstrakta företeelser som undervisning, inom både en varumarknad och inom den offentliga sektorn, har det varit en utmaning att finna innebörden i begreppet i de olika sammanhangen, och även vad som är gemensamt för hur man ser på kvalitet inom alla nämnda sammanhang. En entydig sanning har givetvis inte gått att hitta, men väl definitioner tydliga och genomarbetade nog, för att ge oss stöd i vår undersökning av stadsdelens uppdragsutförande.

Vägen till detta nu färdigställda och presenterade arbete har för oss båda skribenter gått via inriktningarna, specialiseringarna och fördjupningarna *Svenska, Samhällskunskap* och tidigare nämnda *Social och kognitiv utveckling för barn unga och vuxna*. Insikter uppkomna under denna undersökning kommer garanterat att gagna oss båda i vårt kommande yrkesliv. Möjligheten att se på en verksamhets alla nivåer har hjälpt oss att se verksamheten som en helhet och bidrar förhoppningsvis till en ökad förståelse för skolan som organisation och institution även när vi arbetar inom dem.

Bakgrund

1996 skrevs en utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning där regeringen skrev: ”Skolans kvalitet måste sättas i fokus på alla nivåer – varje barn och studerande som deltar i

¹ Högskoleförlagd Utbildning

² Verksamhetsförlagd Utbildning

utbildning, oavsett var eller i vilken utsträckning, ska erbjudas en likvärdig kvalitet. Arbetet med att bedöma, värdera och utveckla kvaliteten i skolan måste stärkas på alla nivåer”³ De huvudsakliga verktyg som berör den enskilda skolans arbete med kvalitet är kvalitetsutveckling och kvalitetsredovisning. Kvalitetsutveckling är en del av detta och används i betydelsen av: ”ett arbetssätt med mål, uppföljning och utvärdering samt analys och dialog om utvärderingens resultat, vilken leder fram till åtgärder som grund för nya mål osv.”⁴ Detta är något som alla skolor är ålagda att göra. Med utgångspunkt i målen görs en uppföljning, vilket mynnar ut i en kvalitetsredovisning som sedan skall leda till utvecklingsåtgärder som i sin tur ska leda fram till nya mål.⁵ Detta är ett resultatnriktat arbete och väldigt precist, då målen måste vara explicita och tydliga för att äga giltighet. I många fall är det också tal om kvaliteter som är mätbara.

Kvalitetsredovisningen är förordad av utbildningsdepartementet och skall skriftligen dokumenteras av varje skola för att sedan redovisas gemensamt av kommunerna. Skolans redovisning skall innehålla en bedömning av hur och i vilken utsträckning de nationella målen för utbildningen uppnås samt de åtgärder som behöver vidtas för att ytterligare närma sig målen.⁶ Det skolverket ser som kärnan i den pudel som är kvalitetsarbete är ”ett perspektiv där politiker och personal arbetar mot samma mål”.⁷ Detta har visat sig vara svårt att genomföra och så sent som 2001 gjorde en fjärdedel av landets kommuner inte sina kvalitetsredovisningar.⁸ Det avgörande för om kvalitetsredovisningen ska bli ett användbart instrument har visat sig ligga i huruvida underlaget har tagits fram i samverkan med berörda parter. I analysen kan man då skapa sig en gemensam bild och kunnat komma vidare i utvecklingen. I de kommuner där så har varit fallet, kan man se att på både kommunal och enhetsnivå är utvecklingsfrågor levande och framgångsrika. Det är i de fallen tal om att kvalitetsredovisningen ses som en meningsfull och användbar del i den egna verksamheten snarare än ett krav utifrån. Det är då den kan bidra till skolutveckling.⁹

Om särskolan

Barn i allmänhet skall tas emot i grundskolan. Barn som bedöms inte kunna nå upp till grundskolans kunskapsmål därför att de är utvecklingsstörda skall tas emot i särskolan.¹⁰

Det som i lagen sägs om utvecklingsstörda gäller även dem som har fått ett betydande och bestående begåvningsmässigt funktionshinder på grund av hjärnskada, föranledd av yttre våld eller kroppslig sjukdom, samt personer med autism eller autismliknande tillstånd.¹¹

Särskolan har genomgått en förvandling sedan kommunaliseringen i början av 90-talet. Det är den enskilda kommunens ansvar att ordna särskoleverksamhet, till skillnad från tidigare då det var i landstingets regi.

Hur särskoleverksamheten skall ske är däremot upp till varje kommun, vilket gör att det finns stora skillnader mellan olika kommuner. Dessa skillnader kan bestå i lokaltillgångar, antal

³ Skolverket. (2003) *Att granska och förbättra kvalitet*. s. 9f

⁴ Ibid. s. 10

⁵ Ibid. s. 10

⁶ Ibid. s. 11

⁷ Ibid. s. 13

⁸ Ibid. s. 12

⁹ Ibid. s. 13f

¹⁰ Skollagen. 3 kap. 3§

¹¹ Skollagen. 1 kap. 16§

elever i särskolan, kommunala prioriteringar eller andra yttre förutsättningar.¹² Det finns alltså således ingen mall utefter vilken särskoleverksamheten kan formas. Det ger enskilda kommuner och skolor ett större ansvar att utverka effektiva styrdokument. Generellt kan sägas att kommunaliseringen har inneburit att särskoleelever och grundskoleelever vistas i högre utsträckning i samma lokaler, men att den vanligaste formen för särskola fortfarande är att ha speciella undervisningsgrupper för särskoleeleverna. Det innebär ändå att fler lärare, rektorer och elevhälsoteamsmedlemmar kommer i kontakt med dessa elever.¹³

Kommunaliseringen till trots finns det fortfarande faktorer som bibehåller särskolan som en särskild del av skolan. Vissa hävdar att det faktum att särskolan och grundskolan har olika centrala organisationer och regler försvårar samarbetet. Särskolelärare och grundskolelärare är ofta i olika arbetslag.¹⁴

För Göteborgs del har särskolan tidigare varit under SDN Högsbos ansvar, men från 2006/2007 har varje stadsdel ett befolkningsansvar. Det innebär att varje stadsdel är skyldig att ha särskola i egen regi. Samma problem som mindre kommuner brottades med på nittio-talet har nu nått Göteborgs stadsdelar. Spridningen av elever kräver också en spridning av kompetens, vilket inte låter sig göras per automatik.

De dokument som, hierarkiskt ordnade, ligger till juridisk och organisatorisk grund för de obligatoriska skolformerna är följande:

- En nationellt fastställd läroplan anger skolans värdegrund och grundläggande mål och riktlinjer. Den är gemensam för grundskolan, sameskolan, den obligatoriska särskolan och specialskolan.
- En nationellt fastställd kursplan för varje enskilt ämne.
- En nationellt fastställd timplan som anger minsta garanterade tid som eleverna har rätt att få lärarledd undervisning i olika ämnen.
- En kommunalt fastställd skolplan som visar hur kommunens skolor ska organiseras och utvecklas.
- En lokal arbetsplan på varje enskild skola som är en anpassning av läroplanens, kursplanernas och skolplanens innehåll till skolans organisation, arbetssätt och lokala förhållanden.¹⁵

Den undersökta skolan

Den undersökta skolan är en F-6 skola med cirka 460 elever, varav cirka 20 elever är mottagna i särskolan. Verksamheten omfattar såväl förskoleklass, grundskola, barnomsorg som tränings- och grundsärskola. Verksamhetsbeskrivningen har gjorts gemensam för alla delar av skolan. Motivet för detta är ”den inkludering och samverkan som förekommer på skolan”.¹⁶

¹² Skolverket. (2001). *Kvalitet i särskolan*. s. 18

¹³ Ibid. s. 25

¹⁴ Ibid. s. 23

¹⁵ Skolverket. *Vad styr verksamheten?* 091125

¹⁶ Skolans verksamhetsplan 2009. s. 5

Följande punkter är vad skolan satsar på, vilket för övrigt är gemensamt med samtliga skolor i stadsdelen:

1. Trygghet och delaktighet för elever och föräldrar
2. Gemensam kunskapssyn hos personalen, gemensamma begrepp och bedömningar
3. Ökad andel elever med godkända betyg
4. Arbete med normer, värden och likabehandling
5. Tydliggörande av mål och kriterier för elever
6. Kompetensutveckling för personalen
7. Snabb konfliktlösning
8. Minskad olovlig frånvaro
9. Miljöronder med elever
10. Aktiviteter som skapar gemenskap
11. Internationella kontakter
12. Dialog med föräldrar
13. Arbete med hälsofrämjande skola
14. Samarbete med individ- och familjeomsorgen
15. Kulturutbud med samarbete med Kulmus och Fritid Barn & Unga¹⁷

Vad gäller organiseringen av undervisningen arbetar skolan med spår, där eleverna dels är åldersblandade, dels årskursbundna beroende på elevantal i de olika årskurserna. Särskoleeleverna är, enligt verksamhetsplanen, inkluderade i tre av spåren.¹⁸

Enligt den SWOT-analys¹⁹ som skolan har gjort anges kompetenta pedagoger, samverkan inom skolan, gott samarbete med barn och föräldrar samt konkreta rutiner och handlingsplaner som organisationens styrkor. Under svagheter anges ett behov av insikt och ökad kunskap om mål och styrdokument, ett förbättrat arbete med att följa upp elevers kunskapsutveckling, en vidareutveckling av elevers medbestämmande och inflytande samt en vidareutveckling av samverkan mellan förskola och grundskola.²⁰

Under rubriken *verksamheten övergripande* tas stadsdelsnämndens mål upp. Dessa är bland andra, att på grund av ett vikande elevunderlag i stadsdelen skall skolans kostnader följa det minskade elevantalet, samt att ”det systematiska kvalitetsarbetet skall åstadkomma en effektivisering/kostnadssänkning med minst en procent”.²¹

Vidare tas det i verksamhetsplanen upp de utvecklingsområden som skolan arbetar på. Dessa är *normer och värden, utveckling och lärande, ansvar och inflytande, skola och hem, övergång och samverkan, skolan och omvärlden* samt *bedömning*. Dessa redovisas genom att det presenteras tydliga och konkreta mål och vad som skall göras för att uppnå dessa. Dessutom redovisas också på vem ansvaret vilar och när det förväntas vara klart.²² Dock finns

¹⁷ Skolans verksamhetsplan 2009. s. 6

¹⁸ Ibid. s. 7

¹⁹ Det har visat sig att en av de största bristerna i kvalitetsutveckling ligger i en dåligt utvecklad självvärdering. Ett instrument för självvärdering är SWOT-analysen, där bokstäverna – till skillnad från den amerikanska polisens insatsstyrkas Special Weapon And Techniques – står för Strengths (styrkor), Weaknesses (svagheter), Opportunities (möjligheter) och Threats (hot). Tanken är att de inblandade parterna i en organisation ska samlas för att värdera sin verksamhets förutsättningar utifrån dessa fyra rubriker. Det ska sedan kunna mynna ut i en rapport som kan användas som underlag för diskussion om framtida utvecklingsmöjligheter. Tanken är att självvärderingen ska bygga på lärarnas, elevernas och personalens sakkunskap och på så vis främja delaktigheten. (se Skolverket, Att granska och förbättra kvalitet s. 48 ff)

²⁰ Skolans verksamhetsplan 2009. s. 9

²¹ Ibid. s. 10

²² Ibid. s. 12-25

det inte någon tydlig anknytning till särskoledelen i målredovisningen. Exempelvis kan man under punkten *övergång och samverkan* se att tre av de fyra målen handlar om samverkan mellan förskola och skola. Det fjärde målet gränsar till särskolans intressesfär. Det är: ”elevernas övergång till andra skolor planeras och förbereds så att eleverna känner trygghet och upplever en kontinuitet i utveckling och inläring”. Tillvägagångssättet, enligt verksamhetsplanen, för detta är att samarbeta med stöd av goda rutiner och överlämningsdokument. Detta kan tolkas som att det indirekt kan gynna eleverna inom särskolan.

På skolan finns, som nämndes under punkt fyra i verksamhetsplanen, ett arbete för likabehandling. Handlingsplanen för dessa mål finns formulerat i en likabehandlingsplan, enligt de krav som ställdes i den nu upphävda *barn- och elevskyddslagen*.²³ Arbetet med denna plan påbörjades i oktober 2006 och den första versionen färdigställdes i februari 2007. Den senaste versionen utarbetades under augusti 2008.²⁴ I förarbetet med den första planen ingick en elev från varje klass i år 6 i gruppen. Föräldrarna var delaktiga genom att arbetet med planen lades upp på skolans hemsida så att de kunde komma med kommentarer. Planen tas upp i klassråd, elevråd och stödkompisgruppen för att alla ska känna till den. Utvärdering av planen har skett på klassråden och i Likabehandlingsgruppen. Barn och elevombudsmannen säger att

”[e]leverna ska vara med i arbetet med att göra planen, följa upp den och utvärdera den. Att du som elev är med i arbetet är en förutsättning för att planerna verkligen ska fungera. Det är viktigt att personalen även engagerar dina föräldrar eller andra vårdnadshavare i arbetet.”²⁵

I den senaste likabehandlingsplanen står att den ska utvärderas under vårterminen 2009, vilket är efter att barn- och elevskyddslagen upphävts. Dessa frågor behandlas nu istället av skollagen och diskrimineringslagen.²⁶ Skollagen säger att den som äger skolan, i kommunala skolors fall den politiska nämnden, ska se till att en plan för arbetet mot kränkande behandling finns.²⁷ Diskrimineringslagen säger att

”[e]n utbildningsanordnare som avses i 14 § ska varje år upprätta en plan med en översikt över de åtgärder som behövs för att dels främja lika rättigheter och möjligheter för de barn, elever eller studenter som deltar i eller söker till verksamheten, oavsett kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionshinder eller sexuell läggning, dels förebygga och förhindra trakasserier som avses i 15 §. Planen ska innehålla en redogörelse för vilka av dessa åtgärder som utbildningsanordnaren avser att påbörja eller genomföra under det kommande året.

