



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Integrerade grundsärskoleelever i grundskolan

**En mikroetnografisk fallstudie om samverkan och
det specialpedagogiska görandet**

Eva Sigvant

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Speciallärarprogrammet, LLU600
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Vt/2014
Handledare: Ingemar Gerrbo
Examinator: Anders Hill
Rapport nr: HT14 LLU600:3

Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Speciallärarprogrammet, LLU600
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Vt/2014
Handledare: Ingemar Gerrbo
Examinator: Anders Hill
Rapport nr: HT14 LLU600:3
Nyckelord:

Syfte: Syftet med studien är att identifiera och beskriva samverkan mellan grundskola och grundsärskola då det gäller integrerade grundsärskoleelever på högstadiet och hur förutsättningar för denna samverkan möjliggörs samt att observera hur undervisningen organiseras för grundsärskoleeleverna då de är integrerade i grundskolan.

Teori: Studien är inspirerad av det kommunikativa relationsinriktade perspektivet, KoRP, som är ett relationellt perspektiv där man studerar människan i sitt sammanhang med fokus på inkluderingsfrågor.

Metod: Studien är en mikroetnografisk fallstudie utförd på en skolenhet. I insamlandet av empirin har halvstrukturerade intervjuer samt klassrumsobservationer använts som metod.

Resultat: I resultatet framträder samverkan kring integrering på formellt och informellt plan. Möjligheter och hinder för samverkan kring integrering identifieras också. I organiseringen av undervisningen för de integrerade grundsärskoleeleverna identifieras fem kategorier av det specialpedagogiska görandet: ett tillåtande och inkluderande klassrumsklimat, en till en-relation, arrangerade samspelesituationer, individualisering och feedback.

Nyckelbegrepp: ”En skola för alla”, samverkan, integrering och inkludering samt det specialpedagogiska görandet.

Förord

Tack till alla informanter på den skola jag utförde min studie på. Ni har alla mycket välvilligt och välkomnande tagit emot mig på skolan. Jag har insett att detta inte är så vanligt i tider av iup-samtal, nationella prov och betygssättning. Tack!

Ett stort tack till min handledare Ingemar Gerrbo. Din hjälp har varit ovärderlig. Tack!

Ett riktigt stort tack till mina nära och kära som har stått ut med mig under hela den tid jag arbetat med min uppsats. Det kan inte ha varit lätt...<3

Eva Sigvant
September 2014

Innehållsförteckning

Abstract

Förord

1. Inledning	3
2. Syfte och frågeställningar	5
3. Tidigare forskning	6
3.1 En skola för alla	6
3.2 Integrering och inkludering	8
3.3 Samverkan	9
3.4 Det specialpedagogiska görandet	10
3.5 Sammanfattning	12
4. Teoretiskt ramverk	13
4.1 Det sociokulturella perspektivet	13
4.2 KoRP, det kommunikativa relationsinriktade perspektivet	14
5. Metod	17
5.1 Metodval	17
5.1.2 Intervjuer och observationer	17
5.1.2.1 Intervjuer	18
5.1.2.2 Observation	18
5.2 Urvalsprocessen.....	19
5.3 Genomförande	19
5.4 Bearbetning och analys.....	20
5.4.1 Bearbetning	20
5.4.2 Analys	21
5.5 Tillförlitlighet och trovärdighet	21
5.6 Etiska överväganden.....	22
6. Resultat	23
6.1 Samverkan kring integrering på organisationsnivå	23
6.1.1 Formell samverkan	23
6.1.2 Informell samverkan	24
6.1.3 Möjligheter till integrering och samverkan	25
6.1.4 Hinder för integrering och samverkan	25
6.1.4.1 Ideologiska hinder	25
6.1.4.2 Organisatoriska hinder	26
6.1.4.3 Kommunikativa hinder	27
6.1.5 Analys av resultatet.....	27
6.2 Organisering i det integrerade klassrummet.....	29
6.2.1 Ett tillåtande och inkluderande klassrumsklimat	29
6.2.2 En till en- relation	30
6.2.3 Arrangerade samspelssituationer	31
6.2.4 Individualisering	31

6.2.5 Feedback	32
6.2.6 Analys av resultatet.....	32
6.2.6.1 Delaktighet	32
6.2.6.2 Kommunikation	33
6.2.6.3 Lärande	34
7. Diskussion och avslutande reflektioner.....	35
7.1 Metoddiskussion.....	35
7.2 Resultatdiskussion	35
7.2.1 Samverkan	35
7.2.2 Organisering i det integrerade klassrummet	36
7.3 Specialpedagogiska implikationer.....	37
7.4 Fortsatt forskning.....	37
8. Referenser	39
Bilaga 1.....	42
Bilaga 2.....	44
Bilaga 3.....	45

1. Inledning

Skollagen anger att ”i utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen” (SFS 2010:800, kap 1, 4§). I de fall då elever bedöms att inte kunna uppnå grundskolans kunskapskrav för att de har en utvecklingsstörning finns grundsärskolan. ”Grundsärskolan ska ge elever med utvecklingsstörning en för dem anpassad utbildning som ger kunskaper och värden och utvecklar elevernas förmåga att tillägna sig dessa” (SFS 2010:800, kap 11, 2§). För att bli inskriven i grundsärskolan krävs att kommunen gör en noggrann utredning som omfattar fyra fristående utredningar: en pedagogisk, en medicinsk, en psykologisk och en social utredning. I grundsärskolan är klasserna oftast mindre än i grundskolan och kursplanerna och kunskapskraven är anpassade till grundsärskolans målgrupp (Skolverket, 2014). I de fall då elever känner sig väl tillrätta i grundskolan finns möjligheten till integrering vilket innebär att eleven helt eller delvis får sin undervisning i grundskolan men bedöms efter grundsärskolans kursplaner. Vårdnadshavare kan önska att deras barn integreras men det är grundskolan och grundsärskolans huvudman som beslutar om det är möjligt. Om det tvärtom är skolan som önskar att eleven integreras är det endast möjligt om vårdnadshavaren tillåter detta (ibid).

Med ett par års erfarenhet som lärare inom grundsärskolan har jag stött på elever som är helt eller delvis integrerade i grundskolan. Tankar har väckts om varför dessa elever är integrerade. På vilka grunder har man tagit beslutet om att integrera? Är det för att låta eleverna utvecklas så långt som möjligt eller för att utveckla solidaritet mellan människor? Eller finns det fler orsaker? Enligt Skolverket (2013) får drygt 20 % av grundsärskolans elever sin undervisning helt eller delvis i en grundskoleklass. Eftersom eleverna får sin undervisning i två olika skolformer, grundskolan och grundsärskolan, krävs det ett samarbete, en samverkan, mellan de olika skolformerna. I skolans läroplan står det att ”alla som arbetar i skolan ska samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande” (s.15) och att ”alla som arbetar inom skolan ska medverka till att utveckla elevernas känsla för samhörighet, solidaritet och ansvar för människor också utanför den närmsta gruppen” (s.12). I lärarens uppdrag ingår det att dagligen se och bemöta elever med olika förutsättningar och samtidigt skapa en miljö där olikheter accepteras (Lgr11).

Statistiken för de drygt 20 % av grundsärskolans elever som får sin undervisning helt eller delvis i grundskolan visar att det i de lägre årskurserna finns fler elever som är integrerade än i de högre årskurserna. Som mest är det i årskurs 2 med 24 % jämfört med det lägsta i årskurs 9 med 18 % (Skolverket, 2013). Integrering av grundsärskoleelever i grundskolan minskar ju högre upp i åldrarna man kommer. I en högstadiorganisation, som jag befinner mig i, med många undervisande lärare kan det vara svårt att få till möten och tillfällen för samverkan. Enligt Frithiof (2002) kan detta bero på att tidigarelärare (låg- och mellanstadielärare) av tradition mer har ett helhetstänk om eleverna då man oftast har eleverna under en samlad skoldag vilket skulle underlätta samverkan vid integrering. Senarelärare (högstadielärare) är mer ämnesinriktade och har eleverna under vissa lektioner av veckan vilket kan försvåra integrering då samverkan krävs mellan ett större antal lärare för att få till en undervisning som gynnar elevernas utveckling och lärande. Enligt Karlsudd (2002) är en av framgångsfaktorerna för en framgångsrik integrering att personalen från de båda skolformerna ideligen arbetar för den integrerade arenan. Även Göransson, Stéensson, Roll-Pettersson, Stenhammar och Thorsson (2000) påpekar att en framgångsfaktor är att personalen fortlöpande diskuterar sitt förhållningssätt till eleverna och elevgruppen. Frågan om hur man

organiserar sig på högstadiet för att uppnå dessa framgångsfaktorer har lett fram till studiens syfte och frågeställningar.

Denna studie avser att undersöka hur arbetet med integrering mellan grundskolan och grundsärskolan ser ut på en högstadieskola. Särskild vikt kommer att läggas vid hur samverkan organiseras kring integrerade grundsärskoleelever och hur undervisningen organiseras då grundsärskoleeleverna är integrerade. Relevanta begrepp i studien är "en skola för alla", samverkan, integrering och inkludering samt det specialpedagogiska görandet.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att identifiera och beskriva samverkan mellan grundskola och grundsärskola då det gäller integrerade grundsärskoleelever på högstadiet och hur förutsättningar för denna samverkan möjliggörs respektive hindras samt att observera hur undervisningen organiseras för grundsärskoleeleverna då de är integrerade i grundskolan. Centrala frågeställningar är:

- Hur visar sig samverkan kring integrerade grundsärskoleelever och vilka möjligheter och hinder finns det för samverkan.
- Hur organiseras undervisningen för de integrerade grundsärskoleeleverna.

Ambitionen med studien är att fördjupa kunskapen om hur arbetet med integrering och samverkan kan yttra sig på en skola.

3. Tidigare forskning

I det här avsnittet lyfts tidigare forskning fram utifrån studiens syfte med fokus på relevanta begrepp som en skola för alla, integrering och inkludering, samverkan och det specialpedagogiska görandet.

3.1 En skola för alla

Begreppet ”en skola för alla” är känt för dem som arbetar inom skolan. Det är ett nyckelbegrepp som förklarats på olika sätt i olika dokument. I början av 1960-talet talade man om ”en skola för alla” med tanke på att inte särskilja barn med olika funktionshinder från andra elever (SOU 2003:35). Heimdahl Mattson (2008) menar att begreppet började användas i början av 1970-talet som kritik mot den segregering pedagogiska organisation som varit rådande i Sverige under slutet av 1950 och 1960-talet i Sverige. I regeringens utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning 1996 (Regeringens skrivelse 1996/97:112 s. 22) förklaras begreppet:

En skola för alla betyder en skola där alla elever blir sedda och bemötta, där alla elevers erfarenheter får utrymme och där alla elever får en undervisning, som tillgodoser deras behov och krav. I en skola för alla undervisas elever med olika bakgrund tillsammans. Målet är en skola där alla elever utvecklar kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som stärker deras förmåga både att anpassa sig till det moderna samhället och att delta i förändringen av detta samhälle.

1995 tillkallades, på regeringens uppdrag, en kommitté med uppdraget att utreda ansvarsfördelningen mellan stat, kommun och landsting gällande funktionshindrade elevers utbildning. Arbetet mynnade ut i den s.k Funkisutredningen, Funkis- funktionshindrade elever i skolan (SOU 1998:66). Begreppet ”en skola för alla” förklaras i utredningen:

En skola för alla innebär således att skolan skall anordnas så att den är lika ändamålsenlig, för alla elever, oavsett möjligheter, förutsättningar och behov. Utmärkande är flexibilitet, med den enskilde elevens förutsättningar, behov och intressen i centrum. Kravet på flexibilitet gäller såväl strukturellt som innehållsmässigt. Det är skolans uppgift att erbjuda varje individ en relevant undervisning och optimala utvecklingsmöjligheter (s. 59).

Enligt Ahlberg (2013) ökade kritiken mot segregering inom skola och samhälle eftersom målsättningen om människors rätt till delaktighet ökade i både officiella styrdokument såväl som i den utbredda samhällsdebatten. Denna kritik påverkade våra läroplaner för den svenska skolan. I Lgr-62 står det att största möjliga hänsyn ska tas för den enskilde elevens intresse och förmåga och att kraven på elever i samma klass måste kunna variera. Vidare, menar Ahlberg (ibid), att man i Lgr- 69 kan se en avsikt om öka integrationen av elever med funktionsnedsättning. Det fanns en strävan, en riktning, om att elever med skolsvårigheter skulle undervisas så långt som möjligt i vanliga klasser. Under 1970-talet påbörjades en utredning om skolans inre arbete, SIA-utredningen, som visade att undervisning i små grupper inte främjade elever i behov av särskilt stöd. Utredningen visade att den svenska skolan behövde arbeta med arbets- och undervisningsformer för att kunna möta elevers olikheter vilket påverkade kommande läroplaner. I Lgr-80 märks begreppet ”en skola för alla”, enligt Ahlberg (ibid), genom att alla elever ska vara välkomna och att undervisningen ska anpassas efter individuella förutsättningar. Skolan ska motverka att elever får svårigheter. Vidare betyder skolsvårigheter inte att det är eleven som är bärare av svårigheterna utan orsaker kan finnas i skolans miljö och sociala sammanhang som gör att problematik och svårigheter

uppstår. Intentionen är att man ska förändra verksamheten då svårigheter uppstår. I Lpo-94 betonas att skolan har särskilt ansvar för de elever som har svårt att uppnå målen och att man ska ta hänsyn till elevernas olika förutsättningar och behov. Detta betonas även i den senaste läroplanen Lgr-11 (Ahlberg, 2013).

Även internationellt diskuterades förhållningssättet gentemot människor i behov av särskilt stöd. 1994 hölls det en internationell konferens om undervisning av elever med behov av särskilt stöd i staden Salamanca i Spanien. Konferensen anordnades av Unesco, FN:s organisation för utbildning, vetenskap och kultur och den spanska regeringen. Under konferensen antogs en deklaration om undervisningen för elever med behov av särskilt stöd, Salamancadeklarationen (1994) kallad. Deklarationen är en överenskommelse av flera länder om en gemensam riktning för hur undervisningen för elever i behov av särskilt stöd ska organiseras. Det kan handla om en undervisning baserad på delaktighet och jämlikhet i en skola som är öppen för alla och där en undervisning som är anpassad efter individuella behov eftersträvas.

Salamancadeklarationen deklarerar att:

- varje barn har en grundläggande rätt till undervisning och måste få en möjlighet att uppnå och bibehålla en acceptabel utbildningsnivå,
- varje barn har unika egenskaper, intressen, fallenhet och inlärningsbehov,
- utbildningssystemet skall utformas och utbildningsprogrammen genomföras på sådant sätt att den kan breda mångfalden av dessa egenskaper och behov tillvaratas,
- elever med behov av särskilt stöd måste ha tillgång till ordinarie skolan som skall tillgodose dem inom en pedagogik som sätter barnet i centrum och som kan tillgodose dessa behov,
- ordinarie skola med denna integrationsinriktning är det effektivaste sättet att bekämpa diskriminerande attityder, att skapa en välkomnande närmiljö, att bygga upp ett integrerande samhälle och att åstadkomma skolundervisning för alla; dessutom ger det flertalet barn en funktionsduglig utbildning och förbättrar kostnadseffektivitet och slutligen hela utbildningssystemet (s.11).

Enligt Ahlberg (2013) har Salamancadeklarationen en mycket solid ställning inom specialpedagogiken även om den inte kan bedömas som ett tungt nationellt utbildningsåtagande.

