



**MALMÖ
UNIVERSITET**

Lärande och samhälle

Skolutveckling och ledarskap

Examensarbete

15 högskolepoäng, avancerad nivå

Fjärilseffekten -

En studie om upplevelser av inkludering i en
individintegrerad grundsärskola i grundskolan

Butterfly effect -

*A study of experiences of inclusion in an individual integrated
elementary school in elementary school*

Sanja Ivic
Titti Persson

Specialpedagogexamen, 90 hp

Slutseminarium 2018-01-10

Examinator: Ola Fransson

Handledare: Bernt Gunnarsson

Förord

Vi vill tacka vår handledare Bernt Gunnarsson, för ett fint stöd med lärrika synpunkter och vägledning som vi fått i vår arbetsprocess. Vi vill även tacka de intervjupersoner som ställde upp och visade stort engagemang under våra intervjutillfällen.

Författarna till denna uppsats, Sanja Ivic och Titti Persson, har skrivit detta examensarbete till största del tillsammans. Några delar har vi delat upp, - Sanja har haft huvudansvaret för centrala begrepp, teoretiska utgångspunkter, metod och genomförande samt bilagorna och Titti har haft huvudansvaret för den historiska bakgrunden. Vi har haft många intressanta och givande diskussioner.

Vi vill avsluta med att tacka våra kurskamrater för ett fint stöd och samarbete, samt för all glädje och uppmuntran de bidragit med.

Malmö, 2018

Sanja Ivic och Titti Persson

Sammanfattning/Abstract

Ivic, Sanja och Persson, Titti (2018). *Fjärilseffekten - En studie om upplevelser av inkludering i en individintegrerad grundsärskola i grundskolan*. Specialpedagogprogrammet, Institutionen för skolutveckling och ledarskap, Lärande och samhälle, Malmö högskola, 90 hp.

Förväntat kunskapsbidrag

Vår förhoppning med denna studie är att få kunskap om hur man på den undersökta skolan arbetar för att inkludera och anpassa lärmiljön samt vad som behövs för en framgångsrik inkludering av de individintegrerade grundsärskoleeleverna i grundskolan.

Bakgrund

Begynnelsen var för ca sju år sedan i övergången från förskola till skola, då vår undersökta skola fick grundsärskoleelever i grundskolan. Den har i sin tur utvecklats och blivit större. Idag har skolan sex stycken elever som hör till grundsärskolan samt två stycken elever med diagnos, i den lilla gruppen. Lilla gruppen kom till för cirka fyra år sedan, då det ansågs finnas ett behov. Arbetssättet i lilla gruppen är av stor variation då undervisningen kring eleverna är individanpassad. Lilla gruppen är en central plats där eleverna med särskilda behov kan vända sig för att få lugn och ro och extra hjälp med skolarbetet. Pedagogernas största utmaning är att anpassa den pedagogiska verksamheten i dess befintliga miljö, det vill säga i hemklassen. Det finns ett externt samarbete med Resurs och Lärcentrum för handledning och rådgivning till lilla gruppen.

Syfte och frågeställning

Syftet med vår studie är att undersöka hur inkludering av elever fungerar på en individintegrerad grundsärskola i en grundskola ur ett elev-, föräldra-, pedagog- samt rektorsperspektiv.

Våra frågeställningar är:

- Hur upplever elever och föräldrar att inkluderingen fungerar?
- Hur upplever pedagogerna att inkluderingen fungerar för de individintegrerade eleverna?
- Vilka faktorer är viktiga för att inkludering av grundsärskoleelever i grundskolan ska bli framgångsrik?

Teori

Vårt övergripande teoretiska perspektiv har sin utgångspunkt i Antonovskys begrepp KASAM, känsla av sammanhang (Ahrenfelt, 2016), samt i en systemteoretisk modell av Bronfenbrenner (1979), där ingen del kan påverkas utan att de andra delarna berörs, den så kallade fjärilseffekten. I modellen ingår fyra system på olika nivåer: mikro-, meso-, exo- och makronivå.

Metod och urval

Vi tänker att den fenomenologiska metodansatsen är en bra utgångspunkt, då vi vill förstå hur informanten upplever fenomen som finns i hans livsvärld (Kvale, 1997). Vår metod för datainsamling utgörs av semistrukturerade intervjuer med kvalitativ ansats. Med godkännande från rektorn mailade vi till föräldrar, elever och pedagoger om deltagande i vår studie.

Resultat

I vår studie redogjorde informanterna sina erfarenheter om inkludering. De tog även upp tankar om hur en framgångsrik inkludering skulle kunna se ut. Det efterfrågas tid för pedagogiskt samarbete kring de individintegrerade grundsärskolans anpassningar i grundskolan. De uttrycker även en önskan om kollegial handledning. Efter en sammanställning av informanternas intervjuer får vi fram likheter och skillnader i vår analys. De främsta likheterna var framförallt önskan om tid för kollegialt samarbete, men även att de flesta var tacksamma över lilla gruppens existens och vad den bidrar med. Den viktigaste slutsatsen handlar dock om kommunikation och tydlig förankring i de olika leden mellan nivåerna i ett system.

Specialpedagogiska implikationer

Utifrån vårt resultat ser vi att det är betydelsefullt att tydliggöra yrkesrollerna och dess kompetenser. Vi anser att samverkan är viktig och att det finns utrymme för reflektion, diskussion samt att ta ett steg tillbaka och inta ett helikopterperspektiv, med andra ord ett systemteoretiskt förhållningssätt. En viktig aspekt är att vi som framtida specialpedagoger för diskussionen vidare kring inkludering, där vi skapar ett forum för dialog och utvecklar kollegialt lärande på skolan.

Nyckelord: delaktighet, grundsärskolan, individintegrering, inkludering, lärmiljön

Innehållsförteckning

INLEDNING	7
SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING	8
TEORETISK BAKGRUND OCH TIDIGARE FORSKNING	8
HISTORISK BAKGRUND	8
CENTRALA BEGREPP	9
<i>Inkludering</i>	9
<i>Delaktighet</i>	11
TIDIGARE FORSKNING	11
TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER.....	13
METOD OCH GENOMFÖRANDE	16
METOD	16
URVAL	17
ETISKA ÖVERVÄGANDEN	17
RESULTAT	18
DEN UNDERSÖKTA SKOLANS YTTRE RAMVERK	18
DEN UNDERSÖKTA SKOLANS INRE KULTUR	18
DEN UNDERSÖKTA SKOLANS UPPDRAG OCH SYNEN PÅ KUNSKAP OCH LÄRANDE	19
BESKRIVNING AV LILLA GRUPPEN.....	20
REDOVISNING AV INTERVJUER	21
ELEVERNAS UPPLIVNING AV ARBETSSÄTT	21
FÖRÄLDRARNAS UPPLIVNING AV SKOLANS ARBETSSÄTT	23
PEDAGOGERNAS UPPFATTNING OM DERA ARBETSSÄTT	24
REKTORNS UPPFATTNING AV ARBETSSÄTT	28
ELEVERNAS UPPFATTNING OM DELAKTIGHET OCH MENINGSFULLHET	31
FÖRÄLDRARNAS UPPLIVNING OM DELAKTIGHET OCH MENINGSFULLHET	32
PEDAGOGERNAS UPPFATTNING OM DELAKTIGHET OCH MENINGSFULLHET	37
REKTORNS UPPFATTNING AV DELAKTIGHET OCH MENINGSFULLHET	41
SAMMANFATTANDE ANALYS	43
DISKUSSION OCH SLUTSATSER	44
SPECIALPEDAGOGISKA IMPLIKATIONER	47
METODDISKUSSION	48
FÖRSLAG PÅ FORTSATT FORSKNING	49

REFERENSER..... 50
BILAGOR 54

Inledning

Vi är två ämneslärare som snart är färdiga specialpedagoger. Vi har tidigare erfarenheter utav elever och barn med olika diagnoser, men även om individintegrerade grundsärskoleelever i grundskolan. Vi har olika ingångar till det valda syftet med vårt arbete. Utifrån ett systematiskt arbetssätt är tanken att lyfta fram verksamhetens erfarenheter om vad som behövs för att få en framgångsrik inkludering av de individintegrerade grundsärskoleeleverna i grundskolan. Men även nyfikenheten om hur man på olika sätt inkluderar och anpassar lärmiljön för barn med särskilda behov. Vi valde att skriva vårt examensarbete tillsammans då vi ansåg att det kunde bli berikande diskussioner som skulle leda till en intressant text, men också en styrka att vara två vid intervjuer och transkribering.

I skolverkets stödmaterial (Integrerade elever, 2014) får vi en förklaring om begreppet integrerad elev, där de menar att eleven ska känna sig pedagogiskt, socialt och fysiskt delaktig i klassens gemenskap. Det innebär att pedagoger måste ha ett arbetssätt där de möjliggör för alla elever att känna gemenskap och delaktighet i skolan.

Det är viktigt att ha kunskap om och beredskap för vad det innebär att undervisa en integrerad elev och vad som krävs för att kunna undervisa i en grupp där eleverna läser utifrån två olika läroplaner. Rektor och lärare behöver därför ha god kunskap om vad som gäller i de olika skolformerna. (Integrerade elever, 2014; s. 3)

Innan en elev kan börja i grundsärskolan måste hemkommunen (den kommunen där eleven bor) göra en noggrann utredning för att kunna bedöma om eleven hör till grundsärskolans målgrupp. Initiativet till att göra en utredning kan komma från elevens vårdnadshavare, personalen i förskoleklassen eller grundskolan eller från eleven själv. Det är hemkommunen som är ansvarig för utredningen.

För att tillhöra grundsärskolans målgrupp krävs två saker:

1. Eleven har en utvecklingsstörning eller en bestående hjärnskada.
2. Eleven bedöms inte kunna nå grundskolans kunskapskrav. (Skolverket, 2017)

När en elev tas emot till grundsärskolan i en grundskola, får eleven hela eller delar av undervisningen i en hemklass samt bedöms utifrån grundsärskolans kursplaner (Skolverket, 2017). Med hemklass menas att eleven är tillsammans med sina övriga klasskamrater i grundskolans regi. Vår förhoppning med detta arbete är att kunna synliggöra möjligheter och utmaningar som finns i lärmiljöer på en inkluderande skola.

Syfte och frågeställning

Syftet med vår studie är att undersöka hur inkludering av elever fungerar på en individintegrerad grundsärskola i en grundskola ur ett elev-, föräldra-, pedagog- samt rektorsperspektiv.

Våra frågeställningar är:

- Hur upplever elever och föräldrar att inkluderingen fungerar?
- Hur upplever pedagogerna att inkluderingen fungerar för de individintegrerade eleverna?
- Vilka faktorer är viktiga för att inkludering av grundsärskoleelever i grundskolan ska bli framgångsrik?

Teoretisk bakgrund och tidigare forskning

För att få en samlad bild och förförståelse för vår studie, kommer vi i följande del ge en historisk bakgrund på inkludering och en skola för alla, därefter lägger vi fokus på valda teoretiska perspektiv.

Historisk bakgrund

I början av 1800-talet insåg man att utbildning var nyckeln till välstånd och social trygghet. Vid denna tidpunkt startades den obligatoriska skolan. Genom de allt större kraven som ställdes på samhället, ansågs det viktigt att alla skulle kunna läsa, skriva och räkna. Lärarna insåg att alla inte kunde undervisas på samma sätt, framför allt gällde det i första hand blinda och döva. Det var långt senare, tack vare industrialiseringen och urbaniseringen som det uppkom ett behov av speciella institutioner och utbildningsalternativ för förståndshandikappade och personer med psykiska störningar (Egelund, Haug, Persson, 2006). När det gäller barn, ungdomar och vuxna med särskilda behov eller individer med specifika inlärningssvårigheter (tex Dyslexi) var man i Skandinavien tidigt med detta och kom därmed att stå som modell för många andra länder. (Egelund, Haug, Persson, 2006).

1840 kom ett förslag om en folkskola för alla. Lärarna ansåg att det fanns tre grupper elever som orsakade problem för skolan. Den första gruppen var de med "låg fattningsgåva". Den

andra gruppen var de fysiskt funktionshindrade. Den tredje gruppen var besvärligast. Det var de ”vanartiga och försummade barnen” som ansågs vara en risk för att folkskolan skulle bli en bottenskola. För att komma tillrätta med problemet inrättades barnavårdsnämnder i kommunerna och särskilda anstalter som skulle ge dessa elever en särskild pedagogisk behandling.

Lärarna hade i de stora klasserna svårt att föra en undervisning anpassad till elevernas skilda förmågor och förutsättningar. Kraven blev för höga för eleverna, vilket resulterade allt vanligare i kvarsittningar och man lät eleverna gå om årskurser. Men kostnaden för detta blev stor, så tillkommer hjälpläraren och hjälpklassen skapas (Egelund, Haug, Persson, 2006).

Den första läroplanen i Sverige för grundskolan (Lgr 62) utgick ifrån att man skulle ta hänsyn till enskilda elevens intressen och förmågor. Man ansåg att kraven på elevernas prestationer i klassen måste varieras. 1962 års läroplan innebar att det var läraren som anpassade metoden och innehållet till elevernas individuella förutsättningar och behov. Grundskolan ersatte nu folkskolan och realskolan, vilket betydde att barnen skulle undervisas tillsammans i klasserna. Begreppet integrering blir nu till, det handlar inte längre om placering av elever som tidigare varit någon annanstans i den vanliga klassen eller skolan. Integreringens princip är att hela skolan förändras så att elevernas olikheter blir till resurser i den dagliga samvaron. Ett problem som nu uppstod i samband med integreringen var skolplikten. De flesta barn med utvecklingsstörning var inte skolpliktiga, då de vårdades på institutioner. 1 juli 1968 fick Sverige skolplikt för alla barn. Det som sker framöver är att specialundervisningen expanderar kraftigt, och allt fler elever misslyckas i skolan. Utredarna föreslår att specialpedagogiska metodiken ska genomsyra hela skolans verksamhet.

Problemet med elever som misslyckas i skolan kvarstår, och antalet ökar. Det ges förslag till en ny utbildning till speciallärare, där man tar bort benämningen speciallärare och ersätter den med specialpedagog. 1990 startar utbildningen av specialpedagoger (Egelund, Haug, Persson, 2006).

Centrala begrepp

Inkludering

Inkludering var ett otillräckligt begrepp som i princip förklarade att människor för att bli integrerade först måste ha varit segregerade eller avskilda. Haug (1998) menar, att så länge

skolan särskiljer elever, tar ut elever från sin klass för annan undervisning, då är det inte inkludering fullt ut. Det handlar om elevens rätt att få tillhöra och delta i hemklassens verksamheten (Skolverket, 2013a). Det är inte frågan om en fysisk placering, utan våra intentioner om ett bättre samhälle, där målet är meningsfullt deltagande (Persson & Persson, 2013).

I Salamancadeklarationen används begreppen *inclusion* och *inclusive education* som betyder *inkludering* och *inkluderande skola* (Nilholm, 2011). Deklarationen bygger på FN:s allmänna förklaring om mänskliga rättigheter, standardregler om delaktighet, jämlikhet och allas rätt till inkludering i skolan. Den ska vara organiserad utifrån det faktum att barn är olika och att det är skolan som ska förändras så att alla passar in, inte tvärtom (Ahlberg, 2013).