En redovisning av hur de planerade åtgärderna enligt första stycket har genomförts ska tas in i efterföljande års plan.²⁸

I praktiken innebär det att arbetet med likabehandlingsplaner på skolorna fortskrider som tidigare, men att det är med grund i två lagar istället för en som tidigare. Årliga uppföljningar ska sedan, som nämnts, visa hur arbetet fungerar och vilka prioriteringar som behövs göras för kommande år.

²³ Utbildningsdepartementet. (2006) *Barn- och elevskyddslagen*, SFS 2006:67.

²⁴ Skolans likabehandlingsplan. s. 3

²⁵ Barn- och elevombudet. *Jag vill... veta mer om lagen*. 091124

²⁶ Ibid. 091124

²⁷ Skollagen. 14 kap. 8§

²⁸ Diskrimineringslagen. 3 kap. 14§

Ett av utvecklingsområdena i skolans kvalitetsredovisning handlar om särskolans inkludering. Enligt redovisningen skall särskoleeleverna i möjligaste mån delta i de aktiviteter som genomförs för övriga elever.²⁹ Särskolegrupperna ses enligt kvalitetsredovisningen: ”som en naturlig del i skolan”.³⁰ Särskolan skall omfattas av allt utvecklingsarbete som sker på skolan, med viss reservation för vad som anges av de lokala arbetsplanerna. Vidare skriver de att all personal på skolan skall engageras i inkluderingsarbetet, om än i olika grad.

Under utvecklingsområdet *normer och värden* ryms likabehandlingsplanen och det konkreta arbetet med stödkompisar där elever har fått utbildning i att vara de som tar hand om andra elever. När det gäller särskolan vill skolan finna former för att barnen i högre grad än idag ska bli medvetna om och delaktiga i bl. a. stödcompisverksamheten.³¹

Skolan har även sett över sina lokala styrdokument gällande all verksamhet. Det är bestämt att all särskoleverksamhet ska använda samma grundmodell för individuella utvecklingsplaner (IUP) samt de har påbörjat arbetet med att förtydliga tränings- respektive grundsärskolans kursplaner utifrån ett lokalt perspektiv.³² Vidare kan man se under utvecklingsområdet *bedömning och betyg* att ett av målen är att inom särskolan göra tydligare bedömningar utifrån kursplanemålen.³³ Sammantaget kan man se att det finns en ambition i dokumenten hos skolan att arbeta med de dokument som ligger till grund för utbildningen och öka samsynen på dessa hos skolans berörda parter.

²⁹ Skolans kvalitetsredovisning 2007-2008. s. 7

³⁰ Att behöva påpeka i en kvalitetsredovisning att särskolan ingår som ”en naturlig del i skolan” kan tolkas som ett bevis på att det *inte* är en naturlig del. Det står till exempel ingenstans att förskolan ingår som en naturlig del, det tas för givet.

³¹ Skolans kvalitetsredovisning 2007-2008. s. 9ff

³² Ibid. s. 11ff

³³ Ibid. s. 20

Syfte

Syftet med detta arbete är att undersöka hur stadsdelen genomför sitt utbildningsuppdrag. Utbildningsuppdraget i fråga gäller särskoleverksamheten på den av stadsdelens skolor där denna till största delen är förlagd. Kvaliteten på genomförandet av stadsdelens uppdrag bedöms utifrån samstämmighet mellan nationella styrdokument, skolans styrdokument och uppfattningen om hur dessa dokument verkställs i den praktiska verksamheten hos rektor, lärare och elever, samt i vilken utsträckning de olika parterna är delaktiga i genomförandet.

Avgränsning

En brännhet potatis i särkoledebatten är frågan om huruvida inkludering är lämplig för alla särskoleelever eller om särskiljande är en bra lösning. Om det är bra eller inte har inte varit vår avsikt att bedöma. Däremot hur väl skolan arbetar med den inkludering de säger sig prioritera. Vi kan utöver det nöja oss med att konstatera att det är en synnerligen intressant fråga. Det samma gäller frågan: vilka individer placeras i särskolan? Man har sedan kommunaliseringen sett att underlaget som ligger till grund för placeringen har förändrats. Man har sett att fler elever med koncentrationssvårigheter och med lindrig utvecklingsstörning har hamnat i särskolan, likaså är elever med invandrarbakgrund överrepresenterade.³⁴

Inkludering förekommer i skolans dokument som ett av utvecklingsområdena. Vi kommer att ställa frågor kring detta i syftet att försöka se hur särskolan arbetar. Vi kommer dock inte att försöka besvara frågan huruvida inkluderingen fungerar eller ej. Av samma anledning och även av tidsmässiga skäl kommer vi inte att undersöka grundskoledelen på skolan, eller intervjua representanter från den delen.

Frageställningar och underlag för analysen

”Kvalitet uppstår i mötet mellan den givande och den mottagande parten.”³⁵ Vad anser den givande parten vara god kvalitet och vad anser den mottagande parten? Och vad händer i mötet? Begreppet kvalitet används i många sammanhang som om det är en och samma sak, att det finns en sann och rättfärdig innebörd. Det är allt som oftast inte fallet. Snarare har alla personer olika uppfattning och tar sig an begreppet utifrån skilda perspektiv.³⁶ Det blir en viktig punkt i analysen att ta reda på hur kvalitetsuppfattningen kan skilja sig åt mellan verksamhetens parter.

Vilka är delaktiga i att framställa skolans styrdokument? I de skolor där kvalitetsredovisningen fungerar som ett användbart verktyg i förbättringsarbetet har underlaget tagits fram genom samarbete med alla berörda parter. Detta har haft den fördelen att man skapat sig en gemensam bild, vilket gör det lättare att komma vidare i utvecklingsarbetet.³⁷

Vad sker i det praktiska arbetet jämfört med vad som från början avsågs? Detta är en viktig punkt att få fram i intervjun då det på många sätt bevisar om styrdokument, handlingsplaner etc. är viktiga för verksamheten eller bara papper i en pärm. Vissa forskare

³⁴ Skolverket. (2002). *I särskola eller grundskola?*. s.9

³⁵ Kärrby, G. (1992) *Kvalitet i pedagogiskt arbete*. s. 13

³⁶ Vernersson, F. (2007) *Kvalitet som grund för undervisning och lärande*. s. 66

³⁷ Skolverket. (2003) *Att granska och förbättra kvalitet*. s. 13

menar att styrdokument och utvecklingsarbete inte per automatik sprider sig i en organisation.³⁸ Det är inte alls självklart att ett dokument påverkar verksamhet. Ser inte lärarna att det är effektivt och till gagn för deras arbete blir användandet av olika styrmedel ”en tom ritual” som stjälar tid från andra aktiviteter.³⁹

Existerar den gemensamma kunskapssyn hos personal och elever som skolan strävar efter? Vad innefattar den i så fall? Hur arbetar de med att implementera den i det dagliga arbetet? Eller är det bara en papperstiger?

Sett utifrån tanken om att kvalitet är mer än det mätbara, vilka är då de gemensamma normer och värden som ska genomsyra arbetet i skolan? Hur arbetar man då med detta?

Skolan redovisar sitt NEI (Nöjd Elev Index) i sin kvalitetsredovisning. I detta index får man fram en siffra på hur många procent av eleverna som känner sig nöjda, trygga, stimulerade osv. Skolan landar på procenttal mellan 83 och 85, vilket skolan betraktar som ett gott resultat. Dock sker redovisningen med brasklappen att resultatet inte innefattar särskolan på grund av att det är för få elever där.⁴⁰ Detta kan tolkas som ett bevis på att det behövs en annan ingång än den rent sifferbetonade kvalitetsanalysen. Detta är en tanke som även skolan tangerar, då de i kvalitetsredovisning medger att särskoleelevernas delaktighet är svår att bedöma eftersom eleverna sinsemellan har väldigt olika behov. Skolan konstaterar dock att de måste sträva efter en högre grad av delaktighet och påverkansmöjligheter även för denna grupp. Ett av de målen som sätts upp inför kommande läsår är just att öka särskoleelevernas delaktighet i exempelvis matråd och elevråd.⁴¹

³⁸ Johansson, I. (1995) *Kvalitet i förskolan och under de första skolåren*. s. 46

³⁹ Lindgren L. (2009) *Ett hungrigt monster*. s. 33

⁴⁰ Skolans kvalitetsredovisning 2007-2008. s. 10

⁴¹ *Ibid.* s. 8

Litteraturgenomgång och teoriansknytning

Det är omtvistat huruvida man kan använda ett begrepp som kvalitet i forskningssammanhang. Vissa forskare menar att det är omöjligt att undersöka kvalitet då det är beroende av en alldeles för specifik kontext där miljön, de inblandades känslor, förväntningar och förförståelse spelar en avgörande roll.⁴² Därför kan det som upplevs som kvalitet i ett sammanhang vid en tidpunkt inte på något sätt sägas gälla vid en annan tidpunkt, eller för en annan individ. Det hamnar nära en personlig värdering.⁴³

Kvalitet används som begrepp i skolan. Skolverket har följande definition:

Uppfyller nationella mål. Svarar mot nationella krav och riktlinjer. Uppfyller andra uppsatta mål, krav och riktlinjer, förenliga med de nationella. Kännetecknas av en strävan till förnyelse och ständiga förbättringar utifrån rådande förutsättningar.⁴⁴

Per Settergren ser skolan som en enhet bestående av de tre delarna: omsorg, fostran och lärande.⁴⁵ Kvaliteten ligger i att dessa delar sammanfogas. För att detta skall ske, menar Settergren, behöver ett antal goda egenskaper ligga till grund i skolans verksamhet. Dessa egenskaper låter han sammanfatta som: *trygghet/trivsel, ömsesidig respekt, elevinflytande och ansvar, dialog, goda relationer* samt *stimulans till att utvecklas*.⁴⁶ Den första goda egenskapen, *trygghet och trivsel*, ligger till grund för all övrig verksamhet i skolan. Detta skapas först och främst genom öppna och förtroendefulla relationer mellan elever och skolpersonal. God kvalitet i arbetet med tryggheten visar sig i ett aktivt arbete mot mobbning, att det råder en respektfull attityd och goda umgängesformer samt att all ämnesundervisning samtidigt låter sig genomsyras av läroplanens värdegrund.⁴⁷ I en trygg skolsituation låter sig de övriga goda egenskaperna utvecklas.

Om man utgår från att kvalitet faktiskt är möjligt att undersöka och tittar på sådan forskning kan man hitta tre olika vägar in i begreppsförståelsen. Den första är berörda parter *upplevelse av kvaliteten*.⁴⁸ Det vill säga: forskaren undersöker genom intervjuer hur de inblandade parterna upplever kvaliteten i skolan. Givetvis kan denna ingång kritiseras eftersom det handlar om hur lärarna, eleverna och skolläda upplever kvalitet. Det är svårt för forskaren att kunna säga att kvaliteten är god eller ej, snarare handlar om enskilda och subjektiva uppfattningar om vad kvalitet är. Man närmar sig alltså inte begreppet som sådant.

Den andra ingången till kvalitetsforskning är *klimatet*.⁴⁹ Här gör man exempelvis observationer i klassrummet och undersöker hur kvaliteten visar sig i den faktiska verksamheten. För att komma åt de processer som skapar ett visst klimat i ett visst sammanhang krävs att man tar hänsyn till hur verksamheten utförs. Det är ett socialpsykologiskt synsätt där man utgår från tanken att alla i organisationen påverkar utfallet.⁵⁰

⁴² Skolverket. (2003) *Att granska och förbättra kvalitet*. s. 7

⁴³ Kärrby, G. (1992) *Kvalitet i pedagogiskt arbete med barn*. s.9

⁴⁴ Skolverket. (2001) *BRUK*. s. 8

⁴⁵ Settergren, P. (2003) *Bättre skola för alla*. s. 16

⁴⁶ Ibid. s. 21

⁴⁷ Ibid. s. 16f

⁴⁸ Johansson, I. (1995) *Kvalitet i förskolan och under de första skolåren*. s. 43

⁴⁹ Ekholm B. & Hedin A. (1993) *Det sitter i väggarna*. s.14ff

⁵⁰ Ibid. s. 20ff

Den tredje varianten kan vi kalla *dokumentation*.⁵¹ Här tittar man på de dokument och handlingsplaner som ligger till grund för verksamheten. Man undersöker hur de är upprättade, av vilka och även hur de efterlevs och används i verksamheten. Det ligger så att säga väldigt nära den definition av kvalitet som skolverket sätter upp. Visserligen kan även denna ingång diskuteras eftersom den förutsätter att de dokument som ligger till grund för verksamhetens utformande är så väl gjorda att kvaliteten förbättras av dess införande i undervisningen.