Under 1990-talet kommunaliserades skolan i Sverige. Man gick från nationell styrning till en kommunal styrning. Enligt Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården och Jacobsson (2005) ingav kommunaliseringen av skolan förhoppningar om att decentraliseringen skulle underlätta utvecklingen om "en skola för alla" genom ett mer fördelaktigt resursutnyttjande, mer flexibilitet, individuella insatser och frihet att organisera och fördela resurser. Författarna menar att skolans behov av att identifiera och gallra ut vissa elever som avvikande var ett hinder för reformen. Vidare menar de att det finns en motstridighet i dagens syn av elever i svårigheter, dels finns det en offentlig retorik om "en skola för alla" där alla elever oavsett förmåga, förutsättningar och svårigheter ska välkomnas samtidigt som det under 1990-talet har varit en uppgång av diagnosticering av svårigheter i svensk skola. När en avvikelse eller särskilda behov upptäcks hos en elev är det i jämförelse med andra elever i skolans vardag. Det är i förhållande till skolans sätt att fungera som problem uppstår (ibid). Författarna menar att det huvudsakligen finns tre olika sätt att se på normalitet och avvikelse;

Statisk normalitet; det normala är detsamma som det vanliga eller genomsnittliga. Om man har det här synsättet försöker man göra det möjligt för individen att leva ett vanligt liv, oavsett om de är funktionshindrade eller inte. I första hand är det inte individen som ska förändras utan miljön och omständigheterna som ska vara likvärdiga den övriga befolkningens villkor.

Normativ normalitet; normalitet är de värderingar om vad som är normalt i form av förmågor som förekommer i ett samhälle, kultur, vid en viss tidpunkt. Det finns en strävan efter att nå det som betraktas som normalt och önskvärt i det samhälle, kultur man befinner sig i.

Individuell eller medicinsk normalitet; När någon är avvikande från det normala krävs det en åtgärd eller behandling för att uppnå normalitet. Man utgår från att individen måste ändras för att bli så normal som möjligt i sina attribut och beteende (ibid).

Ahlberg (2013) hävdar att normalitet är sociala konstruktioner som formas i samhället och har sin grund i kultur, tradition och samhällspolitiska beslut. Synen vad som är normalt och vad som är avvikande växlar beroende vilket samhälle man befinner sig i, vilken tid man lever i och vilken situation man befinner sig i. I skolans värld bedöms elever oupphörligt genom olika prov och tester för att fastställa om och i så fall hur elever avviker från normen (ibid).

3.2 Integrering och inkludering

Emanuelsson (2001) menar att begreppet integrering är en process där den ideologiska målsättningen är en gemenskap där alla har sin naturliga tillhörighet och har lika värde. Vidare menar han att begreppet har mist sin ursprungliga betydelse när man inom skolan kallar det integrering när man, som en slags åtgärd, placerar elever med speciella behov i en vanlig grundskoleklass. Man kallar enskilda elever integrerade och antyder samtidigt att de inte är en naturlig del av gruppen. Det är resten av gruppen som dikterar villkoren för gemenskap. Även Tössebro (2004) resonerar på liknande sätt. Han menar att talesättet ”det är en klass på 25 elever varav två är integrerade” visar på att två av eleverna egentligen inte hör till, de är inte en del av helheten. Vidare hävdar han att begreppet integrering därmed blir en kategori som står för marginaliserade elever. Det handlar om en placering av elever och inte någon förändring av skolan och dess verksamhet. I och med att integreringsbegreppet använts på ett missvisande sätt och fått betydelsen av olika organisatoriska åtgärder och placering av elever (Emanuelsson, 2004) har ett nytt begrepp introducerats, inkludering.

Enligt Tössebro (2004) innebär inkluderingsbegreppet att man ser till att skolan tillrättaläggs och anpassas till alla elever. Undervisningen ska passa hela den mänskliga variationen, inte bara majoriteten. Istället för att fokusera på den man för in ska man fokusera på det den förs in i. Man måste ändra på helheten så att alla får plats. Karlsudd (2002) menar att det i ett inkluderande synsätt accepteras att barn är olika och att principen är att alla ska vara en del av gemenskapen oavsett förutsättningar och prestationsförmåga. Karlsudd (ibid) definierar begreppet inkludering som ”en verksamhet som inte går att avdela i normal och specialverksamhet. En skola som innefattar alla elever på lika villkor” (ibid, s.16). Emanuelsson (2004) betonar att man måste vara uppmärksam så att man inte pratar om ”en inkluderad elev” eftersom begreppen inkluderad och integrerad då betyder samma sak och att man lägger fokus på individen. Vidare uppmanar Emanuelsson till ett bredare synsätt på elevers svårigheter. Att man ser eleven som en elev i svårigheter där man fokuserar mer på ”förhållanden, normer och bemötande i den skola som kännetecknar verksamhet och

bemötande i den skola som ska vara en utvecklingsstimulerande lärandemiljö för alla barn” (ibid, s.112).

I en amerikansk studie om lärares inställning till inkludering fann Lalvani (2013) att många lärare hade uppfattningen att för att kunna delta i den vanliga skolan måste man, som funktionshindrad elev, klara av att hänga med de icke-funktionshindrade eleverna i undervisningen. Tanken på att de funktionshindrade eleverna måste vara godkända för att delta i undervisningen står i motsats till inkluderingstanken där miljön måste anpassas för att alla elever oavsett förutsättningar och behov (ibid).

Mitchell (2008) påpekar vikten av inkludering eftersom även andra elever, icke-funktionshindrade, skulle vinna på detta. Genom att lära sig att alla elever är olika skulle social rättvisa och jämlikhet kunna uppnås. Vilket även Westling Allodi (2005) stödjer då hon menar att genom att utesluta en viss typ av elever från de ordinarie klasserna går både elever och lärare miste om viktig livskunskap.

Ahlberg (2013) menar att i de många olika försök till att beskriva begreppet inkludering finns en kärna som ger uttryck för alla människors lika värde och rätt att delta i samhället och skolans gemenskap. Vidare menar Ahlberg att;

Den inkluderande skolan ska kännetecknas av att eleverna befinner sig i en skolmiljö där man accepterar och försöker möta alla elever. Mångfald välkomnas och elevers olikheter ses som en tillgång och inte som ett hinder. Med detta synsätt skulle inkludering kunna ses som en process som inbegriper hela skolan och som syftar till alla elevers gemenskap och delaktighet. Inkludering kommer då att handla om alla elevers rätt till likvärdig utbildning och om att skapa möjligheter för dem som riskerar att ställas utanför (s. 27).

3.3 Samverkan

För att uppnå en inkluderande skola krävs samverkan mellan olika professioner. Danermark (2000) definierar samverkan som ”medvetna, målinriktade handlingar som utförs med andra i en klart avgränsad grupp avseende ett definierat problem och syfte” (ibid, s.15). Vidare menar Danermark att samverkansbegreppet är laddat med både positiva och negativa förtecken. Det positiva med samverkan kan vara att man får lära sig nya saker, att man får dela med sig av sina egna erfarenheter och kunskaper samt att man kan få se verksamheten utvecklas. Det negativa kan vara att det är en utveckling av verksamheten som man inte riktigt vet slutet på, att det innebär nya och oklara arbetsuppgifter, att det tar tid och att det innebär ändring av schema. Det kan även förekomma åtskillnader i makt mellan de som ska samverka. Det kan handla om olika positioner och olika utbildning (ibid).

Kommunikation, relation och samverkan har stor betydelse för elevers delaktighet och lärande (Jakobsson, 2002). En fungerande kommunikation mellan olika nivåer i skolans organisation inverkar på elevens lärandesituation. Om denna kommunikation inte fungerar får detta konsekvenser för den enskilde elevens möjlighet till delaktighet och lärande (ibid).

Lundgren och Persson (2003) menar att samverkan är ett långt gånget samarbete som karaktäriseras av att man sätter upp gemensamma mål för arbetet, att man synliggör varandras kompetens, att man arbetar för att stävja rangordning av varandras yrkesroller samt att det råder en samsyn vad det är klienten behöver.

Samverkan främjas av att man utgår från gemensamma intressen och problem och därför måste målen för ett förändringsarbete formuleras gemensamt för grundskolan och grundsärskolan menar Göransson m.fl. (2000). Även Blom (2003) pekar på vikten av ett aktivt samarbete mellan grundskollärarna och grundsärskolelärarna för att få till en fungerande integrering. Vidare menar författaren att enda sättet för att eleverna skall mötas är att även lärarna möts.

Karlsudd (2002) menar att framgångsfaktorer för integrering är att personalen i de båda skolformerna ständigt arbetar för den integrerade arenan och att man utvecklar kollektivets kunskaper och förmågor. ”Alla har ett ansvar för att integreringen skall bli meningsfull” (s. 16). Detta kan försvåras då det är två olika kulturer som möts. Två olika kulturer som verkar i olika riktningar, enligt Karlsudd (ibid), grundskolan med fokus på prestation och grundsärskolan med en omvårdande kultur. Detta gör att den integrerade verksamhetens spelrum blir mindre och försvåras.

I en enkätstudie med fokus på samarbete mellan skola och socialtjänst som Persson och Lundgren genomförde 2002 konstaterades att hinder för samarbete finns på två nivåer; dels svårigheter att realisera formulerade intentioner dels att det var två helt olika verksamheter som skulle samarbeta. Andra faktorer som påverkade samarbetet negativt var hög arbetsbelastning och skillnader på förväntningar på samarbetet. Persson och Lundgren (2002) pekar på framgångsfaktorer för samarbete som ett klart uttalat syfte med samarbetet, respekt för varandras kompetens och ett gemensamt tolkande av uppdraget.

3.4 Det specialpedagogiska görandet

Molin (2004) pekar på den stora utmaningen, för skolan och grundsärskolan, i att se olikheter som en tillgång och resurs. Berthén (2007) menar att det i princip råder en samsyn beträffande grundsärskolans arbetssätt och den lärarkompetens som elever med utvecklingsstörning anses vara i behov av. En fråga som uppstår är vilken kompetens de lärare som tar emot de integrerade särskoleeleverna i grundskolan besitter. Enligt Mineur (2013) finns det en okunskap och ett ointresse om grundsärskolan och grundsärskoleelever hos personal och elever i andra skolformer. Vilken attityd man har till olikheter och avvikelser spelar roll hur man bemöter elever med funktionshinder. Andra faktorer som har betydelse är vilka krav och förväntningar man har på elever med funktionshinder (Mineur, ibid). Vidare menar Mineur att ”förändring av attityder kopplas ofta samman med kunskap på området liksom erfarenhet av funktionshinder. Genom information och därmed ökad kunskap förändras förståelsen liksom acceptansen ökar” (s.61). Även Leatherman och Niemeyer (2005) menar att en positiv inställning till inkludering hör ihop med tidigare erfarenheter av att undervisa elever med funktionshinder. Likaså påverkar kompetensutveckling, kunskap och framgångsrika upplevelser inom området attityderna till inkludering (ibid).

Emellertid är det inte lätt att få till en inkluderande undervisning. Dyson (2006) diskuterar begreppet ”inclusion” som den allena rådande diskursen inom den specialpedagogiska forskningen de senaste decennierna. Han använder ordet ”buzzword” vilket kan tolkas som om han anser det vara ett modeord som alltför lättvindigt används när det gäller undervisning. Dyson påpekar att det är en fara att tro att inkludering är svaret då det gäller alla elever. Man måste utifrån det land, det utbildningssystem, den kontext man befinner sig i, reflektera över begreppet inkludering. Vad inkludering betyder i ett sammanhang kan vara väsensskilt i ett annat. Vidare menar Dyson att genom att själva definiera vad inkludering betyder på just sin

egen skola samt att diskutera det specialpedagogiska görandet kan man öka förutsättningarna för att skapa en inkluderande undervisningsmiljö för alla.

Något som har stor betydelse för att skapa en inkluderande skola och ett gott klassrumsklimat är lärarens förhållningssätt vilket även återspeglar elevernas attityd till varandra enligt Jakobsson och Nilsson (2011). Vidare menar Jakobsson och Nilsson att det är av stor vikt att ”som lärare bearbeta sina egna känslor genom att utveckla kunskap om funktionsnedsättningar och därmed känna sig beredd att möta alla elever” (s.14). För att skapa en god inlärningsmiljö och ”en skola för alla” måste man som pedagog göra vissa anpassningar i det pedagogiska arbetet då det gäller elever i behov av särskilt stöd. Dessa anpassningar kan även gagna andra elever. Jakobsson (2002) menar att specialpedagogiska åtgärder utformas i utvecklingssamtal och i åtgärdsprogram. Olika stödformer kan riktas mot elever, skolpersonal och föräldrar. Stöd till skolpersonal och föräldrar kan vara handledning och hjälp av samordnande insatser. Specialpedagogiska åtgärder till elever ordnas i olika former: i särskild undervisningsgrupp/ grundsärskola, stöd inom ramen för klassens arbete, stöd vid sidan av klassens arbete samt stöd utanför klassens arbete. Inriktningen av åtgärderna kan, enligt Jakobsson, vara av två olika typer, *stöd* att utveckla kompetens såsom att göra eleverna delaktiga i sitt eget lärande samt *hjälp* till att uppnå ett bra resultat. Ibland kan det vara skillnader i inriktningen åtgärden beroende på vilken profession, lärare eller elevassistent, som arbetar med eleven.

Gerrbo (2012) har utmejslat fem olika områden gällande specialpedagogiska insatser. Han benämner dem; *nära lärarskap, avståndsreducering, överbrygning, kollektivt lärande och förståelseutveckling samt särskild omgruppering*. Gerrbo (ibid) menar att ett nyckelord i specialpedagogiska insatser är närhet. Oavsett om svårigheter är av social karaktär eller kunskaps- och ämneskaraktär är den huvudsakliga insatsen en professionell, pedagogisk närhet mellan en vuxen och elev, vilken Gerrbo benämner nära lärarskap. Nära lärarskap innebär att man som vuxen lyssnar in elevens perspektiv, skapar en dialog mellan lärare- elev som ger mening och förståelse i situationen och att man är lyhörd för elevens intressen och vilken status den befinner sig i för att kunna ligga steget före. Avståndsreducering innebär att man som lärare försöker minska gapet mellan det som är möjligt att göra och det som upplevs omöjligt genom att utföra uppgiftsanpassning eller krav- och målanpassning. Uppgiftsanpassning kan innebära att anpassa skoldagen efter elevens förutsättningar såsom en individuell planering av klassens planering. Krav- och målanpassning kan innebära att läraren kräver mindre av vissa elever i förhållande till normen, klassen. Som exempel att eleven själv väljer antal engelska glosor den vill ha i läxa. Begreppet överbrygning är av mer relationsinriktad karaktär. Ett sätt att tillfälligt eller mer varaktigt överbrygga det som upplevs omöjligt att avståndsreducera genom att antingen göra regelavvikelse/ undantag genom att låta eleven delta på sina egna specifika villkor. Ett annat sätt är att tvärtom hålla än mer på regler, regelupprätthållande, då eleven är i behov av tydlighet, struktur och rutin i skolarbetet. Det kollektiva lärandet och förståelseutveckling innebär att eleverna får lära sig att alla är olika, något som Gerrbo benämner ”olikhetens lov”. I samtal lär vi eleverna att alla är olika, behöver olika insatser, olika stöd och olika uppgifter. I det kollektiva lärandet och förståelse utveckling ingår även arbetslagets lärande som kan innebära att man prövar och omprövar vissa anpassningar, får handledning, informerar övriga skolan om viktig kunskap gällande specifika elever, EHT och skolledningens roll i det specialpedagogiska arbetet. Det femte området, särskild omgruppering, innebär mer långsiktiga och genomgripande förändringar som att gå om en årskurs, hemundervisning eller att ingå i särskild undervisningsgrupp (ibid).