*Varje barn har unika egenskaper, intressen, fallenheter och inlärningsbehov ()
Utbildningssystemen ska utformas och utbildningsprogrammen genomföras på sådant sätt att den breda mångfalden av dessa egenskaper och behov tillvaratas () Elever med behov av särskilt stöd måste ha tillgång till ordinarie skolor som skall tillgodose de inom en pedagogik som sätter barnet i centrum och som kan tillgodose dessa behov.*

(Salamancadeklarationen och Salamanca+10 s.11, 2006)

Hjärne & Säljö (2008), lyfter vikten av att det finns en samsyn och ett inkluderande sätt att tänka och handla, från förvaltning, rektor och lärare. Nilholm (2011), benämner fem kriterier för att en skola ska kunna definiera sig som inkluderande skola:

- gemenskap på olika nivåer
- ett enda system (till skillnad från ett för ”vanliga” elever och ett för elever i behov av stöd)
- en demokratisk gemenskap
- delaktighet från eleverna
- att olikhet ses som en tillgång

Även svenska Unesco (2008), menar på att inkludering innebär en process vars syfte är att möta alla elevers olika behov. Detta utifrån att man ökar tillgängligheten till lärande, kultur och samhälle. Den inkluderande skolan har som utgångspunkt att möta alla elever, där mångfalden är en tillgång. Med andra ord ett synsätt som välkomnar gemenskap och delaktighet (Ahlberg, 2013).

I läroplanen Lgr 11 (Skolverket, 2011) finns en demokratisk utgångspunkt för att förbereda eleverna inför ett aktivt deltagande i samhällslivet.

Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värderingar. Undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet (Lgr 11. s.8).

Enligt Persson & Persson (2013), handlar inkludering även om hur vi vill att det framtida samhället ska se ut.

Delaktighet

Begreppet delaktighet kan tolkas på många olika sätt, det kan ses som en nödvändighet för att veta vilket perspektiv man har. En form av delaktighet är att få möjlighet att uttrycka sina åsikter, att bli lyssnad på, få stöd vid kommunikation men kan även vara förståelsen av ett sammanhang. Det är viktigt att låta barnens åsikter komma fram och att ta de på allvar. De är en del i helheten. Hälsan och välmående är en viktig del av vårt liv (Szönyi, 2015). Antonovsky (1991), tar upp att vi behöver uppfatta vår tillvaro som hanterbar och begriplig för att den ska bli meningsfull. Han beskriver teorin om känsla av sammanhang, KASAM. Det är viktigt med lagom stora utmaningar som är begripliga och i sin tur meningsfulla. Självbestämmande och autonomi är ett resultat av delaktighet. En vidare presentation av KASAM finns under teoretiska utgångspunkter. Göransson & Nilholm (2013), tar upp att alla elever ska känna sig delaktiga, både ur social och pedagogisk aspekt. Pedagogisk aspekt innebär en delaktighet, lärande gemenskap och rätten att få utvecklas optimalt utifrån ens egna förutsättningar. Social delaktighet lyfts i sammanhang där barn och ungdomar behöver utveckla relationer till varandra. Szönyi (2015), berättar om socio-kommunikativ tillgänglighet i den bemärkelsen av tydliggörande regler vid att "förstå sig på varandra" vid lek och samspel.

Tidigare forskning

I en fallstudie av Nilholm & Alm (2010), lägger de fokus på delaktighet, lärarstrategier och barns upplevelser av inkludering. De lyfter att olikheter är en tillgång och att alla elever i ett klassrum ska känna en social tillhörighet och vara delaktiga i sin lärmiljö. Det som sågs som relevant i studien var lärarnas metodik och elevernas erfarenheter. Deras studie var en klass med 15 elever, där fem utav dessa hade olika diagnoser. Det fanns två lärare som ansvarade för klassen. Empirin bestod av intervjuer med lärare och elever, enkäter till elever, ett sociogram där det sociala nätverket kartlades samt reflektionsböcker. Att den inkluderande lärmiljön i den studerande klassen är väl framarbetad, kan man tydligt se i resultatet. Lärare och elever har samma synsätt då det gäller olikheter. De anser båda att olikheter är bra och att eleverna i hög

grad har en stor social gemenskap samt att de är delaktiga i skolans pedagogiska verksamhet. Ett återkommande upplägg i undervisningen är att lärarna jobbar lika mycket med den sociala gemenskapen som att variera undervisningen, vilket gör att det blir en positiv stämning i klassen. Det är viktigt med tydliga ramar, regler och struktur. Värdegrundsfrågorna är i fokus och alla får göra sin röst hörd. De framhäver vikten av att arbeta i grupper, där eleverna har möjlighet att kommunicera.

Mineur (2007), har gjort en studie om individintegrerade grundsärskoleelever i grundskolan. Hon har observerat och intervjuat två pojkar för att få en övergripande bild av dels mikronivån, men även om deras kunskapsutveckling. Elev A hör till grundsärskolan och är inkluderad i sin hemklass. En resurs är ständigt vid hans sida. Hela verksamheten kring elev A är anpassad, exempelvis klass och lokaler. Elev B tillhör sin hemklass i grundskolan, men även i en liten grupp med sju elever tillhörande grundsärskolan. När elev B är i sin hemklass finns en elevassistent alltid med. Resultatet utav dessa elevers skilda skolvärldar visar sig i form av negativa aspekter då det gäller självbild, relationer och lärande. Elev B som deltar i lilla gruppen glider ifrån gemenskapen med sin hemklass. Hen upplever den lilla gruppen som trygg och mindre stimmig. Elevassistenten påpekar att undervisningssituationen är mer lärande i hemklassen, eftersom eleverna slappnar av och låter sig distraheras i den lilla gruppen. Elev B är med i ämnets genomgång, därefter fortsätter hen med sitt arbete i den lilla gruppen, där man anpassar ytterligare. Elev B upplever undervisningen som svår i sin hemklass och är tacksam för extra hjälp i den lilla gruppen, även om det blir på bekostnad av det sociala umgänget med kamraterna i hemklassen. Trots att elev B deltar i lilla gruppen känner hen ändå en stor delaktighet och trivsel på sin skola.

Anne-Stine Dolva m.fl. (2010), skriver i en artikel om hur delaktigheten i en lärandegemenskap fungerar i skolans verksamhet. I studien undersöktes samspelet mellan de individintegrerade grundsärskoleeleverna och eleverna i grundskolan. Detta var aktuellt för att kunna se i vilka sammanhang ett bra och lärorikt samspel fungerade. Sex elever med Down syndrom fanns på skolan, varav en elev tillhörande hemklassen observerades och intervjuades. När samspelet utmanades mellan eleverna, visade resultatet att eleverna i grundskolan fann olika lösningar för att få med de individintegrerade grundsärskoleeleverna i aktiviteten. Följden av dessa gemensamma aktiviteter blir en framgångsfaktor för samspel och inkludering.

European Agency for Development in Special Needs Education (2003), påpekar att de länder där det finns specialskolor, trycker föräldrar på för att få en inkluderande undervisning i grundskolan. Föräldrar är positiva till inkluderande skolor, då de upplever att det finns en högre

kompetens där och fler resurser att tillgå. Vidare menar organisationen att om inkluderingen ska lyckas är föräldrarna en viktig samarbetspartner, som ska få full insyn i skolans verksamhet.

De förklarar att inkludering vanligtvis fungerar bra i de lägre åldrarna, men att det ofta uppstår svårigheter i de senare åren i grundskolan och i gymnasieskolan. Den ökade ämnesspecialiseringen och organiseringen av utbildningen kan göra det svårt för integrerade elever att följa med i undervisningen. Att de flesta integrerade eleverna finns i de lägre åldrarna kan också bero på att samspelet mellan eleverna ibland försvåras i samband med att de blir äldre. Eftersom elever utvecklas i olika takt kan det leda till att skillnaderna mellan de blir större varefter tiden går (Skolverket, 2017).

Teoretiska utgångspunkter

Utifrån vår studies syfte och problemformulering tar vårt övergripande teoretiska perspektiv sin utgångspunkt i att kunskap om omvärlden och verkligheten ses som något människor konstruerar tillsammans i ett historiskt och kulturellt sammanhang (Bladini, 2004). Bronfenbrenner (1979) förklarar att utgångspunkten är ett helhetsperspektiv av människan och omgivningen den befinner sig i. Språket är en förutsättning, inte som en spegling av verkligheten, utan som ett medel för att skapa mening. Där fokus ligger på relationer mellan människor och konsekvenser av handlingar, vilket i sin tur kan ge perspektiv på växande och utveckling (Gjems, 1997; Gunnarsson 1999). Bronfenbrenner (1979) har utvecklat sin modell utifrån barnets perspektiv, eftersom barnet ingår i många system, där ingen del kan påverkas utan att de andra delarna berörs, den så kallade fjärilseffekten. I modellen ingår fyra system på olika nivåer: mikro-, meso-, exo- och makronivå.

Mikrosystemet är kärnan i systemet, där eleven samspekar med de närmaste i sin närmiljö, t. ex. kompisar, familjen och skolan. Aktiviteter, roller och sociala relationer är en viktig faktor då det påverkar barnets utveckling.

Mesosystemet har fokus på samspel och relationerna mellan elevens olika mikrovärldar mellan hem och skola.

Exosystemet är nästa nivå där barnet sällan deltar men som får indirekta konsekvenser för elevens situation i skolan. Förhållanden som arbetsmiljö, personaltäthet, personalomsättning, personalens utbildning och föräldrarnas arbetssituation. Men det kan även vara en förälders stressiga arbetssituation och därefter dåliga humör, som påverkar barnet.

Makrosystemet det yttersta i systemet med en övergripande samhällsnivå med lagar och förordningar, att förhålla sig till som kan påverka utformningen av skolan.

Den svenske systemteoretikern Oscar Öquist (2008) framhåller att systemteorin handlar om att man förstår världen utifrån olika begrepp. Dessa kan kort sammanfattas enligt följande:

- *Helhet* - där individens handlingar måste förstås i det sammanhang det ingår i.
- *Relationer* - här handlar det inte så mycket om individuella egenskaper, utan om relation och en kommunikation för att få till förändringar och lösningar i samspelet med andra.
- *Mönster* - fokus läggs man på ett cirkulärt resonemang där man söker efter mönster, mening, möjligheter, beteenden och lösningar.
- *Funktioner* - förändringar är att föredra, så att den levande funktionen kan förnyas i samspel med den omkringliggande miljön.
- *Sammanhang* - vi påverkas och influeras av varandra i den värld vi lever i. Det verkliga sammanhanget skapas genom samtal. Alla dessa begrepp skapar ett cirkulärt tänkande, där allt hänger samman i ett kretslopp, där varje del kan innefatta både en orsak och verkan.

Öquist (2008) menar att det är i förhållande till de organisatoriska ramarna och kollegorna som vi arbetar med här och nu, som kunskaperna ska vara ändamålsenliga. Även Gjems (1997), anser att utgångspunkterna i systemteori är en helhet, där företeelser hänger samman och påverkar varandra ömsesidigt från atom till universum. Hon menar att människorna i det sociala systemet endast kan förstås i relation till varandra. Människors beteende och handlingar måste alltid ses i ljuset av vad de andra människorna i systemet gör, då de ingår i ett sammanhang. Hon uppmärksammar begreppet *cirkuläritet* utifrån ett helhetsperspektiv. Öquist (2008) lyfter cirkuläritet under begreppet *sammanhang*, vilket han anser är den viktigaste beståndsdel i det systemteoretiska tänkandet. Sammanhanget skapas genom uppgörelser och samtal, utifrån dessa termer skapas en *cirkuläritet*. Orsaken till att en person handlar som hon gör hänger ihop med flera faktorer (Bladini, 2004). Ett systemteoretiskt perspektiv kan generera en rad ”kraftfulla nycklar” som vi kan använda för att på kort tid kunna genomföra förändringar, oavsett situationen vi befinner oss i eller vilken specifik problematik vi kommer att hantera. Det krävs ett helikopterperspektiv, där vi kan ”lyfta blicken” och se hela systemet. Bateson (1979) hävdar, för att skapa kvalitet, åstadkomma en förändring, ska man göra något nytt men balansera det mot stabilitet och trygghet. Tydlighet i strukturer skapar oftast en trygghet i

processer. Tryggheten gör att människor vågar lite mer än om de är osäkra, vilket är en förutsättning för att förändring ska bli möjlig (Bergman & Blomqvist, 2012).

Sociologen Aaron Antonovsky (1991), var verksam i Israel under större delen av sitt liv. Han studerade bl. a. hälsotillståndet hos kvinnor som hade överlevt Förintelsen. Han upptäckte att många av de hade god hälsa och utvecklade en teori som försökte förklara hur det kunde vara så. Teorins utgångspunkt är begreppet KASAM (Känsla Av SAMmanhang) och salutogent perspektiv, som i sin tur bygger på tre upplevelser av tillvaron hos individen; begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. Ett salutogent perspektiv bygger på de inre resurser en individ besitter och vad som behövs för att stärka det som fungerar bra. Om en människa har högt s.k. KASAM tenderar hon att hålla sig frisk. Ett patogent synsätt utgår från de brister och svårigheter en individ har och vad som behövs för att ställa detta tillrätta (Antonovsky, 1991). *Begriplighet*, innebär att tillvaron skall vara förutsägbar och begriplig när saker händer, där individen förstår den situation han befinner sig i. Utgångspunkten är ordning och reda med struktur, för att undvika kaos. Hen kan identifiera problem och se möjligheter.

Hanterbarhet, handlar om krav på rätt nivå och att individen upplever sig ha tillräckliga resurser att klara av sin situation, sina problem samt att utforska och använda sina möjligheter. Med tillräckliga resurser menas såväl egna som andras, t. ex. familj, vänner och arbetskamrater. Känslan av att "Jag är inte ensam, jag kan be om hjälp när jag behöver det, jag kan få stöd och uppmuntran för att klara målen" är stark. De egna bristerna kan kompenseras genom andra människor som är tillgängliga i hens omgivning, vilket ger en känsla av att "tillsammans klarar vi detta".

Meningsfullhet i bemärkelsen att individen ska känna sig delaktig och medverkande i vardagen (Ahrenfelt, 2016).

Antonovsky (1991), anser att meningsfullheten är den viktigaste delen i begreppet KASAM då en individ utan mening har svårt att få motivation och gå vidare.

Metod och genomförande

Metod

Val av ansats är beroende på vilken kunskap man vill synliggöra. Vi tänker att den fenomenologiska metodansatsen är en bra utgångspunkt, då vi vill förstå hur informanten upplever fenomen som finns i hans livsvärld (Kvale, 1997). Vår metod för datainsamling utgörs av semistrukturerade intervjuer. Det ger utrymme för öppna svarsmöjligheter och mer utvecklande svar, där informantens svar synliggörs (Stukát, 2011).

Vi spelade in samtalen med en app i mobilen, för att sedan transkribera de. Det transkriberade materialet utgör ca 70 sidor. Transkriberade materialet finns att tillgå vid önskemål. Därefter försökte vi beskriva, förstå och förklara vår empiri med utgångspunkt av teman. Kvale & Brinkman (2014) understryker syftet, vilket är att skildra det utmärkande i en situation eller handling. Vi har intervjuat tre elever, fem föräldrar, fyra pedagoger samt en rektor. Efter vår intervju med rektorn, besökte vi den lilla gruppens pedagoger och bokade in tider för intervju. De bistod med mailadresser till föräldrarna och mailade vårt missivbrev. I brevet förklarade vi vårt forskningssyfte och respondenternas rättighet att bestämma över sin medverkan som är frivillig, samt rätten att avbryta intervjun. Vidare var vi noga med att poängtera anonymiteten, där insamlat material avidentifieras och endast används i forskningsändamålet, enligt de forskningsetiska principerna (Bryman, 2011; Vetenskapsrådet, 2002). Kontakt med övriga informanter sker via mail och vid besök på skolan.

