



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# Två skolvärldars möte

**En institutionsskolas fysiska integrering med en kommunal grundskola i ett inkluderande perspektiv**

**Lena Abenius**

---

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2012
Handledare:	Jan-Åke Klasson
Examinator:	Martin Molin
Rapport nr:	HT12-IPS-03 SPP600

## Abstract

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2012
Handledare:	Jan-Åke Klasson
Examinator:	Martin Molin
Rapport nr:	HT12-IPS-03 SPP600
Nyckelord:	samarbete, delaktighet, gemenskap, integrering, inkludering, kategoriskt- relationellt perspektiv

---

### Syfte:

Studien syftar till att undersöka rektorers och lärares uppfattningar om hur en institutionsskola för elever med rörelsehinder och en kommunal skolas värld gestaltas i nuläget med tanke på delaktighet, samarbete och gemenskap i en för dem gemensam skola samt vilka framtidsvisioner som finns.

### Problemformulering:

- Hur möts de båda världarna i nuläget i det praktiska vardagsarbetet?
- Vilka framtidsvisioner finns?

### Teorianknytning

Examensarbetet knyter an till det kategoriska och till relationella perspektivet som framställts av Persson (2003). I det kategoriska perspektivet utgår man från de konsekvenser, som följer efter det att det skett en diagnosticering grundad på en medicinpsykologisk modell som lägger fokus på avvikelserna hos elever. I det relationella perspektivet förutsätts att de förändringar och anpassningar som görs i miljön genomförs efter faktumet att individerna är olika, beror snarare på en systemförändring än en individförändring.

### Metod:

En kvalitativ fallstudie valdes och metoden för arbetet var semistrukturerade intervjuer med fyra rektorer och sex lärare.

### Resultat:

I undersökningen framkom att rektorernas syn på nuläget för de båda skolformerna inte är samstämmiga när de gäller verksamhetsfrågor. Obalansen på ledningsnivå hänger bl.a. ihop med att det skett många byten av rektorer, samtidigt som ledningen på förvaltningsnivå inte är färdigställd. Skolans resursteam fungerar inte, då dess handläggningstider är för långa. När begreppet integrering/inkludering berörs, nämns två elever från den tidigare institutionsskolan som skolans exempel.

Skolan önskar att stadsdelsförvaltningen blir mer aktiv i utvecklingsarbetet. I rektorsgruppen finns det enskilda uppfattningar om hur skolformerna skall hanteras. En rektor strävar mot en tydlig särskiljning medan en annan vill skapa en helhet. I rektorernas visioner finns en önskan att på alla nivåer arbeta för att skapa en samhörighet.

Lärarnas syn på nuläget är att de är besvikna över att organisationen är ostrukturerad och ledarskapet begränsat och otydligt. Lärarna menar att de inte får den hjälp de behöver i sitt dagliga arbete. De upplever att de själva får ta sig an arbetsuppgifter som borde utföras av ansvariga rektorer. Lärarna på Frölundaskolan har ett ömsesidigt samarbete för att klara vardagen. Lärarna på de båda skolorna har en vision om en helintegrerad verksamhet med en rektor. Det finns ingen d v s att det inte finns någon särskiljning av de olika skolformerna. Rektorerna borde vara ute i den dagliga verksamheten samt samarbeta på alla nivåer. Bräcke Östergårdsskolan har en önskan om att deras arbete blir synliggjort både i och utanför skolans väggar. Undersökningen visade att i nuläget finns ett relationellt perspektiv och en överrepresentation av det kategoriska perspektivet i båda verksamheterna, men en strävan mot en mer inkluderande verksamhet framkom i visionen.

# Innehållsförteckning

Abstract

## Innehållsförteckning

<b>1 Bakgrund</b> .....	<b>1</b>
1.1 En kort bakgrund gällande Bräcke Östergård.....	1
<b>2 Syfte</b> .....	<b>2</b>
<b>3 Tidigare forskning</b> .....	<b>2</b>
3.1 Rörelsehinder .....	2
3.2 Skolsituationen för elever med rörelsehinder.....	3
3.3 Integrering och inkludering.....	5
3.3.1 Integrering.....	6
3.3.2 Inkludering.....	7
3.4 Det kategoriska och relationella perspektivet.....	9
3.4.1 Kategoriskt perspektiv.....	9
3.4.2 Relationellt perspektiv.....	10
<b>4 Metod och metodval</b> .....	<b>11</b>
4.1 Urval.....	11
4.2 Datainsamling.....	12
4.3 Genomförande.....	12
4.4 Databearbetning.....	13
4.5 Validitet, reliabilitet och generalisering.....	13
4.6 Etik.....	15
<b>5 Resultatredovisning</b> .....	<b>15</b>
5.1 Inledning.....	15
5.2 Rektorerens uppfattning av nuläget på Frölundaskolan.....	16
5.2.1 Skol- och organisationsnivå.....	16
5.2.2 Grupp- och individnivå.....	17
5.3 Rektorerens uppfattning av nuläget på Bräcke Östergård.....	18
5.3.1 Skol- och organisationsnivå.....	18
5.3.2 Grupp- och individnivå.....	19
5.4 Rektorerens vision på Frölundaskolan.....	20
5.4.1 Skol- och organisationsnivå.....	20
5.4.2 Grupp- och individnivå.....	20
5.5 Rektorerens vision på Bräcke Östergård.....	21
5.5.1 Skol- och organisationsnivå.....	21
5.5.2 Grupp- och individnivå.....	21
5.5.3 Sammanfattning av rektorerens nuläge och vision på Fs samt BÖ.....	22
5.6 Lärarnas uppfattning av nuläget på Frölundaskolan.....	23
5.6.1 Skol- och organisationsnivå.....	23
5.6.2 Grupp- och individnivå.....	24
5.7 Lärarnas uppfattning av nuläget på Bräcke Östergård.....	24