3.5 Sammanfattning

I kapitlet har fyra begrepp, ”en skola för alla”, integrering/ inkludering, samverkan samt det specialpedagogiska görandet, presenterats. Dessa begrepp är viktiga för studiens utformning. Här följer en kort sammanfattning.

Begreppet ”en skola för alla” uppstod i Sverige i början av 1970-talet som kritik mot den rådande segregerade skola som varit normen under 1950- och 60-talet där elever med olika funktionshinder särskilts från andra elever. I den rådande samhällsdebatten ökade målsättningen om människors rätt till delaktighet vilket kom att påverka skolans läroplaner vilka präglas av en strävan att låta elever i behov av särskilt stöd undervisas så långt som möjligt i vanliga klasser. Även internationellt uppmärksammades människor i behov av särskilt stöd och 1994 antogs en deklaration om undervisningen av elever i behov av särskilt stöd, Salamancadeklarationen (1994), som har en solid ställning i Sverige då det gäller specialpedagogik.

Begreppen integrering och inkludering har olika innebörder. Då elever i behov av särskilt stöd integreras i vanliga klasser handlar det om en placering av elever som måste anpassa sig till den rådande verksamheten. Om man däremot försöker anpassa verksamheten efter elevernas förutsättningar och prestationsförmåga samt ser elevernas olikheter som en tillgång kan man tala om en inkludering. Detta skulle då bli en skola för alla.

Samverkan på olika nivåer i skolans miljö krävs för att kunna lyckas med en skola för alla där en inkluderande undervisning råder. En fungerande kommunikation mellan olika professioner i skolan påverkar elevernas möjlighet till delaktighet och lärande. Framgångsfaktorer är att skolans personal har gemensamma mål och syften med undervisningen och att alla tar ett gemensamt ansvar för att få till en inkluderande verksamhet.

Lärarens förhållningssätt gentemot eleverna är av stor vikt för att kunna skapa en inkluderande undervisning. För att kunna bemöta elever i behov av särskilt stöd måste man som lärare utveckla kunskap om olika funktionsnedsättningar och kunna göra specialpedagogiska insatser i undervisningen till exempel som att skapa en nära relation till sina elever och att göra vissa krav- och målanpassningar för elever i behov av särskilt stöd.

Enligt skolverket (2013) får drygt 20 % av grundsärskoleeleverna hela eller delar av sin undervisning i grundskolan. Det är mot dessa elever som studien riktar in sig mot. Hur samverkar skolans olika aktörer kring eleverna och hur organiseras deras undervisning?

I studien kommer begreppet integrering användas eftersom det är det begrepp som passar bäst in i sammanhanget. Samtidigt kommer de integrerade grundsärskoleelevernas undervisning i grundskolan studeras utifrån ett inkluderingsperspektiv.

4. Teoretiskt ramverk

Enligt Ahlberg (2007) är det svårt att beskriva specialpedagogiken som ett kunskapsfält eftersom specialpedagogiken är av tvärvetenskaplig karaktär. Därför brukar man ringa in det specialpedagogiska fältet genom att identifiera olika perspektiv. Perspektiven har olika karaktär och innefattar olika tankemodeller och handlingsregler då man uppmärksammar och avgränsar olika problemområden.

Studien fokuserar på samverkan och integrering/ inkludering. Samverkan handlar om kommunikation och samspel varpå studien kommer inspireras av KoRP, det kommunikativa relationsinriktade perspektivet. Innan KoRP presenteras kommer det sociokulturella perspektivet redogöras då KoRP har liknande drag som detta perspektiv och utnyttjar dess teoriutbildning (Ahlberg, 2013).

4.1 Det sociokulturella perspektivet

Dysthe (2003) skriver att det sociokulturella perspektivet har inspirerats av John Dewey (1859-1952), George Herbert Mead (1868-1931) och Lev.S. Vygotskij (1886- 1934). De två första, Dewey och Mead förespråkade en praktisk syn på kunskap. De ansåg att kunskap uppstår genom praktiskt görande då människor samverkar i en gemenskap. Alla tre satte fokus på interaktion och samverkan och menade att kunskap är *situerad*, det vill säga att kunskap är beroende av den kultur som den är del av. ”Kunskap existerar aldrig i ett vacuum; den är ”situerad”, dvs. invävd i en historisk och kulturell kontext” (ibid, s.34). Enligt Dysthe (ibid) är det omöjligt att se lärande som ett isolerat fenomen För att förstå individens lärande måste hänsyn tas till sammanhanget, vilken individen ingår i, för att se vad som hindrar respektive gynnar lärandet. I interaktion med andra lär sig individen vad kulturen står för och vilka värderingar som finns inom den. I interaktionen är det språket och kommunikationen som utgör bron mellan individens mentala processer och dess sociala aktiviteter. Lärandet står alltså i förbindelse med relationer. Genom deltagande och deltagares samspel sker lärande. I samspelet används språk och kommunikation som utgör de grundläggande elementen i lärprocessen (ibid). En annan faktor som påverkar lärandet är motivation och engagemang. Väsentligt för motivationen inom skolan är att för lärarna att frambringa goda lärmiljöer och situationer som framkallar och inspirerar till aktivt deltagande av eleven. Det gäller att skapa tillfällen för interaktion och miljöer som får eleven att känna sig accepterad och uppskattad. Uppskattad som; någon som kan något och någon som betyder något för andra. ”Redan att delta i och bli uppskattad i en grupp ger motivation för fortsatt lärande. Det sociokulturella perspektivet visar tydligt att viljan att lära beror på upplevelsen av meningsfullhet, vilket i sin tur beror på om kunskap och lärande betraktas som viktiga i de grupper man ingår i” (ibid, s. 38-39). Dysthe (ibid) beskriver även kunskap som *distribuerad* vilket innebär att individer i en grupp besitter olika kunskaper och har olika förmågor. De olika kunskaperna och förmågorna är nödvändiga för helheten och eftersom de är uppdelade måste lärandet vara socialt.

Säljö (2014) menar även han att det sociokulturella perspektivet fokuserar på samspelet mellan individ och kollektiv då det gäller lärande och utveckling. Lärande och utveckling sker både på individuell och kollektiv nivå. Säljö (ibid) menar att det finns två innebörder av begreppet *social* inom perspektivet, dels att kunskap skapas genom interaktion och samspel mellan individer dels att vi är en del av kollektivet och aldrig är ensamma. Dysthe (2003)

menar att *socialt* även står för det historiska och kulturella sammanhanget. *Kultur* är liktydigt med den uppsättning av idéer, värderingar, kunskaper och resurser som individen tillägnar sig i samspel med omgivningen. Denna kultur förändras under tid och är olika beroende vilken kontext man befinner sig i. Enligt Säljö (ibid) är resurser de *verktyg* eller *redskap*, (språkliga/intellektuella och fysiska) som individen har tillgång till och använder sig av då individen förstår och handlar i omvärlden. En sociokulturell utgångspunkt är ”en fråga om hur vi tillägnar oss de resurser för att tänka och utföra praktiska projekt som är delar av vår kultur och omgivning” (ibid, s.21). Dessa resurser är inga medfödda betingelser utan de framkallas genom interaktion med andra.

En grundtanke inom perspektivet är att kommunikation skapar sociokulturella resurser och genom kommunikation förs de vidare. Kunskap förstås ”som knuten till argumentation och handling inom sociala kontexter, och som resultat av aktiva försök att se, förstå, och hantera världen på ett visst sätt” (Säljö, 2014, s.26). Språket anses som ett av de viktigaste redskapen att generera och kommunicera kunskap inom det sociokulturella perspektivet. Man menar att genom *kommunikativa processer* blir människan delaktig i kunskaper och färdigheter (ibid). Dysthe (2003) menar att kommunikativa processer är en förutsättning för människans lärande och utveckling, ”Det är genom att lyssna, samtala, härma och samverka med andra som barnet får del av kunskaper och färdigheter ända från sin tidiga barndom och lär sig vad som är intressant och värdefullt i kulturen” (ibid, s. 48). Ett nyckelbegrepp inom det sociokulturella perspektivet är *mediering* vilket införts av Vygotskij. Mediering står för de fysiska och språkliga/ intellektuella redskap som hjälper individen att tolka och hantera verkligheten. ”Mediering innebär att vårt tänkande och våra föreställningsvärldar är framvuxna ur, och därmed färgade av, vår kultur och dess intellektuella och fysiska redskap” (Säljö, 2014, s.81). Redskapen innehåller tidigare generationers lärdomar och kunskap. När vi i dag använder redskapen använder vi de tidigare generationernas erfarenhet (Dysthe, ibid). Ytterligare ett begrepp som Vygotskij tillfört det sociokulturella perspektivet är *närmsta utvecklingszon* som enligt Säljö (2014) översättning definieras ”*avståndet* mellan vad en individ kan prestera ensam och utan stöd å ena sidan, och vad man kan prestera *under en vuxens ledning eller i samarbete med mer kapabla kamrater* å den andra” (ibid, s.121). Ett annat begrepp i sammanhanget är *scaffolding* som innebär att man som lärare ”stöttar” eleven i sitt lärande genom att strukturera upp uppgiften, visar var man börjar och fullföljer uppgiften. Allteftersom eleven klarar sig själv kan man som lärare backa undan (Dysthe, ibid).

4.2 KoRP, det kommunikativa relationsinriktade perspektivet

Det kommunikativa relationsinriktade perspektivet, KoRP, är ett relationellt perspektiv grundat i empiriska studier från olika skolformer som grundskola, särskola och kommunal vuxenutbildning (Ahlberg, 2013). Inom KoRP skiljer man inte på individen och praktiken utan studerar människan i sitt sammanhang, ”meningsskapandet i den sociala praktiken är kopplat till såväl de enskilda individernas kunskaper och erfarenheter som de gemensamma normer och värderingar som utvecklas i det sociala samspelet” (ibid, s.114). Det finns fem centrala teser om människans lärande i KoRP som även återfinns inom det sociokulturella perspektivet:

Människors lärande är diskursivt, vilket innebär att det är beroende av historiska, kulturella och sociala sammanhang.

Människors lärande är situerat, vilket innebär att det är situationsbundet.

Människors lärande är huvudsakligen socialt, vilket innebär att det sker i interaktion med andra.

Människors lärande är medierat, vilket innebär att det förmedlas genom stöd och hjälp av medierande verktyg.

Människors lärande är positionsbundet, vilket innebär att det påverkas av sociala sammanhang och villkor, individuella omständigheter och relationer till andra. (ibid, s. 147).

Enligt Ahlberg (2013) är det övergripande forskningsintresset inom perspektivet kunskapsbildning om inkludering och exkludering utifrån begreppen *delaktighet*, *kommunikation* och *lärande*. I fokus står inkluderings- och exkluderingsprocesser i skolans sociala praktik samt relationer och kommunikation mellan olika ansvarsnivåer och deltagare i skolans organisation. Utifrån de tre begreppen delaktighet, kommunikation och lärande kan man studera olika fenomen såsom skolans styrning, specialpedagogisk organisation, undervisningens innehåll och organisering.

Delaktighetsbegreppet är ett mångtydigt begrepp som kan tolkas olika i olika sammanhang. Enligt den internationella klassifikationen ICF (International Classification of Function, Disability and Health) avses delaktighet med ”en individs engagemang i en livssituation”. Vad individen gör tillsammans med andra, hur involverad individen är och vad individen upplever meningsfullt att göra står i fokus (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2013). Jansson (2010) menar att delaktighet kan betraktas som en process, en interaktion mellan olika aktörer på en given social arena. På den sociala arenan finns vertikala och horisontella kulturer där den vertikala står för ansvars- och auktoritetsförhållandet mellan vuxen-barn, lärare-elev och den horisontella som står för relativt mer jämlika makt- och statuspositioner mellan elever. Jansson menar att när det handlar om ”inklusion” av funktionell olikhet i verksamhet handlar det om en förhoppning om ett medlemskap, deltagande, i den horisontella gemenskapen. Enligt Melin (2009) finns det ingen universell betydelse för begreppet delaktighet utan begreppet får betydelse i de sociala sammanhang som det används.

Begreppet *kommunikation* inom KoRP är riktat mot kommunikationens uttrycksformer i handlingar och språk, hur de byggs upp och formas i skolans verksamhet. Man kan studera olika diskurser som utvecklas, identitetsskapande eller fokusera på olika slags samarbete och samverkan på olika nivåer i skolans verksamhet (Ahlberg, 2013). När skolans aktörer samtalar och gemensamt handlar skapas språkliga och sociala sammanhang, kommunikativa kontexter. Ahlberg (ibid) menar att dessa kan vara formella och informella. De formella är möten av olika slag som följer vissa regler eller mönster. De informella uppstår vid spontana möten då skolans aktörer träffas. Formella och informella kontexter bär upp skolans verksamhet och är avgörande för hur delaktighet och lärande ser ut för eleverna (ibid).

Lärande utvecklas i interaktion mellan individen och det sammanhang individen befinner sig i. Inom KoRP har relationer och relationsskapande stort fokus på lärandet. Samspel mellan lärare- elev, mellan elever och mellan lärare är av stor vikt (Ahlberg, 1999) men även hur kommunikationen fungerar inom och mellan skolans olika nivåer.

Enligt Ahlberg (2013) är delaktighet, kommunikation och lärande ”grundbultar i skolans verksamhet för att stödja elever i svårigheter” (ibid, s. 143). Det är tre processer som samspekar och påverkar varandra och tillsammans gör det möjligt för ” en skola för alla”.

Dessa tre begrepp kan användas som analytiska verktyg då skolans verksamhet på olika plan studeras (ibid).

I studien kommer resultatet redovisas i två delar. Den första delen har fokus på personalens samverkan och kommunikation och analyseras utifrån begreppet kommunikation. Den andra delen har elevfokus och analyseras utifrån de tre begreppen delaktighet, kommunikation och lärande.

5. Metod

Då syftet med studien är att identifiera och beskriva samverkan mellan grundskola och grundsärskola samt att studera hur undervisningen organiseras för integrerade grundsärskoleelever har en kvalitativ undersökning valts. Det utmärkande för kvalitativt arbetssätt är att man vill karaktärisera något, gestalta något (Larsson, 1986). Enligt Stukát (2005) är huvuduppgiften i det kvalitativa synsättet att tolka och förstå de resultat som framkommer i undersökningen. Vidare menar han att motsatsen till detta synsätt är det kvantifierande synsättet där man, utifrån de framkomna resultaten i en undersökning, vill generalisera, förklara, förutsäga och kunna dra säkra slutsatser vilket det inte finns anspråk på i denna undersökning. Bakom den kvalitativa forskningen finns vad som kan kallas en kvalitativ inställning (Kvale & Brinkmann, 2009):

En kvalitativ inställning innebär att man lägger fokus på de kulturella, vardagliga och situerade aspekterna av människors tänkande, lärande, vetande, handlande och sätt att uppfatta sig som personer – i kontrast till ”teknifierade” sätt att studera människolivet. (ibid, s. 28)

Merriam (1994) menar att den kvalitativa forskningen är explorativ, induktiv och betonar processer mer än mål och slutresultat. Den letar efter innebörder, hur människor upplever, tolkar och strukturerar sin omgivning. Det kvalitativa arbetssättet utvecklas efterhand efter forskarens idéer och arbetshypoteser och vad som bör fokuseras mer i undersökningen. Eftersom detta förmedlas via forskarens egna upplevelser kan forskaren inte ställas utanför det som studeras (ibid). Vidare menar Merriam att forskaren är det viktigaste instrumentet i insamlandet och analyserandet av empirin, som sker parallellt. Den kvalitativa forskningen innebär att man måste ge sig ut till den verksamhet man ämnar studera, den kräver fältarbete. En typ av fältarbete är att utföra en så kallad fallstudie.