För att få en helhetsbild av skolan besökte vi den tre gånger. Vi deltog i den lilla gruppens undervisning, pratade med barnen samt vistades i deras lokaler. Det blev en naturlig ingång för att prata med skolans pedagoger och elever i deras vardag. Utifrån sammanhanget kunde vi få en inblick i skolans kultur.

Tio intervjuer genomfördes i samtalsrum på skolan, ytterligare två intervjuer genomfördes per telefon och i den sista intervjun svarade informanten på frågorna via mail. Samtliga intervjuer spelades in med hjälp av röst memo på mobilen. Inspelning underlättar att följa samtalet och fördjupa det med frågor. Varje intervju tog ca 40 min i anspråk. Vi deltog båda vid intervjuerna med de vuxna informanterna, då de samtyckte. Ett medvetet val gjordes att endast en av oss deltog, vid intervjun av eleverna. Detta för att undvika eventuell maktsymmetri, som skulle kunna uppstå om eleven ex. får känslan av otrygghet. Enligt Kvale & Brinkman (2014), är det viktigt man inriktar sig på det nära personliga samspelet mellan de båda parterna.

Urval

Vårt syfte med uppsatsen var att få syn på hur inkludering och ”en skola för alla” fungerar med individintegrerade grundsärskola i grundskolan, utifrån elev-, förälder-, pedagog- och rektorsperspektiv. Syftet var att få en inblick och ta reda på hur de upplever sin verksamhet. Eleverna valdes ut efter tillhörighet till grundsärskolan eller deltagande i den lilla gruppen. Föräldrarna valdes ut efter erfarenhet eller barnets relation, till den lilla gruppen. Pedagogerna valdes ut efter behörig erfarenhet av att arbeta med den lilla gruppen, vilket utgör mentor, ämneslärare eller speciallärare. Vi har även valt att intervjua rektorn, för att få perspektiv på organisationen.

Etiska överväganden

I enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer för humanistisk- och samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet, 2007) har vi följt grundläggande etiska principer som gäller för:

Informationskravet. Informanterna kontaktades med en förfrågan om ett deltagande i vår studie via mail om den aktuella undersökningens syfte, vårt tillvägagångssätt samt hur resultatet kommer att användas och presenteras. Vi informerade även om att deltagandet var frivilligt och att de när som helst hade rätt att avbryta sin medverkan.

Samtyckeskravet. De intervjuade i undersökningen har själva rätt att bestämma över sin medverkan. Eftersom en del av de tänkta informanterna är minderåriga, behövde vi få föräldrars godkännande för deras medverkan. Vid intervjun måste vi även fråga eleven om hen vill medverka, som har rätten att avböja.

Konfidentialitetskravet. Uppgifter om informanterna som ingår i undersökningen ska behandlas konfidentiellt.

Nyttjandekravet. De uppgifter som samlas in om enskilda personer får endast användas för forskningsändamålet (Bryman, 2011).

De principerna avser att skydda rätten för intellektuell egendom, d.v.s. att vi tar hänsyn till upphovsrätten men också att bidra till riktighet och noggrannhet i vetenskaplig kunskap (Stukát, 2011).

Resultat

Den undersökta skolans yttre ramverk

Vi har valt att granska en organisation som har erfarenhet av individintegrerad grundsärskola i grundskolan. Skolan är placerad i en kranskommun till en större stad i Skåne. Följande presentation av organisationen är betydelsefull för att få en förförståelse och inblick i verksamheten. Verksamheten består av en grundskola med 307 elever från skolår 5 upp till skolår 9. De har sex elever som hör till grundsärskolan. Den nuvarande rektorn började sin karriär som ämneslärare år 4–9, därefter biträdande rektor, för att slutligen rekryteras till rektor. Rektorn leder och fördelar arbetet för verksamheten och har det yttersta ansvaret i skolan. Hen arbetar mest med de administrativa uppgifterna. Rektorn har även en viktig roll i form av grindvakt för alla pedagoger på skolan, vilket innebär att vara ett filter för duktiga pedagoger och sälla åtaganden. Ledning och förstelärarna träffas 15 min varje vecka för avstämning och uppföljning av utvecklingsfrågor. Verksamhetens pedagoger är organiserade utifrån ämneslärare med mentorskap. I dagsläget finns inga uttalade arbetslag, utan pedagogerna sitter kategoriskt ämnesvis med respektive årskurs i sina arbetsrum. Där finns möjlighet att diskutera, dokumentera lärprocessen, analysera resultat och reflektera över elevens roll samt den egna rollen som pedagog. Elevhälsoteamet (EHT) består av rektor, skolkurator, SYO konsulent, skolsköterska, elevcoach samt specialpedagog. Elevhälsoteamet utgör en del av skolans arbete med att stödja elevens utveckling avseende hälsa, välbefinnande och kunskapskrav. Syftet med EHT är att bredda diskussionsunderlaget utifrån den enskilda eleven och dess lärmiljö. Stora EHT träffas varannan vecka för att få en överblick av arbetet på skolan. Pedagogerna har möjlighet att boka tid för samtal med lilla EHT, där en dag i veckan finns till förfogande enbart för elevhälsoarbetet. Inga diskussioner eller beslut tas utanför lilla EHT. Trygghetsteamet består av rektor, specialpedagog, elevcoach och pedagog på skolan. De träffas en gång i veckan och tar upp aktuella händelser. De arbetar förebyggande mot mobbing och kränkande behandling.

Den undersökta skolans inre kultur

Pedagogerna berättar om ett öppet klimat med gott samarbete och kamratanda. På denna skolan handlar det om att vara positiv, kreativ, lyhörd, drivande, ta egna initiativ och vara bekräftande. Även målmedvetenhet krävs, då det finns många drivande aktörer i verksamheten. Öppenheten

är tydlig, vi får ett varmt välkomnande av både pedagoger och elever vid entré på skolan. Rektor, pedagoger och elever möts i de olika utrymmen som finns och samtalar.

Alla elever blir tilldelade vars ett skåp när de börjar årskurs 5. Det finns en outtalad tradition hos eleverna, att de klär kompisens skåp den dagen hen fyller år. Man uppmärksammar med bilder, fina texter och alla är delaktiga. Vidare sjunger de även för gratulanten i matsalen. Eleverna på denna skolan kommer i stort sett från välutbildade familjer. Det är av största vikt för föräldrarna att vara delaktiga i skolans arbete på olika sätt. Det finns ett skolråd som består av rektor, pedagoger och föräldrar representanter. De har möte vart sjätte vecka och pratar om aktuella händelser och förbättringsområden.

Informationsflödet sker övergripande via mail. Arenor för samtal finns i personalrum, korridorer, enskilda samtal, rastvakt eller i förbifarten med kaffet på språng i korridoren. Personalen upplever att det ofta handlar om att släcka bränder och att deras inflytande är mer begränsat i verksamheten än vad som lyfts fram. Många gånger sker beslut som inte är förankrade hos pedagogerna.

Eleverna upplever skolmiljön som trygg och trevlig. En del elever känner varandra även via fritidsaktiviteter. Lärarna rör sig i skolmiljön under rasterna och socialiserar med eleverna. De cirkulerar även på de platser som de vet eleverna har som otrygga punkter för att skapa trygghet. Rektorn är en viktig del i detta sammanhang, då hen synliggör ledarskapet och vem som har ansvar för verksamheten. Eleverna belyser att pedagogerna har olika undervisningssätt, en del följer sitt befintliga läromedel som finns på Ipad eller Cromebooks, medan andra är mer flexibla och ”moderna” och tänker mer utanför boxen. En del pedagoger utvärderar sin undervisning med eleverna och anpassar undervisningen därefter. Eleverna uttrycker att de vet vilka pedagoger som lyssnar in till elevernas förslag om inläring och hur de lär sig bäst. De har en positiv syn på kunskap och lärande, där vidareutbildning har en central tyngdpunkt.

Den undersökta skolans uppdrag och synen på kunskap och lärande

Rektorn beskriver skolkulturen som en pluggkultur och att det märks på de goda studieresultaten. Politikerna och rektorn är intresserade av meritvärdet och hen lyfter fram nämndens tre mål som utgångspunkt: resultat, trygghet och studiero. Det är viktigt att ta ställning till *vad* eleven ska lära sig – innehållet och *hur* det ska ske - arbetsformer och arbetssätt. Eleverna tränas i eget ansvar, att vara aktiva med god samarbets- och problemlösningsförmåga, där delaktighet betonas i skolarbetet (Scherp & Scherp, 2007).

Verksamheten har tagit fram tre mål-dagar för att öka elevinflytandet. I sitt sammanhang finns möjlighet till planering av eget arbete med olika arbetsformer och det bidrar till en minskande stress hos eleverna.

Pedagogernas syn på kunskap och lärande går isär, där vi kan se skillnad på hur man anpassar undervisningen för eleven. År 4–6 arbetar ämnesinriktat, pedagoger uttrycker att de har god förmåga att anpassa sin undervisning, boken och Chromebooks är en utgångspunkt i deras arbete. Pedagogerna har bred variation på undervisningssätt. År 7–9 pedagoger arbetar ämnesinriktat och diskuterar om kunskap och lärande. Utifrån de nationella ämnesproven (NÄP) planerar pedagogerna undervisningen för att möta kraven. De tar stöd av NÄP för att genomföra likvärdig betygssättning, understryker dock att de har inget avgörande värde vid betygssättning. Läroplanens mål ska kopplas till elevernas verklighet. De jobbar för att se likheter ämnesövergripande, tolka och skapa en röd tråd för sambedömning, efter kursplanens mål. Majoriteten av eleverna påvisar goda studieresultat, de som inte lyckas är elever i behov av särskilt stöd. Pedagoger uttrycker att det kan bero på att det inte finns några speciallärare som kan möta de behoven som finns. Där finns en avsaknad av pedagogiska diskussioner, man anser att skolledningen inte initierar till det.

Beskrivning av lilla gruppen

För ca sju år sedan gick två barn i sin förskoleklass med tillhörande resursperson på skolan. De skulle snart få sommarlov. Utifrån barnens funktionsnedsättning började föräldrarna fundera på vad som skulle ske inför skolstarten. De hade en klar bild av vad de önskade för sina barn. Det relationella perspektivet var av största vikt och de tänkte skapa förutsättningar för barnens möjligheter att utvecklas i ett socialt sammanhang. De ville absolut inte att deras barn skulle gå i grundsärskolan, separerade från andra. Deras önskemål var att barnen skulle följa med sin klass och inkluderas i grundskolan. Dåvarande rektor hade ett salutogent förhållningssätt och ansåg utan tvivel att barnen skulle fortsätta inför skolstarten i grundskolan. Resursen i förskoleklassen skulle följa med de till årskurs 1. Detta är begynnelsen till den individintegrerade grundsärskolan i grundskolan. Den har i sin tur utvecklats och blivit större. Idag har skolan sex stycken elever som hör till grundsärskolan samt två stycken elever med diagnos. Samtliga väljer själva att delta i den lilla gruppen. Skolan får ersättning för 3,5 tjänst för pedagoger. Vilken form de anställer pedagogerna, finns det inga regler för ifrån kommunen. Idag arbetar en speciallärare och två ämnespedagoger. Specialläraren har kunskaper inom

grundsärskolan och de andra har inriktning mot matematik och idrott. Lilla gruppen har även tillgång till två specialpedagoger, från Resurs och Lärcentrum. De besöker lilla gruppen en dag i veckan, samt handleder pedagogerna efter behov.

Eleverna i lilla gruppen har ett eget klassrum med tillhörande grupprum. Interiören är relativt identisk som i de andra klassrummen. Varje elev har sin fasta sittplats, de har en whiteboard och två ljuddämpande golvskärmar. De används för att fästa klassschema, individuellt schema och det gemensamma schemat, för varje barn i den lilla gruppen. Detta för att få en tydligare överblick. På väggarna finns inbyggda ljudabsorbenter och tillgång till hörselkåpor. I grupprummet finns ytterligare elevbord, men även en soffa för att kunna vila lite.

Redovisning av intervjuer

Elevernas upplevelser av arbetssätt

Vi har intervjuat tre elever. Elev A går i årskurs 7 och tillhör lilla gruppen i grundsärskolan. Hen vill gärna vara mer i hemklassen. Elev B går också i årskurs 7 och tillhör lilla gruppen i grundsärskolan. Elev C går i årskurs 5, väljer att vara i lilla gruppen, men tillhör enligt utredning inte grundsärskolan. En tydlig linje från eleverna vi intervjuat är att de deltar med sin klass i de praktiska ämnena och är i lilla gruppen, vid de teoretiska ämnena.

Elev A tycker om matematik och upplever det som lätt. Enligt hen finns det inga svårigheter med skolan. Hen berättar att man många gånger jobbar själv och därefter redovisar de tillsammans. Eleven nämner även att hen själv råder över takten och att det finns gott om tid. Uppfattningen är också som sådan att hen klarar sig själv och behöver ingen hjälp.

Jag får gott om tid och jag klarar mig själv! (Elev A)

Elev B tycker om tyska och matematik när inte undervisningen blir för svår. Ämnet bild är svårt, då hen upplever att man inte är bra på att rita. Eleven arbetar bra, men blir emellanåt trött och vilar då gärna i soffan.

Asså, jag tycker själv att jag inte ritar bra. Min mamma och syrra de kan ju liksom, men jag är inte så himla bra och måste träna på det. (Elev B)

Elev C uttrycker att det är jobbigt i skolan och att koncentrera sig, när det är mycket ljud runt omkring. Hen blir nervös när känslan av att inte kunna uppstår och när något måste vara klart på en viss tid. Det upplevs som stressande. Eleven berättar att lärarna bestämmer takten när de har undervisning. Eleven förklarar att det är mycket i skolan som man måste göra samt att matematik och engelska är ganska svårt.

Ibland så tycker jag att det är jätteroligt, då vill jag bara göra mer och mer och ibland då blir det jättejobbigt och då vill jag inte göra det. (Elev C)

Det känns bättre att vara i lilla gruppen, där det är 8 elever, jämfört med klassen där det är 25 stycken. Eleven upplever att det blir jobbigt i klassrummet, då det blir hög ljudnivå och rörigt.

Det hörs rätt mycket och nån springer iväg och sen så slänger någon pennor och suddi och då tycker jag det blir jobbigt. (Elev C)

Eleven nämner att i tidigare skolår behövde hen en extralärare, men att det idag upplevs som att alla i den lilla gruppen har en.

Delanalys och kommentar

I våra intervjuer framkommer det att eleverna upplever lilla gruppen som en trygg och skön plats, där det råder lugn arbetsro. De beskriver att arbetstempot och kraven är anpassade utifrån deras förmågor. Fördelarna med den mindre undervisningsgruppen är enligt Allodi & Fischbein (2000) att eleverna kan få mer tid, lugnare tempo, inte så stort eget ansvar och att det finns fler vuxna tillgängliga. Nackdelarna handlar om att eleverna ofta erbjuds en alltför skyddad och tillrättalagd tillvaro som hindrar de från utmaningar som leder framåt (Szönyi, 2007). Eleverna berättar att pedagogerna i den lilla gruppen har mer tid att förklara och hjälpa de med det de inte förstår. Tidigare forskning indikerar hur viktig pedagogen är, där själva undervisningen är värdefull för elevens lärande (Håkansson; Sundberg, 2012). Däremot i deras hemklasser upplever de att ljudnivån är hög och miljön stressande. Att sitta i hemklassrummet och inte förstå uppgifterna är väldigt påfrestande. Det ger eleverna en känsla av att inte vara kompetenta och svagpresterande.