Problemet med att mäta kvaliteten i skolan endast utifrån styrdokument har föranlett Skolverket att ta fram ett verktyg för att mäta kvaliteten i en verksamhet: BRUK. Utgångspunkten är, den i förra stycket nämnda definitionen, att kvalitet är att uppfylla målen och sträva efter förbättring. Verktøyets användbarhet lutar sig mot att kvaliteten låter sig avgöras utifrån vissa kvalitetsindikatorer, som sammantagna i ett indikatorsystem kan ge en bild av skolans kvalitet i helhet.⁵² BRUK är indelat i tre huvudområden: *process*, *måluppfyllelse* och *bakgrundsfaktorer*. I dessa hittar man sina indikatorområden som kan undersökas. Vid varje indikator ska ett omdöme fastställas på en skala från ett till sex. Tanken är att BRUK ska användas som ett självvärderande verktyg där verksamhetens inblandade parter gemensamt ska sätta betyg på sitt arbete och dra upp riktlinjerna för framtida utveckling.⁵³

Man kan se att BRUK tar avstamp i styrdokumentet och i kursmålen och därför faller in under en dokumentativ analys av kvalitetsbegreppet. Samtidigt ger det självvärderande inslaget möjlighet till att väga in fler aspekter av kvalitet. Det ger så att säga en möjlighet att mäta det som vanligtvis är omätbart. Eftersom BRUK även eftersträvar en gemensam syn och ger utrymme för alla inblandade parter syn fungerar det som ett exempel på en utvärderingsmetod som är lika mycket med avstamp i målen och måluppfyllelse som avstamp i de medverkandes påverkan på organisationen. BRUK har dessvärre även visat sig ha sina avigsidor. Eftersom det är hundratals variabler som skall stämmas av och diskuteras tenderar arbetet med BRUK att bli administrativt ohanterligt och allt för tidskrävande och krångligt för många skolverksamheter.⁵⁴

Om man ska undersöka kvalitet ställs man inför problemet att det är svårt att veta om systemet man använder och kriterierna för kvalitet egentligen gynnar eleverna. När skolverket undersökte varför elever lämnar grundskolan eller gymnasiet utan fullständiga betyg, visade det sig att de processrelaterade faktorerna spelade en avgörande roll. Detta är faktorer som skolan själv kan påverka. Det handlar exempelvis om brister i relationen mellan skolans personal och hur arbetssätt anpassas till olika elevers förutsättningar. Dessutom spelar individrelaterade faktorer roll, såsom föräldrarnas skolbakgrund och elevens sociala situation. Det som däremot inte verkar ha någon större inverkan på huruvida elever lämnar skolan med fullständiga betyg eller ej, är de systemrelaterade faktorerna som bland annat innefattar betygssystem och kraven från nationella styrdokument.⁵⁵ Med tanke på att skolverkets definition av kvalitet ligger väldigt nära kopplade till just styrdokumentet och måluppfyllelse kan man hävda att det finns behov av ett annat sätt att mäta kvalitet där man väger in de faktorer som inte låter sig mätas med siffror.

⁵¹ Kärrby, G. (1992) *Kvalitet i pedagogiskt arbete med barn*. s. 13

⁵² Skolverket. (2001) *BRUK*. s. 8

⁵³ *Ibid.* s. 8

⁵⁴ Vernersson, F. (2007) *Kvalitet som grund för undervisning och lärande*. s. 69

⁵⁵ Skolverket. (2003) *Att granska och förbättra kvalitet*. s. 32

I undersökningen punktar Skolverket upp några viktiga förutsättningar för skolans resultat:

- Förtroendefulla relationer mellan skolans personal, elever och föräldrar,
- Tidig upptäckt och utredning beträffande elevers svårigheter att nå målen och värdet av tidiga och kontinuerliga stödinsatser
- Elevers och föräldrars delaktighet i utarbetandet av åtgärdsprogram och att programmen används som ett verktyg för elevers lärande och utveckling samt en kontinuerlig och
- Öppen diskussion kring mål och resultat på alla nivåer med alla intressenter.⁵⁶

Processrelaterade faktorer låter, som sagt, inte sig undersökas enbart genom att undersöka hur målen uppnås. Sett till de punkter som ovan listas, kan man konstatera att kvalitetsutvecklingen innefattar dialog mellan alla instanser i skolan och att det ges utrymme åt flera tolkningar. I fokus står utvecklandet av skolans självförnyande förmåga.⁵⁷

Man kan betrakta kvaliteten i skolan som beroende av tre faktorer. Det första är måluppfyllelse. Här kan vi se två huvudspår. Dels det verksamhetsbaserade synsättet som grundar sig i samhällets och skolans uppställda styrdokument. Dels det användarrelaterade synsättet som domineras av en näringslivsinspirerad terminologi, med kundfokus, uppfylla elevens förväntningar och att skolan erbjuder en tjänst på en marknad. Det andra perspektivet är didaktiska processer. Det påverkas givetvis av måluppfyllelse men är i detta perspektiv ett upplyftande av det intellektuella samspelet mellan lärare och mellan elev och lärare som en bidragande faktor till kvalitetsskapande. Det tredje perspektivet består av de förutsättningar som skolan har. Med det menas vilka ramfaktorer, lokaler, ekonomi och dylikt.⁵⁸ Sammantaget bildar dessa en helhetsbild av begreppet kvalitet och visar på mångfalden som är inbyggd i kvaliteten.

Begreppet kvalitet i offentliga verksamheter

Kvalitet är ett svårdefinierat begrepp när det kommer till offentliga verksamheter. Tidigare användes begreppet ofta kopplat till kostnad, produktivitet och effektivitet. När det sparas på offentliga utgifter finns fortfarande ett mål att behålla kvalitetsnivån i verksamheten. Målet blir så att bevara samma kvalitet till lägre kostnader, vilket kan ses som att man menar att kostnad och kvalitet i offentliga verksamheter inte är beroende av varandra. På en varumarknad är dock fallet annorlunda. Där ser man ofta kvalitet i relation till priset. Man betalar för vad man anser vara högre kvalitet i form av längre hållbarhet, fler finesser eller hur produkten ser ut. Det är alltså fråga om producentens antagande om vad konsumenten anser är god kvalitet som är en del av vad som avgör varans pris. Man kan dock inte vara säker på att producent och konsument anser att samma saker är god kvalitet och att det är vad konsumenten är beredd att betala mer för.⁵⁹ ”Bedömningar av kvalitet måste alltid ses i relation till verksamhetens mål och funktion”.⁶⁰ Sett genom de varutermer vi nyss använt, innebär det att varans kvalitet bestäms av vad den är avsedd för, vad den lovar att klara av och detta hänger alltså ihop med vad man sen tycker är ett rimligt pris.

Gunni Kärrby menar att man bör bedöma kvaliteten inom pedagogisk verksamhet inte bara utifrån det samhällsuppdrag skolan har utan även till individernas behov i skolan. Fokus

⁵⁶ Skolverket. (2003) *Att granska och förbättra kvalitet*. s. 33

⁵⁷ Ibid. s. 33

⁵⁸ Vernersson, F. (2007) *Kvalitet som grund för undervisning och lärande*. s. 91f

⁵⁹ Kärrby, G. (1992) *Kvalitet i pedagogiskt arbete med barn*. s. 12f

⁶⁰ Ibid. s. 38

skulle ligga på inlärningsmiljön och betraktas utifrån grundläggande förutsättningar för kunskapsstillväxt, hur människan lär och hur inhämtade kunskaper sedan kommer att svara mot de livssituationer som eleverna ställs inför.⁶¹ Detta är något mer abstrakt och mindre kvantifierbart än andra sätt att bedöma kvalitet. Det går dock att se genom hur de formulerade målen överensstämmer med de verksamma i skolans upplevelse av sin situation.

”Kvalitet uppstår i mötet mellan den givande och den mottagande parten.”⁶² Utifrån resonemanget gällande begreppet kvalitet på en ekonomisk marknad kan vi se att samma problem som på en varumarknad kan uppstå inom de offentliga verksamheterna, det vill säga att den givande och den mottagande parten inte delar synen på vad som är god kvalitet. Grovt förenklat kan man hävda att god kvalitet uppstår när den givande och den mottagande parten delar synen på vad som är god kvalitet och anser att det är vad de får i den verksamhet de tillsammans verkar inom. Dålig kvalitet kan således uppstå när parterna inte delar synen på vad som är god kvalitet. Då spelar det mindre roll om verksamheten lever upp till den ena partens kvalitetssyn, den andra parten kommer ändå att uppfatta kvaliteten som dålig. Dålig kvalitet uppstår även enligt samma resonemang när parterna delar synen på god kvalitet men ingen av dem upplever att verksamheten svarar mot deras kvalitetssyn.

Kvalitetsutmärkelsen Bättre skola, som Institutet för kvalitetsutveckling (SIQ) och Skolverket arbetar med på uppdrag av Utbildningsdepartementet, är en utmärkelse för att stödja utvecklingen av det systematiska kvalitetsarbetet i svenska skolor och förskolor. I broschyren för utmärkelsen, som är något man som skola anmäler sig att delta i, finns följande frågor för skolan att se om Kvalitetsutmärkelsen Bättre skola är något för dem:

1. Tar ni reda på elevernas behov och förväntningar?
2. Arbetar ledare och medarbetare aktivt med att förbättra verksamheten utifrån ett elevorienterat synsätt?
3. Har alla den information de behöver för att kunna göra sitt jobb på bästa sätt?
4. Vet ni hur bra ni är jämfört med andra skolor?
5. Tar ledare och medarbetare fram planer och mål tillsammans?
6. Har alla en plan för hur han/hon skall lära sig nya saker och utvecklas med er skola?
7. Har ni en tydlig förståelse för varandras arbete och hur det hänger samman?
8. Deltar alla aktivt i att utvärdera och förbättra era arbetssätt?
9. Kan ni se resultat av er verksamhetsutveckling?
10. Har ni nöjda elever, föräldrar och medarbetare?⁶³

Återkommande här, som vi sett exempel på tidigare, är frågan om planer och mål är framtagna gemensamt med representanter från alla delar av verksamheten. Skolverket ser det som en viktig förutsättning för goda resultat, att det finns en öppen diskussion kring mål och beslut på alla nivåer.⁶⁴ Frågorna tre, sju och åtta berör specifikt insikten om varandras arbete och ett samarbete kring organisationen som grund för goda resultat. Ovanstående checklista kan då ses som en reducering av skolverkets tidigare berörda punkter för kvalitets- och utvecklingsarbete inom organisationen som är skolan.

⁶¹ Kärby, G. (1997) *Bedömning av pedagogisk kvalitet*. s. 27

⁶² Kärby, G. (1992) *Kvalitet i pedagogiskt arbete med barn*. s. 13

⁶³ Institutet för kvalitetsutveckling (SIQ) *Kvalitetsutmärkelsen Bättre Skola*. 091126

⁶⁴ Skolverket. (2003) *Att granska och förbättra kvalitet*. s. 32

Begreppet kunskap och dess olika definitioner

Kunskap och lärande är begrepp som ibland skiljs åt. Vi har dock valt att se lärande som en väg till kunskap och kunskap som ett medel för fortsatt lärande, vilket innebär att vi när vi använder oss av begreppen kunskap och kunskapssyn även åsyftar lärande som en del av och som en väg till kunskap. Lärande och kunskap korsbefruktar då varandra och är därmed svåra att åtskilja. Detta kan vi även se hos Roger Säljö, som i en studie från 1979 ser fem olika förhållningssätt till lärande, här via Curt Andersson och oss:

1. *Lärande som adderandet av kunskap.*
När ny kunskap läggs till tidigare kunskap.
2. *Lärande genom memorering.*
När man genom memorering försöker minnas exakt den information man erhållit för att kunna återge den som man lärde sig den.
3. *Lärande genom förvärv av fakta.*
Genom fakta och anvisningar försöker man bevara kunskapen för att sedan använda den i ett praktiskt sammanhang. Till skillnad från de två läranden som nämnts tidigare försöker man här skilja ut den kunskap man sen kan använda praktiskt. Det blir då ofta tal om långtidsmemorering.
4. *Lärande som abstraktion av mening.*
Här betraktar man inte längre lärandet som något som innebär en produktion av färdiga svar. Det är snarare fråga om att man försöker tolka den kunskap som finns tillgänglig. Kunskapsmaterial som böcker ses som en tillgänglig produkt för lärande och inte som ett utbildningspaket.
5. *Lärande som en tolkande process.*
I mångt och mycket likt tidigare punkt, med skillnaden att man här försöker förstå verkligheten som den framstår. Särskild vikt läggs här vid att det man lär sig ska kunna vara en hjälp vid tolkning av verkligheten som den framstår.⁶⁵

Om man betraktar dessa typer av lärande i relation till kursplanernas mål så kan man se en relation mellan de tre första typerna av lärande och läroplanernas uppnåendemål. De två sista lärandetyperna har mer gemensamt med strävansmålen. Exempelen nedan är hämtade ur kursplanen för Svenska i grundsärskolan.