5.7.1 Skol- och organisationsnivå.....	24
5.7.2 Grupp- och individnivå.....	26
5.8 Lärarnas vision på Frölundaskolan .....	27
5.8.1 Skol- och organisationsnivå.....	27
5.8.2 Grupp- och individnivå.....	28
5.9 Lärarnas vision på Bräcke Östergård.....	28
5.9.1 Skol- och organisationsnivå.....	28
5.9.2 Grupp- och individnivå.....	28
5.9.3 Sammanfattning av lärarnas nuläge och vision på Fs samt BÖ.....	29
<b>6 Diskussion.....</b>	<b>30</b>
6.1 Metoddiskussion.....	30
6.2 Resultatdiskussion.....	31
6.3 Specialpedagogiska implikationer och fortsatt forskning.....	36
<b>Referenslista.....</b>	<b>37</b>
<b>7</b>	

## **Bilaga 1 Frågeguide Lärare**

## **Bilaga 2 Frågeguide Rektorer**

# 1 Bakgrund

Studien fokuserar vad som händer när en grupp elever med rörelsehinder från Bräcke-Östergårdskolan<sup>1</sup> lämnar sin tidigare skolmiljö. BÖ var en "institutionsskola" där endast elever med rörelsehinder undervisades. De flesta eleverna hörde hemma i Göteborg med kranskommuner. En mindre grupp elever bodde på elevhem inom Bräcke Östergård. Ett politiskt beslut fattades under 2009 i Lundby Stadsdelsnämnd Göteborgs kommun, att eleverna höstterminen 2010 skulle flyttas till den kommunala grundskolan Frölundaskolan<sup>2</sup> inom nuvarande stadsdel Askim – Högsbo - Frölunda<sup>3</sup>. Detta strategiska beslut grundade sig på att elevunderlaget i de kringliggande skolorna i den tidigare stadsdelen Frölunda var dalande och att man då behövde få en mer kostnadseffektiv situation för de skolor som fanns i stadsdelen. Nämnden baserade även sitt beslut på rådande befolkningsutveckling och konkurrens från friskolor. Detta banade väg för en genomfattande omorganisation och fick till följd att bl.a. BÖ:s personal och elever flyttades till den kommunala grundskolan. Enligt beslutet från februari 2010 var denna skola ämnad att i framtiden bli den enda högstadieskolan i stadsdelen. Eftersom flera hundra nya bostäder nu planeras att byggas kommer elevantalet öka och ytterligare ca 200 elever förväntas börja i skolan inom de närmaste åren.

År 2011 ansåg stadsdelsnämnden att sammanslagningen av Askim och Frölunda och Högsbo har inneburit svårigheter när det gäller styrning och ledning (<http://www5.goteborg.se/>). Under detta år fick Fs tillgång till sina lokaler. Arbetet med färdigställandet av skolmatsal och gymnastiksal för BÖ bedöms vara klara under 2012. Andra faktorer som påverkar skolans situation är bl.a. omhändertagandet av asylsökande flyktingfamiljer och ensamkommande flyktingbarn. Målet är att skapa en så rättvis kostnadsbild som möjligt för gruppen elever i behov av särskilt stöd fördelat mellan stadsdelens skolor utifrån socialekonomiska skillnader.

Den kommunala grundskolans uttalade målsättning är att man vill arbeta för att nya elever ska få en ändamålsenlig framtidsanpassad skola, som kan leda vidare från integrering till en fungerande inkluderande verksamhet. Föreliggande studie belyser mötet mellan dessa skolvärldar.

## 1.1 En kort bakgrund gällande Bräcke Östergård

BÖ startade 1958 på initiativ från Bräcke Diakoni med verksamhet för barn i förskoleåldern och byggde därefter ut verksamheten till att omfatta även grundskole- och gymnasieelever (Hultkvist, 1998). Verksamheten knöts till den regionsinstitution för barn och ungdomar med rörelsehinder som fanns på Bräcke Diakoni. Dessa barn och ungdomar har tillförsäkrats rätten till och möjligheten att få undervisning som i alla delar skall vara likvärdig för övriga ungdomar. Undervisningen skulle tillrättläggas genom att förbereda-förenkla-förkorta-förstora-fördjupa de olika ämnena (a.a). Vägledande var elevernas förutsättningar och intressen. Många elever har fått tillgång till en förlängd undervisning i 1-2 år för att

---

<sup>1</sup> Bräcke Östergårdsskolan har både skol- och habiliteringsverksamhet. Förkortningar som används i texten, BÖ=Bräcke Östergårdskolan

<sup>2</sup> Förkortningar som används i texten Fs=Frölundaskolan

<sup>3</sup> 2011-01-01 genomfördes en stadsdelsförändring i Göteborg där stadsdelarna Askim, Högsbo och Frölunda slogs ihop

kompensera en långsammare arbetstakt eller för den tid av skoldagen som gått åt att delta i olika behandlingar.

Årsskiftet 1997-98 samordnades verksamheten under Sahlgrenska Universitetssjukhus, Göteborgs kommun och landstingets huvudmannaskap. Den högspecialiserade regionhabiliteringen utvecklade under tillväxtåren nya krav på samordning, nätverk och resurser, vilka inte bedömdes ligga inom stiftelsens intresse- och möjlighetsramar. BÖ:s målgrupper är barn/ungdomar och yngre vuxna och dess profil skulle ha en inriktning mot tvärfacklighet, livskvalitet och brukarinflytande. Huvudmålet var att öka livskvaliteten för dessa grupper (a.a).