Föräldrarnas upplevelser av skolans arbetssätt

Vi har intervjuat fem föräldrar som har erfarenhet av individintegrering i grundskolan. Förälder A och förälder B kontaktades via mail och intervjuades på skolan i ett samtalsrum.

Förälder C och förälder D hade inte möjlighet att träffas personligen. Intervjuerna genomfördes per telefon. Förälder E hade inte möjlighet att ställa upp personligen, utan valde att svara på frågorna via mail.

Förälder A upplever att hen gillar skolan och tycker om när pedagogerna väver samman det praktiska med alla ämnen. Enligt föräldern är barnet inte så mycket i klassen utan mest i gruppen. Vidare berättar förälder A att pedagogerna försöker att integrera de praktiska ämnena i hemklassen.

Förälder B berättar att hen upplever det mer som en särskola nu genom att de är mer uppdelade i lilla gruppen och hemklassen. Under samtalets gång blir föräldern medveten om att hen har fått sämre insikt i hur de arbetar i skolan.

Hemkunskapen var de innan med klassen, men det tror jag heller inte att de är nu. Det är lite så uppdelat, det känns så, men jag vet inte riktigt. Jag har inte tänkt på det förrän nu när vi sitter och pratar. (Förälder B)

Förälder B berättar att arbetssättet med att ha en inkluderande grundsärskola i grundskolan är relativt ny och fortfarande under uppbyggnad. De senaste 2 åren har barnen fått helt nya pedagoger, där flertalet av dessa pedagoger inte hade någon utbildning eller tidigare erfarenhet av att jobba med barn med särskilda behov. Detta har känts oroväckande för föräldrarna.

De är försökskaniner. (Förälder B)

Förälder C förklarar att barnet är med i den stora gruppen, då de har musik. Hen trivs inte särskilt bra, blir bara stressad av den stora gruppen. De praktiska ämnena är favoriterna.

Förälder D berättar att barnet har en positiv bild av skolan idag. Detta efter att man har lagt fokus på de teoretiska ämnena i lilla gruppen och det praktiska i sin klass.

Hen hinner inte med annars och då blir det för svårt för hen. (Förälder D)

Förälder E berättar att deras barn trivs i skolan och det är absolut det viktigaste för de. Hen tycker bäst om rasterna med mycket aktivitet och rörelse, teoretiska ämnen är svårt.

Samtliga föräldrar är tacksamma och glada för att den lilla gruppen finns på skolan som en möjlighet för deras barn. Då syftar de framför allt på den extra hjälp som pedagogerna kan erbjuda dem i de teoretiska ämnena som kan upplevas som svårt.

Delanalys och kommentar

Två av informanterna berättar att vid de praktiska ämnena deltar barnen med klassen. De teoretiska ämnena har barnen med den lilla gruppen. En förälder nämner att pedagogerna försöker integrera de teoretiska ämnena med praktiska variationer. Det finns de elever som väljer att utöva de praktiska ämnena i sin hemklass, medan andra väljer att vara kvar i den lilla gruppen. En förälder belyser att det handlar om att deras barn blir stressat i den stora hemklassen. En annan förälder benämner att den lilla gruppens arbetsätt tyvärr påminner allt mer om en renodlad särskola. Föräldern förklarar att de valde individintegrerad grundsärskola i grundskolan för att inkludera sitt barn i en gemenskap med sina andra kompisar och utvecklas socialt. De är medvetna om att inkluderingens tillvägagångssätt är under uppbyggnad, vilket ger dem en känsla av att barnen i den lilla gruppen är vad man skulle kunna kalla försökskaniner. De upplever att verksamheten idag är mer uppdelad mellan den lilla gruppen och hemklassen. Föräldern blir under intervjuens gång medveten om bristen på insikten i sitt barns skolgång. Hen berättar att flertalet pedagoger i den lilla gruppen inte har utbildning eller tidigare erfarenhet utav att jobba med individintegrerad grundsärskola. Samtliga föräldrar är ändå tacksamma över den konstellation som finns med den lilla gruppen.

Pedagogernas uppfattning om deras arbetsätt

Vi har intervjuat fyra pedagoger, varav två arbetar med den lilla gruppen och de andra två är ämneslärare. Samtliga intervjuer utfördes på skolan i ett samtalsrum.

Pedagog A berättar att det är viktigt att man delar in eleverna i grupper kunskapsmässigt och framförallt kognitivt. Man måste även vid dessa grupperingar tänka på att barnen ska fungera socialt. Barnen kommer från olika åldersgrupper. Det är viktigt att man gör en uppgift som är givande och anpassad för alla. Inkludering från den lilla gruppen i klassen har stor variation.

Vi har elever som inte alls vill vara med. Medan vi har andra elever som jättegärna vill gå in i hemklassen, men där vi måste sätta stopp, eftersom det inte blir så utvecklande utan det blir mest socialt. Vi är med barnen 99% av tiden. (Pedagog A)

Vidare berättar *pedagog A* att vid de praktiska ämnena är det lättare att anpassa för elever och då blir hens uppgift att stötta. De teoretiska ämnena utgör en svårighet att finna tid för planering tillsammans med ämneslärarna.

De har sin undervisning och vi har ju vår undervisning och då ska man ändå hitta en lucka att planera. Det är inte bara ett ämne utan många ämnen i skolan, det skulle krävas mycket tid. Istället hittar man något som fungerar och passar eleven. Då förenklar, justerar och delar man upp det i mindre moment. (Pedagog A)

Pedagog A lyfter en viktig tanke att med hyfsat enkla medel hade man kunnat samverka mer, genom att avsätta bestämd tid för att diskutera:

Vad gör vi, vad skulle denna eleven kunna vara med på, hur skulle man kunna anpassa dessa uppgifter så att det blir givande för våra elever, så att de kan hänga med? (Pedagog A)

Vidare berättar *pedagogen A* att de har lyft frågan kring samplanering med rektorn, men verkligheten speglar svårigheten med att hitta den tiden.

Det är tydligen väldigt svårt att samordna och hitta en lucka, då alla inte har någon lektion. Det är bra gehör, men hen kan inte trolla. (Pedagog A)

Pedagog A berättar att de har samarbete med specialpedagogen, som de träffar en gång i månaden och diskuterar enskilda elever. Hen är aldrig fysiskt närvarande i deras grupp.

Ett samarbete finns med Resurs och lärcentrum, vilket innebär att två specialpedagoger kommer vid olika tillfällen en gång i veckan. De träffar eleverna och gör diverse tester.

Pedagog B berättar att det är viktigt med den individuella planeringen av lektionerna för den lilla gruppen, där man tar hänsyn till elevens förutsättningar. Lilla gruppen har ett schema utifrån timplanen, men varje elev har även ett eget individuellt schema, då de tillhör olika klasser. Utöver det finns det ett schema för varje barns klass som visar när det är möjligt för eleven att komma till sin klass och vara med dom.

Man har ändå ett mål som man försöker nå så mycket som möjligt, att barnen ska vara med sina klasser när de kan. (Pedagog B)

Vidare berättar *pedagog B* att inget av barnen är självgående, utan de behöver ett vuxenstöd i allt de gör. Man delar även in barnen i mindre grupper, ca. 2–3 stycken. Den lilla gruppen har en åldersspridning som resulterar i olika kognitiva skillnader. Vid samarbete är det sociala en

styrka, där barn med olika kunskapsnivåer hjälper varandra. Hen lyfter vikten av repetition på vad man gjort på tidigare lektion.

Bygga på det man kan och det de har glömt, alltid repetera. (Pedagog B)

Pedagog B förklarar vidare att de har gjort flera försök med att samarbeta med ämneslärarna. De har haft regelbundna planeringsmöten med tex en lärare som ska berätta vilket område hen ska ta upp. Utifrån hens planering anpassar jag ytterligare med exempelvis någon film. När det är dags för eleven att gå in i sin klass, så vill hen inte.

När man har försökt och planerat så många gånger, då inser man till slut att: -Ja, hen kan berätta och vi har regelbundna möten och jag frågar vad gör ni? Men de vill inte gå in i klassen. (Pedagog B)

Pedagogerna har samtal med specialpedagog en gång/månad, där man går igenom eleverna, om man har upplevt något dilemma eller konflikt.

Då diskuterar vi det vad vi kan göra, för att det ska bli bra igen.

Hen har alltid dörren öppen och hen kommer med förslag på datorprogram som vi kan använda. (Pedagog B)

Sammanfattningsvis berättar *Pedagog B* hur viktigt det är att de som jobbar med barnen i lilla gruppen har rätt utbildning.

De här eleverna har rätt till undervisning i alla ämnen med behörig lärare som verkligen kan lära de utefter sina förutsättningar och utefter sitt bästa.

(Pedagog B)

Pedagog C har en erfarenhet av att det inkluderande perspektivet fungerar som bäst när man planerar utifrån teman och nivåanpassar så att alla elever är med.

Vi började planera vilka moment som passar och är på den nivån så att alla elever är med och mår bra och lär sig nått. Då märkte vi ganska snabbt att det var ett rätt så stort glapp. De praktiskt estetiska ämnena fungerade fint och när vi gjorde saker som var schemabrytande. (Pedagog C)

Vid planering är utgångspunkten att samarbeta med pedagogerna i lilla gruppen genom att träffas och hitta gemensamma nämnare för deras arbete.

Amen, det här kan funka. Och så försöker vi. (Pedagog C)

Pedagog C förtydligar att tidsperspektivet har visat att ju äldre eleverna blir, desto mer angelägna är de om att vistas i den lilla gruppen, där de känner sig trygga. Det blir även svårare

för pedagogerna att hitta gemensamma arbetsuppgifter. Hen lyfter vikten av att jobba på olika plan med eleverna.

För det kan lätt blir så att man lägger många timmar på en planering, där man ändrar tema och upplägg, så när det väl kommer till kritan så vill inte barnet komma och då står vi där med ett upplägg som kanske inte hade funkade hundra procent för den stora gruppen, men som vi har gjort för att det ska bli en inkludering. Då blir det lite platt fall. (Pedagog C)

Det är viktigt att pedagogerna är enhetliga om begreppet inkludering och dess innebörd, för att i sin tur kunna avspegla ett förhållningssätt till sina elever, om allas lika värde. Information mellan hem och skola sker via mail varje vecka i form av ett veckobrev.

Pedagog D beskriver hur viktigt det är att man möter allas behov på olika sätt.

Det är en utmaning för alla pedagoger som jobbar i skolan att kunna möta alla de behoven på en och samma gång. (Pedagog D)

Hen förklarar vidden av sitt ämne, där det finns möjligheter att inta olika ingångar för att nå eleverna. Pedagogen poängterar att det är viktigt att lägga upp undervisningen så att den blir funktionell för alla. Hen berättar att det kan vara svårt att ro i land det praktiskt, vid varje lektionstillfälle. Tiden räcker oftast inte till för elever med särskilda behov p g a det tar lång tid innan de börjar med sin uppgift. Hen är lyhörd och har dessa elever ständigt i åtanke vid sina planeringar.

Det handlar mycket om tiden, hade de fått mer tid på sig, hade man kunnat säga att det var en skola för alla. Men det är det inte som det är nu. (Pedagog D)

Pedagog D berättar att det finns inga gemensamma möten om hur man arbetar med dessa elever med specifika svårigheter.

Det finns ingen handledning, man får gå på sin egen intuition. (Pedagog D)

Delanalys och kommentar

Informanternas gemensamma tankar är, hur viktigt det är att det finns avsatt tid för gemensam planering och handledning. Den största utmaningen är att anpassa undervisningen, så den utgår ifrån varje individs behov. De lyfter vikten av att arbeta i smågrupper, då det finns utrymme för nivåanpassade och givande uppgifter. Det finns likheter i vår och Perssons (2013) studie, där läraren anpassar arbetsformer och innehåll så att varje elevs behov tillgodoses. Skolverkets allmänna råd för mottagande i grundsärskolan (2013), belyser att en lärare inte behöver ha en

speciallärarexamen för att vara behörig att undervisa i en grundskoleklass med integrerade elever. Däremot en grundsärskoleelev som är integrerad i grundskolan kan eventuellt behöva särskilt stöd för att nå grundsärskolans kunskapskrav, för att kunna bedriva undervisning som avser särskilt stöd krävs en lärare som har en speciallärarexamen. I vår studie finns likheter med Skolverkets allmänna råd för mottagande i grundsärskolan (2013), där har en pedagog uttryckt en stark önskan om att man anställer utbildade speciallärare för barnen i den lilla gruppen, med tanken om att de ska kunna få det särskilda stöd som behövs för att nå grundsärskolans kunskapskrav. Det är även viktigt för den kognitiva utvecklingen. De praktiska ämnena ses som fördelaktiga vid anpassningar i undervisningen. Enligt Skrtic (1995), behövs en kreativ organisation för att få en flexibilitet i skolans värld, det är även viktigt att lärare reflekterar över och intar ett kritiskt förhållningssätt till de egna undervisningsmetoderna. En pedagog lyfter vikten av att utforma sin verksamhet utifrån värdegrundsfrågorna, där alla barnens behov och det inkluderande perspektivet är en central utgångspunkt. Det finns också en önskan om kollegial handledning, om hur man bemöter och arbetar med elever med speciella behov. Inget barn ska sitta i klassrummet och känna sig utanför. Det är inte eleven som ska förändras, utan det är undervisningen som ska anpassas för att tillgodose elevens behov. Hjørne & Säljö (2013) menar, för att det ska bli en integrerad lärmiljö, måste det skapas arenor för pedagogiska samtal. Juul & Jensen (2009), uttrycker att handledning av specialutbildade kan ses som en kvalitetskontroll av organisationens arbete.

Rektorns uppfattning av arbetssätt

Vi har intervjuat en rektor, där hen är ansvarig för verksamheten.

Rektorn berättar vad som är centralt för begreppet ”en skola för alla”. Hen nämner trivsel, där varje elev får stöd och hjälp, samt kan utvecklas från den befintliga nivån.

För det första ska alla känna sig välkomna här och känna att det är deras skola. Man ska känna sig trygg och ha en bra skolmiljö. Varje elev ska få en möjlighet att utvecklas på alla de områden som den kan och vill, det ska vi finnas där för.

Rektorn förklarar vidare att om ”en skola för alla” ska vara möjlig är det viktigt med en flexibel organisation, där man måste vara beredd att omvärdera allting ständigt, för eleverna i centrum.

Är detta det bästa för eleven? Då gör vi det och jag är noga med att det är det bästa för eleven. Inte andra hållet. Har eleven ingen nytta av detta, då är det inte intressant. Det är bara intressant det som för oss framåt, många tittar bakåt!

Rektorn har en bestämd åsikt om att det finns ingen poäng med att låta en elev sitta i klassen bara för att det så ska vara rent generellt. Det är inte inkludering, det kan lika bra bli exkludering. Vidare förklarar rektorn, då de har individintegrerade grundsärskoleelever, att de blivit tilldelade två pedagoger från resursenheten som har i uppgift att handleda pedagoger i lilla gruppen. Hen förtydligar att de har Lilla EHT, där pedagoger kan boka in ett möte för att prata om specialpedagogiska eller organisatoriska frågor. Det tas inga diskussioner eller beslut utanför Lilla EHT.

För då får inte alla i organisationen reda på det och då blir det svajigt.

Arbetsgången är enligt rektorn, att pedagoger i lilla gruppen och ämneslärare ska ha ett kollegialt samarbete för att hjälpas åt i den pedagogiska verksamheten kring eleverna. Det finns avsatt tid för samplanering, kring deras gemensamma uppdrag.