5.1 Metodval

En fallstudie är, enligt Merriam (1994), en undersökning av en specifik företeelse eller skeende och riktar uppmärksamhet mot det sätt människor hanterar problem av olika slag utifrån ett helhetsperspektiv där människan befinner sig. Process och sammanhang fokuseras. I fallstudier måste datainsamlingen styras av idéer och att man som forskare är öppen för nya insikter som kan föra undersökningen framåt (ibid). Yin (2007) menar att fallstudier lämpar sig för forskning som vill svara på *hur* och *varför* frågor i samband med ett aktuellt skeende. Vidare menar Yin (ibid) att fallstudien bygger på empiriska belegg som observationer och intervjuer av personer som varit med om det som ska studeras. En fallstudie kan vara heuristisk vilket innebär att den kan förbättra förståelsen av den företeelse som studeras, den kan ge nya innebörder, vidga erfarenheten eller bekräfta det man redan vet (Merriam, ibid). Då det handlar om en sociokulturell analys av en viss företeelse, som integrering på en skolenhet, kan man enligt Merriam (ibid) kalla fallundersökningen för etnografisk i den bemärkelsen att fallstudien är en intensiv och holistisk beskrivning och analys av en social företeelse. I det här fallet kallas studien för mikroetnografisk då den endast utförs på en skolenhet.

5.1.2 Intervjuer och observationer

För att samla in empiri i fallstudien krävs, vad Merriam (1994) benämner, kvalitativ information som står för detaljerade beskrivningar av situationer, händelser, människor, samspel och observerade beteenden samt av citat från olika personer. För att samla in den

kvalitativa informationen kan flera metoder användas. En fördel med flera metoder är att man kan kompensera den ena metodens svagheter med den andres styrka. ”Genom att kombinera metoder kan en observatör utnyttja alla fördelar med metoderna och ändå ha kontroll över deras nackdelar” (ibid, s.85). Yin (2007) menar att fallstudiens styrka är att den kan hantera olika slag av empiriskt material såsom intervjuer och observationer.

5.1.2.1 Intervjuer

Merriam (1994) menar att den huvudsakliga avsikten med forskningsintervjun är att få fram information och att sätta sig in i en annan människas perspektiv. Hon beskriver den delvis strukturerade intervjun som en metod att få fram viss information av alla informanter genom att ställa frågor om det som ska utforskas men att det inte finns någon speciell ordning i vilken ordning frågorna ska ställas och hur de ska lyda. På detta sätt kan forskaren vara lyhörd på hur samtalet utvecklas och försöka fånga det angelägna i stunden. Enligt Yin (2007) är det en nödvändig förutsättning för en fallstudieforskare att formulera och ställa bra frågor för att kunna få en rik dialog. Vidare betonar Yin (2007) att god forskning handlar om att ställa frågor som inte nödvändigt behöver svar utan som genererar fler frågor som kan leda undersökningen framåt. Kvale och Brinkmann (2009) använder begreppet halvstrukturerad intervju där de beskriver intervjun som varken ett öppet samtal eller ett slutet formulär och där man använder en färdig intervjuguide under samtalets gång. Vidare beskriver de forskningsintervjun som både ett vardagligt samtal och ett professionellt samtal. De menar att kunskap produceras i interaktion mellan forskaren och informanten. Den kvalitativa forskningsintervjuns syfte är att finna kvalitativ kunskap på normal prosa, inte att kvantifiera kunskap. Målet är att förvärva nyanserade beskrivningar av olika kvalitativa aspekter. Kvale och Brinkmann (ibid) menar att det är viktigt att inta en pragmatisk inställning det vill säga att reflektera över hur man ska organisera intervjuer samt vad man vill studera och utgå från detta för att kunna tränga djupare in i den kunskap som produceras i forskningsintervjun.

5.1.2.2 Observation

Genom intervjuer kan viss information inhämtas men för att få en bredd och fördjupa empirin kan observationer genomföras. Fangen (2005) menar att du som forskare kan upparbeta en nyfikenhet och ett intresse för att se saker ur någon annans perspektiv i en deltagande observation. Du får ta del av hur någon annan upplever världen. Den tidigare nämnda Geoge Herbert Mead (se kap. sociokulturella perspektivet) menar att kunskap uppstår genom praktiskt görande då människor samverkar i en gemenskap. Merriam (1994) anser att ett skäl till att utföra observation är att forskaren kan vara en utomstående observatör som uppmärksammar saker som blivit rutin för deltagarna själva som skulle kunna leda till en större förståelse för hela situationen. Vidare menar Merriam att ”Den deltagande observatören får en direkt inblick i exempelvis ett skeende och kan utnyttja sin egen kunskap och erfarenhet när det gäller att tolka det som observeras istället för att lita till intervjupersoner som utgår från minnesbilder” (ibid, s 102). Observationer kan vara mer eller mindre strukturerade. Man kan i förväg bestämma vad som ska observeras såsom vissa personer, situationer eller handlingar eller så bestämmer man endast vad som ska observeras utifrån den frågeställning man har och ser var fokus ska ligga efter hand och när man ska avsluta observationen (ibid).

5.2 Urvalsprocessen

För att identifiera och beskriva samverkan mellan grundskola och grundsärskola behövdes en skola att studera. En metod att tillgå för att finna en skola är att utföra ett så kallat självselektionsurval (Esaiasson, Giljam, Oscarsson & Wägnerud, 2012) vilket innebär att informanterna själva anmäler sig som frivilliga och är intresserade av att delta i studiens syfte. Mail skickades ut till ett antal grundskolor med grundsärskola i Göteborg med en förfrågan om intresse för en studie om samverkan mellan grundskola och grundsärskola då det gäller integrerade grundsärskoleelever på högstadiet. Lärare på grundskolan och grundsärskolan som samverkade om gemensamma grundsärskoleelever söktes. Av cirka 16 förfrågningar blev det två positiva svar varav det ena föll bort då det inte stämde in med syftet med studien. Det andra svaret kom från en intresserad planeringsledare med två intresserade och samarbetsvilliga lärare. Nu kunde fallstudien inledas.

5.3 Genomförande

Den mikroetnografiska fallstudien är genomförd på en F-9 skola, i Göteborgsområdet, som har de båda skolformerna, grundskola och grundsärskola. För knappt två år sedan gjordes en omorganisation i stadsdelen då grundsärskolorna i stadsdelen slogs ihop till en enhet och placerades på skolan som är aktuell i studien. Det finns ca 670 elever på skolan. Skolan är för nuvarande indelad i två enheter F-3 med en rektor och 4-9 plus grundsärskolan med en rektor och en planeringsledare. Planeringsledaren anställdes hösten 2013 för att stötta rektorn i dennes arbetsuppgifter. Planeringsledarens huvuduppgifter har blivit grundsärskolan och dess organisation. Avsikten är att dela in skolan ytterligare till hösten 2014 då man planerar att särskilja 4-6 och grundsärskolan till en egen enhet med egen rektor eftersom rektors arbetsbelastning för de äldre årskurserna är hög. Fram till dess är planeringsledaren anställd. Skolan består av 5 olika byggnader med gemensam matsal. Två av byggnaderna är belägna en bit bort. I den ena byggnaden håller grundsärskolans lågstadium till och i den andra byggnaden samsas några högstadielklasser och grundsärskolan 4-9. De två byggnaderna har en skolgård framför sig där framförallt grundsärskoleeleverna håller till då det är rast. Grundsärskolans har 7 elever på lågstadiet och 15 elever i årskurs 4-9 som är uppdelade i tre klasser årskurs 4, årskurs 5-7 och årskurs 8-9. Av de 15 grundsärskoleeleverna i år 4-9 är det 3 stycken som är integrerade i grundskolan under ett bildpass i veckan.

Eftersom syfte med studien är att identifiera och beskriva samverkan kring integrerade grundsärskoleelever kändes det naturligt att använda intervju som metod. Under resans gång ändrades intervjuplanerna från att endast vara intresserad av de två lärarnas samverkan kring de integrerade grundsärskoleeleverna till att även innefatta andra professioners syn på samverkan mellan grundskola och grundsärskola för att öka omfånget på den insamlade empirin. Den mikroetnografiska fallstudien består av intervjuer med personal med olika professioner på skolan utförda som en halvstrukturerad intervju som, enligt Kvale och Brinkmanns (2009) definition, varken är ett samtal eller ett fast frågeformulär utan utförda efter en intervjuguide med fokus på olika teman. Ett antal huvudfrågor ställdes till alla intervjuade men följdes upp på ett individualiserat sätt som passade den intervjuade i situationen. Denna metodik ger möjlighet att komma längre i samtalet och nå djupare (Stukát, 2005) vilket är en anledning till att denna metod användes.

Fyra intervjuer med fem olika informanter ligger till grund för resultatet:

Pedagog A är klasslärare i grundsärskolan för årskurs 8 och 9. Pedagog A är utbildad grundskollärare 1-7 med inriktning MA/NO. Pedagog A undervisar i Matematik, NO, Teknik, Engelska och Idrott på grundsärskolan. Pedagog A har arbetat på skolan i fyra år.

Pedagog B är ämneslärare i bild på skolan. Pedagog B har även särskilt mentorskap vilket innebär ett uppdrag som mentor åt fem elever i behov av särskilt stöd. Pedagog B har arbetat på skolan i åtta år.

Pedagog C är grundskollärare 1-7 med inriktning SV/SO/ENG. Pedagog C är anställd som lärare med specialpedagogiskt uppdrag mot grundsärskolan då pedagog C läser till specialpedagog och har erfarenhet av att arbeta i grundsärskola i en annan kommun. Till hösten blir pedagog C anställd som specialpedagog på skolan. Pedagog C har arbetat på skolan i 1,5 år.

Rektor, R, ansvarig för år 4-9 och grundsärskola. Rektor har arbetat på skolan sedan augusti 2013.

Planeringsledare, PL, anställd som rektorstöd eftersom arbetsbelastningen för rektorn är hög med ca 60 medarbetare. Planeringsledarens har fått i uppdrag att ansvara för grundsärskolan. Planeringsledaren har arbetat på skolan sedan oktober 2013 och är anställd fram till juni 2014.

En av intervjuerna bestod av två informanter, rektor och planeringsledare, eftersom de endast ställde upp under denna premis.

Den andra frågeställningen i studien är hur undervisningen för de integrerade grundsärskoleeleverna organiseras. Genom intervjuerna kan viss information inhämtas men för att få en bredd och fördjupa kunskapen samt se hur undervisningen sker i praktiken har tre klassrumsobservationer utförts då grundsärskoleeleverna var integrerade i grundskolan. Som observatör finns möjlighet att identifiera och synliggöra det specialpedagogiska görandet i undervisningen. Där av valet av observationer. Fokus i observationerna var hur undervisningen för de integrerade grundsärskoleeleverna organiserades utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv. I samband med observationerna har även ett efterföljande samtal med läraren förts. Klassrumsobservationerna föregicks av rektors godkännande och ett missivbrev skickades ut till vårdnadshavare till alla de elever som deltog i bildundervisningen.

5.4 Bearbetning och analys

5.4.1 Bearbetning

Alla intervjuerna spelades in med informanternas godkännande. Det inspelade materialet avlyssnades och transkiberades för att sedan läsas igenom ett flertal gånger för att kunna göra en djupare kvalitativ analys (Stukat, 2005). Ett vanligt tillvägagångssätt vid textanalys är kodning och kategorisering (Kvale & Brinkmann, 2009). Kodningen utfördes genom att textsegment gulmarkerades under läsandets gång utifrån olika nyckelbegrepp. I det här fallet var nyckelbegreppen samverkan samt möjligheter och hinder för samverkan. Målet med kodningen var att utveckla kategorier som fångar de studerade erfarenheterna och handlingarna (Kvale & Brinkmann, ibid). Flera genomläsningar av materialet genomfördes för att kunna fylla på samt hitta likheter och olikheter i kategorierna. Ur det insamlade

materialet har fem olika kategorier identifierats gällande samverkan; formell samverkan, informell samverkan, genomförande och utvärdering samt möjligheter och hinder för samverkan. Citat används för att förstärka beskrivningen de olika kategorierna.

Under klassrumsobservationerna utfördes fältanteckningar av vad som hände och sades under lektionerna. Fangen (2005) menar att det är klokt att arbeta efter särskilda teman då man observerar för att inte riskera att få ändlösa anteckningar som sedan ska bearbetas. Att man försöker få fatt i situationer utifrån de teman som är intressanta för studien. Under de klassrumssituationer som utfördes uppmärksammades särskilt situationer, teman, då kommunikation, samspel och det specialpedagogiska görandet uppträdde. I samband med observationerna gjordes även uppföljande samtal efter lektionernas slut. Fältanteckningarna bearbetades och analyserades på samma sätt som intervjuerna, kodning och kategorisering (Kvale & Brinkmann, 2009) för att finna olika kategorier av det specialpedagogiska görandet i undervisningen. Kategorierna utkristalliserades under analysens gång och blev fem till antalet med rubrikerna, ett tillåtande och hjälpsamt klassrumsklimat, en till en-relation, arrangerade samspelesituationer, individualisering och slutligen feed-back.

5.4.2 Analys

Inom KoRP anser man att människans lärande huvudsakligen är socialt, det vill säga att lärande sker i interaktion med andra. Det är även positionsbundet vilket betyder att lärande påverkas av sociala sammanhang och villkor, individuella omständigheter och relationer till andra. Enligt Ahlberg (2013) är det övergripande forskningsintresset inom KoRP kunskapsbildning om inkludering utifrån begreppen delaktighet, kommunikation och lärande. I fokus står inkludering och exkluderingsprocesser i skolans sociala praktik samt relationer och kommunikation mellan olika ansvarsnivåer och deltagare i skolans organisation. De tre begreppen delaktighet, kommunikation och lärande kan användas som analysenheter då inkludering i skolans sociala praktik studeras.

Resultatet från studiens första frågeställning analyseras utifrån begreppet kommunikation då frågeställningen i första hand behandlar personalens samspel och kommunikation. Resultatet från studiens andra frågeställning analyseras utifrån de tre begreppen delaktighet, kommunikation och lärande då denna del har tydligt elevfokus.