Utflyttningen av BÖ till Frölunda kan ses som en naturlig fortsättning på denna process och på det integreringssträvande som funnits i Sverige ända sedan slutet av 1990. Att flytta en skola med starka rötter i en organisation till en annan organisation och dessutom till en annan plats i staden är ingen enkel process. Från flera håll uttrycktes därför önskemål om att närmare studera vad som faktiskt sker vid en sådan förändring.

## 2 Syfte

Studien syftar till att undersöka rektorers och lärares uppfattningar om hur en sammanslagning av en institutionsskola för elever med rörelsehinder och en kommunal skolas värld gestaltar sig i nuläget med tanke på delaktighet, samarbete och gemenskap i en för dem gemensam skola samt vilka framtidsvisioner som finns.

Problemformulering:

- Hur möts de båda världarna i nuläget i det praktiska vardagsarbetet?
- Vilka framtidsvisioner finns?

## 3 Tidigare forskning

I det här kapitlet kommer en litteraturgenomgång och även den forskning som kan vara av betydelse för förståelsen av studiens centrala område att redovisas. Det finns dock ingen forskning gjord som explicit studerat denna problemställning.

### 3.1 Rörelsehinder

Rörelsehinder innebär att kroppens rörelseförmåga är nedsatt på grund av sjukdom eller skada. De sjukdomar eller skador som orsakar rörelsehinder är *ryggmärgsbråck* (orsakade av en missbildning av en eller flera kotor i ryggraden), *muskelsjukdomar* (de tillstånd som ger slapp tunn och svag muskulatur), *missbildningar som dysmeli*, *neurosedynskador* och vissa andra sjukdomar som kan medföra rörelsehinder t ex blödarsjuka, reumatism och multipel skleros samt *cerebral pares (cp)* som ger svårigheter i rörelse och kroppshållning (Fällström, Möller, & Nyman, 1977). En definition av cp som de flesta forskare och kliniker nu är överens om är att cp beskriver en grupp av störningar av utvecklingar av rörelser och kroppställningar/hållningar, som orsakar aktivitetsinskränkningar och som tillskrivs icke progressiva skador eller störningar som ägt rum i hjärnan under fosterstadiet, vid förlossning eller under tidig barndom. De motoriska skadorna är ofta ackompanjerade av störningar vad gäller sinnesintryck, kognition, kommunikation, perception och/eller kramper (Bax, Goldstein, Rosenbaum, Leviston & Peneth, 2005).

Det kan förekomma kognitiva svårigheter, exempelvis har ca 40% av barn med cp också en kognitiv funktionsnedsättning. Det finns också en överrepresentation av kognitiva problem

hos barn med ryggmärgsbråck och muskeldystrofi, speciellt med cerebral pares kan ha tal- och språkspråksvårigheter, perceptionssvårigheter är vanliga liksom syn- och hörselnedsättningar. Dessutom är neuropsykiatriska svårigheter som uppmärksamhets- och koncentrationssvårigheter inte ovanliga. Barnen behöver också vård och behandlingar av olika slag för sin grundsjukdom eller skada. Läkarbesök, träning hos sjukgymnast och logoped etc är vanliga, vilket påverkar skolarbetet (Fällström et al., 1977).

Den funktionshindrade gruppen som har talsvårigheter har svårare för att utveckla förmågan att läsa och skriva. En av orsakerna till detta kan härledas till att denna grupp barn har färre ömsesidiga vänner och de deltar av den anledningen i färre interaktioner med andra barn. Denna svårighet kan i sin förlängning leda till kognitiva problem (<http://www.furforeningen.se/>). Eftersom både såväl ärftliga som miljömässiga faktorer påverkar rörelsehindrades utveckling skapar detta faktum en mycket komplicerad helhet där funktionsnedsättningen kan utvecklas olika från individ till individ (Skolverket, 1993). Det har konstaterats att denna grupp är beroende av hur den fysiska miljön är utformad. Därför försöker vuxna och andra "hjälpare" kompensera barnet i främst praktiska funktioner samt även försöka att vara behjälpliga i interaktionen mellan barnen i deras kamratroller. Barnen med rörelsehinder eller utvecklingsstörning har stora svårigheter att spontant delta i lekar tillsammans med andra barn. Om man studerar det sociala nätverket som finns runt funktionshindrade kan man konstatera att de domineras av professionella yrkeskategorier (Tideman, 2000; Nordström, 2002).

### **3.2 Skolsituationen för elever med rörelsehinder**

Från 1940 talet fram till idag har det dominerande synsättet varit att elever med funktionsnedsättning skall integreras i en för övrigt oförändrad skola (Malmqvist, 1999). Enligt Hill (2001) visar hans studie, som berörde konsekvenserna vid integrering av elever med funktionsnedsättning att dessa barn får bättre levnadsvillkor om de får leva tillsammans med barn utan funktionsnedsättningar. Författarna menar att om man skall förverkliga skolans demokratiska ideal bör man kanske satsa på individualisering inom gemenskapens ram. Personer som har betydelse för utveckling av samspel är elevassistenter, syskon, kamrater och elever utan behov av särskilt stöd (Nygren, 2008). Stukát (2001) refererar till Friedman, som rapporterat att en förbättrad interaktion sker med elever med funktionshinder som regelbundet deltar i olika aktiviteter tillsammans med elever som inte har någon funktionsnedsättning.