Den som står i klassrummet kan inte förvänta sig att lilla gruppen ska anpassa allting. Och den som är i lilla gruppen, kan inte förvänta sig att den som är i klassrummet ska ha gjort allt jobbet åt de. Det är ett samarbete.

Rektorn berättar hur de tillsammans skulle kunna arbeta, när någon elev från den lilla gruppen kommer in i hemklassen.

En liten handledande situation, men det har inte riktigt blivit så, därför att man har fastnat lite i vardagen.

Rektorn tar även upp syftet med läxor. Hen menar att de gamla principerna är mest i vägen. Rektorn ställer sig frågande till varför det ges samma läxor till alla barnen. I den tanken är även grundsärskolan inkluderad.

En läxa måste individualiseras, vi är på olika ställen och då behöver man ha en läxa på olika saker.

Rektorn fortsätter med att förtydliga att när gruppen är på olika stadier i sin utveckling och får en gemensam läxa innebär detta att du har tappat större delen av eleverna.

Det är bara en fråga om var du tappat dom och inte om du tappat dom.

Rektorn anser att utgångspunkten är att titta på varje individs behov, vad varje elev mår bäst utav och var den kan ha sin utveckling.

Sluta resonera om man hamnat bakom eller framför. Du kan bara vara före eller efter om du jämförs med något yttre, som egentligen inte har ett dugg att göra med inläring.

Delanalys och kommentar

Rektorn är noga med att poängtera att eleverna på skolan ska känna trygghet och att skolmiljön är viktig. Hen nämner även trivsel, där varje elev ska få hjälp och utvecklas utifrån sin nivå. En skola för alla bygger på en flexibel organisation, där eleven är i centrum. Det är viktigt att anpassa verksamheten utifrån individnivå och inte gruppnivå. Då är alla med fast på sina villkor. Peter Haug (2000) beskriver visionen ”en skola för alla” på följande sätt:

”En skola för alla är ett uttryck för en skola med en explicit värdegrund som på många sätt skiljer sig från den ”etablerade” och traditionella skolans. Den är öppen för alla, ingen avvisas eller pekats ut. Det är en skola där alla barn går i en vanlig klass eller grupp, en skola där undervisningen är anpassad efter individen och inom gemenskapen. Det är en skola där medbestämmande gäller, och där alla deltar i och bidrar till gemenskapen efter egna förutsättningar. Det är en skola som alla barn upplever som sin, en skola där alla ska få personligt utbyte i form av självförtroende, insikt, kompetens, attityder, kunskaper och inte minst ett socialt nätverk (s 29f).”

Rektorn påpekar även att individualisera läxorna. Vår uppgift är att finnas där för eleven, där den primära tanken är barnens bästa. I skollagen 1 kap. 10§, står det att man ska följa barnets bästa och att hen ska vara utgångspunkt i all utbildning. Vidare berättar hen att begreppet inkludering är inte inkluderande när man gör något, bara för att det ska vara så, det kan till och med vara exkluderande i vissa fall. Enligt Asp-Onsjö (2008), kan inkludering ske på olika nivåer; rumslig inkludering, social inkludering och didaktisk inkludering, där hon menar att skolan ska anpassa sig till eleverna och inte tvärtom. Organisationsmässigt bör skolan ha kunskap om att elever kan vara inkluderade på en nivå men inte på en annan. Rektorn berättar att förutsättningen för att den pedagogiska verksamheten ska fungera, är att pedagogerna har ett kollegialt och handledande samarbete kring deras gemensamma uppdrag. Hen är medveten om att samarbetet behöver utvecklas och bli bättre. Det finns avsatt tid för samplanering mellan pedagogerna i lilla gruppen och ämneslärarna. Vidare har lilla gruppens pedagoger handledning via Resurs och Lärcentrum. Pedagogerna kan även vända sig till Lilla EHT, för att prata om specialpedagogiska eller organisatoriska frågor.

Elevernas uppfattning om delaktighet och meningsfullhet

Vid intervjun av *elev A* framkom det tydligt att den sociala biten är en viktig aspekt, där upplevelsen av samhörighet med kompisar är mer befintligt i hemklassen än i den lilla gruppen. En önskan finns att delta mer i sin klass, då ingenting upplevs som tråkigt där. Eleven påpekar att hen har mer inflytande i sin hemklass, då hen kan göra sin röst hörd. Undervisningen i lilla gruppen är mer styrd och det finns en önskan om att få bestämma lite mer.

Ja, de säger bara vad jag ska göra. (Elev A)

Elev B tycker det är viktigt att få vara delaktig och få information om vad som händer i hemklassen ex. via klassråd. Där finns inget som upplevs som negativt med att vara i hemklassen. Det positiva är den fina sammanhållningen de har, när de jobbar tillsammans. Det är en känsla som finns genom hela skoldagen. Hen är medveten om sina svårigheter, med att förstå undervisningen i sin hemklass och vill därför vara i lilla gruppen.

Ja, lite asså, men inte för mycket för jag måste liksom, jag förstår inte det de gör liksom. (Elev B)

Eleven berättar att hen gärna vill ha sitt skåp på samma ställe som sina klasskompisar för att komma närmre i deras umgänge.

Elev C berättar att det känns bättre att vara i lilla gruppen, där det är 8 elever, jämfört med hemklassen där det är 25 stycken. Eleven upplever att det blir jobbigt i klassrummet, då det blir hög ljudnivå och rörigt.

Det hörs rätt mycket och nån springer iväg och sen så slänger någon pennor och suddi och då tycker jag det blir jobbigt. (Elev C)

Eleven nämner att hen har större inflytande i lilla gruppen. Det blir svårare i hemklassen eftersom det är fler elever.

Där kan det vara svårt att bestämma en viss grej som de andra inte vill i klassen. (Elev C)

Eleven påpekar dessutom att hen inte har fått något skåp.

Jag har sett att alla andra har ett skåp, det är något som jag också skulle vilja ha. (Elev C)

Delanalys och kommentar

I intervjuerna framkommer det att eleverna upplever miljön i sin hemklass som stökig och det är svårt att finna arbetsro. Samtliga uttrycker hur viktigt det är med den sociala biten i hemklassen, dels för att känna sig delaktiga i gemenskapen, men även för att få gemensam information via t. ex. klassråd. Ett rikt varierat nätverk av grupprelationer ger en rik personlighet (Svedberg; 2016). En elev har önskan om att få delta mer i sin hemklass, då hen upplever skoldagen som roligare där. Eleven känner även att hen får större möjlighet att påverka i sin hemklass. En annan elev upplever däremot att det är precis tvärtom, då hen har det betydligt svårare att kunna påverka sin arbetssituation i hemklassen. Två elever nämner att de har svårigheter med att förstå undervisningen i hemklassen, därför känns det bra att få hjälp i lilla gruppen. Arbetsmiljön i den lilla gruppen anses som lugn och trygg och en elev berättar att hen har större inflytande i den lilla gruppen. Dysthe (2003) anser, att det är i en accepterande och uppskattande miljö där elever uppfattas som kunniga och där elever betyder något för andra som ger motivation och lust att lära. Två elever berättar om deras önskan att få skåp intill sina klasskompisar, för att känna sig delaktiga i konversationerna i samband med rasterna. Det framkommer att en av de står helt utan skåp i dagsläget. Uteverksamheten vid rasterna är oftast som så att lilla gruppen är tillsammans, då de ofta inte har gemensamma raster med sin hemklass. Vygotskijs teori, enligt Dysthe (2003), går ut på att det är i det sociala samspelet/ i kommunikation med andra i den närmaste utvecklingszonen som gör att kunskaper utvecklas och lärs in.

Föräldrarnas upplevelser om delaktighet och meningsfullhet

Förälder A berättar om sina tidigare erfarenheter från en annan skola. Den skolan hade stor personalomsättning beträffande elevens resurser. Detta har påverkat hens skolgång. Förälder förklarar vidare att eleven fått sitta i stora grupper med mycket ljud, vilket medfört att det blivit påfrestande och tankarna glidit iväg på annat. Känslan av att inte passa in, inte få vara med samt känna sig dum och utanför är något som sitter djupt kvar. Tilliten och tryggheten har påverkats. Däremot känner föräldern nu, att denna skolan har bidragit med en nystart. Deras barn får vara delaktig, där hen kan vara den som förstår och även kan vara den som hjälper andra i olika sammanhang.

Rollerna har blivit ombytta och hen får växa i det. (Förälder A)

Förälder A uppger att de känner sig delaktiga i sitt barns skolgång genom veckobrev och utvecklingssamtal. Föräldrarna är nöjda med samarbetet mellan hem och skola.

Förälder berättar att deras barn inte är så mycket i klassen, utan mest i lilla gruppen. De försöker integrera de praktiska ämnena.

Vissa dagar är det okej, andra dagar vill hen inte, då hen backar i dörröppningen.
(Förälder A)

Förälder B berättar om den oro som fanns när deras barn skulle börja årskurs 1. Dåvarande rektor hade ett inkluderande perspektiv, som såg det som en självklarhet att deras barn skulle följa med i övergången upp till årskurs 1 i skolan. Det var en lättnad för föräldrarna.

Tänk om vi får en rektor som inte brinner för detta och inte går med på att hen ska upp till ettan. (Förälder B)

Förälder B lyfter ett historiskt perspektiv, om hur arbetet av inkluderingen fungerade. Hen upplever att deras barn var oftare inne i klassrummet, fick delta i flera teoretiska ämnen, då pedagogerna kunde omsätta vissa teoretiska delar till praktiska moment. Det som däremot inte var bra, var att barnen från lilla gruppen inte fick en bra rumsplacering för att kunna känna sig inkluderade. Det blev ett litet rum tillhörande fritids. Idag har lilla gruppen ett stort klassrum med egen tavla och barnen har sin egen plats.

Med tiden upplever föräldern att det påminner mer om en särskola, där undervisningen mestadels är uppdelad och riktad mot lilla gruppen. Under pågående intervju framkommer det att föräldern inte har vetskap om, när deras barn är i klassen, hur lektionerna är upplagda samt om rasterna är gemensamma. Föräldrarna förklarar att de vid skolstart gjorde ett aktivt val att deras barn skulle vara placerad i en grundskola, så nu upplever de att det har skett stora förändringar, som inte var deras tanke från början.

Ja, jag har bara låtit det gå. Ja, jag måste kolla, för nu när jag tänker, de i lilla gruppen är helt uppdelade. (Förälder B)

De känner sig inte delaktiga i sitt barns skolarbete. De känner inte heller till mentorn och har ingen kännedom om hur ämneslärarna och pedagoger från lilla gruppen samarbetar. De tycker även att man borde prova mer att inkludera deras barn i hemklassen, nu när de har blivit äldre.

Jag måste undersöka lite efter vårt samtal här. Jag har fått tänka till lite nu.
För som förälder tycker jag att det är bra att hen får vara med på vissa saker där, ju, som då. (Förälder B)

Föräldern B berättar att deras barn har fått en ny kompis, som är bra på att få igång hen i ett samtal, vilket upplevs som positivt. Det är den kontakten som barnet behöver. Den sociala biten är varierande, just nu är det två vänner från lilla gruppen som är aktuella.

Tidigare träffade hen de från klassen, men de har vuxit ifrån varandra. Så är det ju bara. (Förälder B)

Förälder C berättar om sina tidigare erfarenheter från en annan skola. Skolan hade ämneslärare samt en resurs som följde barnet hela dagen. Det framkom att eleven från början trivdes och mådde bra på sin förra skola, men att den känslan senare förändrades. Barnet uttryckte att hen skulle vilja gå i en mindre klass, då den upplevdes som för stor. Kunskapsmässigt blev hen stressad, då tempot var för högt. Dessutom kunde föräldrarna se en utveckling, där det sociala glappet hade blivit märkbart större, där hen kände sig isolerad. Därför bytte de skola.

Hen kände att hen var annorlunda och hen önskat att det funnits någon mer som hen. (Förälder C)

Idag får hen arbeta i mindre grupp med de teoretiska ämnena samt deltar emellanåt i hemklassen i de praktiska ämnena.

Idag är hen betydelsefull för de andra, hen har en roll som hen inte hade innan. I det har hen vuxit jättemycket. (Förälder C)

Föräldern påpekar hur viktigt det är, att organisationens synsätt av individintegrerad grundsärskola i grundskolan, även återspeglas bland pedagogerna i deras tankar och arbetssätt samt hur de för en kommunikation mellan varandra. Vidare lyfter hen sina tankar om "en skola för alla". Hur ska man idag tolka ordet inkludering?

Utgår man ifrån barnet, och barnet själv upplever att man inte är delaktig i den stora klassen, är det då inkludering? (Förälder C)

Resonemanget förs vidare. Hen nämner, att det inte är inkludering genom att vara delaktig i den stora klassen, då barnet har ett uttalat behov av att sitta i mindre grupp.

Föräldern har ställt sig frågande kring begreppet inkludering och "en skola för alla" till varje pris.

Jag hade önskat att man hade vågat vara mer öppen, för det har varit väldigt svårt, att ifrågasätta den här inkluderingen som har stått så högt. Tänk om man hade sagt att man anser att det borde finnas en liten grupp, det vore jättetabu. Det har varit fult att tycka så. (Förälder C)

Förälder D berättar ett historiskt perspektiv, där pedagoger har varit uppmärksamma och reagerat tidigt på att det var någonting med deras barn som de inte kunde klura ut. Efter alla anpassningar och åtgärder med utvärderingar, var det aktuellt att gå vidare med tester. Det har förekommit olika utredningar i många år. Resurs och lärcentrum har även utfört en del tester allt sedan barnet var sex år. Det tog lång tid innan man fick ett konkret svar på de rätta diagnoserna.

Föräldrar och ämneslärare har haft god kontakt, med utgångspunkt för barnets bästa. Hen är mycket nöjd med all information och med skolans anpassningar för deras barn. Föräldrarna anser att anpassningarna för deras barn har blivit bättre, sen hen fick göra de teoretiska ämnena i lilla gruppen och de praktiska ämnena i sin vanliga klass.

För hen hinner ju inte med annars. När hen inte förstår och sen ADHD på det, där allting snurrar Det blir jättejobbigt för hen. (Förälder D)

Föräldern D förklarar att deras barn är medveten om sina svårigheter och att det börjar bli pinsamt att vara i lilla gruppen. Eleven får inte själv välja hur mycket hen ska delta i sin hemklass. Det har pedagogerna kommit överens om. Både föräldrar och barn upplever att hen får bra hjälp.

Förälder E berättar att deras barn trivs i skolan och att det är det viktigaste för de. Just nu är de inne i en jobbig period, där deras barn börjar förstå sitt funktionshinder. Hen vill vara som de andra i sin klass och vill inte tillhöra lilla gruppen.

Det är tyvärr en process som hen måste igenom och vi pratar mycket om hur vi kan hjälpa hen på bästa sätt. (Förälder E)

Föräldrarna berättar att de har möten en gång i månaden, där de får ta del av vad som sker i skolan. De får veckobrev och ibland foto mailade. De vill gärna lyfta fram vikten av god kontakt och dialog med rektorn. Rektorn har mandat att avgöra hur verksamheten ska se ut. De är tacksamma över att deras första rektor, har lyssnat och tagit till sig deras önskemål om inkludering av individsärskoleelever i grundskolan.