5.5 Tillförlitlighet och trovärdighet

I kvantitativa undersökningar står reliabilitet och validitet för hur bra mätinstrumentet är att mäta och om mätinstrumentet verkligen mäter det som man avser att mäta (Stukát, 2005). I kvalitativa studier kan begreppen tillförlitlighet och trovärdighet användas istället. Merriam (1994) menar att tillförlitligheten, hållbarheten, i en kvalitativ fallstudie grundar sig på ”forskarens förhållningssätt och sinnesnärvaro, hur samspelet ser ut mellan forskare och deltagare, hur trianguleringen av informationen utförs, vilka tolkningar som görs samt hur utförlig och ”tät” beskrivningen är” (ibid, s.133). För att studien ska upplevas trovärdig krävs det en noggrannhet i forskandet och att den är utförd på ett förtroendeingivande sätt. Man måste som forskare kunna framställa resultat och insikter som verkar vara riktiga för de som läser rapporten och vara noggrann på hur viktiga begrepp presenteras i studien, hur man samlar in, analyserar och tolkar resultaten (ibid). Kvale och Brinkmann (2009) menar att trovärdigheten i forskningen kan handla om forskarens tidigare forskning, moraliska integritet och praktiska visdom. Att beskriva och argumentera sina val stärker tillförlitligheten och

trovärdigheten likaså att påvisa begränsningar och svagheter i undersökningen (Stukát, 2005). En kvalitativ fallstudie ger möjlighet att studera och fördjupa företeelsen samverkan kring integrerade grundsärskoleelever utifrån det specialpedagogiska perspektiv jag fått med mig från speciallärarprogrammet med inriktning mot utvecklingsstörning. Det är en styrka att ha en förståelse och kunskap i inkluderingsfrågor då det gäller att identifiera och beskriva detta. Samtidigt är det svaghet då jag riskerar att leta efter det jag redan vet. Då det gäller urvalsprocessen har undersökningen begränsats av svårigheten i att få tag i informanter. Upplevelsen är att i den slimmade och hårt belastade organisation som skolan är i dag har personal svårt att avsätta tid för en intervju. Detta har påverkat fallstudien då ingen pilotintervju utförts på grund av att det var svårt att få tag i informanter. En styrka har varit att utgå från en intervjuguide med tre temaområden vilket har gjort att alla intervjuer har fokuserat och tangerat samma frågor. Alla intervjuer har spelats in och transkiberats för att noggrant kunna återges vid citatanvändning.

5.6 Etiska överväganden

I undersökningen har jag utgått från Vetenskapsrådets fyra forskningsetiska krav (2002); *informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet*.

Informationskravet innebar att intervjudeltagarna i undersökningen informerades muntligen om studiens syfte. Inför klassrumsobservationerna fick jag rektors tillstånd att medverka under bildlektionerna. Ett missivbrev skickades hem till de deltagande elevernas vårdnadshavare med information om studiens syfte. Beträffande klassrumsobservationerna var det inte enskilda elever som skulle studeras utan mer situationer av samspel. Eleverna fick inte reda på att det var samspelet mellan grundsärskoleeleverna och grundskoleeleverna som var i fokus eftersom det fanns risk att grundsärskoleeleverna skulle känna sig utpekade och att samspelet eleverna emellan skulle bli påverkat då de visste att det var det som skulle studeras. Enligt samtyckeskravet informerades intervjupersonerna om att det var frivilligt att ställa upp och att de när som helst hade rätt att avbryta sin medverkan i undersökningen. Enligt konfidentialitetskravet har hänsyn till de deltagandes anonymitet tagits. Alla utsagor har avidentifierats. Alla uppgifter har behandlats konfidentiellt och det går inte att utläsa vilka skolor och personer som deltagit i undersökningen. Deltagarna i studien har informerats om att det insamlade materialet endast kommer att användas till forskningsändamål och kommer att förstöras efter studien slutförts såsom nyttjandekravet förespråkar.

6. Resultat

Resultatet bygger på bearbetning och analys av empirin från dels fyra intervjuer med pedagog A, B, C samt rektor (R) och planeringsledaren (PL) dels tre klassrumsobservationer. Resultatet redovisas i två delar. Den första delen är svar på studiens första forskningsfråga om hur samverkan visar sig på en skola då det gäller integrerade grundsärskoleelever och vilka möjligheter och hinder finns det för denna samverkan. Den andra delen är svar på studiens andra forskningsfråga om hur undervisningen organiseras för de integrerade grundsärskoleeleverna.

6.1 Samverkan kring integrering på organisationsnivå

6.1.1 Formell samverkan

Ur den insamlade empirin har samverkan kring integrering identifierats på ett formellt plan. Det är samverkan på förvaltningsnivå och på skolenivå. På förvaltningsnivå finns det inom stadsdelen ett inskrivningsteam som ansvarar för inskrivning av elever till grundsärskolan. Inskrivningsteamet beslutar om en inskrivning i grundsärskolan är aktuell. Det är områdeschefen som tar detta beslut tillsammans med en central planeringsledare som har ansvar för alla grundsärskolor, inklusive träningskolan, i stadsdelen. Inskrivningsteamet kan även besluta om en integrering av grundsärskoleeleven i grundskolan. Om en inskrivning i grundsärskolan eller en integrering av en grundsärskoleelev i grundskolan är aktuell sker det ett samarbete mellan inskrivningsteamet och rektor på berörd skola. För knappt två år sedan skedde en omorganisation i stadsdelen. Stadsdelen blev större och en omorganisation av grundsärskolorna i stadsdelen genomfördes vilket innebar en hopslagning av stadsdelens grundsärskolor till en enda belägen på den aktuella skolan i fallstudien. Denna stadsdelsförändring har krävt att rektor (R) och planeringsledaren (PL) på skolan måste föra en dialog med inskrivningsteamet för att enas om gemensamma rutiner.

-Så där måste man föra en dialog och få samma rutiner. Det är mycket med den här stadsdelsförändringen. (PL)

Den formella samverkan på skolenheten mellan grundskolan och grundsärskolan som har identifierats ur empirin utgörs av arbetsplatsträffar och ledningsgruppsmöte. Arbetsplatsträffar (apt) sker en gång i månaden för hela skolan. De båda skolformerna har en gemensam rektor och det är enda gången som alla anställda träffas under organiserad form. På skolan finns det en ledningsgrupp bestående av rektor och arbetslagledare, koordinatörer, som träffas en gång i veckan. En av koordinatörerna representerar grundsärskolan. Grundsärskolans koordinator är med på mötena för att rektor vill att grundsärskolan ska ha koll på vad som händer på skolan.

- Hon är med på våra möten när jag träffar en från 4-5:an, 6-7:an, 8-9:an. Så att man finns med där och ser, har koll på vad som händer på skolan i övrigt. (R)

För att ge utrymme för samarbete mellan olika lärare och mellan de olika skolformerna har alla lärare på skolan planeringstid på samma dag och tid.

6.1.2 Informell samverkan

Ledningen på skolan anser att det är pedagogerna på grundsärskolan som ska initiera integrering av grundsärskoleelever i grundskolan eftersom att det är pedagogerna som känner eleverna och ser vilka av eleverna som skulle behöva utmanas mer i sitt lärande.

- *De har ett uppdrag här, att se och upptäcka. Det här, det är lite för lätt, vi måste testa andra utmaningar. Det kan bli så. De träffar barnen, det gör inte vi. De måste initiera på något sätt. (R)*

Pedagog A anser också att pedagogerna på grundsärskolan har ansvar för integrering av grundsärskoleeleverna av den anledningen att ledningen är ny på skolan. Pedagog B tycker att integrering sker när det är individuella lärare som engagerar sig och driver frågan. Pedagog B efterfrågar en generell policy om integrering och ett utarbetat tillvägagångssätt då det handlar om integrering av grundsärskoleelever i grundskolan.

- *Sen så tror jag att en mer generell uttalad policy, att man sa, inte att hela skolan skall, utan mer att nu har vi en elev med de här målen, de här önskemålen. Nu möts vi kring detta. (Pedagog B)*

Inför varje läsår ser pedagog A över vilka grundsärskoleelever som skulle passa att integrera i grundskolan. Aspekter som tas hänsyn till är vilka elever som skulle må bra av och utmanas av att integreras i grundskolan. Hänsyn tas även till elevers och föräldrars önskemål om integrering. När Pedagog A har en överblick över vilka elever som är i behov av integrering ses schemana över för att se vilka ämnen som skulle passa för grundsärskoleeleverna att integreras i. Därefter tar Pedagog A kontakt med de berörda ämneslärarna som får avgöra om det är lämpligt. Pedagog A upplever att det ibland kan vara ett motstånd.

- *Så får man fråga de lärarna. Ibland kan det vara ett motstånd. (Pedagog A)*

Detta läsår var det bara ett ämne, bild, som passade schemamässigt att integrera grundsärskoleeleverna i. Dessutom har den ansvariga läraren i bild, Pedagog B, länge efterlyst ett samarbete med grundsärskolan då hon tycker att bildämnet lämpar sig väldigt väl att integrera i. Detta är något som Pedagog A nu tagit tillvara på, Pedagog B:s positiva inställning till integrering.

- *Jag har legat på och sagt –hallå, det måste gå att ordna. Vi måste bara kunna lösa detta. (Pedagog B)*

Detta läsår har pedagog A tre grundsärskoleelever i årskurs 8 som är integrerade i bilden. En av eleverna (elev 3) har varit integrerad väldigt mycket tidigare läsår, i idrott, slöjd, engelska bild och NO. Eleven är uppvuxen i området och har många kompisar och har uttryckt en önskan om att få delta i undervisning i sin vanliga grundskoleklass. En önskan som även föräldrarna uttalat. De två andra eleverna är med på bilden för att det passade schemamässigt och att en elevassistent kan följa med.

Pedagog B är ansvarig lärare för bilden och planerar undervisningen och sätter betyg på samtliga elever. Något samarbete mellan pedagog A och B angående grundsärskoleeleverna och deras undervisning finns inte förutom sporadisk mailkontakt där man stämmer av elevernas närvaro och något kort mail om hur det går för dem.

- *Vi har kontakt litegrann. Via mail och så. Det är mer – funkar det? Okej, gött! Vi ses sen liksom. De kommer upp sen. Okej bra! Det är något man skulle jobba med. (Pedagog B)*

När det gäller utvärdering av integreringen och undervisningen är det Pedagog A som är ansvarig. Pedagog A har intentionen att under elevernas utvecklingssamtal utvärdera vad eleverna och föräldrarna tycker om skolplaceringen. Därefter är tanken att Pedagog B också ska få uttala sig om integreringen för att ett beslut ska kunna tas om integrering även nästa läsår. Tillvägagångssättet är inte förankrat hos Pedagog B som menar att någon utvärdering av verksamheten aldrig har hänt.

- Det har aldrig hänt. // Det kan hända att de har jättemycket önskemål som jag inte vet om....(Pedagog B)

6.1.3 Möjligheter till integrering och samverkan

Hos ledningen finns en ambition att arbeta med samverkan mellan grundskolan och grundsärskolan på enheten. Rektor tycker det är viktigt att arbeta för att personal inom grundskolan får undervisa i grundsärskolan. Rektor menar att lärarna på så sätt får andra pedagogiska utmaningar än de är vana vid. Man får också, enligt rektor, ett annat klimat på skolan.

-Man pratar med varandra på skolan på ett annat sätt också. Så att det inte blir vi och dem på något sätt. (R)

Rektors grundinställning till integrering är att det ska integreras så långt det går efter elevens förutsättningar. Rektor anser att integrering och samverkan ska prioriteras före organisation och schemateknikaliteter.

- Då får man göra om schemana// Finns det möjlighet att integrera mer så ska ju vi hjälpa till att verka för det. Så styrd behöver man ju inte vara av schemat tycker jag heller. (PL)

En informant, Pedagog B, efterlyser mer integrering då hon undervisar i ett ämne som hon tycker passar bra till integrering av grundsärskoleelever. Dessutom har hon ett stort engagemang.

6.1.4 Hinder för integrering och samverkan

Ur empirin har tre olika områden för hinder av samverkan kring integrering utkristalliserats. De redovisas under rubrikerna ideologiska hinder, organisatoriska hinder och kommunikativa hinder.

6.1.4.1 Ideologiska hinder

På skolan saknas det styrdokument och formella policydokument då det gäller grundsärskolans verksamhet och skolans arbete med integrering. Detta förklaras utifrån att det skett en omorganisation i stadsdelen och att det bestämdes att stadsdelens alla grundsärskolor skulle slås ihop och placeras på den aktuella skolan i fallstudien samt att det är ny ledning på skolan sedan höstterminen. Denna omorganisation har gått fort fram och ledningen har inte hunnit med att arbeta fram någon verksamhetsplan. Det är bland annat detta som planeringsledaren på skolan är anställd för.

- Jag har inte kommit dit. Det är ett arbete för tydliga rutiner, handlingsplan, vilka förhållningssätt, vilka elever, hur vi ska arbeta. Det är mycket som ska göras men i praktiken har vi börjat göra men vi har egentligen inte dokumenterat det på det sättet. Men det kommer vi ju att göra. (PL)

Ett annat hinder för samverkan är att personalen på särskolan emellanåt intar en omvårdande roll för sina elever. Man värnar om eleverna man arbetar med för att ”skydda dem” för ytterligare påfrestningar.

- Man ser ju om de inte mår bra periodvis, så vet man att det kommer bli tuffare att komma till stor grupp. Så ibland kanske man värnar för mycket om barnen. Fast man gör ju det inte av ondo liksom. (Pedagog C)

6.1.4.2 Organisatoriska hinder

Då stadsdelen för drygt 1,5 år sedan slogs ihop till en större stadsdel slogs även stadsdelens grundsärskolor ihop till en enhet belägen på skolan som studeras. Denna hopslagning har påverkat skolans verksamhet. Vid hopslagningen hade man 8 grundsärskoleelever på skolan och 8 grundsärskoleelever som tillkom. Därefter har elevgruppen utökats med ytterligare 6 elever. Personal från olika skolor och skolkulturer skulle arbetas ihop till ett nytt arbetslag vilket inte har varit helt konfliktfritt.

- Eftersom allt är nytt har det inte satt sig i väggarna. Så har vi jobbat på X-skolan hörde jag väl mycket när jag kom.(R)

Eftersom förändringen har skett på relativt kort tid har verksamheten inte satt sig riktigt ännu. Fokus ligger på att få en fungerande grundsärskoleverksamhet. Integrering och samverkan mellan grundsärskolan och grundskolan har kommit i skymundan.

- Sen är det så, det kom ju annan personal från X-skolan. De skulle slå ihop sig med scheman och så. Få saker att fungera. Bli en större grupp. Jag vet att de jobbade med att få ihop elevgruppen, att få trygghet där. Då är det klart att den agendan är ett heltidsjobb, att få det att fungera. Så då lägger man krutet där. (Pedagog B)

Även grundsärskolans fysiska placering i förhållande till grundskolan kan ses som ett hinder till samverkan. Skolenheten består av fem utspridda byggnader varav grundsärskolan håller till i två byggnader som är belägna en bit bort med en egen skolgård. Detta gör att lärarna på grundsärskolan upplever att de inte har så mycket kontakt med övrig personal på skolan. Även läraren på grundskolan upplever ett avstånd, ett mer mentalt avstånd, mellan grundsärskolan och grundskolan.

- Men det här lilla extra steget till särskolan är som en puckel att ta sig över. Om någon åtminstone kunde visa att det är viktigt. (Pedagog B)

Ytterligare hinder för integrering och samverkan mellan grundskolan och grundsärskolan är dels att det är två skolformer med olika kursplaner. Eleverna i de båda skolformerna ska ha olika undervisningstid i skolans ämnen vilket försvårar schemaläggningen enligt Pedagog A. Dessutom ska de integrerade grundsärskoleelevernas schema stämma någorlunda överens med grundskolans schema. Detta läsår är det endast bildämnet som fungerar att integrera i på grund av schemat enligt Pedagog B. Pedagog C menar att det dessutom har blivit svårare sedan lärarnas ämnesbehörighet tillkommit. Ett svårlöst pussel speciellt på högstadiet där många ämneslärare är inblandade.

- Det har blivit svårare sedan det här med ämnesbehörigheterna kom in. Alla de här ämnena har vi i den här klassen och vilka kan jobba här så att vi täcker upp alla behörigheter. Det blir väldigt mycket svårare. (Pedagog C)

Att scheman och olika kursplaner hindrar integrering av grundsärskoleelever i grundskolan är något som skolans ledning inte är medveten om. Ledningen menar att integrering ska stå över

schematekniska detaljer så länge eleven gynnas av integrering och får en positiv kunskapsmässig utveckling i grundskolan.