Mål att sträva mot

Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven

- utvecklar sin lust och förmåga att skapa med hjälp av språket,
- utvecklar språklig säkerhet och vill, vågar och kan använda sitt eget språk,
- utvecklar sin förmåga att förstå kulturell mångfald genom att möta litteratur från Sverige och andra delar av världen,
- utvecklar sin förmåga att utnyttja olika möjligheter för att hämta information och bli medveten om mediers påverkan,
- utvecklar sin medvetenhet om hur det egna lärandet går till.

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det femte skolåret

Eleven skall efter sina förutsättningar

- kunna läsa och förstå enkel text,
- kunna informera genom att skriva meddelanden,
- kunna berätta om sig själv och sin närmiljö,
- ha kännedom om var man söker information,

⁶⁵ Andersson, C. (2000) *Kunskapssyn och lärande*. s. 84f

Mål som eleverna skall ha uppnått då skolgången avslutas

Eleven skall efter sina förutsättningar

- kunna använda språket som medel för tänkande, lärande och kommunikation,
- kunna läsa enkla texter av olika slag och återge innehållet på ett begripligt sätt,
- kunna diskutera upplevelser av t.ex. litteratur, film och teater,
- kunna använda olika informationskällor,
- kunna uppfatta variationer i det svenska språket.⁶⁶

Eftersom både process- och produktinriktat lärande fokuseras i kursplanerna, ska flera av lärandetyperna ur Säljös lista återfinnas i skolan. Eftersom de relaterar till varandra kan en det vara svårt att skilja ut en kunskapssyn i listan hos en person. De är dock nyttiga för att se var fokus ligger; på processen eller produkten.

Systemteorin

Sedan välfärdssamhällets framväxt har utvärderingen i Sverige präglats av målstyrning, rationalism och kontroll. Tack vare – eller på grund av – en bred politisk enighet och ett relativt stort mått av homogenitet har det funnits en strävan att skapa stora och byråkratiskt reglerade reformbeslut. Detta kan ta två vägar. Å ena sidan kan det bidra till en värdegemenskap som är verklig och reell. Å andra sidan kan värdegemenskapen bli skenbar och skapa inbyggda svårigheter i reformerna och i förvaltningen av besluten.⁶⁷

Från 70-talet och framåt har utvärdering fått en allt viktigare position i samhället. Detta beror i grunden på statens ökade decentralisering. Som ett sätt att få statens finanser i balans har lokala aktörer i större utsträckning fått ikläda sig huvudmannaansvarskostymen och finansiellt ansvar på fler och fler arenor.⁶⁸ I skolans värld blir denna utveckling tydlig 1991 när kommunen blir huvudman för all skolverksamhet. Man kan sammanfatta statens nya styrfilosofi som målstyrning integrerat med resultatansvar och resultatkontroll. Kommunen får ett ökat ansvar samtidigt som staten stärker sin kontrollerande funktion och tillsyn genom införande av utvärderingsprogram. Resultat i verksamheter blir kontrollinstrument som bidrar till att för staten viktiga värden reproduceras på ett effektivt sätt, samtidigt som det är kommunen som ansvarar för utförandet och blir den instans som står till svars inför dem som ifrågasätter samhällsnyttan.⁶⁹

Man kan alltså se utvärdering som ett sätt att styra uppifrån. Det finns då ett demokratiproblem då det blir svårt att ifrågasätta såväl utvärderingen som dess uppdragsgivare. ”Utvärderingen för med sig ett sken av rationalitet över de beslut som fattats på dess grund”.⁷⁰ Genom detta reproduceras de idéer och värderingar som ligger till grund för de mätningar som görs i utvärderingen. Utvärderingen fungerar på två sätt: dels som underlag för ”rationella beslut”, dels som ”kodbärare”, att rationella beslut är det eftersträvarvärda.⁷¹

Till skillnad från det målrationalistiska perspektivet, som har präglat utvärderingen under lång tid, kan man på senare år se fler forskare som lutar sin forskning mot systemteoretisk grund där det ömsesidiga beroendet mellan organisation och omvärld lyfts fram. Man kan beskriva skillnaden mellan dessa två synsätt som följande: Ur ett målrationalistiskt perspektiv påverkar

⁶⁶ Kursplan för Svenska, SV1040

⁶⁷ Lundahl, C. & Öquist, O. (2002) *Idén om en helhet*. s. 16

⁶⁸ Ibid. s. 15

⁶⁹ Ibid. s. 16f

⁷⁰ Ibid. s. 30

⁷¹ Ibid. s. 30

målbeskrivningen direkt organisationen medan ur ett systemteoretiskt perspektiv är det tolkningen av målbeskrivningen från de inblandade parterna som påverkar organisationen. Systemteorin bygger på att världen, eller i det här fallet: en organisation, består av olika nivåer där varje nivå har en egen avgränsad autonomitet. Det finns dock överlappande system där individer samtidigt ingår i olika nivåer.⁷² Vi kan exemplifiera med lärarrollen där den enskilde läraren samtidigt ingår i lärarlaget, skolorganisationen, yrkesrollen som pedagog, ett socialt system i relationen med eleverna och så vidare. Det är med andra ord viktigt att tänka sig att faktorer utanför det system som står inför utvärdering påverkar aktiviteter inom det.

Systemteorin handlar alltså om att tänka sig världen i form av system som påverkar varandra och som öppnar upp möjligheten att betrakta den mottagande parten och den givande parten som lika aktiva i möten i organisationen. En utvärdering enligt ett systemiskt tänkande är information om skillnader, där det handlar om att synliggöra olika sätt att se på den verksamhet som bedrivs för att kunna utmana den och få den att utvecklas.⁷³ Den problematiserar även utvärderingens effekter och bieffekter. Ömsesidigheten mellan delarna i en organisation är i fokus. Det är ett synsätt som kan leda framåt och bidra till kunskaper som kan utveckla en organisation och verksamhet, till skillnad från en rationalistisk syn som egentligen bara syftar till att avgöra hur förgivettagna mål uppfylls.⁷⁴ För övrigt är den målinriktade utvärderingen missvisande på en särskoleverksamhet eftersom särskolan inte har samma slags uppnåendemål som grundskolan. I särskolans kursplaner finns formuleringen ”eleven skall efter sina förutsättningar”.⁷⁵ Det får till följd att en målrational utvärdering inte blir applicerbar då det inte finns tydliga mål att mäta av.

Systemteorin gör inga anspråk på sanningen utan är snarare en rimlig förklaring på hur världen eller organisationen kan tänkas se ut. Det lämnas alltså ett utrymme för andra tolkningar. Resultaten som presenteras i en systemisk utvärdering är de skillnader i faktiskt handlande på olika nivåer i ett system eller hur idéer representeras rent konkret i en verksamhet.⁷⁶

⁷² Lundahl, C. & Öquist, O. (2002) *Idén om en helhet*. s. 42f

⁷³ Ibid. s. 40f

⁷⁴ Ibid. s. 54

⁷⁵ Se s. 15

⁷⁶ Lundahl, C. & Öquist, O. (2002) *Idén om en helhet*. s. 139f

Metod

Vår undersökning utgår från de dokument som ligger till grund för skolans arbete med sarskolan. Avstamp tas i det material som skollredningen lagger till grund för undervisningen. Detta ställer oss nära den definition av kvalitet som skolverket presenterar. Detta har sedan legat till grund för intervjuer där vi bland annat ämnat ta reda på om samtliga inblandade parter i skolverksamheten betraktar målen, dokumenten, utvecklingen och arbetet på ett likartat sätt.

I enlighet med en systemisk utvärdering har vi låtit vår undersökning präglas av abduktion. Till skillnad från deduktion, där forskaren utgår från en regel och prövar det undersökta området utifrån denna, eller induktion, där forskaren utgår från enskilda fall och hävdar ett samband, kommer vår undersökning att utifrån nämnda skola som fall, informera oss om hur verkligheten rimligen kan se ut. Vårt svar blir en tolkning, vars hållbarhet är beroende av att vi har tagit alla de faktorer som påverkar vår undersökning i beaktande. En del av den abduktiva logiken är även att man senare kan utveckla, utvidga, justera och förfina det empiriska tillämpningsområdet. Detta är vad Lundahl och Öquist kallar utvärderingens pragmatiska dimension.⁷⁷ Det är helhetsorienterad syn, där kvalitet förstås som kedjor beroende på såväl yttre som inre förutsättningar.⁷⁸ Verksamhetens samlade förutsättningar, processer och resultat är viktiga att få förståelse av för att kunna närma sig förslag på utveckling av verksamheten.

På lokal nivå kan man skönja denna tanke, när den undersökta skolan skriver i sin kvalitetsredovisning att man strävar efter en ständig utveckling i dialog med lärare, föräldrar och elever.⁷⁹

Intervjuerna

Till intervjun med rektorn och lärarna har vi tagit stöd ur Jan Trosts bok *Kvalitativa intervjuer*. Intervjuerna valde vi för att se hur människorna i verksamheten förhöll sig till dokumenten som ligger till grund för verksamheten. Trost rekommenderar intervjuer om man som undersökare är ute efter ”att t.ex. försöka förstå människors sätt att resonera eller reagera, eller av att särskilja eller urskilja varierande handlingsmönster.”⁸⁰ Avsikten var att se hur rektor och lärare svarade på samma frågor, och hur svaren sedan stod i relation till styrdokument och skolans egna verksamhetsplaner, kvalitetsredovisningar och likabehandlingsplaner. Tanken var också att försöka prata kring de normer och värden som skolan ska representera, och hur de uppfattas av olika parter. Trost rekommenderar att man inte skriver konkreta frågor, utan istället använder sig av frågeområden.⁸¹ Vi valde trots Trosts goda råd att använda en del konkreta frågor, dels med hänsyn till vår ringa erfarenhet som intervjuare men även för att lättare låta respondenterna ta del av frågorna i förväg om så önskades. Vår känsla var att vad som är formulerat som frågor ändå kan komma att få formen av frågeområden, beroende på hur man följer upp svaren med följdfrågor och tillåter respondenten att svara så långt och fritt den önskar.

⁷⁷ Lundahl, C. & Öquist, O. (2002) *Idén om en helhet*. s. 98

⁷⁸ Vernersson, F. (2009) *Den svårfångade kvaliteten*. s. 44

⁷⁹ Skolans kvalitetsredovisning 2007-2008 s. 20

⁸⁰ Trost, J. (2005) *Kvalitativa intervjuer*. s. 14

⁸¹ *Ibid.* s. 51ff

Vi valde att intervjua tre lärare. Då lärargruppen bara bestod av det ena könet fanns inga hänsyn att ta i förhållande till kön, lärargruppens sammansättning representerades av urvalet. Vi valde även att både spela in och anteckna under intervjuerna. Vi var alltid närvarande bägge två, varav den ena förde anteckningar medan den andre styrde intervjun. Vi valde också att inte transkribera våra intervjuer. Detta då vi var två närvarande under alla intervjuer, varav en som sagt förde anteckningar. Ljudfiler från intervjuerna har sparats tillsammans med rapportens övriga delar.

Frågorna lät vi dem som ville ta del av innan intervjutillfället. Vi såg ingen vinst i att överraska någon med våra frågor utan snarare en fördel i att låta respondenterna fundera över begrepp som kvalitet, normer och värden. Dessa begrepp är återkommande i skolans dokument, både i tidigare kvalitetsredovisningar och som utvecklingsområden för framtiden. Att inte låta respondenterna förhålla sig till dessa frågor i förväg skulle inte ge oss intressantare svar. Riskerna finns istället att vi inte skulle få särskilt omfattande svar överhuvudtaget.

För våra intervjuer med eleverna hämtade vi stöd från Elisabet Doverberg och Ingrid Pramling Samuelssons bok *Att förstå barns tankar*. Vi ser där vikten i att skapa en så trygg intervjusituation som möjligt. Valet av lokal, säger de, bör vara en lugn plats där barnet känner sig tryggt, rimligen klassrummet eller något mindre grupprum där de är vana att arbeta. Man bör vara säker på att det är en plats som ingen passerar genom, vilket kan antas störa det intervjuade barnets koncentration.⁸² Vidare försökte vi vara noggranna med valet av tidpunkt för intervjuerna. Om barnen är trötta eller hungriga kommer de troligtvis att känna sig avbrutna och störda och intresset för intervjun riskerar att minska avsevärt.⁸³ Av samma anledningar försökte vi se till att det fanns tillräckligt med tid för att inte barnen skulle känna sig stressade av oss eller närvarande pedagoger under intervjun. Hur långa intervjuerna sedan blev varierade ganska mycket. Yngre barn tenderar att tröttna snabbare än äldre barn, men det var inget vi förutsatte när vi planerade för intervjuerna.⁸⁴

För att sedan få en bra intervju krävs det att man har en relation till barnet som bygger på deras förtroende. Det var av förklarliga skäl svårt, varför vi inte intervjuade några barn utan att någon eller några av deras pedagoger satt med oss. Vi försökte närvara en stund innan själva intervjun för att vi inte vara helt nya ansikten för eleverna. Att upprätta ett socialt kontrakt med barnen vi intervjuade var förstås svårt, varför vi hoppades att på ovan nämnda sätt kunna få ingå i någon annans sociala kontrakt och därigenom vinna lite av barnens förtroende.⁸⁵

Med tanke på det sociala kontrakt som Doverberg och Pramling Samuelsson nämner såg vi en poäng i att barnens pedagoger hjälpte oss att välja vilka barn som intervjuas. Det är av vikt att under intervjuerna visa att man respekterar barnen och får dem att känna att det de säger är viktigt och intressant.⁸⁶ Att, som nämns, få dem att känna att just de är utvalda får dock inte gå ut över de barn vi inte intervjuade. Vi varken hann, fick eller behövde intervjua alla barn, vilket gjorde pedagogernas urval än viktigare. Barnen måste vara intresserade av att delta och de som inte blir intervjuade bör känna att det inte beror på dem att de inte blir intervjuade. Detta försökte vi lösa genom att, som tidigare nämnts, låta barnens pedagoger sköta urvalet av

⁸² Doverberg, E & Pramling Samuelsson, I. (2000) *Att förstå barns tankar*. s. 25

⁸³ Ibid. s. 26

⁸⁴ Ibid. s. 26

⁸⁵ Ibid. s. 26f

⁸⁶ Ibid. s. 28

elever utifrån vad som var bäst för deras elevgrupp som helhet. Att pedagogerna hjälpte oss att välja elever kan givetvis ha påverkat den bild vi fått ta del av, men ovan nämnda orsaker gjorde ändå att vi ansåg det var det bästa sättet att få representanter för eleverna.