Delanalys och kommentar

Ett historiskt perspektiv lyfts fram, där två föräldrar delger sina tidigare erfarenheter från en annan skola. Där fick barnen gå i en homogen klass med tilldelad resurs. Klasserna var stora och till en början trivdes de bra, där den sociala och kunskapsmässiga biten fungerade. Efter

hand som barnen blev äldre förändrades förutsättningarna i sammanhanget, då barnen kände utanförskap och svårigheterna i undervisningen blev mer och mer påtagliga. Både föräldrar och lärare talar om ”glappet” som blir större ju äldre eleverna blir. Inkludering innebär inte per automatik social gemenskap med klasskamrater, det kan innebära exkludering i betydelsen att inte vara en del av gemenskapen (Matsson, 2017).

Följden blev ett skolbyte. Två andra föräldrar med erfarenhet från den undersökta skolan nämner ur ett historiskt perspektiv, att barnen deltog mer i sin hemklass förr. Ämneslärarna var duktiga på att integrera de teoretiska ämnena med praktiska och roliga moment i hemklassen, som blev uppskattade av alla. Idag har barnen sina teoretiska ämnen i den lilla gruppen och de praktiska ämnena till större del i sin hemklass. Enligt Matsson (2017), är den största betydelse för upplevelsen av en ”lyckad” inkludering dock lärares och resurspersoners kunskap, utbildning, tillgängliga resurser samt positiva attityder till inkludering på både kort och lång sikt. En förälder nämner att det är viktigt med en god kontakt och dialog med rektorn, som utgår ifrån barnens bästa. Rektorn har mandat att avgöra verksamheten. De är tacksamma över rektorns förståelse och ödmjukhet, över att föra en verksamhet utefter barns alla olika behov.

En förälder berättar att hans barn har genomgått ett stort antal tester och utredningar innan hen fick fram rätt diagnos. Föräldrarna är tacksamma för att pedagogerna anpassade undervisningen för deras barn oavsett om det fanns en diagnos eller inte. Pedagogerna bestämmer hur mycket eleven ska vara i hemklassen.

Föräldrarna lyfter det positiva med att den lilla gruppen finns. Deras barn känner sig trygga och delaktiga. De känner en social samhörighet, även om de kognitivt ligger på olika nivåer. De får all den hjälp de behöver utefter sina individuella behov. Samtidigt som de får hjälp, blir de även stärkta i sin personlighet av att kunna hjälpa andra. Den forskning som finns pekar emellertid på att mindre undervisningsgrupper ofta upplevs positivt och tilltalande för eleverna men att de även bidrar till stigmatisering och exkludering samt får konsekvenser och betydelse för elevernas självbild (Szönyi, 2007). En förälder belyser att hen har dålig inblick i hur skolans verksamhet är upplagd samt att lilla gruppens klassrumsmiljö är bättre anpassad idag än tidigare. Samma förälder berättar att inkluderingen med hemklassen har stagnerat och vill att de ska pröva inkludera ämnesvis, ännu mera än de gör idag. Upplevelsen av stängda dörrar kan handla om att föräldrar vill att deras barn ska få mer teoretisk undervisning exempelvis i svenska eller matematik medan grundsärskolans kursplaner, som fastställs av beslutsfattare, innehåller mindre av dessa ämnen (Matsson, 2017). En förälder nämner hur viktigt det är att inkluderingsperspektivet är synligt ända från organisationen till skolans pedagoger.

Pedagogernas uppfattning om delaktighet och meningsfullhet

Pedagog A förklarar att barnen med särskilda behov väljer oftast att vara i den lilla gruppen på grund av att eleverna känner att den kunskapsmässiga nivån blir för hög inne i hemklassen, samt att det blir otrött och stökigt med många barn i samma rum. Behoven varierar mellan dessa barn. Det finns elever från lilla gruppen som själva väljer att gärna vara delaktiga i sin hemklass enbart ur socialt perspektiv. Sen finns det elever som inte alls vill vara med.

Det finns inget i hela världen, som skulle kunna få de att gå in i klassen.

(Pedagog A)

Det vanligaste är att elever från lilla gruppen är med i sin hemklass i de praktiskt estetiska ämnena och har de teoretiska i lilla gruppen. *Pedagog A* upplever att eleverna känner det mer meningsfullt att vara i den lilla gruppen, där de känner sig mer trygga men framförallt för att dessa barn oftast inte har något behov av att ingå i ett större socialt sammanhang.

Vi skulle aldrig få för oss att tvinga någon som inte känner sig trygg.

Sen finns det elever som inte känner sig trygga på grund av sin diagnos. De ska vi inte tvinga. (Pedagog A)

Hen nämner även att det finns elever som jättegärna vill gå in i hemklassen. Pedagogerna har bestämt att detta inte ska tillåtas, då det inte blir utvecklande för barnen, utan mest socialt. *Pedagog A* förklarar vidare att på rasterna är sammanhållningen fortfarande stark i den lilla gruppen och att väldigt få drar sig till de övriga eleverna.

Hen upplever att samverkan mellan hem och skola varierar eftersom det är åtta olika individer och många föräldrar.

Vissa vill ju gärna träffa en gång i månaden, andra verkar inte ha något behov av att träffas alls, utan det räcker med att prata i telefon. Det varierar stort.

(Pedagog A)

Pedagog A konstaterar att både elever och föräldrar är enligt enkäter, väldigt nöjda med skolan och dess arbetssätt.

Pedagog B berättar att hur mycket eleverna i lilla gruppen deltar i sin hemklass varierar. Mestadels är de delaktiga vid de praktiska ämnena, någon enstaka deltar även i fysik och teknik. Det finns de elever som inte deltar alls med sin hemklass. Hen förklarar att de inte tillhör

grundsärskolan, men de väljer självmant att delta i den lilla gruppen. De omnämnda borde egentligen delta mer i sin hemklass, men det kan inte ske med tvång.

Det är där mest påtagligt att de ska vara med i sina hemklasser och vi gör vad vi kan. Det är ganska positivt, men vi måste lyssna på de. Vi kan aldrig tvinga någon elev att delta, när de inte vill. (Pedagog B)

Pedagog B förklarar varför det är så, att eleverna ej vill delta i sin hemklass.

De känner sig yra i huvudet, ett allmänt motstånd, en obehagskänsla som de beskriver. (Pedagog B)

Pedagog B berättar vidare om samspelet mellan elever från lilla gruppen och ämneslärarna i hemklassen. Hen förklarar att det är väldigt sällan som de pratar med varandra. Eleverna känner dock till vem pedagogerna är.

Den läraren har ofta en fin relation med eleven. Så det är inte det som är problemet, det är de andra eleverna. Det är otroligt känsligt. (Pedagog B)

Pedagog B poängterar att eleverna känner sig trygga på skolan, att rasterna inte upplevs som något problem. Alla elever rör sig helt fritt och umgås i korridorerna.

På rasterna är vi alltid tillsammans, då går vi till olika lekplatser i närheten av skolan. (Pedagog B)

Hen talar om att de tappar sitt umgänge med sina gamla klasskamrater, då utvecklingen sker åt olika håll och de upptäcker att de inte har något gemensamt längre.

De delar ju ingenting, inte ens ett gemensamt språk. Det finns inte den utvecklingsstörda eleven som inte uppfattar att man inte är som alla andra. De här eleverna är ganska medvetna om det och det ska de ju vara. De måste ju lära sig leva med det och acceptera sig själva som det är, det säger även föräldrarna. (Pedagog B)

Pedagog B tar upp en incident där eleven märkte att de andra i hemklassen inte ville ha med hen i ett sammanhang. Det räckte, för att hen inte ville delta i klassen resten av terminen. En viktig poäng är att en sådan händelse kan betyda väldigt mycket för eleven. Dessa elever har starka känslöförmågor och den vardagliga skolverksamheten påverkas mycket av dessa.

Pedagog B berättar att samverkan mellan hem och skola är väldigt bra. Hen nämner att föräldrarna har stort förtroende för de. Kontaktnätet varierar, det finns föräldrar som vill ha möten en gång i månaden, medan andra endast kommer till utvecklingssamtal.

Lilla gruppen erbjuder utvecklingssamtal, föräldramöten samt är tillgängliga via telefon och svarar alltid på mail. De skriver veckobrev och håller föräldrarna uppdaterade över vad de jobbar med i skolan.

Pedagog B beskriver elevernas uppfattning om skolan som mycket positiv.

Oh, de trivs! De kommer varenda dag. De älskar skolan. De tycker att det är kul att det finns en liten grupp. (Pedagog B)

Hen förklarar vidare att nu har de ett eget klassrum. Eleverna har fått sin egen plats. Det är en mycket viktig sak, även om barnen jobbar i smågrupper, att de hittar sin identitet, sin plats i en grupp.

Det har vi skapat och att de trivs, så länge man inte tvingar de till något. (Pedagog B)

Pedagog B menar genom att förtydliga: Det är inte en tillfällighet att den lilla gruppen existerar som grupp. Vi pedagoger kan vända ut och in på oss själva genom att anpassa undervisningen och klassrumsmiljön på bästa sätt. Oavsett vilken anpassning vi gör kommer vi redan efter 10 minuters genomgång ha tappat denna elev, som känner att man pratar över huvudet på hen.

Så tro att eleven sitter där, om man tar bara hänsyn till att hen inte sitter längst fram eller om man tar ner sakerna från väggarna, så löser inte det de som finns i hens huvud eller hur hen upplever en sådan situation. Hen sitter med tjugo andra som kan. (Pedagog B)

Pedagog B lyfter samhörigheten som finns i den lilla gruppen, där eleverna finner ett gemensamt språk och känner delaktighet i sin tillvaro.

Det finns en anledning till att den finns och det finns inget att den gruppen till. Det är en naturlig gång att det blir så. (Pedagog B)

Pedagog C tycker att det är viktigt att man pratar med sina elever om begreppet inkludering och vad det innebär. Att vi alla är olika med olika behov och att man ska känna sig delaktig i en gemenskap, att man är inkluderad i den och inte utanför. Det är viktigt att vara lyhörd och lyssna på barnen. Ibland kan eleven må bättre och känna sig mer trygg med att vara i den lilla gruppen. Det är viktigt att utgå ifrån barnens bästa.

Det är ju ändå barn vi jobbar med, så det är det viktigaste liksom. (Pedagog C)

Pedagog C berättar att i början var alla föräldrarna med på föräldramötet. Efter hand har det blivit allt mer att lilla gruppens föräldrar uteblir, då de ej känner att det är något som berör dem.

Ibland har de kommit på de stora föräldramötena för att ha kvar föräldrakontakten. (Pedagog C)

Hen påvisar även att barnens sociala samspel sinsemellan på rasterna också har tagit en annan vändning, då barnen blivit äldre.

Jag tror att det här med lek och mognader, har man hört på snacket, att det ligger lite för långt ifrån varandra. (Pedagog C)

Schematekniskt är deras rasttider inte synkade med lilla gruppen berättade *pedagog C* för oss. Vidare berättar hen att alla alltid får ta del av veckobrev.

Pedagog D tänker att då alla elever är inkluderade i ”en skola för alla” utgår hen ifrån att alla har olika behov, som måste mötas på olika sätt.

Ditt behov är inte detsamma som mitt. (Pedagog D)

Pedagog D berättar att de ofta jobbar med gruppammansättningar av olika elever, som är på olika nivåer och som har olika saker med sig i sin ryggsäck.

Det är en utmaning för alla oss pedagoger som jobbar i skolan att kunna möta alla de behoven på en och samma gång. (Pedagog D)

Hen tar upp att det sociala umgänget prioriteras högre än vad som presteras på lektionerna.

Om hen inte gör så mycket på lektionen, det bryr jag mig inte om. Visst vill man se en utveckling, men om jag vill göra en bedömning så kan jag lätt gå och titta vad hen gjort i sitt klassrum. (Pedagog D)

Pedagog D upplever att en del elever känner sig inkluderade genom att vara delaktiga fysiskt i sin klass, inte genom hur mycket de gör på lektionerna. Men det finns även elever som behöver träna på det sociala genom att vara i klassen och har därför en resurspedagog med sig. Hens uppfattning är att barnen känner sig delaktiga och inkluderade.

Delanalys och kommentar

Flertalet av pedagogerna berättar att eleverna från den lilla gruppen väljer självmant att mestadels vara i den lilla gruppen. Det beror på att miljön anses som lugn och trygg. De känner att där trivs de bättre och har en större gemenskap. På grund av deras höga närvaro i den lilla

gruppen och att de dessutom väljer att hålla ihop på rasterna, blir det en naturlig konsekvens att de glider allt längre ifrån sina klasskamrater, så att de tillslut inte har något gemensamt. Dessutom är inte rasterna tidsmässigt synkade med varandra. De talar inte ens samma språk längre. Behovet av att vara i hemklassen finns till viss del, men majoriteten anser att det är en stressande och jobbig lärmiljö. En pedagog anser att deltagandet i hemklassen ibland måste stoppas, när det inte sker någon kunskapsmässig utveckling utan bara en social relation. Medan en annan pedagog nämner att det sociala deltagandet i klassen är att föredra för dessa elever. En pedagog menar att det finns ett större behov av inkludering utav de barn som egentligen inte tillhör grundsärskolan, men som ändå väljer att vara där. Den pedagogen nämner även att relationen mellan ämneslärarna och barnen i lilla gruppen är bra men att de sällan har kontakt. Vi uppfattar ledaren som en person som har en speciell position, specifika uppdrag, ansvar och makt, men också en person som i relation till sin personal skapar sin ledarroll. Ledarskapet är en samskapande process, där ledar- och medarbetarskapet ständigt är i rörelse och är med och formar varandra (Bergman & Blomqvist, 2012). Oavsett rollen eller sammanhanget är samtalet det viktigaste verktyget för att kunna leda andra. Hur vi samtalar med de vi leder får effekt på resultatet. Ledarskapet sker hela tiden mellan människor. Med den vetskapen kan vi lättare se hur vi påverkar andra och göra det på ett mer uppskattande sätt. Det perspektivet visar att ledarrollen är beroende och vi behöver andra för att existera. Vi formar varandras identiteter och roller (Bergman & Blomqvist, 2012).

Rektorns uppfattning av delaktighet och meningsfullhet

Rektorn berättar att det positiva med inkludering av elever från grundsärskolan är att de har en social plats, de tillhör någonstans.

De tillhör något som är större än bara särskolan, de tillhör en helt vanlig skola och de har plats där. Det positiva är också att de andra eleverna ser att de har en plats.

Rektorn ser sarskoleeleverna som en tillgång för alla, där hen tänker att dessa elever är ett vinnande koncept som kan bidra med att pedagogerna får en bredare kunskap inom detta område. Hen förklarar att de andra skolorna inte fattar vilken kompetenshöjning det är att ha de här eleverna.

Det är deras förlust och vår vinst!

Rektorn lyfter svårigheterna som kan finnas med begreppet inkludering. När ska man inkludera och när blir det exkludering?

När är det att eleven mår bra av att vara i den ena eller andra konstellationen?

Rektorn berättar att de finns 2 elever som inte tillhör grundsärskolan, men som ändå väljer att vara i den lilla gruppen. De vill inte vara i sin hemklass.

Då är det svåra att när är det för att de inte vill och när är det för att det inte är bra för dem att vara där.

Hen är noga med att påpeka att vi alltid måste utgå ifrån barnet och barnets bästa. Det vi ska titta på är vad varje elev mår bäst av och där eleven har sin fulla potentiella utveckling.

Sluta resonera om man hamnat bakom eller framför.

Delanalys och kommentar

Rektorn anser att begreppet inkludering kan vara komplicerat. Hen uttrycker att utgångspunkten är att tänka i vilket sammanhang eleven mår bäst och där eleven kan ha sin fulla potentiella utveckling. Hen ser de individintegrerade grundsärskoleeleverna i grundskolan som en tillgång, där de alla kan lära sig och få nya kunskaper vid inkluderingen av dessa elever. Det bästa av allt är att man kan se och lära av varandras olikheter.