Nygren (2008) understryker i en studie vikten av en fungerande fysisk miljö för elever med rörelsehinder, men även att personal och klasskamrater visar att eleverna hör "hemma" i klassen och att de inte utpekas som särskilda. Den rådande elevkulturen i klassen och skolan har en betydelsefull roll. Elever med rörelsehinder behöver känna sig sedda och likvärdiga samt ha likvärdiga möjligheter till utveckling och utbildning. Skolan bör därför arbeta för att synliggöra dessa elever. Om skolan arbetar mer individualiserat, klagörs elevernas behov och de krav som ställs på skolan. Därmed skapas möjligheten för skolans alla aktörer på de olika nivåerna att vara bättre rustade för att möta elevernas olika behov och förutsättningar. Den ofta förekommande komplexiteten i elevernas funktionsnedsättningar medför ökade krav på skolans tillämpning av ett tydligt elevperspektiv. I studien var det avgörande för eleverna hur deras uttryckta behov uppfattades och tillgodosågs inom skolorganisationen samtidigt som skolan och dess personal kommunicerar ett genuint engagemang och erkännande av eleven. Det är viktigt att hitta rätt undervisningsform och arbetssätt för alla elever inom skolan. Det är också av stor betydelse att de aktörer som är inblandade på både individ- och

organisationsnivå reflekterar över vilka (gemensamma) medvetna och omedvetna förhållningssätt och bemötande som kanaliseras ut i skolorganisationen (a.a).

I en klass med elever med rörelsehinder ges de flesta elever mer eller mindre individualiserad undervisning. Klasserna är oftast heterogena och består av elever som befinner sig på olika undervisningsnivåer, behöver individuell hjälp och kan ha svårt att arbeta i grupp. Läromedlen kan vara så annorlunda, att vanliga lärare inte vet hur dessa skall fogas in i undervisningen. De kan behöva bearbetas på olika sätt för att kunna anpassas efter elevernas individuella behov. Det kan innebära att lärarna måste utforma uppgifterna så de blir så tydliga som möjligt, förkortas så att eleven skall hinna utföra dem, förstoras så att den blir lättare att hantera, fördjupas genom att byta ut delar av lärostoffet för att få anknytning till den verklighet som dagligen omger dem (Hultkvist, 1998). De krav som ställs på läromedel för elever med rörelsehinder är att de skall vara; motoriskt användbara d v s eleven skall kunna bläddra i det själv, hantera dem d v s skriva/anteckna i boken, perceptionsvänligt eleven skall kunna ta del av materialet utan att störas av rörig layout, hänsyn till erfarenhetsbrister d v s författarna av materialet får ej ta för givet att elever med omfattande rörelsehinder utan vidare kan identifiera vardagliga situationen. Elever med rörelsehinder kan även ha kommunikationssvårigheter och/eller sakna talförmåga och p g a detta vara blissanvändare<sup>4</sup> (a.a).

Elevassistenterna spelar en stor roll i de svårt rörelsehindrade elevernas liv och är oftast runt 20 år och har ingen adekvat utbildning. De ersätter många gånger kamratförhållanden. Kamratkontakterna utanför klassrummet är sämre än under lektionerna. Lärare och assistenter i en klass för elever med rörelsehinder organiserar olika aktiviteter som eleverna kan delta i (Paulsson & Marsk, 1978). Den sociala situationen för elever med rörelsehinder är oftast av sådan art att eleverna inte har en utvecklad kamratkontakt varken på skolan eller på sin fritid. Erfarenheterna visar att barn med små synliga fysiska skador är mest utsatta för mobbning medan elever som är rullstolsbundna sällan drabbas (a.a).

Hägnesten (2008) beskriver i sin studie de hinder som skapats för att förebygga delaktighet, tillgänglighet och gemenskap. Det gäller att anpassa studiesituationen efter varje elevs förutsättningar och behov, för att de inte skall bli särbehandlade. Den operationella förmågan är beroende av i vilken utsträckning miljön är anpassad till barnets rörelsehinder. Utformningen av den fysiska miljön samt ev. hjälpmedel påverkar elevens kapacitet. Paulsson och Marsk (1978) menar att hinder som kan försvåra för rörelsehindrade elevernas naturliga utveckling, kan vara själva förflyttningssituationen inom skolan eller färdvägen till och från skolan. Administrativa och organisatoriska hinder är särslagstiftning och andra bestämmelser som särskiljer personer med funktionsnedsättning. Den fysiska anpassningen skall gälla fungerande hissar, skapa mindre grupper, mindre trängsel, bättre planering för rullstolar, ramper, fler öppna ytor i lokalerna, möjlighet att öppna alla dörrar själv och inte minst arbeta med attityder. Skolan behöver skapa gruppaktiviteter, gemensamma grupparbeten, temadagar, delaktighet på skolgården i samband med raster och att skolan arbetar för att skapa ett aktivt elevinflytande. Eleverna skall kunna se sig själva i ett sammanhang och relatera till vikten av att arbeta både enskilt och/eller i grupp för att kunna påverka sammanhanget där de befinner sig. Det kan nämnas att Karin Paulsson tillsammans med Lina Stenberg gjorde en ny kartläggning år 2009 av skolsituationen för elever med rörelsehinder i Sverige. Denna kartläggning visar att det inte är så mycket som förändrats eller förbättras sedan 1978.

---

<sup>4</sup> De kan i regel inte läsa vanlig text utan behöver ha den uppläst eller översatt till bliss och möjlighet till att skriva blissymboler, där andra förväntas använda vanliga bokstäver. Bliss är ett symbolsystem.