Då några barn inte ville att vi skulle spela in intervjun valde vi att inte spela in någon av intervjuerna med eleverna. Istället förde vi anteckningar från samtalet. Alla nämnda hänsyn skapar en intervjusituation som är av lika stor vikt som hur vi valde att formulera våra frågor. Att vi fått ett samtal på för barnen goda villkor är ett resultat som är viktigare än vilka svar vi får och på vilka frågor vi får det. Det är barnen som ska formulera sin upplevelse av skolan för oss hellre än att vi ska få dem att fylla i våra luckor.

Frågorna avsåg att ge oss barnens bild av det som skolan säger sig vilja förmedla till barnen. Därför försökte vi formulera frågor som handlar om elevernas syn på kunskap, och hur personalen i skolan förvaltar den. Frågorna berör också hur eleverna trivs, och om de känner sig sedda och trygga i skolan.

De intervjuade

Vid urvalet av respondenter sökte vi få representanter för alla led i särskolan. Därför har vi intervjuat representanter för både skolledning, lärarkår och elever. Vi intervjuade samtliga lärare som anmälde intresse för uppgiften. Lärarkåren är köns- och åldersmässigt homogen, vilket gjorde att inga hänsyn behövde tas gällande ålder eller kön. Då lärarna på särskolan är fyra stycken står de tre intervjuade lärarna som uppenbara representanter för majoriteten av styrkan. Den intervjuade rektorn fick av förklarliga skäl representera skolledning, då det är denne som av de två rektorerna har det huvudsakliga ansvaret för särskolan. Elevrepresentanterna valdes ut av deras lärare utifrån vilka som skulle tycka att det var intressant och roligt att bli intervjuade. Hänsyn togs givetvis också till vilka elever vars föräldrar givit oss tillstånd att intervju dem. Elevgruppen fick representeras av fem elever.

Den intervjuade rektorn är relativt nytillsatt och har arbetat på skolan sedan augusti 2009. Rektorn har haft andra skolledaruppdrag innan. De intervjuade lärarna har samtliga arbetat på skolan sedan stadsdelen tog över ansvaret för fyra år sedan. Lärarna har innan dess arbetat länge inom särskolan och med särskoleelever.

Bortfall

Endast i en klass fick vi tillstånd av såväl förälder som elev att få utföra intervjuer, vilket innebär att samtliga våra intervjuade elever går i samma klass. Det har medfört att vi bara kan använda elevintervjuerna som belysande exempel. Vi kan inte göra anspråk på att i detta arbete ha fångat den variation som kan tänkas finnas bland skolans olika elevgrupper. På den punkten går det att diskutera arbetets validitet.⁸⁷

Sammanställande av intervjusvar

Respondenternas svar redovisas löpande under var rubrik i resultatdelen av vår undersökning. Detta för att överskådligt kunna jämföra de olika svaren på frågor tillhörande samma område. Avsikten är att göra det tydligt hur både elevernas och personalens frågor behandlar samma områden och ge oss en helhetsbild av vart område.

⁸⁷ Stukát, S. (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. s. 125

Etiska hänsyn

Vi har anonymiserat den undersökta skolan och stadsdelen den tillhör. Detta då skolan är den enda med särskoleklasser i stadsdelen vilket gör att det skulle vara alltför lätt att identifiera både elev- och personalgruppen om stadsdelen nämndes. Detta är heller inte av relevans för andra läsare än de som redan är medvetna om vilken stadsdel och skola som berörs i undersökningen.

I vår referenslista refererar vi till verksamhetsplaner och kvalitetsredovisningar som har påverkats av nämnda anonymisering. Vi är medvetna om det forskningsetiskt tveksamma med detta, men har på nämnda grunder ändå tagit beslutet att låta dessa dokument vara anonymiserade.

Som nämnt i delen om intervjuerna med eleverna har vi bara intervjuat elever vars vårdnadshavare skriftligen givit oss tillstånd att intervjua deras barn. I samband med detta gjordes också barnen och deras vårdnadshavare medvetna om att de när som helst var tillåtna att avbryta sin medverkan i vår undersökning.

Resultat av intervjuer samt granskning av dokument

Som utgångspunkt för vår analys kan vi stämma av våra data mot punkterna i listan nedan. Den kan användas om man vill behandla kvalitetsbegreppet utifrån att kvalitet är sammansatt som en helhet i en organisation. Då kan man se följande faktorer som påverkar kvaliteten:

1. Förhållningssättet mellan barn och personal
2. Mål, planering och filosofisk bakgrund för verksamheten
3. Kontakten med föräldrarna
4. Personalens kompetens och utveckling/fortbildning
5. Ledning och administration
 - a) Ekonomiska villkor som garanterar hög kvalitet
 - b) Bra kommunikation mellan barnarbetande personal
 - c) Goda relationer till närmiljön
 - d) Budgetstabilitet
 - e) God personalpolicy
6. Personaltäthet
7. Fysisk omgivning
8. Utvärdering⁸⁸

När det gäller punkt fem till sju kan vi titta i verksamhetsplan och kvalitetsredovisning för att påbörja vår analys. I verksamhetsplanen anges att alla lärare utom en har en pedagogisk utbildning. Undersökningar har visat att utbildad personal har en god inverkan på verksamheten och är en av de mest avgörande faktorerna till om elever får en god skolgång eller ej.⁸⁹ I detta fall och utefter vad vi kan bedöma är personalens sammansättning och kvantitet god med utbildad personal i alla klassrum. Vi kan ställa oss frågande till det faktum att elevhälsoteam delas mellan alla stadsdelens skolor och vad det innebär. Kurator och psykolog har, som vi förstår det, tjänster som fördelar deras arbetstid mellan skolorna. Huruvida detta påverkar verksamheten på ett negativt sätt eller ej kommer vi inte att kunna svara på och är ej heller något som skolan kan påverka på grund av budgetmässiga skäl. Rektorskapet är tudelat. En rektor har ansvar för lejonparten av grundskolan och den andra rektorn ansvarar för särskolan och delar av grundskolan. Huruvida denna uppdelning är gynnsam eller ej kommer vi att få anledning att återkomma till nedan. Vi kan dock redan nu konstatera att det är ett faktum som påverkar verksamheten.

Vidare har vi sett i verksamhetsplanen att skolans ekonomi är i balans, vilket i sig är en god förutsättning för en fungerande verksamhet. En trygg ekonomisk situation har visat sig vara positiv för personals och berörda parter upplevelse av trygghet och god arbetsmiljö.⁹⁰

De dokument som åligger skolan att producera har också producerats. Det finns, som sagt, verksamhetsplan, kvalitetsredovisning, likabehandlingsplan och i vissa ämnen lokala läroplaner. Huruvida dessa har någon reell inverkan på verksamheten ska vi försöka finna svar på nedan.

⁸⁸ Bjurek, H., Gustafsson, B., Kjulín, U., & Kärrby, G. (1992) *Effektivitet och kvalitet i barnomsorgen*. s.18

⁸⁹ Ibid. s.17ff

⁹⁰ Ibid. s.24

Styrdokumentet

Enligt rektorn har skolan börjat utveckla skriftliga omdömen. Syftet är att börja för att lära sig hur. De har en känsla av att skolan "ligger snett", att det inte finns någon riktig fokusering på strävansmålen. Det har varit en sittning med lärarna, som ännu inte har resulterat i något. Strävansmålen förutsätter en lokal pedagogisk planering, vilket är i ett inledningsskede.

Lärare 1 berättar att de började med att skriva utvecklingsplaner för fyra år sedan. Då var det den tidigare rektorn, som var ett gott stöd, och den förra organisationen, inom Högsbo. Tanken var att konkretisera målen utifrån kursplanen. Det stannade vid uppnåendemålen. Läraren uppfattar det inte som att skolan diskuterar strävansmålen. "Vi har inte kommit dit" säger läraren. Det är gjort gemensamma bedömningsunderlag i matte och svenska som gäller i både grund- och särskola, vilket också nämns i kvalitetsredovisningen. I övriga ämnen saknas gemensamma bedömningsunderlag. Lärare 1 tycker att det finns mycket kvar att utveckla när det gäller vad skolan dokumenterar:

Men jag tycker kanske att det finns mycket mer att utveckla när det gäller hur vi dokumenterar. Dels att det ska finnas i alla ämnen och att vi ska försöka göra det... inte lika eller jo... att vi alla som jobbar med det har samma verktyg när vi kommunicerar det. Mot föräldrar framför allt.

Rektorn säger sig vara ansvarig för att framställa kvalitetsredovisning och verksamhetsplan med bakgrundsmaterial insamlat av lärarna. Det är en fast och given form och rektorn upplever den som tunn. På frågan om den upplevs som ett måste eller som ett levande användbart dokument svarar rektorn ja i båda fallen. Den måste göras samtidigt som det kan bli ett användbart verktyg om ledningen gör det levande, men personalen har andra synvinklar och andra frågor som de prioriterar. Lärare 1 säger som rektorn att rektorn är ansvarig för kvalitetsredovisningen och att lärarna får tycka till om den och komma med synpunkter. Om det är ett användbart dokument menar läraren att "kvalitetsredovisningen nog finns där även om man inte tänker på den". Lärare 2 och 3 säger dock att rektorn allena ansvarar för de ovan nämnda dokumenten, dock utan passusen att lärarna är rådfrågade. Båda lärarna anser inte att lärarna är delaktiga, vilket kan tolkas som att kvalitetsredovisningen har brister i sin användbarhet för skolan.

Enligt verksamhetsplanen skulle ett gemensamt IUP-material skapas. Detta är inte påbörjat enligt rektorn. Värderingsarbetet måste komma först, då rektorn upplever att det är en eftersatt punkt. Lärare 1 menar att IUP upprättas i samarbete mellan lärare och föräldrar. Eleven bör vara delaktig, "men vi är dåliga på det", säger läraren. Av två anledningar: Dels av gammal vana, dels på grund av att det är svårt att kommunicera målen i IUP till vissa av eleverna.

Lärare 2 använder IUP och ett skattningsschema där eleverna tillsammans med föräldrar och lärare försöker bedöma vad eleven kan och vad eleven behöver förbättra. Skattningsschemat används såvitt lärare 2 vet bara just i denna klass och i en träningsklass. Lärare 2:s IUP-material är ett eget material som denne är ensam om att använda. Det bryter ner läroplanen i konkreta mål som eleven skall uppnå för att göra det tydligare. I IUP-materialet står även personlig, social och demokratisk utveckling med, vilket lärare 2 tycker är viktigt att få med. Samma IUP-material används av Lärare 1.

Lärare 3 använder IUP som dokumentation av elevernas utveckling. Läraren anser att strävansmålen är tolkningsbara, vilket är bra, då det innebär att man kan lägga upp en pedagogisk planering för eleverna som kan dokumenteras och utvärderas. Det innebär att

eleverna, utifrån förutsättningarna, kan utvecklas och uppnå de mål som man sätter upp i den pedagogiska planeringen.

Utöver IUP ska skolan numer ge eleverna omdömen. Skolan har som mål att detta ska göras på samma premisser, vilket åtminstone lärare 3 menar att de inte gör. Läraren menar att tanken om att alla lärare ska göra på samma sätt är så ny, att det än så länge är för många infallsvinklar för att det ska göras likadant. Detta trots att de gått igenom hur man ska göra på skolan. Läraren uttrycker att det hade kunnat hjälpa att ha en mall, något man inte fick använda.

Likabehandlingsgruppen består av särskole- och grundskollärare. Rektorn är osäker på om elever (som ska ingå enligt regelverket) och föräldrar är delaktiga. Lärare 1 menar att likabehandlingsplanen minskar risken att ”gå in som person” och gör det lättare att vara professionell i jobbiga situationer. Det finns en ärendegång, vilket underlättar. Läraren har dock personligen inte behövt använda det.