Skolans styrning, organisation och kultur hänger samman med vilka åtgärder skolan tillhandahåller. Det handlar om kommunikation och samarbete i och mellan arbetslagen, med specialpedagogen och föräldrasamverkan. Organisationens syn på lärares kompetensutveckling, hur resurser nyttjas och vilka prioriteringar som görs märks i det pedagogiska arbetet och i elevens skolsituation (Ahlberg, 2001).

En öppen och levande kommunikation är nödvändigt för utveckling av det sociala systemet. Inom de olika nivåerna behöver man alltså alltid sträva efter en god kommunikation varandra emellan (Öquist, 2013). Även Runström (2014) menar att en skolledning som är stödjande och uppmuntrande har stor betydelse för kulturen som råder bland övrig personal. Med det i sitt sammanhang finns det god potential att genomföra större förändringar när personal känner sig engagerade och känner entusiasm inför målet.

Sammanfattande analys

När vi analyserar vår data utifrån ett systemteoretiskt perspektiv, lägger vi fokus på att se eventuella likheter och skillnader men även vad som är gemensamt och utmärkande mellan de olika systemen.

Vid sammanställningen av våra intervjuer, ser vi ett återkommande tema, att det är brist på tid. Det som hindrar eleven från att vara i hemklassen är att det finns inte tillräckligt med tid. Arbetstempot är för högt och arbetssättet är inte anpassat efter deras förmågor fullt ut. Dessa elever känner sig stressade. Flertalet föräldrar upplever att deras barn tycker att det är ett för högt tempo och en stökig miljö i hemklassen. Pedagoger i lilla gruppen önskar ett större samarbete med ämneslärarna, men påpekar att det är brist på tid för samplanering, då det finns många ämnen i skolan. Pedagogerna anser att det är lättare med anpassningar i de praktiska ämnena än i de teoretiska ämnena. Verksamheten måste ta tillvara pedagogernas erfarenheter och kunskaper som finns inom organisationen, (Sandberg & Targama, 2013). Rektor påpekar däremot att det finns tid för samarbete. Hen beskriver att det finns en plan för hur arbetssättet kring samarbetet mellan pedagoger i lilla gruppen och ämneslärarna ska se ut.

Samtliga informanter är tacksamma för att den lilla gruppen finns på skolan. Eleven ser det som en skön arbetsplats, där man får lugn och ro och den hjälp de behöver. Föräldrarna nämner att arbetssättet är anpassat till deras kognitiva nivå i en trygg miljö. Pedagogerna berättar hur viktigt det är med ”en skola för alla”, där mångfalden är en styrka och allas behov blir anpassade. Rektorn nämner att skolan anpassar så att varje elev får stöd och hjälp på den nivån som hen är. Eleven ska vara i centrum med utgångspunkt från barnets bästa.

I vår studie observerar vi att en elev vill vara mer i sin hemklass. Föräldern berättar att de är inne i en tuff period där deras barn har blivit medveten om sitt handikapp. Barnets önskan är att känna sig som alla andra och vill därför inte vara lika mycket i lilla gruppen längre. Föräldern säger att det viktigaste är att deras barn trivs i skolan, samtidigt som hen upplever att den trivseln finns i hemklassens umgänge. En pedagog sätter stopp för detta, då hen menar att det inte blir utvecklande utan enbart socialt. En annan pedagog lyfter vikten av att låta barnen vara med i det sociala umgänget i hemklassen. Enlig Szönyi och Söderqvist Dunkers (2012) har lärare och elever olika syn på omsorg och undervisning. När till exempel eleverna i grundsärskolan vill utmana sig själva genom att delta i grundskolans undervisning håller lärarna ofta tillbaka de av rädsla för att de ska bli utpekade. Rektorns tankegång är att man ska se till varje barns bästa.

Med utgångspunkt i systemteorin där vi har fokus på mikronivån, dvs de nära relationerna runt barnet, berättar eleverna att det kan se olika ut på rasterna. Om rasterna är synkade så kan

det vara att eleverna är i umgänge med hemklassen, men oftast är de med den lilla gruppen. Det utmärkande är att rasterna inte är synkade, vilket gör det svårt för barnen att umgås, vilket leder till att barnen utvecklas åt olika håll och tappar gemenskapen med varandra.

Diskussion och slutsatser

Utifrån våra intervjuer och sammanställningar av vårt arbetsmaterial ser vi att det finns ett behov och önskan att få mer kunskaper om arbetssättet hur man kan inkludera elever från grundsärskolan i grundskolan. I skollagen (SFS 2010:800) anges att elevhälsan skall omfatta medicinska, psykologiska, psykosociala och specialpedagogiska insatser (2 kap.§ 25).

” Elevhälsans uppgift bör således vara att i samverkan med övrig personal i skolan åstadkomma en god miljö för lärande och främja en allmän utveckling hos eleverna, det vill säga främja deras kroppsliga, känslomässiga och sociala utveckling samt ge stöd till elever i behov av särskilt stöd” (SOU 2000:19, s.49).

Skolan har i uppdrag att skapa strategier för att utveckla elevhälsan och arbetet kring det. Det finns elever och föräldrar som påtalar medvetenheten om att de genom sin mognad och utveckling är annorlunda i jämförelse med sina klasskamrater. De vill inte urskiljas från sin hemklass, genom att gå iväg till lilla gruppen. För mycket tid i lilla gruppen gör att eleverna utvecklas åt olika håll och de tappar det gemensamma språket, vilket leder till förlorad samhörighet med hemklassen. Namnet ”lilla gruppen” blir då en särskiljning och segregering, då det är ett typiskt namn på en grupp med elever som har svårigheter (Hjörne & Säljö, 2013). Enligt Göransson & Nilholm (2016), innebär inkludering att ett skolsystem är ansvarigt för alla elever oavsett deras individuella egenskaper och att inga segregeringar skapas för olika kategorier av elever. Vi anser att det är viktigt att pedagoger är lyhörda och lyssnar på eleven samt tillgodoser deras önskan och behov, där eleven synliggörs och är delaktig i sin lärprocess. Ingen pedagog ska få stoppa en elev från att vara socialt delaktig i sin hemklass. Den frågan är ur ett föräldraperspektiv och inte något en pedagog ska avgöra. Eleven upplever att det finns mer utrymme för att påverka lärsituationen i sin hemklass och att undervisningen i lilla gruppen är mer styrd, men också att eleven känner en större social samhörighet i hemklassen. Vi vill lyfta vikten av kommunikation mellan de olika nivåerna i systemet. I detta fall gäller det mellan pedagog och förälder. Hur medvetna är föräldrarna till detta initiativ som

pedagogen gjort? Vi sätter det relationella perspektivet först. Det kan innebära en så enkel sak som delaktighet i hemklassen och att få ett skåp bredvid sina klasskamrater.

Det synliga behovet är att rektorn har en dialog med sina medarbetare och tillför kunskap om individintegrerade särskoleelever i grundskolan. Det handlar främst om hur de ska planera och arbeta tillsammans med eleverna? Men även hur man som pedagog tillmötesgår dessa elevers olika behov och slutligen hur man som inkluderande skola håller detta arbetssätt levande. Detta kan tillgodoses vid kompetensutvecklingsdagar med naturliga mötesarenor. Vi ser uppföljning och utvärdering av verksamheten som en grundbult i organisationen. Enligt Nilsson & Waldermansson (2011), innebär kommunikation att vi meddelar och delar med oss av något – bland annat upplevelser, tankar, och värderingar – så att det blir gemensamt inom alla systemnivåer. Rektorn på vår undersökta skola har sina visioner om hur inkluderingen bör utformas, men brister finns i att förmedla och implementera detta arbetssätt hos sina medarbetare. Visionen ska vara styrande men också motivera de uppoffringar och åtgärder som det nya för med sig, och medarbetarna måste få klart för sig vad den innebär, (Sandberg & Targama, 2016; s.34). Enligt Nilsson & Waldermansson (2011), är visionen viktig.

”Den ska inte bara förmedlas utan även kommuniceras i organisationen. Visionen anger själva idén med förändringen. Den ger förändringen en drivkraft och gör den begriplig. Visionen ska helst vara enkel, lockande och visa en bild av en önskad framtid som är så pass bra att man står ut med förändringarna”. (s. 146)

Pedagogerna lyfter även vikten av att få kollegial handledning. De känner att det är viktigt att kunna ventilera sina tankar och dela med sig av sina erfarenheter, där tidsperspektivet inte ska utgöra en bristfaktor. Enligt Juul & Jensen (2009), är handledningen en utgångspunkt för att långsiktigt utveckla kollegiet som en helhet, vilket i sin tur kan bidra med trivsel och ökad självkänsla i yrkesrollen. Verksamheten måste ta tillvara pedagogernas vardagskunskaper som finns inom organisationen, den tysta kunskapen som finns i det undermedvetna (Sandberg & Targama, 2013). Ledningen har även en viktig uppgift när det gäller att ta tillvara på och förnya de resurser och kompetenser som finns i verksamheten (Hargraves & Fink, 2008). Handledning ger en samlad bild av kunskaper i verksamheten, fördelaktigt för lärandeorganisationen. Utrymme för uppföljning och utvärdering bör finnas med. Kompetensutveckling är en viktig del i detta arbete. Att höja blicken och ta sig lite tid att fokusera på uppgiften (Öquist, 2014). Man måste gå tillbaka och repetera det självklara många gånger. Tydlighet i hur viktiga alla delarna är runt eleven och hur det påverkar elevens lärmiljö. Förtydliga rollerna på skolan och varandras kompetens. Ett sätt kan vara att bjuda in specialpedagoger och pedagoger, som belyser syfte och framgångsfaktorer.

Vi människor är sociala och söker oss till olika former av grupsammanhang, där vi ständigt involveras i samspel med andra människor. Det som skiljer oss åt är att vi har olika behov för att vi ska känna oss trygga i gruppen. Moxnes (2005), använder begreppen *sociobehov* respektive *psykobehov* för att belysa graden av struktur i grupper och organisationer. Uppgiftsorienterade människor med ett sociobehov trivs i grupper som präglas av struktur, stabilitet och tydlighet. Individer med ett psykobehov söker sig gärna till ostrukturerade miljöer där relationerna är i fokus och känslor har stort utrymme (Svedberg, 2016).

I intervjun av våra elever framkom det att de ansåg att det fanns kunskapsmässiga fördelar att tillägna sig i den lilla gruppen. Nackdelen var att eleverna inte upplevde sig delaktiga och tappade den sociala tillhörigheten med hemklassen. Enligt en studie genomförd av Persson m. fl. (Skolverket 2006b), synliggör han detta fenomen.

Eleverna såg ett antal fördelar i mindre grupper vad gällde deras förutsättningar till lärande, men svårigheter att upprätthålla en social tillhörighet till en ordinarie grupp. (Szönyi, 2007)

Det som skiljer våra studier åt är att pedagogerna i Perssons (2013) undersökning, har en särskild kompetens kring de pedagogiska krav som funktionshindret innebar. En av pedagogerna på vår undersökta skola efterlyser att de i lilla gruppen också hade haft rätt yrkeskompetens kring individintegrerade grundsärskoleelever.

Eleverna värdesatte undervisningen i mindre grupp, där lärarna hade en särskild kompetens kring de pedagogiska krav som funktionshindret innebar. (Szönyi, 2007)

Föräldraperspektivet är en viktig utgångspunkt att lyssna och ta tillvara på då det gäller deras kunskaper om sitt barn och tidigare erfarenheter. De känner sitt barn bäst och vet vad som fungerar bra. Det är en kunskap som kan tillföras och berika barnens och verksamhetens utformning. En förälder nämner att hen gav förslag på ett pedagogiskt material där hen inte fick något gehör. Detta gav föräldern en känsla av att hen inte hade möjlighet att påverka eller vara delaktig i sitt barns skolverksamhet, vilket vi ser som en brist i lärarrollen. Om systemnivåerna (förälder-pedagoger) hade haft en bättre kommunikation mellan sig, hade det inkluderande arbetet sett från barnets bästa, kunnat vara mer framgångsrikt. Enligt Mitchell (2017), spelar föräldrar en viktig om inte avgörande roll för att stödja sina barns utbildning.

En förälder nämner ur ett historiskt perspektiv att det i tidigare undervisning fanns ett bättre upplägg för inkludering, med mer praktiska moment invävt i de teoretiska ämnena i

hemklassen. Därefter har ett antal lärarbyten resulterat i en förändrad verksamhet med mer segregerad tid i den lilla gruppen. Enligt skollagen (2010:800) 3 kap., (Barns och elevers utveckling mot målen, Särskilt stöd)

7§ särskilt stöd får ges i stället för den undervisning eleven annars skulle ha deltagit i eller som komplement till denna. Det särskilda stödet ska ges inom den elevgrupp som eleven tillhör.

Det är fortfarande möjligt att avskilja en elev från dennes grupp i och med att rektor får besluta att särskilt stöd ges i annan elevgrupp, enskilt eller i form av anpassad studiegång (Sandström, Nilsson & Stier, 2015).

Här ser vi vikten av att kommunicera och att visa intresse för den tidigare verksamhet, om vad som fungerat och eventuella önskemål på förändringar. Denna fråga är inte riktad enbart mot pedagoger utan även till elever och dess föräldrar. Barn får dessutom en positiv bild om skolan, om de ser att deras föräldrar och lärare samarbetar (Mitchell, 2017).

Specialpedagogiska implikationer

Utifrån vårt resultat i studien och verksamheten som vi har fått ta del av, blir det tydligt för oss, hur viktigt det är att kommunicera på alla nivåer i en organisation. I vårt specialpedagogiska uppdrag blir det därför primärt att ha ett nära samarbete med rektor och Elevhälsoteam, då vi kan synliggöra hur helheten är beroende av de olika delarna (Öqvist, 2008). Det är betydelsefullt att tydliggöra yrkesrollerna och dess kompetenser, för att pedagogerna ska känna delaktighet och trygghet. Vi anser att samverkan är viktig och att det finns utrymme för reflektion, diskussion och att ta ett steg tillbaka och inta ett helikopterperspektiv, med andra ord ett systemteoretiskt förhållningssätt. En viktig aspekt är att vi som specialpedagoger för diskussionen vidare kring inkludering, där vi skapar ett forum för dialog och utvecklar kollegialt lärande på skolan. Det är viktigt att specialpedagogen i kollegialt kompetensutvecklande handledning, får stöd och engagemang från rektorn. Detta genom att rektorn bistår med sitt stöd och är delaktig i processen, där handledning kan implementeras inom skolkulturen. Kollegiet ges tid för schemalagda träffar med specialpedagogen som handledare. Juul & Jensen (2009), uttrycker att handledning av specialutbildade kan ses som en kvalitetskontroll av organisationens arbete. Med andra ord en garanti för att grupper inte fastnar i enskilda individers problem i lednings- och medarbetargruppen. Genom professionell handledning av

lärare och ett systemteoretiskt tänk kring barnet kan specialpedagogen bidra med kompetenshöjande insatser samt skolutveckling som hänger med samhällsförändringarna. Hur ser verksamhetens behov ut kring delaktighet och inflytande? Känslan av sammanhang bör finnas på alla nivåer på elev-, förälder-, pedagog- och rektorsnivå. Med det menar vi även att det är viktigt att kritiskt granska och utvärdera sin verksamhet på alla nivåer för att nå framgång. Vi avslutar med några tänkvärda ord inför vår kommande yrkesroll från Justus Aurell, som lyfte en viktig framgångsnyckel för oss specialpedagoger att ha i åtanke vid förändring:

”Inte utan min rektor” (Åkerman 2017-03-28).