Delaktigheten består främst i en känsla av tillhörighet som utgår från individens egen känsla. Det bör finnas en möjlighet att nå ut och kunna förklara vad funktionsnedsättningar innebär så tidigt i åldrarna som möjligt, så att inte fördomar mot denna grupp skapas. Eleverna vill känna att de är en naturlig del av en grupp. De måste få arbeta med sina personliga egenskaper så att det vågar prata, ta för sig och skapa en egen vänkrets. Det behövs då även att man har en gemenskap så att de kan interagera med sin omgivning (a.a). Nedan beskrivna nyckelfunktioner anser Hägnesten (2008) vara viktigast:

1. **Kamratkontakter:** Barn och ungdomar med rörelsehinder har färre kamratkontakter än andra barn, vilket gör att det förstnämnda många gånger blir utelämnade till vuxensällskap.
2. **Samspel:** Kvaliteten i kommunikation, relationer och samverkan inom och mellan olika människor, sammanhang och miljöer i skolan och de situationer som återfinns där, utgör förutsättningen och villkoret för individens lärande och delaktighet. Två grundläggande mönster för samspel har iakttagits:
  - a. *horisontellt/symmetriskt samspel:* Detta används av jämställda individer som har lika stort inflytande på det gemensamma samspelet t ex vänskap och lek. Här har parterna ett gemensamt fokus.
  - b. *vertikalt/asymmetriskt samspel:* Detta ser man mellan ojämlika parter där den ena parten är styrande/kontrollerande i förhållande till den andra som är följande/beroende t ex förälder och barn samt lärare och elev (a.a).

Det är främst vad det gäller det horisontella/symmetriska samspelet som barn med rörelsehinder har svårigheter vilket bl.a. Aronsson, Möller och Törnqvist visade i en studie från 1985. En placering i en vanlig klass för en elev med funktionsnedsättning kan i och för sig vara lika isolerande som en placering i en särskild undervisningsgrupp om eleven inte har reella möjligheter till delaktighet i meningsfulla arbetsuppgifter. Då en elevs skada har mer neuropsykologisk profil blir kraven på specialpedagogisk kompetens mycket stora (Stukat, 1985:11).

### 3.3 Integrering och inkludering

Integrering och inkludering som begrepp har i vissa sammanhang använts synonymt men i andra fall har begreppen fått olika innebörder. Integrering är det begrepp som brukades först och ibland skulle det kunna stå för organisation av undervisning. Övriga incitament för att både integrering och inkludering skall kunna fungera i en skolverksamhet är viktiga miljöbetingelser som att eleverna får rätt näringsintag, att miljöfaktorerna är justerade efter elevernas behov och att skolledarna har ett bra förhållningssätt, attityd, kunskap och engagemang för gruppen av elever med rörelsehinder. Integrering och inkludering inom alla områden och inte bara i skolan samt en förbättring av den totala fysiska miljön ökar kommunikationsmöjligheterna så att de inte blir offer för samhällets vårdinsatser (Fällström et al. , 1977). Om dessa faktorer är uppfyllda och om organisationen även har en harmonisk, professionell, engagerad samt kreativ lärarkår finns det en möjlighet att uppnå målet för integrering och inkludering (Göransson, 2007).

### 3.3.1 Integrering

Under 1970- och 1980-talen talade politiker om integreringsformer som bestod i att ge människor med funktionsnedsättningar plats i ett samhälle och i en skola för alla. I Norge brukar den benämnas som en "skola för alla" och vara synonymt med integrering. Integreringsbegreppet ifrågasattes i slutet av 1970-talet både i Sverige och internationellt. Begreppet ersattes ofta av andra termer, vilka betonade rätt till delaktighet och gemenskap. En anledning till denna förändring var erfarenheten av en integrerad placering inte automatiskt leder till gemenskap och delaktighet. Integrering antar att grundskolans system kommer att fortsätta att vara densamma, men att man arrangerar olika typer av stöd för denna grupp av elever (Egelund, Haug & Persson, 2006).

Svenska Uneskorådet (2008) anser att det främsta problemet med integrering, som den beskrivs ovan, är att den inte åtföljts av förändring av skolans organisation, läroplan, undervisning samt inlärningsstrategier. Genom SIA-utredningen<sup>5</sup> betonades dess betydelse av en bättre fungerande sammanhållning av stödet för barn med behov av särskilda stöd och en väl integrerad undervisningsmiljö. Denna utveckling av läroplanen för skolan skedde parallellt med integrerings- och normaliseringssträvanden också på andra håll i samhället. Det blev en metod baserad på åtgärdstänkande (SOU 1974:53).

Tössebro (2004) beskriver "integrering som att man tar någon till den vanliga skolan utan att göra något konkret med skolan själv" (s. 31). Emanuelsson (2001) anser också att det innebär "en gemenskap där alla har sin naturliga tillhörighet och lika värde och just därför rätten till hel och full delaktighet och medansvar för att forma helheten" (s.11). Integreringsbegreppet har många gånger härlett problemet till individen. Det har lett till att enskilda elever efter en tid som integrerade har flyttats till någon form av speciell verksamhet (a.a).

Haug (1998) beskriver två olika betydelser och tillämpningar av begreppet integrering. Den ena är "segregerande integrering" som innebär att man har accepterat att de flesta skall gå i samma skola, men att elever som har problem skall avskiljas från klassen. Den andra benämner han som "inkluderande integrering" som innebär att alla barn deltar aktivt i skolans verksamhet och i en klassgemenskap. Ingen elev får därmed flyttas ut ur denna gemenskap som en permanent lösning. Enligt Söder (1979) har det skett en indelning av integreringsbegreppet på fyra olika nivåer. Första nivån handlar om *fysisk integrering*, där elever med funktionsnedsättning har sin undervisning i samma skola som barn utan funktionshinder men i undervisningssituationen är avskilda från den övriga klassen. Den andra nivån behandlar *funktionell integrering*, där dessa elever får dela på utbildningsmaterial och där skolan planerar in gemensamma aktiviteter med elever utan funktionsnedsättningar. Den tredje nivån tar upp *social integrering*, där grupper med och utan funktionsnedsättning har regelbunden och spontan interaktion. I den sista nivån nämns *en samhällelig integrering* som syftar till att främja de vuxna med funktionsnedsättningar och deras livsvärld, genom att se till att de har samma tillgång till resurser som andra människor. Eleven kan organisatoriskt integreras antingen individuellt i vanlig klass, specialklass eller i klasser med elever med rörelsehinder (Paulsson & Marsk, 1978).