Lärare 3 menar att arbetet med likabehandlingsplanen har fungerat bra och att det gett lärarna ett sätt och en handlingsplan i kontakten med elev och föräldrar. Gruppen träffas ofta och regelbundet. Just nu arbetar de med vad som ska hända efter arbetet runt uppkomna situationer. Meningen med detta är att man ska säkerställa uppföljningsarbetet så att det inte bara blir punktinsatser. Även här betonas ärendegången som något som ger lärarna praktiskt stöd.

Som vi tidigare konstaterat så har de dokument som det åligger skolan att producera producerats. I kvalitetsredovisningen hittar vi följande formulering om personalens insikt om måldokumentet:

Vi [skolan] har återkommande, i olika sammanhang tagit upp olika styrdokument för att skapa ökad kunskap om vad som gäller för skolan. Vi refererar ofta till måldokumentet i samband med pedagogiska diskussioner. Alla lärare ska kunna beskriva och tydliggöra skolans mål för elever och föräldrar.

Måldokumentets faktiska inverkan på verksamheten är inte automatisk. Rektorn upplever kvalitetsredovisningen som både ett tvång och som ett levande dokument, medan två av lärarna ser det som något som sker ovan deras huvuden. Detta dokument har, vad vi kan se, inte heller någon tydlig inverkan på skolans vardagliga arbete. Vi kan också se hur det finns en diskussion gällande hur man ska förhålla sig till målen och de omdömen som eleverna ska få, men att det finns högst individuella sätt att se på både målen, IUP och omdömena.

Även om det i dagsläget inte finns ett gemensamt arbete med strävansmål och brister i andra dokument finns det en god grund till att få i gång ett sådant arbete om viljan finns hos skolan. Rektorn säger sig vara positiv till det. Lärare 1 har arbetat med det inom den tidigare organisationen. Vad vi kan se från arbetet med likabehandlingsplanen är att det finns ett arbetssätt som skapat samstämmighet och som rimligen skulle kunna appliceras på andra frågor.

Teori och praktik – vad säger skolan och vad gör skolan?

Även om skolan, som vi har sett under ovanstående rubriker, eftersträvar en självreflekterande förmåga och ett öppet klimat finns det ett antal problem de brottas med. På frågan om vilka svagheter som särskoleverksamheten har, säger rektorn att historiken fortfarande spelar en stor roll. Både en del av personalen och föräldrarna upplevde flytten från Högsbo som en tvångsförflyttning, menar rektorn. Alla har inte riktigt landat i de nya premisserna. Det gäller i första hand föräldrar och personal, menar rektorn. Nu ingår särskolan i ett sammanhang från att förut bara ha varit särskola.

Rektorn menar vidare att det skapas en kultur i en särskola där några i personalen blir självutnämnda experter. Personal som har arbetat länge med en viss typ av funktionshinder fastnar i en metod och öppnar sig inte för andra lösningar. De utgår från funktionshindret och har svårt att se nya sätt att arbeta på. Lärare 1 nämner å andra sidan personalens flexibilitet som en styrka. Eleven och dennes behov finns i fokus och man är bra på att anpassa sig. Det finns en diskrepans mellan lärarens och rektorns syn på personalens kunnande. Det behöver inte innebära att den ena parten har fel och den andra rätt. Det kan lika gärna handla om en brist i kommunikation eller att parterna utgår från skilda perspektiv och har svårt att se den andres intressen.

På frågan om vilka styrkor som finns i särskoleverksamheten menar rektorn att personalen har god erfarenhet och kompetens. Många har jobbat med specifika funktionshinder och är duktiga på det. Återigen kan det vara värt att dra en parallell till vikten av utbildad personal som en faktor till kvalitetsskapande.⁹¹ Skolan tar dessutom till handledning från SPSM⁹² och rektorn anser att personalen i stort är duktiga på att ta in andras synpunkter. Lärare 1 är överens med rektorn då denne nämner hög kompetens som en av skolans styrkor. Det finns i personalen mycket kunnande rent kognitivt, på läs- och skrivsvårigheter, barnmatte samt alternativa kommunikationssätt. Den goda kompetensen återkommer även hos Lärare 3 som ser lärarnas stora kunnande som skolans främsta styrka.

Vad gäller utvecklingsmålet *inkludering* i skolans kvalitetsredovisning menar rektorn att det finns en hög grad av acceptans för särskolan från grundskolans lärare och elever. Särskolan är ett naturligt inslag i skolvardagen och dess elever får vara med och visa sig duktiga. Detta kan man tolka som att rektorn upplever att det finns en form av inkludering på skolan. Samtidigt menar rektorn att det finns markörer som ”sär-skiljer” både i organisation och i tankar. Rektorn menar att det faktum att det finns en rektor enbart för särskolan är ett bevis på att det inte är en naturlig del av skolan. ”Upplever läraren sig som lärare i särskolan eller lärare på just denna skola?” är en retorisk fråga som kommer upp under intervjun.

Lärare 1 menar att inkluderingen skiljer sig åt från termin till termin och det bör också göra det, eftersom elevernas funktionshinder kan se olika ut. Arbetet med olika spår och kategorier finns levande och är användbart. Det är dock utvecklingsbart. Läraren har dock en önskan om att rektorn blir bättre på att driva de frågorna. Tidigare under den förra organisationen hade läraren ett nära samarbete med en grundskoleklass på initiativ av dåvarande rektorer. Nu bygger inkluderingen på ett mer personligt är strukturellt agerande. Det är den enskilde läraren som får söka kontakt med andra att samarbeta med. Det bygger på kontakter, vilket läraren också anser att det ska göra, men det ska inte vara det som styr. Läraren tror att det måste upp på grundskolans agenda om det ska bli tal om inkludering. Ett symptom på att det

⁹¹ Bjurek, H., Gustafsson, B., Kjulin, U., & Kärrby, G. (1992) *Effektivitet och kvalitet i barnomsorgen*. s. 18

⁹² Specialpedagogiska skolmyndigheten

inte är en fråga som tas på allvar är att de tänkte tillsätta en rektor enbart för särskolan, menar läraren⁹³.

Likt lärare 1 känner lärare 2 också att det blir särskolan som får se till att eleverna möts och kommer fram, men tycker att det fungerar bra. Intresset från övriga skolan är stort och klimatet på skolan är bra, menar lärare 2. Det är däremot något som borde vara i allas intresse, eftersom det är ett så viktigt uppdrag. Läraren anser att det händer mycket på området, men att det ännu går lite trögt. Det har nyligen startats en samverkansgrupp med representanter från särskolan och grundskolan som har tagit fram ett bildmaterial för att visa i vilka enkla situationer som samverkan kan uppstå. Detta för att visa att samverkan inte behöver vara jättestort. Läraren berättar vidare att de valt att kalla det samverkan istället för inkludering, eftersom inkludering låter så stort. I gruppen ingår, förutom lärare 2, en speciallärare som har timmar som ska ägnas åt samverkan mellan grundskola och särskola och en lärare från grundskolan.

Lärare 3 upplever också att inkluderingen tenderar att ligga som särskolans ansvar, och att det är särskolan som förväntas arbeta med inkluderingen. För att vara ett utvecklingsområde anser lärare 3 att det syns ganska lite. Läraren menar också att de verksamma inom särskolan inte heller är överens om vad inkluderingen ska innebära och hur det ska gå till. Det viktiga är att de som berörs av inkluderingen ska tjäna något på den. För läraren själv behöver inte den delaktighet som inkludering innebär betyda att man sitter med på samma lektion eller samtidigt i matsalen, utan bara att man finns på samma plats och delar skola. Att man kan få det man behöver på sin skola hemma. Läraren reserverar sig dock med att dennes elever kan vara svårare att inkludera i bemärkelsen att exempelvis dela klassrum och tid i matsalen. Vidare uttrycks också en känsla att det är dåligt med inkluderingen mellan särskoleklasserna. Kompetensen hos lärarna är god, men man utnyttjar varandra dåligt, menar läraren. Samtidigt uttrycker lärare 3 att inkluderingen ändå fungerat bättre än förväntat, med tanke på placeringen av särskoleelever på en så stor skola.

Som vi kan se det finns det lika många synsätt på vad inkludering ska innebära som det finns respondenter. Det är lika mycket ett tecken på att det finns en diskussion som att det saknas en. Som det prioriterade utvecklingsområde det är hade det kunnat finnas en enhetligare syn på vad inkluderingen ska innebära. Detta sagt utan värdering om huruvida inkludering är bra i sig eller ej; det är hur den genomförs och på vilka grunder som är avgörande, en fråga som det även känns som att skolans representanter ställer sig. Vi kan konstatera att arbetet med samverkan i den utnämnda gruppen kan skapa möjligheter och ligga till grund för en helhetssyn på inkluderingsfrågan. Det lyckade arbetssättet med vilket likabehandlingsgruppen har skapat fokus på deras berörda frågor borde vara applicerbart även inom inkluderingsområdet.

Kunskapssynen

Kunskap visar sig antingen som process eller produkt. Att kunna nians gångertabell är en produkt, att kunna räkna med multiplikation är en process man tillgodogjort sig. Anledningen till att man i skolan skall tillgodogöra sig kunskap kan vara av två skäl. Dels kan kunskapen skapa en användbarhet i kontakten med omgivningen, dels kan kunskapen leda till bildning som bidrar till en inre trygghet. Givetvis finns inga vattentäta skott emellan dessa, men det

⁹³ Detta ändrades sedermera på begäran av två grundskoleklasser och nu är rektorn för särskolan också ansvarig för en del av grundskolan

kan ändå vara till nytta att ta en titt på hur våra respondenter resonerar kring kunskap. Rektorn menar att skolans kunskapssyn visar sig i verksamhetsplanens formulering att: skolan skall utveckla eleverna till goda medmänniskor, medarbetare och medborgare. ”Men vilka krav ställer det?”, frågar rektorn sig. I särskolan handlar det om att klara sig så bra som möjligt efter deras förutsättningar. Han upplever inte att det finns en samsyn gällande kunskap och det är heller inte eftersträvansvärt. Däremot finns en levande diskussion om kunskap. Olikheter menar rektorn är ett dynamiskt verktyg, skolan måste tänka sig att det finns flera sätt att se på saker och ting.

Lärare 2 är mer konkret i sitt resonemang kring kunskapssynen, och utgår från vad som ska bedömas. ”Kursplanen och strävansmålen och våra dokument är tydliga”, tycker Lärare 2 och det är lärarnas uppgift att uppnå dem. Lärare 2 problematiserar dock kursplanens formulering: ”utifrån elevernas förutsättningar”. Det är ett vitt begrepp och det blir upp till läraren att bedöma. Det är enligt läraren inte helt tydligt och det skapar utrymme för egna tolkningar hos lärarpersonalen. Grundskolan har tydligare mål uppsatta, enligt Lärare 2 som hoppas på den nya läroplanen som är ute på remiss. ”Det blir mycket fria tolkningar”, säger Lärare 2, vilket vi kan ställa mot Lärare 3:s uppfattning att det mest är av godo att kunna göra egna tolkningar.

Lärare 2 vet inte om det skolan försöker ge eleven är det bästa eller om eleven har den kunskap den behöver eftersom läraren upplever att skolan får för lite kunskap och feedback från gymnasiet. Vi kan se vissa likheter mellan rektor och Lärare 2. Båda reflekterar över problemet med att vara osäkra på vad skolan skall ge eleverna för kunskap. Läraren anser det vara viktigt att skolan inte blir omvårdnad, vilket denne ser kan vara en risk inom särskolan, utan att eleverna får de kunskaper de behöver för att klara sig i den värld de ska leva i efter skolan.

Lärare 1 tycker att frågan om kunskapssyn är en svår fråga. I särskolan är svårigheten att kunna hitta en social, personlig utveckling i förhållande till elevens funktionshinder. Det är svårt att hitta pedagogiska verktyg att arbeta med de sakerna. Det finns mer styrdokument när det kommer till själva ämnesinnehållet. Läraren säger att det händer ofta att hon och hennes närmsta kollega diskuterar vad det är för kunskap eleverna behöver ha när de slutar skolan. Att det i styrdokumentet finns en formulering som ”utifrån elevens förutsättningar” gör att det kan vara allt eller inget, menar läraren. ”Vad är det som gör att de kan bli så goda medborgare som det nu går?” frågar sig läraren. Hon menar att det viktiga är det sociala och personliga samt en viss självständighet som ska skapas med hjälp av att lära sig söka information, läsa och skriva. Samtidigt som den kunskapen gör det möjligt att skapa självständighet. Vi kan se det som lite av en växelverkan.

Lärare 3 anser inte att det finns någon gemensam kunskapssyn på skolan. Det är ganska dåligt, tycker läraren, men reserverar sig med att det kan bero på okunskap om vad de andra tycker och gör. Klasserna blir som ”fristående oaser” enligt läraren. Vidare menar lärare 3 att man har dålig insyn i hur de andra gör och vad som prioriteras där. Lärare 3 anser att det är rektorns uppgift att veta vad det finns för kompetens på skolan och hur den ska användas. Vi kan se det i ljuset av tidigare uttalanden om hur läroplanen, på gott och ont, öppnar för fria tolkningar, och hur det genom refererade uttalanden möjligen uttrycks en önskan om en enhetligare och mer övergripande pedagogisk grundsyn.