Metoddiskussion

I vår studie har intervjuerna varit utifrån en god samtalston, där vi upplever att informanterna har varit ärliga och tyckt att det var en intressant studie. De uttryckte att de gärna ville ta del av vårt färdiga arbete. Det som även ansågs positivt var att informanterna hade mycket att berätta. Följden av detta blev att intervjuerna blev väldigt långa, men samtidigt fick vi fram mycket information. Transkriberingen blev omfattande. Vi valde att göra en studie på djupet för att synliggöra olika perspektiv om inkludering på en skola, om hur det fungerar utifrån elev-, förälder-, pedagog- och rektorsperspektiv. Eftersom vi har gjort en omfattande och grundlig undersökning har tidsperspektivet varit ständigt påminnande.

Efter genomförda intervjuer upptäckte vi att det var svårt att sammanställa svaren och hitta gemensamma teman, då frågorna skilde sig åt. Vi är medvetna om att vissa frågor måste anpassas utifrån den som blir intervjuad, men det hade varit till vår fördel att kanske ha fem frågor som var likadana? Utifrån ett vidare perspektiv kunde vi utvecklat vårt arbete ännu mer genom att fråga alla informanter vilka känslor som fanns för ordet ”lilla gruppen”? Även att vi riktat frågan till föräldrar ”Hur definierar du begreppet inkludering?” samt ”Vad behövs för att eleven ska vara inkluderad?”

Svårigheten var i slutet av arbetet att kunna begränsa oss till antalet sidor, då vi kände att det fanns mer att tillföra.

Vårt arbete har fått oss att inse vikten av ett systemteoretiskt arbetssätt, där man hela tiden för en dialog mellan de olika nivåerna i systemet. Kommunikation är en förutsättning för en välfungerande organisation och trivsamt arbetsplats. Vi avslutar vårt arbete med författaren Salman Rushdies ord:

De enda människor som ser hela bilden är de som stiger ur ramen, men den som kliver ur ramen för att se hela bilden kommer inte längre att se sig själv.

(Öqvist, 2008; s.12)

Förslag på fortsatt forskning

Vi tänker att det hade varit av intresse att fördjupa och vidga perspektiven kring den individintegrerade grundsärskolan i grundskolan. Det hade varit ytterst intressant att göra liknande studier på andra individintegrerade grundsärskolor i grundskolan samt synliggöra vad som fungerar och hur de arbetar för inkludering av dessa elever och vidare göra en jämförelse med tidigare forskning. Utifrån ett systemteoretiskt tänk tror vi att det finns mycket kvar att få lärdom om inkludering och det är viktigt att vi ger oss tid att lyssna på elevers och föräldrars tankar och erfarenheter för att nå framgång.

Referenser

Ahlberg, Ann. (2001). *Lärande och delaktighet*. Sweden: Studentlitteratur.

Ahlberg, Ann. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. Stockholm: Liber.

Ahrenfelt, Bo. (2016). *Förändring som tillstånd*. Lund: Studentlitteratur (364 s).

Allodi, W. & Fischbein, S. (2000). *Boundaries in school; educational settings for pupils perceived as different*. Artikel. Stockholms universitet.

Antontovsky, Aron. (1991). *Hälsans mysterium*. Stockholm: [NoK 1991](#)

Asp – Onsjö, L. (2008). *Åtgärdsprogram i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Bateson, Gregory (1979): *Mind and nature. A necessary unity*. London, Mildwood house.

Bergman, Susanne & Blomqvist, Camilla. (2012) *Uppskattande samtalskonst – om att skapa möjligheter i samtalets värld*. Stockholm: Mareld (140 s.)

Bladini, Kerstin. (2004) *Handledning som verktyg och rum för reflektion: en studie av specialpedagogers handledningssamtal*. Karlstad: Institutionen för utbildningsvetenskap, Avd. för pedagogik Univ., (280 s.)

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiment by nature and design*. Boston: Harvard University Press.

Bryman, Alan. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber AB.

Dolva, Anne-Stine, Hemmingsson, Helena, Gustavsson, Anders & Borell, Lena (2010). Children with Down Syndrome in Mainstream Schools: Peer Interaction in Activities, *European Journal of Special Needs Education*, vol 25, No 3, 283-294.

Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Egelund, Haug & Persson. (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*.
Liber AB.

European Agency for Development in Special Needs Education. (2003). *Special needs education in Europe Thematic publication*. Hämtad 2017-12-20 från
https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_en.pdf

Fejes & Thornberg. (2015). *Handbok I kvalitativ analys*. Liber AB.

Gjems, Liv. (1997) *Handledning i professionsgrupper*. Lund: Studentlitteratur (150 s.).

Gunnarsson, B. (1999). *Lärandets ekologi*. Lund. Studentlitteratur.

Göransson, K. (2008). *Man vill ju vara som alla andra. Elevers röster om delaktighet och inkludering med fokus på elever med funktionsnedsättning*. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Göransson, K., Nilholm, C., och Karlsson, K. (2011). *Inclusive education in Sweden? A critical analysis*. International Journal of Inclusive Education, 15(5), (s.541–555).

Hargreaves, Andy & Dean Fink. (2008) *Hållbart ledarskap i skolan*. Lund: Studentlitteratur. (260s).

Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.

Haug, P. (2000) Bryt etablerade föreställningar. I Pedagogiska magasinet, nr 2, april.

Hjörne, E. & Säljö, R. (2013). *Att platsa i en skola för alla: elevhälsa och förhandlingar om normalitet i den svenska skolan*. 4 uppl. Lund: Studentlitteratur AB.

Håkansson & Sundberg. (2012). *Utmärkt undervisning: Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Natur Kultur Akademisk.

Juul, Jesper & Jensen, Helle. (2009). *Relationskompetens i pedagogernas värld*. Stockholm: Runa Förlag.

Kvale, Steinar. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Kvale & Brinkmann. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Matsson, I-L. (2017). *Grus i maskineriet? Några kommunala tjänstemäns, politikers, föräldrars och lärares syn på en skola för alla*. Stockholms universitet; Specialpedagogiska institutionen.

Mineur, T. (2007). *I klass med alla andra – två fallstudier om grundskoleplacerade särskoleelevers upplevelser av sin skolvardag*. Halmstad: Sektionen för hälsa och samhälle, Högskolan i Halmstad.

Mitchell, David. (2017). *Mångfald i skolan, framgångsrika sätt att möta olikheter*. Natur & Kultur.

Nilholm, C & Göransson, K. (2016). *Inkluderande undervisning: Vad kan man lära av forskningen?* FoU skriftserie nr 3. Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM).

Nilholm, C. & Alm, B. (2010). *An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher's strategies, and children's experiences*. European Journal of Special Needs Education, 25(3), 239–252.

Nilsson & Waldermansson. (2011). *Kommunikation för ledare*. Studentlitteratur.

Persson & Persson. (2013). *Inkludering och måluppfyllelse – att nå framgång med alla elever*. Liber AB.

Runström Nilsson, Petra (2014). *Pedagogisk kartläggning: att utreda och dokumentera elevers behov av särskilt stöd. (3: uppl.)*. Malmö: Gleerups utbildning.

Sandberg & Targama. (2016). *Ledning och förståelse – En förståelsebaserad syn på utveckling av människor och organisationer*. Studentlitteratur.

Sandström, Nilsson & Stier. (2015). *Inkludering – möjligheter och utmaningar*. Studentlitteratur.

Scherp & Scherp. (2007). *Lärande och skolutveckling- Ledarskap för demokrati och meningsskapande*. Karlstad University Studies 2007:3.

SFS 2010:800 Skollagen. Utbildningsdepartementet. 2kap § 25.

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshemmet*. Stockholm: Fritze.

Skolverket. (2013a). *Allmänna råd - Mottagande i grundsärskolan och gymnasiesärskolan*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket.(2017). Hämtad 2017-12-05 från

<https://www.skolverket.se/skolformer/grundskoleutbildning/grundsarskola>

Skrtic, T. (1995). *Disability and democracy: reconstructing (special)education for postmodernity*. New York: Teachers College Press.

Stukat, Staffan. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur.

Svedberg, Lars. (2016) *Gruppsykologi – Om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur. (403 s)

Svenska Uneskorådet (2006). *Salamanca deklARATIONEN*. Svenska Uneskorådet skriftserie nr 2/2006. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Szönyi, K. & Söderqvist Dunkers, T. (2015). *Där man söker får man svar: delaktighet i teori och praktik för elever med funktionsnedsättning*. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Szönyi, K. (2007). *Elever i särskilda undervisningsgrupper - elevers och föräldrars perspektiv*. Specialpedagogiska institutet.

Utbildningsdepartementet. SOU 2000:19. *Från dubbla spår till Elevhälsa— i en skola som främjar lust att lära, hälsa och utveckling*. Hämtad 2017-12-20 från <https://www.regeringen.se/49b720/contentassets/17af10b2a3aa44f9ac54ab19e0096b16/sou-200019-fran-dubbla-spar-till-elevhalsa>

Vetenskapsrådet. (2011). God forskningssed. Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011. Stockholm: VR.

Öquist, Oscar (2008). *Systemteori i praktiken*. Stockholm: Gothia.

Föreläsning

Åkerman, Roger (2017-03-28) *Skolkulturer*. Malmö högskola, Lärarutbildningen.

Bilagor

- Bilaga 1.....Missivbrev till informanter
- Bilaga 2.....Intervjufrågor till elev
- Bilaga 3.....Intervjufrågor till förälder
- Bilaga 4.....Intervjufrågor till pedagoger
- Bilaga 5.....Intervjufrågor till rektor

Bilaga 1



Malmö högskola

Fakulteten för lärande och samhälle

Specialpedagogprogrammet

Brev till vårdnadshavare

Hej!

Vi heter Sanja Ivic och Titti Persson och vi läser sista terminen på specialpedagogprogrammet vid Malmö högskola. Inom vår utbildning ska vi skriva en uppsats. Vi vill skriva om hur elever, tillhörande grundsärskolan, upplever sin skolsituation. Det är viktigt för denna studie, att låta eleverna komma till tals.

Eftersom ditt barn deltar i undervisning tillsammans med klassen, skulle vi vilja träffa ert barn och lyssna till dess erfarenheter. För att ha full fokus på vårt möte och samtal, tänker vi spela in intervjun. Därefter kommer vi skriva ut intervjuerna för att kunna analysera. Det är endast vi som har tillgång till det inspelade materialet och resultatet redovisas anonymt. En utomstående kommer inte att kunna spåra vem som har deltagit i undersökningen, då det behandlas konfidentiellt.

Vi kommer att träffa eleverna i skolan och berätta att vi behöver deras hjälp i vårt uppsatsarbete. Deltagandet är frivilligt och eleven kan när som helst stoppa/avbryta om hon/han inte vill vara med längre. För elever som är under 15 år krävs samtycke från er vårdnadshavare.

Det är även viktigt i vår uppsats att lyfta fram föräldraperspektivet om barnets skolsituation. Därför hoppas vi att ni skulle vilja dela med er av era erfarenheter i en intervju, ca 30 min.

Kom gärna med förslag på tider, då vi kan träffas i nästa vecka, v.47. Det går även bra med telefonintervju.

Vi önskar svar från er senast fredag den 17/11.

Om ni undrar över något, hör gärna av er:

E-post: XXXXXXXXX

XXXXXXXXX

Med förhoppning om ett positivt svar, Sanja och Titti

Bilaga 2

Intervjufrågor till elev

Innehåll – Vad tycker du är svårt/lätt i skolan?

Arbetsätt – Hur jobbar du i skolan? Med vem?

 Brukar ni arbeta i grupp?

Tempo/krav – Har du själv kunnat bestämma takten i ditt arbete?

 Har något stressat dig? Är kraven lagom för dig?

Hjälp – Har du varit i behov av hjälp och stöd? Med vad/av vem?

 Hur känns det att få hjälp? Har du hjälpt någon annan?

Delaktighet – Vem pratar du mest med i klassen?

 Har du fått vara med och bestämma?

Meningsfullhet – Vad är roligast/tråkigast med undervisningen
tillsammans med klassen?

 Vad är det bästa när du samarbetar med klassen?

 Är det något du skulle vilja ändra på?

 Vad gör du på rasten?

 Vem träffar du/leker med då?

Bilaga 3

Intervjufrågor till förälder

Hur upplever ni ert barns skolgång?

Känner ni er delaktiga i deras arbete?

Finns det möjlighet att påverka deras vistelse?

Hur upplever ni samarbetet mellan hem och skola? Hur mycket information får ni från skolan?

Vad tycker ditt barn om skolan och de olika ämnena? Finns det något favoritämne?

Pratar ni mycket om skolan hemma?

Vad har ni föräldrar för tankar om förändringar som skett under ert barns skolgång?

Bilaga 4

Intervjufrågor till pedagogerna

Hur ser du på begreppet inkludering?

Hur förbereder du undervisningen för att inkludera barn med särskilda behov?

Hur möter du eleverna med de här behoven?

Beskriv typiska situationer för en dag med dessa elever.

Hur upplever du situationen med eleverna? Tror ni eleven upplever att den är inkluderad?

Finns det samarbete med specialpedagogen, hur ser det ut?

Hur ser samverkan ut mellan hem och skola?

Intervjufrågor till pedagogerna (lilla gruppen)

Beskriv den lilla gruppen – Hur får man det att fungera?

Hur jobbar ni med eleverna pedagogiskt, eftersom de kommer från olika åldersgrupper?

Hur uppfattar lärarna situationen med eleverna?

Finns det samarbete med specialpedagogen, hur ser det ut?

Hur ser samverkan ut mellan hem och skola?

Finns det någon miljö som eleven föredrar att vistas i?

(Vad tror du är orsak till att barnen föredrar att vara i den lilla gruppen framför sin klass?)

Bilaga 5

Intervjufrågor till rektor

Bakgrund

Var ligger skolan (ort)?

Beskriv skolan (elevantal, antal elever i särskolan, årskurser)

Antal specialpedagoger som arbetar på skolan?

Rektors uppfattning och formulering av begrepp

Vad betyder begreppet ”en skola för alla” för dig?

Vilka kriterier anser du måste vara uppfyllda för att skolan ska betecknas som ”en skola för alla”?

Hur definierar du begreppet inkludering?

Vilka kriterier/perspektiv behövs för att eleven ska vara inkluderad?

Är inkludering av grundsärskolans elever någonting som ni strävar efter? Vad har ni för

vision/mål?

Organisation

Kan du beskriva hur det är organiserat på din skola?

Finns det elever från särskolan som är inkluderade i grundskolan?

Hur organiserar ni de specialpedagogiska insatserna i särskolan resp. grundskolan?

Vilken roll har specialpedagogen?

Möjligheter och hinder kring organisering av undervisningen

Vad ser du som positivt med inkludering av elever från särskolan i grundskolan?

Vilka svårigheter ser du med inkludering av elever från särskolan i grundskolan?

Vilka faktorer anser du är ytterst viktiga för att inkludering i ”en skola för alla” ska bli framgångsrik?

Finns det någon plan/beredskap för hur lärare kan bemöta, undervisa och bedöma elever utifrån två kursplaner inom ramen för klassrummet?

Finns det kunskap kring detta? Vilken kunskap skulle behövas?

Hur upplever du som rektor dina medarbetares inställning till inkluderingen av grundsärskolan?