-Men det här är intressant för det är ju något som vi skulle behöva dryfta. Finns det möjlighet till att integrera mer så ska vi ju hjälpa till att verka för det. Det var en liten nyhet faktiskt. (PL)

En fundering som kommer från en informant är om ämnets innehåll påverkar viljan och inställningen till samverkan.

- Det hade nog inte fungerat om det hade varit så att jag var tvungen att skaffa fram extra material och specialanpassat läromedel. Det krävs inget extra av mig, ingen extra insats av mig som pedagog. (Pedagog B)

6.1.4.3 Kommunikativa hinder

Några av informanterna uttalar sig om att de saknar kommunikation och dialog, mellan grundskolan och grundsärskolan. Man vet inte så mycket om varandras verksamheter, vilka pedagogiska och didaktiska modeller man arbetar efter och vilket förhållningssätt man har till eleverna eftersom arbetslagen så sällan träffas. Det finns inget forum för att diskutera frågor av ett sådant slag. Det finns önskemål om att under organiserad form träffas för att föra dialog om hur man samverkar kring integrerade grundsärskoleelever.

Det handlar också om att personalgrupperna måste liksom förstå varandra och barnets behov för att kunna göra det här utrymmet i gruppen. Man kan ju inte bara säga att nu ska han vara här. Man måste ju föra en dialog runt omkring det. Om varför, hur. Hur förbereder vi gruppen, hur förbereder vi det här barnet så att det blir mottagna på ett bra sätt. (Pedagog C)

Som det är nu på skolan ligger det på de enskilda lärarnas engagemang och vilja om integrering ska bli av. En informant menar på att det finns ett behov av att ledningen arbetar för att visa att samverkan mellan grundsärskolan och grundskolan är viktig genom att se till att arbetslagen i de olika skolformerna möts.

-Att vi har en chef som säger... som samlar arbetslaget och säger den här eleven ska integreras så här och så här mycket. Det innebär att ni fortbildning, nu är ni redo att ta emot den här eleven. För att på något vis ge det lite mer "cred". (Pedagog B)

Kommunikationen mellan informanterna beträffande enskilda grundsärskoleelever saknas. Anledningar till att eleven är integrerad, mer eller mindre, är inte uttalad mellan informanterna. Pedagog B ställer sig frågande till att en grundsärskoleelev, elev 3, inte är integrerad mer då det fungerar både kunskapsmässigt och socialt i grundskoleklassen. Pedagog B anser att eleven är väldigt kompetent och har en social förmåga som gör att eleven fungerar väldigt bra i gruppen.

- Det är väldigt synd att han inte är integrerad mer. Egentligen tycker jag att elev 3 borde vara det mer nu. Och jag vet inte riktigt varför han inte är det? (Pedagog B)

6.1.5 Analys av resultatet

Resultatet av den första delen analyseras utifrån begreppet kommunikation och riktas mot informanternas olika typer av kommunikation då det gäller samverkan kring de integrerade grundsärskoleeleverna.

6.1.5.1 Kommunikation

Enligt Ahlberg (2013) bygger skolans kommunikation på texter, samtal och handlingar. När skolans aktörer samtalar och gemensamt handlar skapas språkliga och sociala sammanhang, kommunikativa kontexter, som bär upp skolans verksamhet och är avgörande för hur delaktighet och lärande ser ut för eleverna.

Då det gäller kommunikation på ledningsnivå förs det en dialog mellan skolans ledning, R och PL, och det centrala inskrivningsteamet för att kunna enas om gemensamma rutiner då det gäller inskrivning av elever i grundsärskolan och integrering av grundsärskoleelever i grundskolan.

Ledningen på den aktuella skolan visar i intervjun att de har ambitioner och riktlinjer för arbetet med grundsärskolan samt arbetet med integrering och samverkan mellan grundsärskolan och grundskolan. Planeringsledaren arbetar med att få fram styrdokument och handlingsplaner för hur detta ska gå till. Å andra sidan verkar inte de andra informanterna vara medvetna om ledningens syn på hur samverkan och integrering ska gå till. Det har inte skett någon kommunikation mellan ledningen och personalen om detta. Det visar sig bland annat genom att en elev inte är integrerad så mycket på grund av schematekniska orsaker, något som ledningen inte tycker ska stå över möjligheten till integrering. Kommunikationen mellan ledning och personalen är inte tydlig vilket medför att personalens delaktighet i integreringsprocessen är liten. En ledning som leder arbetet och är tydlig med rutiner och arbetssätt skulle gynna alla, personal och elever, på den aktuella skolan och är dessutom något som efterfrågas av pedagog B. Och som en informant uttalade: - *Om någon åtminstone kunde visa att det är viktigt (arbetet med integrering).*

På skolenheten finns en ledningsgrupp som består av rektor och skolans arbetslagledare, koordinatorena. Grundsärskolan har en koordinator som är med i denna grupp. Rektor vill ha med grundsärskolans koordinator för att hon ska ha koll på vad som händer och sker på grundskolan. En gång i månaden förekommer det arbetsplatsträff, apt, då all personal från de båda skolformerna träffas. Trots dessa träffar uttalar några av informanterna att de saknar kommunikation mellan de båda skolformerna, ett forum där man kan diskutera pedagogiska och didaktiska frågor rörande grundskolan och grundsärskolan. Ledningen har skapat utrymme för samarbete mellan olika lärare och mellan de olika skolformerna genom att schemalägga en gemensam planeringstid för alla på samma tid och dag. Något som inte verkar utnyttjas till att samverka mellan grundskolan och grundsärskolan.

Kommunikationen mellan de lärare som samverkar kring de tre integrerade grundsärskoleeleverna består mest av mailkontakt. Mailkontakten är kortfattad och består till stor del av frågor om elevernas närvaro och en kortfattad uppdatering om hur det går för eleverna. Denna kommunikation är ett utvecklingsområde enligt pedagog B, det borde kunna göras bättre. Beträffande utvärdering av undervisningen för de integrerade eleverna går åsikterna isär. Pedagog A menar utvärdering sker i samtal mellan pedagog A, elev, och vårdnadshavare och att pedagog B också får yttra sig hur det går. Pedagog B är av åsikten att någon utvärdering aldrig har skett.

6.2 Organisering i det integrerade klassrummet

Under tre tillfällen observerades en bildlektion då tre grundsärskoleelever (här benämnda elev 1, elev 2, elev 3) var integrerade i grundskoleklassen, en årskurs 8, med totalt 20 elever (grundsärskoleeleverna inräknade). Undervisande lärare var Pedagog B från de tidigare redovisade intervjuerna. Närvarande under bildlektionerna var även en elevassistent för grundsärskoleeleverna. Eleverna hade bestämda platser och de tre grundsärskoleeleverna satt runt samma bord, två av dem (elev 1 och elev 2) på ena kanten tillsammans med elevassistenten och den tredje sårskoleeleven (elev 3) en bit bort vid samma bord tillsammans med några elever i klassen. Under observationstillfällena utmärker sig elev 3 genom att ha väldigt mycket kontakt med de andra eleverna, ett socialt samspel pågår. Alla tre klassrumsobservationerna präglades av ett lugnt och harmoniskt klimat. Pedagog B var alltid på plats innan lektionerna startade och hade dörren uppställd på ett välkomnande sätt. Vid två av observationstillfällena tilläts eleverna att starta med sitt redan påbörjade arbete allteftersom de kom in i klassrummet. Under klassrumsobservationerna uppmärksammades särskilt situationer då kommunikation, samspel och det specialpedagogiska görandet uppträdde kopplat till grundsärskoleeleverna. Utifrån fältanteckningarna och uppföljande samtal efter observationerna med Pedagog B kunde olika kategorier av det specialpedagogiska görandet utkristalliseras. Här redovisas de under rubrikerna ett tillåtande klassrumsklimat, en-till-en relation, arrangerade samspelsituationer, individualisering och feedback.

6.2.1 Ett tillåtande och inkluderande klassrumsklimat

Pedagog B:s grundinställning är att alla elever ska bemötas av en öppen och positiv inställning och att det i grunden alltid finns en god intention i människors handlande. Detta kräver, vad Pedagog B kallar, en dold kompetens, en tyst diplomati, som Pedagog B anser kan överföras till eleverna genom att själv praktisera den. Pedagog B beskriver ett exempel utifrån en av grundsärskoleeleverna, elev 2, som har svårt att få fram vad han vill ha sagt. I början hände det att andra elever fnissade åt detta. Istället för att stigmatisera situationen genom att tillrättavisa de fnissande eleverna väljer Pedagog B att vänta, ge tid och be grundsärskoleeleven att välja *ett* ord av det han vill säga och uppmuntra och berömma ”-vad bra att du sa just det ordet”. På detta sätt menar Pedagog B att man inför de andra eleverna visar att det smidigaste sättet att få grundsärskoleeleven att få sagt det han vill är att lyssna och vänta, att utöva en tyst diplomati. Samtidigt betonar Pedagog B att det är ett förhållningssätt som hon utövar gentemot alla sina elever.

Dessutom brukar Pedagog B be eleverna att återkoppla till vad klasskamraterna sagt under genomgångar. Pedagog B kräver ett aktivt lyssnande av varandra. Grundsärskoleeleverna bidrar med sina idéer och tankar och Pedagog B menar att de andra eleverna tränas i sitt tålamod att ha grundsärskoleeleverna med i undervisningen.

Genom sitt arbetssätt visar Pedagog B eleverna att alla är olika och arbetar på olika sätt och att man kan lära av varandra. Under observationstillfällena visar sig detta genom att Pedagog B uppmuntrar eleverna att ta hjälp av varandra och låta sig inspireras av andra i sina bildframställningar. Vid ett tillfälle lånar Pedagog B en av grundsärskoleelevernas alster, ett självporträtt, för att visa en annan elev hur den skulle kunna göra. Likaså uppmanar Pedagog B andra elever att gå fram till grundsärskoleeleverna för att se hur de arbetar samtidigt som hon påtalar för eleverna hur bra det är, hur ”schysst” det är att de lär av varandra. Vid ett annat tillfälle följer Pedagog B själv med för att visa hur en av grundsärskoleeleverna valt att göra.

Under observationstillfällena uppmärksammas ett par gånger att eleverna hjälper varandra och erbjuder varandra hjälp. Vid ett tillfälle frågar elev 3 om hans bänkkompis har en penna och om han ska hämta en åt honom. En annan gång ber en flicka elev 3 att ta papper åt henne eftersom hon är alldeles kladdig om händerna efter att ha skulpterat med lera. Under tredje observationstillfället ska elev 3 tillverka en ansiktsmask av gips. Elev 3 ber sin bänkkompis att ställa upp på att låta sitt ansikte avgjutas. Under glada tillrop och skratt kommer de överens om hur de ska göra. Bänkkompisen får ligga raklång på arbetsbordet och elev 3 gör ansiktsmasken på honom. Under tiden blir det ganska smutsigt på bordet och på golvet omkring. Då pedagog B avslutar lektionen och ber alla att plocka undan får elev 3 hjälp att sopa golvet av ett par elever. Det sker självmant.

Under observationstillfällena sitter alla elever och samtalar då de arbetar. Eleverna rör sig fritt i klassrummet. Elev 3 går omkring och småpratar med olika elever. Då elev 3 sitter på sin plats samtalar han med sina klasskompisar som sitter bredvid honom. Elev 3 pratar inte så mycket med de två andra eleverna från grundsärskolan. Elev 1 och elev 2 sitter på sitt hörn. Under alla tre gångerna lyssnar elev 1 på musik i sina hörlurar. Elev 2 pratar mestadels med elevassistenten som sitter jämte. Under andra observationstillfället arbetar elev 2 med lera. Elev 2 gör en spindel eftersom spindlar är favoritdjuret. Då det är problem med att få fast benen och det inte blir som det är tänkt blir elev 2 arg. Elev 2 skäller och pratar högt. En bit bort står två flickor, de tittar och skrattar åt elev 2.

Under första observationstillfället berättar elev 1 för Pedagog B att det är hans födelsedag. Pedagog B gratulerar och det sprider sig i klassrummet. Flera elever i klassen ropar grattis och en kille som sitter bakom elev 1 kommer fram och gör "high five" med honom.

Vid ett tillfälle under tredje observationstillfället uppmärksammar elev 2 att en kille i klassen står och tvättar händerna vid vasken. Bredvid sig har en hand som han tillverkat av gips. Elev 2 närmar sig och inleder en konversation där han frågar om det är killens egen hand, om han gipsat sin egen hand. Killen svarar att det är det och fortsätter sedan konversationen med att fråga vad elev 2 gjort. Elev 2 berättar att han har gjort en spindel i lera varpå killen säger "coolt!"

Elev 3 säger till en kille i klassen "vad snygg du är" varpå killen säger "tack". Ett annat tillfälle startar elev 3 upp en konversation med ett par killar om mobiltelefoner. De samtalar om modeller och visar varandra vilken mobil de har.

6.2.2 En till en- relation

Under alla tre observationstillfällena går Pedagog B runt och samtalar med eleverna en åt gången. Pedagog B sätter sig ofta ner bredvid eleven så de kommer i samma ögonhöjd. Pedagog B ställer frågor om elevens arbete och hur elevens skulle kunna gå vidare samtidigt som hon lyssnar uppmärksamt på eleven. När Pedagog B blir avbruten av någon annan elev som har frågor säger Pedagog B vänligt men bestämt "jag är upptagen med X, jag kommer till dig snart. Om du inte kan vänta så fråga en kompis". Pedagog B har som vana att vandra runt till alla tre borden i salen i turordning. För att inte missa någon elev brukar Pedagog B efter varje lektion titta i elevernas mappar vad eleverna hittills gjort. Om Pedagog B missat någon följs denna elev upp den efterföljande lektionen.

Vid ett tillfälle frågar elev 3 Pedagog B hur han ska gå vidare med sitt arbete. Pedagog B påvisar olika alternativ men säger samtidigt "jag kan visa dig olika sätt men det är du själv som tar beslut hur du gör". På liknande sätt svarar Pedagog B elev 1 på frågan om man får

lyssna på musik under lektionen ”om det hjälper dig att koncentrera dig så är det ok”. Under tredje observationstillfället kommer Pedagog B fram till elev 2, sätter sig bredvid samtidigt som elevassistenten flyttar sig åt sidan. Pedagog B inleder ett samtal med elev 2 om hur arbetet med att få fast spindelns ben skulle kunna gå till. Pedagog B har ett förslag som förmedlas.

- *Vad tror du, skulle det kunna fungera? (Pedagog B)*
- *Jag tycker det är en bra idé. (Elev 2)*
- *Du kan själv va? Eller ska X (elevassistenten) hjälpa dig? (Pedagog B)*

Elev 2 försöker själv. Pedagog B sitter kvar. De småpratar. Elev 2 för samtalet som handlar om spindlar. Pedagog lyssnar aktivt och ställer intresserade frågor.

- *Du kunde ju! (Pedagog B)*
- *Så här skulle du kunna fortsätta. Vad tror du om det? (Pedagog B)*
- *Jag litat på dig. (Elev 2)*
- *Min spindel kryper runt mig. (Elev 2 leker med spindeln och för den runt om sig)*
- *Va, gör den! Då blir jag rädd. (Pedagog B).*

Under samma observationstillfälle då elev 3 gör en ansiktsmask av gips med hjälp av sin bänkkompis kommer Pedagog B fram för att se hur det går. Pedagog B visar hur man kan göra. Under tiden småpratar och skojar det. Pedagog B säger till bänkkompisen som ligger ner på bänken att ”du får låtsas att du är på spa och att elev 3 tar hand om dig”.