Emanuelsson (2004) råder skolan att ha ett helhetsperspektiv när svårigheter uppkommer antingen för individen eller gruppen och att det är viktigt att man inte först försöker identifiera

---

<sup>5</sup> Utredning av skolans inre arbete

svårigheterna genom att använda individdiagnoser. Skolan bör skapa acceptans för olikheter och därmed kunna agera pedagogiskt i förhållande till en grupp elever som uppvisar stora inre olikheter (Egelund et al., 2006). En grundtanke gällande elevers svårigheter i skolan är att orsaker i första hand skall sökas i deras möte med undervisningens innehåll och lärandemiljö och inte hos eleverna själva (Svenska Unescorådet, 2008). Även om elever blir integrerade i en klass behöver det inte innebära att det skapas en större delaktighet i ett vidare sammanhang. Ofta har inte integreringsfrågan relaterats till elever som varit avskiljda i institutioner och/eller specialklasser (Tössebro, 2004). Flera studier av skolans verksamhet pekar på att trots skolreformer, regelverk samt styrdokument finns det en avvikelse mellan den officiella målsättningen och den verklighet där man kan finna tydliga inslag av segregering (a.a). Göransson (2007) menar att integrering är en ideologisk målsättning och begreppet blir en beteckning för olika organisatoriska åtgärder och placeringar av elever. Om skolan inte har integrering kan den inte heller ha delaktighet (a.a).

Idag används integreringsbegreppet på ett sådant sätt att det skapas en differentiering och särbehandling av elever som skulle kunna hämma farten och/eller hota den normaliserade gruppens utveckling.

Integrering har blivit en specialundervisningsuppgift. Elever i behov av särskilt stöd skulle integreras, dvs att de skall vara med i den vanliga gruppen (Emanuelsson, Persson & Rosenquist, 2001). Skolan har idag svårt att genomföra det som offentliga styrdokument tar upp rörande integrering och inkludering p g a resursnedskärningar samt vikande elevunderlag och en strävan att uppnå skolans kunskapsmål (Tössebro, 2004).

Funktionell och social integrering förutsätter en samverkan i de arbetslag som har ansvaret för undervisningen. De specialpedagogiska insatserna bör vara förebyggande och pådrivande samt vägledande för att leda fram till identifiering av orsakerna till de uppkomna svårigheterna. Insatserna skall även leda fram till att arbeta fram en planering och ett genomförande av nödvändiga förändringar av undervisning och annat arbete. För att genomföra detta bör det finnas en samsyn och ett samarbete för att skapa förändringarna efter behov (a.a).

### **3.3.2 Inkludering**

I Norge har begreppet inkludering förankrats i läroplanen men i Sverige och Danmark används begreppet mindre (Tössebro, 2004). Begreppets intåg i Sverige kom först när tillgänglighet och delaktighet gjorde sitt intåg i utbildningssammanhang i samband med Skolverkets handlingsplan för arbete med de handikapppolitiska målen år 2002. Vislie (2003) menar att inkluderingsbegreppet kom att få något av ett internationellt genombrott i samband med Salamancadeklarationen (Svenska Unesco, 1994). Begreppet har sin bakgrund i utvecklingen av specialpedagogik i USA. Det har även inspirerats av det teoretiska utvecklingsarbete som gjorts i samband med "index for inclusion" i England (Egelund et al. 2006). Undersökningar som genomförts i både OECD-länder och andra länder tyder på att elever med funktionsnedsättningar uppnår bättre skolresultat i inkluderande miljöer (Skolverket, 2005). Sveriges riksdag antog år 2000 regeringens proposition (1999/2000:79). Denna proposition är fokuserad på att identifiera och undanröja hinder, förebygga och bekämpa diskriminering och ge barn, ungdomar och vuxna med funktionsnedsättningar förutsättningar för självständighet och självbestämmande. Det är genom utbildning och respekt för alla människors lika värde som förändring kan äga rum. Inkludering vilar på ett människorättsligt synsätt och behöver praktiska förändringar på skolnivå och att ett särskilt

fokus sätts på nyckelaktörer såsom lärare, föräldrar och beslutsfattare inom utbildningsområdet. Göransson (2007) anser att styrdokument behövs för att styrka inkludering, för att visa att alla ska nå samma mål och utvärderas enligt samma system, samt att dessa styrdokument skall ta upp allas rätt till delaktighet och betydelse av att skolan tar hänsyn till elevers olikheter.

Skolverket har tagit ställning för att all verksamhet i grunden ska utgå från ett inkluderande synsätt. Man menar att:

Det inkluderande synsättet ansluter sig till den internationella trend som introducerades i samband med Salamancadeklarationen (Svenska Unesco, 2006) och som innebär att integreringsbegreppet ersattes av inkludering. Deklarationen pläderar mot särlösningar. Skillnaderna i begreppen kan förstås diskuteras, för båda gäller att tolkningen och användningen varierar. Båda begreppen har vuxit fram i kritik mot institutionaliseringen av människor med någon form av avvikelse från det som anses normala. Om man med inkludering menar att elever ska vara delaktiga kan detta tyckas vara en demokratisk och mänsklig rättighet som knappast är förhandlingsbart (Skolverket, 2005, s.73).