Flera av de intervjuade eleverna beskriver skolan som viktig för att man lär sig saker som man behöver kunna senare i livet. Språk för att kunna kommunicera, Göteborgiana för att känna

till sin hemstad och en allmän förvisning hos några att man förbereds för att bli vuxen och sedermera komma att arbeta. ”Det man lärt sig finns inte i huvet, det sparas i en pärm”, berättade en elev och uttrycker därmed en tanke om kunskap som en abstraktion av mening, där böcker och annat material är en tillgänglig produkt för lärande. Det är i elevens ögon också en produkt av lärande; en sammanställning av vad man lärt sig och vad man kan. I den mening är det en produkt men på samma gång, som tidigare nämnts, en produkt som föranleder en process.

Sammanfattat kan vi konstatera att det är svårt att se att tyngden på skolan antingen skulle ligga på en process- eller en produktorienterad kunskapssyn. Detta är i sig inte överraskande, då det som vi exemplifierade i början av detta avsnitt oftast är fråga om att en process leder till en produkt. Denna produkt kan i sin tur vara en öppning till nya processer. Om vi knyter lärarnas och rektorns yttranden om kunskap till tidigare givna exempel på kunskapssyner så kan vi se flera exempel på ett lärande som en tolkande process, där det man lär sig bör hjälpa en vid tolkningen av verkligheten. Detta uttryckt genom en önskan om att förmedla kunskap som gör eleverna så självständiga som möjligt. Med samma mål uttrycks också kunskap som något man memorerar som fakta och anvisningar för att sedan använda praktiskt.

Normer och värden

I kvalitetsredovisningen kopplas arbetet med normer och värden till läroplanens: *Skolan ska sträva efter att varje elev respekterar andra människors egenvärde och tar avstånd från att människor utsätts för förtryck och kränkande behandling samt medverkar till att bistå andra människor*⁹⁴. Enhetens grundläggande värderingar enligt kvalitetsredovisningen är följande:

- Vi har respekt och förståelse för varandra
- Vi ser människors olikhet som en tillgång
- Vi tar aktivt avstånd från all form av diskriminering och annan kränkande behandling
- Vi använder en god samtalston och är justa mot varandra⁹⁵

Rektorn säger att visionen finns i verksamhets- och likabehandlingsplan. Personalen och rektorn har en träff i månaden och jobbar nu med begreppen normer och värden. Detta kan jämföras med tidigare forskning om kvalitetsredovisningsdokumentet, där man har visat att i de kommuner där kvalitetsredovisningen fungerar och har en praktisk betydelse för verksamheten, har underlaget tagits fram i en process i samverkan med berörda parter.⁹⁶ Detsamma kan antas gälla likabehandlingsplanen. Rektorn menar att värderingar kan skifta och förändras, vilket gör det viktigt att formulera och reflektera över vilka värden som är viktiga. Vidare menar rektorn att man behöver diskutera normer och värden utifrån exempel, så att ”det inte bara blir fina ord”.

Lärare 1 menar att det finns gemensamma normer, men att det skiljer sig i hur man försöker uppnå och upprätthålla dem. Alla gör på olika sätt. De gemensamma normerna och värdena är, enligt läraren: att man respektera varandra, att man inte fysiskt eller psykiskt kränker någon annan, god samtalston och att vuxna bemöter barn med respekt. Lärare 1 menar att det måste finnas olika sätt att arbeta med normer och värden. Eftersom det är så många människor på skolan går det inte att ha ett eller två sätt. Vidare säger läraren att det är en levande diskussion om normer och värden på skolan och att det finns forum för diskussion. Lärare 3

⁹⁴ Skolans kvalitetsredovisning s.9

⁹⁵ Ibid. s. 9

⁹⁶ Skolverket. (2003) *Att granska och förbättra kvalitet*. s. 13

anser också att det finns gemensamma normer och värden, och skolan är duktig på det arbetet. Klimatet på skolan är förstående och öppet. De gemensamma normer och värden som finns på papper märks i vardagen, anser lärare 3. Det finns en demokratisk tanke om allas inflytande som skolan är ”ganska” bra på. Läraren betonar ganska, men ger inga konkreta negativa exempel.

Lärare 2 menar att de gemensamma värden skolan har är: alla elevers lika värde, att man har utbyte av varandra och att man tar tillvara allas förmågor. Man tar och ger. Särskolan är oftast som en ö i denna världen och särskoleelevernas förmågor tas inte så ofta i anspråk. Då blir samverkan viktigt, menar läraren. Elever från grundskolan får komma på besök i klassen för att se vad särskoleelevernas jobbar med, vad de kan och på så sätt lär känna varandra lite mer.”Man kan inte hålla på att prata om människors lika värde, det är något man måste uppleva”, menar lärare 2.

Sammantaget kan vi se att arbetet med normer och världen och med likabehandlingsplanen fungerar och lärare och rektor har liknande syn på dess innehåll. Detta kan ses som ett resultat av det målmedvetna arbete som ägnats åt ämnet. Med inblandning av representanter från alla delar av skolan – skolledning, personal, elever och vårdnadshavare – tycks skolan ha skapat en plattform där de inblandade känner sig trygga eftersom de vet att det finns något att luta sig mot.

Kvalitetsbegreppet

Lärare 1 nämner tre områden som avgör kvaliteten på skolan. Det första och det viktigaste är arbetet med värdegrunden. Det är där man hittar de egenskapen som en god verksamhet skall ägna sig åt. Det andra är förmågan att se sina egna svagheter, att ha förmågan att tänka om. Det tredje är arbetet med dokumentation. Där kan man stödja sitt arbete och underlätta för eleven när den går vidare till nästa steg.

”Kvalitet är när kunden är nöjd”, menar rektorn och frågar sig vidare: ”Vem är då kunden?” Eleven, föräldern men även riksdagen i rollen som styrdokumentskapare. Dessutom ska de som arbetar i skolan själva känna sig nöjda, menar rektorn. Det enda som kan bedömas är vad skolan har gjort, varför de har gjort det och hur de ska gå vidare, menar rektorn. På sätt och vis är kvaliteten i en skola i betraktarens ögon i form av skolinspektion och elevens upplevelser. Det är svårt att se kvalitet på kort sikt. Det krävs att man ser en förändring och förhoppningsvis positiv sådan på lång sikt.

Rektorn ger uttryck för en kundbaserad kvalitetsdefinition, där det är de parter som tar del av den produkt skolan erbjuder som ges rätten att definiera kvalitet.⁹⁷ Samtidigt reserverar sig rektorn med uttalandet att de som arbetar på skolan ska känna sig nöjda, vilket inte är att betrakta som kundbaserat utan snarare avspeglar en professionell syn på kvalitet. Det förutsätter att det råder konsensus inom verksamheten angående vad begreppet innebär och vilka mål man strävar mot.⁹⁸

Lärare 2 betonar att det är helheten som är kvaliteten i särskolan. Det går inte att bara ta ut en eller ett par saker eftersom arbetet handlar om att stärka hela individen utifrån dennes förutsättningar. Kvalitet är att få växa, menar Lärare 2, både i kunskap och i egenvärde. Det är

⁹⁷ Vernersson, F. (2007) *Kvalitet som grund för undervisning och lärande*. s. 31

⁹⁸ Ibid. s. 34f

att få tänka på sin framtid och att ta tillvara på det man är bra på. Även i Lärare 3:s svar kan man se helheten. Denne anser att kvalitet är när alla mår bra, såväl elever som lärare och övrig personal.

Vi kan se att lärarna har en liknande syn på kvalitetsbegreppet i det avseendet att de alla lyfter fram faktorer som berör individerna i första hand. Ingenstans i deras svar är målen synliga, vilket är en skillnad mot hur rektorn svarade. Skillnaden i svar kan relateras till de olika ansvarsområden som följer med respektive yrke. Rektorn har det övergripande ansvaret för att skolan utför och uppfyller de mål som styrdokumentet kräver. Läraren har å sin sida elevens väl och ve i första rummet. Man kan se att god kvalitet innefattar båda dessa delar. Det finns en maktdimension i frågan om vem eller vilka som ska få definiera vad som är kvalitet. Skolans roll som utförare av ett politiskt uppdrag och utbildare av unga människor kräver en varsam balansgång mellan olika intressen. I det här fallet går det inte att säga att endera parten har en mer korrekt beskrivning av kvalitet än den andra. Det finns, som sagt, en tydlig koppling mellan synen på kvalitet och respektive uppdrag i skolan. Det är dock mindre säkert om något fogar dessa syner samman.

Men eleverna då?

I kvalitetsredovisningen redovisas inte särskoleeleverna i NEI⁹⁹ eftersom de är för få. Lärare 1 säger att det är ett problem. Man har som lärare en känsla och får reda på mycket i kontakten med föräldrarna. Dock finns inget systematiskt arbete. Läraren säger att de måste hitta ett verktyg. Det skulle underlätta framför allt i bytet av personal. Rektorn har sett samma sak. Skolan har ingen metod för att ta reda på hur eleverna i särskolan trivs, men tanken på en sådan finns. I dagsläget, menar rektor, sker arbetet med elevernas trivsel genom att rektorn besöker klassen och pratar med eleverna, samlar in tankar från lärare och elevhälsoteamet. Lärare 2 säger att rektorn går på lärarens utsagor och att lärarna i sin tur tar reda på hur eleverna mår genom samtal och diskussioner personalen emellan och mellan personal och elever. Vidare säger läraren att de har blivit väldigt duktiga på att läsa av eleverna.

Att lärarna har en god relation med sina elever och kan läsa av hur de mår är förträffligt och en viktig del av yrkesrollen. Vi ställer oss dock frågande till om det är tillräckligt? Risken finns att eleven blir alltför beroende av enskilda pedagogers insatser. Utan dokumentation ges läraren ett tolkningsföreträde och det är genom dennes raster som elevens trivsel förmedlas utåt. Det finns således en maktdimension där läraren får en dominerande ställning som tolkare av elevens upplevelse av välbefinnande. Lärare 2 berättar att eleverna ibland i situationer där de inte mötts med respekt berättat det i efterhand. Eftersom de i många fall är beroende av mycket hjälp tror läraren att eleverna kan tro att det är deras värld och att det ska vara så. Lärarna blir duktiga på att läsa av och har samtal med eleverna om dessas situation och hur de mår, men läraren misstänker ändå att de ibland inte berättar om situationer som kan ha uppstått. Lärare 1 menar att det är en svaghet hos skolan att pedagogerna blir för personliga. ”Man möter eleven utifrån sin person istället för profession”, vilket kan tolkas som att det för elevernas skull finns ett behov att starta ett samtal om hur man kan gå till väga för att säkerställa att eleverna mår bra och utvecklas i skolan.

Lärare 3 menar att det vore bra med ett mätinstrument som även kunde användas på särskoleeleverna. Vidare menar läraren att de inte får anpassa den enkät som använts efter eleverna och klasserna. Eleverna förstår sällan frågorna, men dessa får inte anpassas. ”Vi som

⁹⁹ Nöjd Elev-Index

känner eleverna märker av hur de mår”, säger lärare 3, och ger uttryck för samma känsla som lärare 1 hade. Man vet som lärare hur ens elever mår, tack vare den dagliga kontakten med dem och den regelbundna kontakten med föräldrarna, menar Lärare 1. Detta är dock inte ett systematiskt arbete.

Arbetet med stödkompisar som tas upp i utvecklingsområdet *normer och värden* nämns även av elever. En elev tog upp stödkompisverksamheten som en bra grej på skolan, som eleven kommit till inför detta läsår. Det var ett bra sätt att komma in i skolan och för att känna sig trygg. Ansvar att vara stödkompis, som bland annat innebär att man har tystnadsplikt och får samarbeta med kuratorn, uppfattades av eleven som bra och värdefullt. Eleven ville själv bli stödkompis under nästa år för att ta det ansvar som hjälpte denne under denna första termin på skolan.

Det tycks vara så att elevernas nöjdhet säkerställs genom lärarnas uppfattning av denna. Lärarna känner sig förmögna att läsa av hur eleverna mår, men tycks efterfråga mer professionella metoder såsom mätinstrument eller något annat som kan göra att man agerar mer som professionell representant och mindre som person. Detta skulle kunna hjälpa lärarna att snappa upp saker de möjligen annars missar. Det skulle också innebära en tydligare garanti för skolan att deras elever mår bra, än att som idag lita till lärarnas utsagor om elevernas välbefinnande. Hos de elever vi intervjuade upplevde vi det som att de kände sig sedda och trygga och att de åtgärder som konkret genomförts för att eleverna ska vara trygga och trivas fungerat bra. Vi tänker då på stödkompisverksamheten som tidigare nämnts som ett av skolan prioriterat och konkret projekt där vi under intervjuerna fick en elevs positiva erfarenheter berättat av densamme.