6.2.3 Arrangerade samspelssituationer

Under alla tre observationstillfällena arrangerar Pedagog B samspelssituationer där grundsärskoleeleverna samverkar med de andra eleverna. Några gånger är det en direkt uppmaning att hjälpa till som till exempel då Pedagog B ber elev 1 att dela ut alla bildmappar till klassen. Ett annat exempel är då Pedagog B under första observationstillfället då elev 3 blev färdig med sin bilduppgift ber elev 3 att gå och sätta sig hos en annan kille på ett annat bord ”du kan sätta dig bredvid X för han behöver hjälp med sin koncentration”. Under tredje observationstillfället har elev 1 problem med att hitta sin lerfigur. Pedagog B ber en kille att visa elev 1 var alla lerfigurer står någonstans. Ett sista exempel är när Pedagog B uppmuntrar elev 3 att gå och ställa sig vid diskbänken där ett flertal killar lackar sina alster för att se vad de gör. Elev 3 går dit och ”hänger” med dem.

6.2.4 Individualisering

Under intervjun med Pedagog B ställdes frågan hur undervisningen lades upp för de integrerade grundsärskoleeleverna. På detta svarade Pedagog B att det inte gjordes något speciellt för dessa elever.

- *Jag anpassar väldigt lite efter dem. Jag gör som jag alltid har gjort.*
- *Jag försöker göra de delaktiga utifrån sin nivå. I det vi gör bara.*

Detta förtydligas senare under intervjun och i samtalen som följer observationerna. Pedagog B menar att eleverna kan angripa uppgifter på ett väldigt basalt sätt eller på ett mer komplext sätt. Pedagog B har alltid en grundinstruktion som förhoppningsvis är väldigt tydlig som alla eleverna kan utgå ifrån. Tanken är att eleverna utifrån att de utvecklar sin förmåga ska kunna lösa bilduppgifterna på ett mer komplext sätt. Ofta finns det olika alternativ med vilken teknik

man kan använda. Detta visar sig under ett observationstillfälle då eleverna har möjlighet att välja mellan gips, lera, 2D-teknik och foto i sin uppgift.

Ytterligare ett sätt som detta visar sig under observationerna är då eleverna får en uppgift att skriva en mening om hur de ska ta sig an en ny uppgift. Alla får ett papper och penna. Pedagog B säger att *”om det inte är så att du kan skriva räcker det med ett eller två stödord eller att du ritat en bild hur du tänker gå tillväga”*. Därefter går Pedagog B runt i klassrummet så att alla elever får möjlighet att diskutera sin idé. I det efterföljande samtalet menar Pedagog B att det finns fler svaga elever som inte kan skriva i klassen. Pedagog B menar att detta är ett sätt att låta alla vara med och känna sig delaktig.

6.2.5 Feedback

Under sista observationstillfället går Pedagog B runt och delar ut en bedömningsmatris till alla elever. Det blir inte någon större reaktion i klassen. Pedagog B kommer fram till elev 2 och lämnar över pappret. Pedagog B pekar och säger:

- *Här är det dåligaste, bättre, bättre och bäst. (Pedagog B)*
- *Jag har E. E är godkänt. Det vet jag. (Elev 2)*

Pedagog B går vidare till elev 1.

- *Här är bedömningsmatrisen. Dåligt, bättre, bättre, bäst. (Pedagog B)*

Killen bredvid elev 1 säger:

- *Du har inget bäst.*

Elev 1 tittar på bedömningsmatrisen, säger inget och lägger den åt sidan.

När elev 3 får sin bedömningsmatris utbrister elev 3:

- *Kanon! Eller vad står det? Jag fick samma som du, E i text (till killen bredvid).*

I det efterföljande samtalet förtydligar Pedagog B att bedömningsmatrisen är en mall över arbetsprocessen. En mall som visar elevernas förmåga att ta sig an uppgifter.

6.2.6 Analys av resultatet

Som tidigare redovisats analyseras resultatet från klassrumsobservationerna utifrån KoRP, inom vilket det övergripande forskningsintresset är kunskapsbildning om inkludering och exkludering utifrån begreppen delaktighet, lärande och kommunikation (Ahlberg, 2013). Ahlberg (ibid) menar att dessa tre begrepp är grundbultar i skolans verksamhet för att stödja elever i svårigheter. Det är tre processer som samspelar och påverkar varandra och tillsammans gör det möjligt för ”en skola för alla”.

6.2.6.1 Delaktighet

Pedagog B bedriver en undervisning med inställningen att det alltid finns en god intention i elevers handlande och att de ska bemötas med en öppen och positiv inställning. Pedagog B

visar hänsyn till elevernas olikhet och försöker lära de andra eleverna detta genom att själv praktisera detta förhållningssätt, att utöva vad hon själv kallar tyst diplomati. Genom detta arbetssätt tränas även de andra eleverna i sitt tålmod gentemot olikheter. Detta kan bidra till att viktig livskunskap, social rättvisa, och jämlikhet skulle kunna uppnås (Mitchell, 2006, Westling Allodi, 2005). Av vad som kunde utläsas av observationerna besitter eleverna en stor portion av tålmod för olikheter. Å andra sidan hände det vid ett tillfälle att några elever fnissade åt en grundsärskoleelev då denna var förargad över något. Även om fokus under observationerna var att upptäcka samspelssituationer så kan det ha förekommit andra tillfällen då elever fnissat utan att detta noterats. Vidare vet man inte hur mycket min närvaro påverkat eleverna att bemöta och vara öppna mot grundsärskoleeleverna. Detta är en svaghet i studien.

Klassrumsobservationerna utmärks av en inkluderande miljö som visar både pedagogisk delaktighet och social delaktighet (Jakobsson, 2002) Under de tre lektionerna som observerades deltog grundsärskoleeleverna i undervisningen utifrån sin egen förmåga. Pedagog B hade en grundinstruktion som möjliggjorde att alla elever kunde delta. Dessutom kunde eleverna välja olika tekniker i sina uppgifter. Att kunna delta i undervisningen och samtidigt känna att man behärskar det stärker elevernas självkänsla. Pedagog B bekräftar eleverna genom att visa att hon litar på deras förmåga. Den sociala delaktigheten visar sig genom att de andra eleverna samtalar med grundsärskoleeleverna, dock i olika grad beroende på vilken grundsärskoleelev det handlar om. Elev 3 har en lång historia på skolan och de flesta andra eleverna tycks känna honom väl. Detta visar sig genom att elev 3 sitter med elever i klassen, en bit bort från de andra grundsärskoleeleverna, vilka han samspelar och samarbetar med konstant. Andra elever söker även upp elev 3 för att samtala. Den sociala delaktigheten är mindre för elev 1 och elev 2 då dessa samspelar med de andra då de själva söker kontakt med övriga elever.

6.2.6.2 Kommunikation

Enligt Ahlberg (2013) bygger skolans kommunikation på texter, samtal och handlingar. När skolans aktörer samtalar och gemensamt handlar skapas språkliga och sociala sammanhang, kommunikativa kontexter, som bär upp skolans verksamhet och är avgörande för hur delaktighet och lärande ser ut för eleverna. Under klassrumsobservationerna uppmärksammades Pedagog B:s nära relation till grundsärskoleeleverna. Pedagog B skapar tillfällen där hon kan föra samtal med eleverna där intresse och nyfikenhet utmärker samtalen. Genom sin nära relation skapar Pedagog B gemenskap, samhörighet och trygghet med grundsärskoleeleverna. Det visar sig genom att elev 2 vid ett tillfälle påtalar att han litar på pedagog B.

Samspel mellan grundsärskoleeleverna och de andra eleverna förekommer både spontant och med hjälp av Pedagog B. I de arrangerade samspelssituationerna hjälper Pedagog B till med att skapa möjlighet till kommunikation genom att be eleverna att hjälpa varandra på olika sätt, både genom samtal och handling. Pedagog B kräver även ett aktivt lyssnande på varandra i klassrummet. Detta visar sig genom att hon kräver att eleverna på något sätt ska kunna återkoppla till vad andra elever sagt i samlingar. Genom att lyssna, samtala, härma och samverka med andra kan eleverna, i båda skolformerna, få ta del av kunskaper och färdigheter och lära sig vad som är intressant och värdefullt i undervisningen och vardagen (Dysthe, 2003).

6.2.6.3 Lärande

Lärande i skolan handlar om att skapa en balans mellan skolans krav och elevens förmåga. Det gäller att kunna ta tillvara på elevens erfarenhet och utifrån detta skapa nya utrymmen till lärande (Ahlberg, 2013). Pedagog B utgår från elevernas erfarenhet och intresse, individualiserar undervisningen, vilket visar sig genom att elev 2 tillåts arbeta med sitt största intresse, spindlar, i sitt bildskapande. I samtal med elev 2 kommer Pedagog B med förslag hur arbetet skulle kunna fortskrida. Dessutom uppmuntrar Pedagog B elev 2 i sitt arbete. Man kan säga att Pedagog B utför en form av *scaffolding*, som är ett centralt begrepp inom det sociokulturella perspektivet (Dysthe, 2003), där Pedagog B stöttar elev 2 i sitt lärande genom att strukturera upp uppgiften, visa var elev 2 ska börja och fullfölja uppgiften. Allteftersom elev 2 klarar sig själv backar Pedagog B undan.

Under sista observationstillfället delas en bedömningsmatris ut av Pedagog B till alla elever. Detta verkar vara ett välkänt arbetssätt då ingen större reaktion hos eleverna noteras. Bedömningsmatrisen förklaras utifrån termer som dålig, bättre och bäst. Elev 2 konstaterar att han har betyg E som är godkänt för det vet han. Elev 3 tycker det är kanon för att sedan fråga vad det egentligen står. En undran är hur välförankrad denna bedömningsmatris är hos grundsärskoleeleverna och hur bedömningsmatrisen följs upp för att en vidare kunskapsutveckling ska kunna ske. Samtidigt finns det en poäng i att matrisen delas ut till alla elever eftersom det skapar en delaktighet för grundsärskoleeleverna, de behandlas precis som de andra eleverna i klassen. Att kalla betyget E för dåligt verkar inte beröra elev 2 eftersom han vet att betyg E är godkänt. Samtidigt känns det som en olycklig benämning som inte stämmer överens med Pedagog B bemötande och förhållningssätt mot eleverna i övrigt. Vilken bild får eleverna av sig själva då de får E som beskrivs som dåligt?

7. Diskussion och avslutande reflektioner

Fallstudiens syfte var att studera hur samverkan kring integrerade grundsärskoleelever i grundskolan yttrar sig på en skola samt vilka möjligheter och hinder som finns för denna samverkan. Syftet var även att studera hur undervisningen organiseras för de integrerade grundsärskoleeleverna. Här följer en diskussion utifrån studiens metodval och resultat.

7.1 Metoddiskussion

Studien är en fallstudie utförd på en skola. Valet av skola baseras på en förfrågan om intresse att delta i en studie om samverkan kring individintegrerade grundsärskoleelever i grundskolan. Av de 16 tillfrågade skolorna svarade endast två intresserade rektorer. En av skolorna föll bort eftersom den inte stämde med studiens syfte. Kvar fanns en skola med en intresserad planeringsledare och två lärare som samverkade kring tre integrerade grundsärskoleelever. Ett par av de tillfrågade skolorna som avböjde uppgav att det var alldeles för mycket arbete med nationella prov och betygsättning, framförallt för grundskollärarna, under våren för att kunna ställa upp på intervjuer. Svårigheten med att få tag i informanter har påverkat studien genom att från ha haft förhoppning om att intervjua ett flertal samverkande lärare på ett par skolor till att designa studien till en fallstudie på endast skola med intervjuer av olika professioner kring hur man organiserar integrering och samverkan kring grundsärskoleeleverna. Det som från början upplevdes som en svårighet utvecklades till att bli en styrka för studien, att studera samverkan utifrån olika professioners perspektiv samt att studera hur undervisningen för de integrerade grundsärskoleeleverna organiserades.

Fallstudien består av både intervjuer och observationer. Studiens begränsning är att jag som forskare är ovan med de två metoderna men å andra sidan har jag en förståelse för verksamheten och kan ställa relevanta frågor utifrån studiens syfte. De samtal som efterföljde observationerna ser jag som en styrka då de förtydligat vissa situationer i observationerna samtidigt som de utgjort ett lärande samtal med både informanten och mig som forskare. Fallstudien skulle även ha kunna fokusera på grundsärskoleelevernas egen uppfattning om deras integrering men har valts bort då intresset först och främst rörde personalens syn på samverkan och hur den praktiseras.

7.2 Resultatdiskussion

7.2.1 Samverkan

Omorganisation både i stadsdelen och på skolenheten har påverkat möjligheten till samverkan mellan grundskolan och grundsärskolan. Det tar tid att styra upp den nya organisationen både på organisationsnivå och enhetsnivå. Skolans ledning är ny och har ännu inte lett integreringsprocessen så tydligt som hade behövts. Jakobsson (2002) påpekar vikten av en fungerande kommunikation mellan olika nivåer för att främja elevers lärande och delaktighet. Å ena sidan har skolans ledning en ambition att arbeta med integrering men å andra sidan har ledningen inte varit tillräckligt tydlig med att förmedla detta till skolans personal. Arbetet med att få till styrdokument, policydokument och handlingsplaner för grundsärskolans verksamhet och skolans arbete med integrering är pågående och är något som efterfrågas av informanterna.

Av resultatet framkommer att personalen inom grundsärskolan har fått lägga ner mycket energi och kraft på att få till en grundsärskoleorganisation som fungerar. Mycket tid har lagts till att lära känna varandra, eftersom både elever och personal är nya för varandra, och att arbeta upp nya rutiner. Ett arbete som inte varit helt konfliktfritt. Att samtidigt verka för integrering har varit svårt. Arbetet har dessutom gett en ökad arbetsbelastning. Enligt Lundgren och Persson (2003) är just hög arbetsbelastning en faktor som kan påverka samverkan negativt. Pedagog B menar att det fungerar att ha grundsärskoleelever integrerade under bildlektionerna för att det inte innebär mer jobb för henne. Pedagog B menar att om hon varit tvungen att plocka fram anpassat material för grundsärskoleeleverna kanske hon inte varit lika välvilligt inställd till integrering. Pedagog A upplever ibland ett motstånd, från ämneslärares sida, till att ta emot grundsärskoleelever. Kanske beror detta motstånd på rädslan för ökad arbetsbelastning.

Arbetet kring de integrerade grundsärskoleeleverna i fallstudien beror på lärarnas individuella insatser och engagemang. På skolan är det endast tre grundsärskoleelever som är integrerade i grundskolan under en lektion i veckan. För att lyckas med integrering menar Karlsudd (2002) att personalen i de båda skolformerna ständigt måste arbeta för den integrerade arenan och att man arbetar för att utveckla kollektivets kunskaper och förmågor. Vidare menar Karlsudd (ibid) att alla har ett ansvar för att integreringen skall bli meningsfull. Informanterna tar i intervjuerna upp att det förekommer väldigt lite samverkan och att de saknar dialog hur de ska samverka kring integrering av grundsärskoleelever. Göransson m.fl. (2000) menar att samverkan främjas av att man utgår från gemensamma intressen och problem och att man formulerar gemensamma mål i sitt arbete för grundskolan och grundsärskolan. Något som man inte ännu lyckats med på skolan. Om man har olika förväntningar på samarbetet kan det påverka samverkan negativt (Lundgren & Persson, 2003). Blom (2003) menar att enda sättet för att eleverna skall mötas är att även lärarna möts.