Att främja inkludering innebär att förbättra de pedagogiska och sociala ramarna för att klara nya trender när det gäller skolans struktur och styrning. Det handlar även om att förbättra insatser, processer och miljöer för att främja lärande på såväl elevens nivå som i dennes skolmiljö. Orsaken till elevers svårigheter i skolan är i första hand deras möte med undervisningens innehåll och lärandemiljö och inte hos eleverna själva (Göransson, 2007). Enligt författaren bör skolan som vill genomföra inkludering arbeta med systemförändring som ifrågasätter många aspekter av skolan som den ser ut idag gällande dess basstruktur, innehåll och sätt att undervisa. Inkludering berör både en omstrukturering av skolan och en djupare förändring av skolans kultur. Inkludering kan även ses som ett program där man bl.a skall ändra på skolan så att den blir tillrättalagd för alla elevgrupper och därmed skapas en förändring av helheten (Emanuelsson, 2004). Författaren har den uppfattningen att om inkluderingsbegreppet skall vinna mark, måste det vara tydligt förankrat i förståelseperspektivet. Det finns svårigheter att realisera detta och det ligger i de förväntningar som finns på en utveckling till ett fullt deltagande för alla. Författaren menar vidare att om man ska flytta elever med funktionsnedsättningar till en vanlig skolmiljö, måste man tillrättalägga miljön så att man kan möjliggöra både integrering och inkludering. Det är viktigt att säkra miljöer och sammanhang som är positivt värdesatta och ännu viktigare är att åsidosätta det som förstärker stigmatisering och särbehandling men han hävdar även att skolan fortfarande har ett behov av att differentiera olika elever med utgångspunkt från diagnostiserade svårigheter eller andra upplevda problemområden (a.a). En inkluderande syn på undervisning syftar till att höja kvaliteten i klassrummet. Skolan bör kunna erbjuda möjligheter till ett urval av arbetsmetoder, individualiserat lärande och hjälpmedel till dem som behöver (Svenska Unescorådets, 2008). Detta kan ske under förutsättning att det blir en utveckling av lärandemetodiken och att det finns en flexibilitet i läroplanerna så att ingen elev tvingas stå utanför kamratskapet och delaktighet (a.a).

Hjörnes avhandling (2004) visar att den svenska skolan har skapat institutionella arenor som ett försök att hantera de olika dilemman och svårigheter som den ställs inför. Hennes resultat visar bl.a att elevvårdsteamets arbete ofta är institutionaliserat och följer enkla och otillräckliga rutiner och att orsaken till elevernas skolproblem ofta härleds till eleverna själva. Även om vuxenvärlden har en inverkan på elevernas sociala struktur så är det ändå eleverna själva som i sista hand avgör vilka positioner de tillskriver sig eller tillskrivs (Nygren, 2008).

För att genom integrering nå till en inkluderande undervisning måste alla pedagoger få möjligheten att vidareutveckla sina kunskaper och förmågor. Det gemensamma samarbetet måste leda fram till förändringar som är nödvändiga för att uppnå utvecklingsvillkor för de grupper och individer som har de sämsta förutsättningarna (Tössebro, 2004). Alla i arbetslaget måste samarbeta för att skapa möjligheter dels för en inkluderande undervisning och dels för en integrering. För att möta elevers varierande behov måste alla representanter för alla kompetensområden samverka för att försöka lösa de individuella behoven i elevgruppen (a.a). Enligt Svenska Unescorådet (2008) är det största hindret de negativa attityderna som finns hos lärare och vuxna.

För att öka inkludering bör:

- Lärare arbeta med attityder till olikheter, förmåga att anpassa undervisningen till olikheter, kunskap, färdigheter och erfarenheter, anpassning av kursplanerna, ha tillgång till specialistkunskap, kollegor och stödteam samt egen förmåga att stärka elevernas sociala relationer.
- Skolan arbeta med ett flexibelt stöd till läraren, samarbete med andra skolor, ledarskapet, flexibel användning av arrangemang utanför klassrummet och aktiva föräldrar.
- Viktiga yttre förutsättningar som ett tydligt ställningstagande nationellt, stöd från regeringen i genomförande av inkluderande utbildning och att målen för utbildningsväsendet tydliggörs, flexibel medelsfördelning som underlättar inkluderande undervisning samt motivation och kunskap bland politiker och skoledning på olika nivåer (European Agency for Development in special needs, 2003).

### **3.4 Det kategoriska och relationella perspektivet**

Målen för en skola för alla är att skapa förutsättningar för att alla elever skall kunna känna samvaro och deltagande, kunna samarbeta och få utbyte av att vara i skolan (Persson, 2003). Det kategoriska och relationella perspektivet menar Göransson (2007) kan hjälpa till med att skapa förståelse gällande delaktighet när det gäller personer med funktionsnedsättning. Perspektiven gäller förståelsen av uppkomst och orsaken till elevens svårigheter liksom av hur sådana svårigheter ska kunna motverkas och bemötas (Emanuelsson, 2004).

#### **3.4.1 Kategoriskt perspektiv**

Detta perspektiv kallas kategoriskt p g a orsaker till svårigheter främst förstås som konsekvenser av kategoriserade eller diagnosticerade egenskaper hos eleven. Skolan talar vanligast om elevers svårigheter. Det är elever med sina karaktäristiska som är problemet genom att de betraktas som avvikande från vad som anses vara normalt. Åtgärder mot svårigheter blir i detta förståelseperspektiv huvudsakligen särskild behandling med speciella metoder riktade direkt mot den enskilda eleven. Specialundervisningens långa tradition är fast förankrad i detta perspektiv. Under lång tid har perspektivet dominerat inom specialpedagogiken. Därför har skolorganisationerna sökt lösningen för elevernas svårigheter i det kategoriska och individbundna förståelseperspektivet (Emanuelsson, 2004). Haug (1998) menar att perspektivet har vunnit mark p g a att ansvaret läggs på den "avvikande" eller dennes "hjälpare". "Om man lägger ansvaret på den "avvikande" och/eller dennes hjälpare leder det till att utvecklingen i gruppen inte leder till integrering utan istället till ökad segregering" (Emanuelsson, 2001, s.13). Detta citat styrker Haug men tilläger att denna

ansvarsfördelning innebär att man lägger den avvikande individen på dennes stödperson för att åstadkomma anpassningen till gruppen. Perspektivet leder i sin tur till olika former av specialundervisning. Enligt Emanuelsson (2004) räknas specialundervisning som en organisatorisk åtgärd och det är först då som man gjort något konkret åt situationen.