Diskussion och slutsatser

Med tanke på att skolan som organisation är en utförare av ett politiskt uppdrag med tydligt utsatta mål som skall uppnås, kan man hävda att det är beslutsfattare, skolledning och lärare (i den ordningen) som har tolkningsföreträde att avgöra om kvaliteten är god eller ej. I en sådan organisation finns risken att det är ett systems tolkning av vad skolan bör ägna sin verksamhet som blir den allenarådande sanningen. Detta kan ställa till problem och skapa en situation där verksamhetens olika delar drar åt olika håll. Vi har försökt att visa på det faktum att kvaliteten i en verksamhet inte går att utläsa utifrån hur de uppsatta målen utförs. En målrational syn på en verksamhet byggd på mänsklig interaktion är naiv och leder i de flesta fall till en felaktig analys av verksamhetens arbete. Det är mer intressant och rättvist att betrakta en verksamhet utifrån den variation av perspektiv som kan finnas inom organisationens olika system. Uppsatta mål påverkar givetvis arbetet, men hur målen tolkas av olika system inom verksamheten påverkar det praktiska arbetet i minst lika stor utsträckning.

På ett sammanfattande plan har vi under intervjuerna sett att det skiljer sig i synsätt på hur lärarna svarar på frågorna och hur rektorn gör det. Rektorn talar mer övergripande om organisationen medan lärarna oftast kopplar svaren till det rent praktiska arbetet i klassrummet och med eleven. Till exempel kan vi återgå till rektorns svar på frågan om skolans kunskapssyn där denne uttryckte sig övergripande och citerade verksamhetsplanens formulering. Lärarnas svar på samma fråga hamnade närmare klassrummet. Svaren på våra frågor tenderade hos dessa att knytas till konkreta exempel i klassrumssituationer. Frågan om skolans kunskapssyn besvarades med ett resonemang kring den kunskap som läraren förmedlar till eleverna utifrån vad lärarna ansåg vara deras uppdrag. De olika perspektiven från lärare och rektor är inte anmärkningsvärt utan stämmer väl överens med deras respektive yrkesroll. Ej heller är vi ute efter att säga att ena parten har rätt och den andra fel. Dock kan dessa två perspektiv ställa till problem i hur man kommunicerar med varandra och skapa illusionen av olik tänkande där det ändå finns en gemensam syn.

Vår definition av begreppet kvalitet vilar på samstämmighet och delaktighet där de parter som är inblandade i skolans värld också får vara med i arbetet kring de gemensamma målen. Det innefattar alla nivåer från skolledning till elever. Likabehandlingsgruppen kan vi se som ett exempel på god kvalitet. Den består av representanter för skolledning, personal, elever och i samverkan med föräldrar. Det material som tagits fram i denna grupp sågs som positivt av alla intervjuade vuxna. Även eleverna gav uttryck för positiva erfarenheter av detta arbete, i och med eleven som berättade om sina positiva erfarenheter av stödkompisarbetet. Här kan vi se hur kvaliteten upplevs som god inom ett område där alla inblandade parter varit delaktiga i arbetet inom området. Sett utifrån tanken att kvalitet uppstår i mötet mellan den givande och den mottagande parten, och de inblandade i likabehandlingsgruppen som både givare och mottagare, kan vi se hur det faktiskt uppstått ett möte där man skapat ett arbetssätt, som har lyckats omsätta stora delar av vad som avsetts i praktiken. Som svar på vår frågeställning om vilka som är delaktiga i framställan av skolans dokument - vilken utgick från att dokumentationens avsikter lättare omsätts i praktiken om alla parter varit inblandade – fick vi här en bekräftelse på nämnda tes. Samstämmighet skapas genom delaktighet och delaktighet skapas genom allas inblandning och en jämn skattning av alla inblandade.

Vi kan vidare se att det arbete som skolan lagt ner på området *Normer och värden* betalat sig. Dels genom vad vi fått ta del av genom de positiva erfarenheter som förmedlades från arbetet med likabehandlingsgruppen - som ju är en del av området – dels via de ganska enhälligt positiva svaren på frågan om skolan har några gemensamma normer och värden, vilket verksamhetsplan och kvalitetsredovisning hävdar. Det sades uttryckligen att skolan är bra på

arbetet och att det är en aktiv process. Dessutom fick vi ett konkret exemplifierande av detta under en av elevintervjuerna, där denne vurmade för stödkompisverksamheten. Sammantaget har vi sett exempel på hur arbetet med normer och värden sipprar igenom hela organisationen och mynnar ut i konkreta goda insatser för eleverna.

Ställt mot dessa positiva exempel och erfarenheter, ser vi att den kunskapssyn skolan säger sig ha, vilken inte bearbetats i några arbetsgrupper och snarare finns på papper än i verksamheten, inte har fått något genomslag. Visserligen sa rektorn att det inte var en ambition att skolan ska ha en gemensam kunskapssyn utan att det är dynamiskt när dessa syner skiljer sig åt, men refererade samtidigt till verksamhetsplanens formulering att skolan skall utveckla eleverna till goda medmänniskor, medarbetare och medborgare. Vårt intryck utifrån de intervjuer vi gjort är att den diskussion, som sades skulle göra skolans syn på kunskap dynamisk, saknas, för att istället låta var lärare själv definiera sin syn på kunskap. Den egna definitionen tycks då komma i avsaknad av en diskussion snarare än en förberedelse för diskussion. Detta blev synligt i de vitt skilda svaren vi fick på frågan. Från rektorns referat av verksamhetsplanen och tanke om en levande diskussion om kunskap, genom lärare 2:s hänvisning till den lokala arbetsplanen och kursplanerna, till lärare 3:s känsla av klasserna som "fristående oaser", utan insyn i vad de andra gör och hur de gör det. Lärare 1 pratar om kunskap som en förutsättning för självständighet och självständighet som en förutsättning för att inhämta och tillgodogöra sig kunskap. Man kan alltså se att underlag för diskussion finns, men att diskussionen inte verkar förekomma i samma utsträckning som arbetet med normer och värden.

Särskoleläroplanens formulering och fokus utifrån elevens förutsättningar är ett tveeggat svärd. På samma gång som det ger en god grund att bedriva lärande och undervisning på ett individanpassat sätt och utifrån elevens förutsättningar, skapar det också svårigheter för såväl verksamheten som den enskilde pedagogen att veta vad uppdraget egentligen innebär och vad det ska mynna ut i. Det kan finnas en osäkerhet i om man gör det som är bäst för eleven, likväl som att det finns en osäkerhet kring vilka mål man skall uppnå. Detta pedagogiska dilemma vittnar även lärarna om under våra intervjuer. Vi kan se att skolan kan utveckla sitt arbete med strävansmål och vad särskoleverksamheten egentligen ska syfta till att uppnå för eleverna. Det skulle kunna innebära att lärarna finner gemensamma instrument som kan vara till gagn - om inte i andra situationer så åtminstone i kontakten med föräldrar och andra grupper utanför skolan.

Vinsten med ökad delaktighet och fler tolkningsperspektiv kan vi se i att de lärare som är delaktiga i de utvecklingsgrupper som finns inom skolan har en mer positiv inställning till det berörda området än övriga. Lärare 2 som är delaktig i samverkansgruppen är den av de tre lärarna som har mest goda erfarenheter av inkludering. På samma sätt är lärare 3 mest positiv till likabehandlingsarbetet, där denne är delaktig. Vi tycker oss se att delaktighet leder till att de inblandade parterna använder sig av målen på ett konkret sätt.

Så till sist. Vi var ju ombudda att bedöma kvaliteten i särskolan utifrån de dokument som skolan använder sig. Vad har vi då kommit fram till? Vi vill säga att skolan har områden där de har ett synnerligen gott arbete, där målen i läroplan och kvalitetsredovisning stämmer överens med vad som når ner till elevnivå. I första hand tänker vi på arbetet med normer och värden och den väl fungerande likabehandlingsgruppen. Detta arbete präglas av delaktighet och inflytande av alla olika systemnivåer på skolan.

Skolan har givetvis sidor som bör förbättras. Framförallt tycker vi oss se att det finns en osäkerhet kring vad särskolans uppdrag bör vara och vad som ska förmedlas till eleverna. Det

har också framkommit under intervjuerna att det råder en diskrepans mellan de olika särskoleklassernas arbete och synsätt. Det verkar inte finnas något större samarbete dem emellan. Lärarna verkar ha dålig inblick i vad de andra gör och varför de gör det de gör. Med detta sagt vill ändå framhäva att såväl rektor som lärarna framhöll den goda kompetensen som en av verksamheten styrkor, vilket vittnar om en ömsesidig respekt för varandra arbete och professionalitet. För skolan är det en bördig mylla att så frön i.

Referenser:

- Andersson, C. (2000) *Kunskapssyn och lärande – i samhälle och arbetsliv*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjurek, H., Gustafsson, B., Kjulin, U. & Kärrby, G. (1992) *Effektivitet och kvalitet i barnomsorgen. En studie av daghem i Göteborgs kommun*. Rapport nr 7. Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Doverberg, E. & Pramling Samuelsson, I. (2000). *Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer* (3:e uppl.). Stockholm: Liber.
- Ekholm, B. & Hedin, A. (1993). *Det sitter i väggarna! Daghemsklimat – barns och vuxnas utveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Göteborgs Stad. *Kvalitetsredovisning 2007-2008*. Författad av den undersökta skolan.
- Göteborgs Stad. *Verksamhetsplan 2009 Förskola och grundskola som grund för Kvalitetsredovisning 2008-2009*. Författad av den undersökta skolan.
- Johansson, I. (1995). *Kvalitet i förskolan och under de första skolåren. Idéer och metoder*. Stockholm: Liber.
- Kärrby, G. (1992). *Kvalitet i pedagogiskt arbete med barn*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Lundahl, C. & Öquist, O. (2002). *Idén om en helhet – Utvärdering på systemteoretisk grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Settergren, P. (2003). *Bättre skola. Om kvalitet och kvalitetsutveckling i grundskolans arbetsmiljö och undervisning*. Solna: Ekelunds förlag.
- Skolverket. (2001). *BRUK – för kvalitetsarbete i förskola och skola*. Stockholm: Liber
- Skolverket. (2001). *Kvalitet i särskola – en fråga om värderingar*. Dnr: 2000:2037
- Skolverket. (2002). *I särskola eller grundskola? - Regeringsuppdrag om: Orsaken till variation beträffande integrering av särskolebarn i grundskoleklasser*. Dnr: 103404
- Skolverket. (2003). *Att granska och förbättra kvalitet* Stockholm: Fritzes.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2005) *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (1994) *Läroplan för de obligatoriska skolformerna. Lpo 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet. (2006) *Barn- och elevskyddslagen, SFS 2006:67 med ändring SFS 2008:224, upphävd genom SFS 2008:567*

Vernersson, F. (2007) *Kvalitet som grund för undervisning och lärande. Hur bra är egentligen gymnasieskolan?* Lund: Studentlitteratur.

Tidskriftsartiklar

Kärrby, G. (1997). Bedömning av pedagogisk kvalitet. Förskolan i fokus. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2(1), 25-42.

Lindgren, L. (2009). Ett hungrigt monster. *Pedagogiska magasinet*(4), 28-33.

Vernersson, F. (2009). Den svårfångade kvaliteten. *Pedagogiska magasinet*(4), 41-44.

Internetkällor

Barn- och elevombudet (2009) *Jag vill... veta mer om lagen*. Hämtat 24 november 2009, från <http://www.skolinspektionen.se/sv/BEO/Jag-vill/veta-mer-om-lagen/>

Institutet för kvalitetsutveckling (SIQ). (2009) *Kvalitetsutmärkelsen Bättre Skola*. Hämtat 26 november 2009, från <http://www.siq.se/res/Utmarkelser/bask2010.pdf>

Skolverket (2008) *Om grundskolan. Vad styr verksamheten?* Hämtat 25 november 2009, från <http://www.skolverket.se/sb/d/2731/a/3440>

Bilagor:

Bilaga 1: Intervjufrågor till rektor och lärare

Hur dokumenterar ni elevernas utveckling i förhållande till strävansmålen?

Hur skulle du beskriva skolans kunskapssyn utifrån din yrkesroll?

Vilka är de gemensamma normer och värden som ni anser ska genomsyra skolans verksamhet?

Hur visar sig särskolans inkluderingsarbete i den dagliga verksamheten?

Vilka är delaktiga i att framställa...

Lokala kursplaner?

Likabehandlingsplanen?

Kvalitetsredovisningen?

Verksamhetsplanen?

IUP?

Hur har arbetet med likabehandlingsplanen och checklistorna påverkat skolans praktiska arbete mot mobbning och diskriminerande behandling?

Hur gör personal och skolläda sig medvetna om hur eleverna i särskolan trivs, då de enligt NöjdElevIndex är för få för man där ska kunna se ett resultat?

Vilka är skolans särkoledels styrkor sett utifrån din yrkesroll?

Vilka är skolans särkoledels svagheter sett utifrån din yrkesroll?

Vad är kvalitet för dig?

Bilaga 2: Intervjufrågor till elever

Berätta om vad du gjort i skolan idag.

Hur trivs du skolan?

Vad tycker du är viktigt att lära dig?

Tycker du att personalen på skolan är bra på att se vad du lär dig?

Har du några lektioner med andra klasser?

Tycker du att du får jobba med saker som du tycker är viktigt och roligt?

Är personalen duktig på att se om du trivs och har det bra i skolan?

Är det bra att gå i skolan?