Ytterligare orsak som kan påverka möjligheten till integrering och därmed samverkan är ämnesbehörigheten som nyligen införts i skolans värld. Pedagog C menar att detta medför att det blir ett pusslande i schemalagningen då man måste ta hänsyn till vilka ämnen läraren är behörig att undervisa i. Schematekniska ändringar har påverkat möjligheten till integrering. Detta är faktorer som Danermark (2000) menar påverkar samverkan negativt. En risk är att schemat blir styrande över integreringen även om ledningen på den aktuella skolan vill verka för att detta inte sker på bekostnad av integreringen av grundsärskoleeleverna i grundskolan.

En informant menar att grundsärskolans personal ibland kan värna av eleverna vilket kan förhindra integrering. Detta framhåller även Karlsudd (ibid) som en försvårande faktor för integrering och därmed även samverkan.

7.2.2 Organisering i det integrerade klassrummet

De tre klassrumsobservationerna utmärks av en undervisning som passar in med Salamanca-deklarationens (1994) intentioner det vill säga att undervisningen präglas av att Pedagog B tillgodoser eleverna med en pedagogik som sätter barnet i centrum och tillgodoser dess behov. Genom undervisningen välkomnas alla elever och de lär sig att visa tålamod och respekt för olikheter. Undervisningen som bedrivs är av ett inkluderande slag, den tillrättaläggs och anpassas utifrån elevens förmåga och särskilda behov. Under de tre observationerna ser man exempel på att eleverna befinner sig i en klassrumsmiljö där de accepteras och får ett personligt bemötande. Olikheter välkomnas och ses som en tillgång istället för ett hinder vilket stämmer in på hur Ahlberg (2013) och Gerrbo (2012) kännetecknar en inkluderande

skola. Karlsudd (2002) definierar begreppet inkludering som ”en verksamhet som inte går att avdela i normal och specialverksamhet. En skola som innefattar alla elever på lika villkor” (s.16). Emanuelson (2004) för ett liknande resonemang då han menar att man borde fokusera mer på bemötande i skolan och få till en utvecklingsstimulerande lärandemiljö för alla barn. Detta stämmer överens med vad som observeras i klassrumssituationerna och hur Pedagog B beskriver sin undervisning i samtalen i anknytning till observationerna.

Pedagog B:s grundinställning är att alla elever ska bemötas av en öppen och positiv inställning och att det i grunden alltid finns en god intention i människors handlande. Detta kräver, vad Pedagog B kallar, *en dold kompetens*, som Pedagog B anser kan överföras till eleverna genom att själv praktisera den. Detta ligger i linje med vad Jakobsson och Nilsson (2011) anser är ett kriterium för att skapa en inkluderande skola och ett gott klassrumsklimat nämligen lärarens förhållningssätt vilket återspeglar elevernas attityd till varandra. Denna inställning stämmer även överens med det specialpedagogiska görandet som Gerrbo (2012) kunnat utläsa genom sin forskning. Gerrbo benämner det som det *kollektiva lärandet och förståelseutveckling* vilket står för att eleverna får lära sig att alla är olika, behöver olika insatser, stöd och uppgifter. Gerrbo benämner det som ”olikhetens lov” (ibid).

Under observationstillfällena kunde en en till en-relation urskiljas mellan Pedagog B och eleverna. Pedagog B skapade tillfällena där hon kunde föra ett ärligt och intresserat samtal med eleverna. Under något tillfälle uttryckte elev 2 att han litar på Pedagog B, ett uttryck för tillit. Förhållningsättet och bemötandet som Pedagog B intar kan liknas vid det som Gerrbo (ibid) beskrivit som *nära lärarskap* vilket Gerrbo menar står för en professionell och pedagogisk närhet mellan vuxen och elev. Att som vuxen lyssna in elevens perspektiv, skapa en dialog mellan lärare- elev som ger mening och förståelse i situationen och att man är lyhörd för elevens intressen och vilken status den befinner sig i för att kunna ligga steget före.

7.3 Specialpedagogiska implikationer

Resultatet av den mikroetnografiska fallstudien pekar på vikten av ett tydligt ledarskap då det handlar om integrering av grundsärskoleelever i grundskolan. Det är av stor vikt att skolans personal ständigt arbetar för det som Karlsudd (2002) benämner den integrerade arenan. Resultatet visar även att på den aktuella skolan är det lärarnas individuella engagemang som påverkar integreringsarbetet. Som speciallärare är det av stor vikt att man i samråd med skolledningen verkar för och inspirerar till att integrering sker. Att skapa tillfällen för lärarna i de båda skolformerna att mötas och sätta upp gemensamma mål och riktlinjer för integreringsarbetet ser jag som en stor och viktig arbetsuppgift för speciallärare i grundsärskolan. En uppgift som kan vara utmanande då många lärare ute i verksamheten upplever en stor arbetsbelastning i sitt dagliga arbete och inte alltid är öppna för att ta emot grundsärskoleelever eftersom det skulle kunna betyda ökad arbetsbelastning för dem. För speciallärarna är det en stor uppgift att visa att integrering är viktig, inte bara för grundsärskoleeleverna utan även för att eleverna i grundskolan ska få möjlighet att utveckla solidaritet och förståelse för olikheter vilket ingår i vårt läraruppdrag.

7.4 Fortsatt forskning

I resultatet av denna fallstudie kan man utläsa att personalens arbetsbelastning påverkar omfattningen av hur mycket grundsärskoleelever integreras i grundskolan. Det vore intressant att studera hur skolledning och lärare inom de båda skolformerna uppfattar sin

arbetsbelastning och hur detta påverkar integreringsarbetet av grundsärskoleelever i grundskolan. Vidare framkom det att lärares ämnesbehörighet påverkar schemaläggning vilket i förlängningen påverkar möjligheterna till grundsärskoleelevers integrering i grundskolan. Detta vore intressant att forska vidare om det finns belägg för detta.

Att låta grundsärskoleeleverna som är integrerade i grundskolan komma till tals är viktigt. Frågan om hur de upplever sin vardag i två skolformer är värt att forska vidare om.

8. Referenser

Ahlberg, A. (1999). *På spaning efter en skola för alla*. (Specialpedagogiska rapporter, Nr 15). Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.

Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik- ett kunskapsområde i utveckling. I Nilholm, C. & Björk-Åkesson, E. (red.) *Reflektioner kring specialpedagogik- sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation vid Högskolan i Jönköping.

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

Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet. Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. (Doktorsavhandling, Karlstad University Studies, 2007:19). Karlstad: Karlstads universitet.

Blom, A. (2003). *Under rådande förhållanden. Att undervisa särskoleelever- nio lärare berättar*. (FoU-rapport 2003:3). Stockholm: Socialtjänstförvaltningen.

Danermark, B. (2000) *Samverkan- himmel eller helvete?* Stockholm: Förlagshuset Gothia.

Dyson, A. (2006). *Changes in special education theory from an English perspective*. Manchester: University of Manchester.

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

Emanuelsson, I. (2001). Integrering- bevarad normal variation i olikheter. I Rabe, T. & Hill, A. (red.). *Boken om integrering- idé, teori, praktik*. (s.9-22). Malmö: Erlanders Berlings.

Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området*. Skolverkets monografiserie. Stockholm: Liber distribution.

Emanuelsson, I. (2004). Integrering/ inkludering i svensk skola. I Tössebro, J. (red.). *Integrering och inkludering*. (s.101-120). Lund: Studentlitteratur.

Esaiasson, P., Giljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2012). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Visby: Norstedts Juridik AB.

Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber AB.

Frithiof, E. (2002). *Det didaktiska mötet mellan grundskola och särskola*. Växjö: Institutionen för pedagogik, Växjö universitet.

Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. Göteborgs universitet: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Göransson, K. & Stéansson, A-L. & Roll-Pettersson, L. & Stenhammar, A-M. & Thorsson, L. (2000). *Om alla är lika skulle det inte vara lika roligt. Att bygga en skola- samverkan mellan särskola och grundskola*. Stockholm: Elanders Gotab.

Heimdahl Mattson, E. (2008). *Mot en inkluderande skola? Elevers syn på specialpedagogiska insatser*. Stockholm: Specialpedagogiska institutet.

Jakobsson, I-L. (2002). *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnoser*. Göteborgs universitet: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Jakobsson, I-L & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur & Kultur.

Jansson, U. (2010). *Delaktighetens villkor*. Från pågående forskningsprojekt vid Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholm: Stockholms universitet.

Karlsudd, P. (2002). *Tillsammans- integreringens möjligheter och villkor*. (Rapport D, 2002:1). Kalmar: Institutionen för Hälso- och beteendevetenskap, Högskolan i Kalmar,

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.

Lalvani, P. (2013). *Privilege, compromise, or social justice: teacher's conceptualizations of inclusive education*. Disability & Society vol 28, 1 (ss. 14-27) Montclair: Montclair State University, USA

Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys- exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.

Leatherman M, J. & Niemeyer A, J. (2005). Teachers attitudes toward inclusion: factors influencing classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 23-36.

Lgr11, *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Lgr11, *Läroplan för grundsärskolan 2011*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Lundgren, M. & Persson, B. (2003). *Barn och unga i riskzonen*. Stockholm: Svenska kommunförbundet.

Melin, E. (2009). *Barns delaktighet i förskolan. Definition, observation och analys av delaktighet som social process*. (FoU-rapport 2009:02). Stockholm: Handikapp & Habilitering Stockholms läns landsting.

Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur AB.

Mineur, T. (2013). *Skolformens komplexitet- elevers erfarenhet av skolvardag och tillhörighet i gymnasiesärskolan*. Örebro universitet. www.publications.oru.se

Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education using evidence-based teaching strategies*. London: Routledge.

Molin, M. (2004). *Att vara i särklass- om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan*. Doktorsavhandling. Linköping: Linköpings universitet.

Regeringens skrivelse 1996/97:112. *Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning-kvalitet och likvärdighet*. Stockholm: Regeringskansliet.

Salamancadeklarationen (1994). www.unesco.se

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket. (2013). *PM Elever i obligatoriska skolan läsåret 2012/13*. Enheten för utbildningsstatistik. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2014). *Grundsärskolan är till för ditt barn*. Stockholm: Fritzes.

SOU 1998:66. Betänkandet FUNKIS- funktionshindrade elever i skolan. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 2003:35. *För den jag är. Om utbildning och utvecklingsstörning*. Delbetänkande av Carlbeckkommittén. Stockholm: Fritzes.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur AB.

Szönyi, K. & Söderkvist Dunkers, T. (2013) (red.). *Där man söker får man svar. Delaktighet i teori och praktik för elever med funktionsnedsättning*. (FoU skriftserie nr. 2). Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur AB

Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L. & Jacobsson, K. (2005). *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som resurs i skolan*. Halmstad: Halmstad Tryckeri AB.

Tössebro, J. (2004). Introduktion. I Tössebro, J. (Red). *Integrering och inkludering*. (s.11-41). Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. www.vr.se

Westling Allodi, M. (2005). *Specialpedagogik i en skola för alla. Granskning av specialpedagogiska verksamheter i en svensk kommun*. Stockholm: Institutionen för individ, omvärld och lärande, Lärarhögskolan Stockholm.

Yin, R, K. (2007). *Fallstudier: design och genomförande*. Malmö: Liber.

Bilaga 1

Intervjuguide Lärarna

- Berätta om din utbildning, erfarenhet, år på nuvarande skola
- Berätta om eleverna X, kön, ålder, klass, skolhistoria, personlighet (?), beskriv din relation till eleverna X

(Delaktighet)

- Hur organiseras skolgången för de integrerade eleverna? (pedagogisk-, social-delaktighet, timmar i grundskolan? Utvärdering av hur det fungerar)
- Finns det möjlighet för eleverna att samspela med andra elever i undervisningen? (hur planeras/ organiseras de tillfällena, om inte –finns det möjlighet för samspel? Vad krävs?)
- Hur beslutades det att eleverna skulle integreras?
- -Vad tror du att eleverna tycker om att vara integrerad?
- Tror du att eleverna känner sig delaktiga? (-i undervisningen, -socialt). Beskriv vem/ vilka eleverna samarbetar, leker, hänger med. På vems initiativ. Accepterad, mer än accepterad.

(Kommunikation)

- Vem har ansvar för samarbetet kring eleverna
- Vem har ansvar för eleverna?
- Beskriv samarbetet mellan grundskolan och särskolan (möjligheter, hinder, rutiner, möten, planering...) Beskriv kommunikationen.
- Vem ansvarar för föräldrakontakt (har du varit med på något u-samtal?)
- Hur uppfattar du ledningens syn på integrering? (rektor, elevhälsan)
- Upplever du att du får stöd, uppmuntran beträffande integrering av eleverna. Beskriv.

(Lärande)

- -Hur planeras undervisningen/ innehållet i undervisningen för eleverna? (då eleverna är i grundskoleklassen, av vem, krav –förmåga,)
- Hur påverkas din undervisning av att ha eleverna med på lektionen/ lektionerna? (möjligheter, hinder)
- Har samarbetet med grundskolan/ särskolan förändrat ditt arbetssätt på något sätt? Beskriv.
- Hur bedöms eleverna? (skriftligt omdöme, betyg, av vem, sambedömning)
- Förekommer handledning i någon form? (beskriv, om inte –önskvärt? Varför –varför inte?)
- Hur utvecklas elevernas lärande? Kunskapsmässigt, socialt? Positivt/ negativt
- Hur utvecklas de andra eleverna?

Bilaga 2

Intervjuguide Ledning

Syftet med min studie är hur samverkan sker mellan grundskolan och grundsärskolan.

Efter mina samtal med X och X väcktes frågan om hur ledningen arbetar med samverkan/ samarbete/ integrering på skolan mellan grundskolan och grundsärskolan.

- Finns det någon policy/ intention på skolan för detta arbete? Uttalad/ dold, tradition?
- Styrdokument, systematiskt kvalitetsarbete?
- Vem ansvarar för samarbetet? Rektor, planeringsledare, arbetslagen, grundsärskolan?
- Förekommer det planerade träffar grundskolan, grundsärskolan? Gemensam apt? Planering?
- Finns det några planer för framtiden ang. samverkan/ samarbete/ integrering?
- Vem initierar integrering? Pedagoger, elever, föräldrar?
- Hur går beslut till om vem som ska integreras? Rektors roll?
- Vad ser ni som hinder/ möjligheter för integrering?
- Av vad jag har förstått utifrån mina intervjuer var det mer samarbete/ integrering tidigare (exempel X). Fler ämnen/ lektioner. Vad kan den minskningen bero på? Exempel.
- Om ni får önska fritt, hur ska samverkan/ samarbete/ integrering se ut då?
- Får jag din tillåtelse att vara med på X bildlektioner?
- Intervjua fler lärare?

Bilaga 3



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Göteborg 140323

Hej!

Mitt namn är Eva Sigvant. Jag är grundskollärare och vidareutbildar mig till speciallärare vid Göteborgs Universitet. Jag håller på att skriva mitt examensarbete som handlar om samverkan mellan särskola och grundskola. Det huvudsakliga syftet med uppsatsen är att se hur lärare och skolledning ser på och arbetar med denna samverkan. Jag har intervjuat både lärare och rektor på ditt barns skola.

Jag kommer att få vara med under bildlektioner för att se hur undervisningen är upplagd då elever från två olika skolformer är med. Jag kommer inte studera enskilda elever utan syftet med observationerna är att se samspel under lektionen.

I mitt examensarbete kommer det inte att kunna utläsas vilken skola jag har utfört mina intervjuer och observation på.

Om du har några frågor hör gärna av dig.

Med vänlig hälsning

Eva Sigvant