I ett kategoriskt perspektiv reduceras effekterna av t ex låg begåvning, svåra hemförhållanden, brister, funktionsnedsättning och andra otillräckligheter och betecknas som elever med svårigheter som p g a detta skall specialbehandlas. Dessa svårigheter har sedan tydliggjorts genom diagnoser på individers avvikelser från vad som betraktas som normalt enligt en medicinspsykologisk modell (Persson, 2003). Nygren (2008) anser att det i skolan ”ofta förekommer en komplexitet i elevernas funktionsnedsättningar som medför ökade krav på skolans tillämpning av ett tydligt elevperspektiv, d.v.s. att elevens behov och förutsättningar är utgångspunkten i arbetet med att skapa en optimal skolsituation” (s.113). Det leder till ett segregrande snarare än ett inkluderande tänkande. Perspektivet har förståelse för funktionsnedsättning, men ger inte någon hjälp i det pedagogiska arbetet och dess långsiktiga utveckling. Perspektivet bygger på att skolan har en organisatoriskt differentierad specialundervisning och i det sammanhanget har forskningen ofta lett till praktisknära och tillämpbara resultat, metodiska riktlinjer och behandling av individerna. Perspektivet blir på så sätt konserverande och ger legitimitet till avskiljande och exkludering, trots att de nationella styrdokumenterna för skolan pekar mot en relationell förståelse av den specialpedagogiska problematiken (Persson, 2003).

### **3.4.2 Relationellt perspektiv**

Persson (2003) hävdar att ett relationellt perspektiv utgår från en pedagogiskt formulerad tankemodell som innebär att elevers förutsättningar i olika avseenden ses relationellt d v s förändringar i omgivningen förutsätts kunna påverka möjligheterna att uppfylla vissa på förhand uppställda krav/mål. Det innebär att svårigheter ses som ett resultat av att miljöns utformning inte överensstämmer med individens förutsättningar. Fokus riktas på att anpassa miljön till att individer är olika, på en systemförändring snarare än en individförändring (Göransson, 2007). Det handlar om att hitta lösningar på förbättringar av utbildningsmiljön. Skolan behöver även identifiera förekomsten av specialpedagogiska behov och samtidigt planera arbetet både på kort och lång sikt. Detta arbete innebär utmaningar som ställer höga krav på bl.a kunskaper om komplexiteten i utbildningsmiljön. Det kräver ett tänkande och en planering i längre tidsperspektiv som kan sträcka sig över flera läsår men även över skolformer och lokal och kommunal utbildningsplanering (Persson, 2003). En orsak till kan vara att den specialpedagogiska verksamheten prioriterar akuta pedagogiska problem såsom socioemotionella störningar. Författaren påtalar vidare att perspektivet bygger på den normativa utgångspunkten att en inkluderande skola för alla är bättre för alla elever än en mer segregerad skola. Det relationella perspektivet överensstämmer med de utbildningspolitiska intentioner som legat till grund för de gällande styrdokumenterna för skola och utbildning i Sverige.

Det är vanligt att omvärlden däribland främst föräldrar skyller på att skolan inte kan anpassa sin pedagogik till elever med problem i skolarbetet. Problematiken stannar kvar som ett för alla gemensamt problemområde. Utmaningarna är stora och konfliktladdade och möjligheter till framgång är helt beroende av en väl fungerande samverkan i arbetslagen. I en skola för alla måste alla vara beredda att möta alla (SOU 1999:63).

## 4 Metod och metodval

Studien har genomförts som en kvalitativ fallstudie, där semistrukturerade intervjuer har utgjort datainsamlingsmetoden. Merriam (1994) refererar till Wilson som menar att en fallstudie kan beskrivas ”som en process där man strävar efter att beskriva och analysera en viss enhet i kvalitativa, komplexa och helhetsinriktade termer, ofta kontinuerligt och under viss tidsperiod” (s.25). Vidare menar Merriam att fallstudien är ett kvalitativt angreppssätt med främsta syfte att ”förstå innebörden av en viss företeelse eller upplevelse” (s.30). Olsson och Sörensen (2007) menar att fallstudier ”rör sig i tiden” d v s rör sig i alla tre dimensionerna förfluten tid, nutid och framtid vilket gör att en studie kan bidra med en inblick i oväntade förhållanden som tidigare varit oklara eller uppfattas som annorlunda. Merriam (1994) kallar denna fallstudieforskning för en tolkande forskning, som i mitt fall kan ge en speciell förståelse genom dokumentationen av konkreta delar av skolans praxis. Jag vill skapa en komparativ förståelse av två olika sociala miljöer d. v. s. BÖ och Fs, genom att ge akt på sambandet mellan rådande skolsituation och den omgivande sociala miljön och försöka att skapa en förståelse för att bringa klarhet över vad som händer i nuläget och vad man önskar för framtiden. Ovanstående utsagor styrker mig i uppfattningen att valet av en kvalitativ fallstudie som forskningsmetod var lämplig. Fallstudien som metod stärks ytterligare p g a att den fokuserar på en eller några få förekomster av ett särskilt fenomen i avsikt att tillhandahålla en djupgående redogörelse för händelser, förhållanden, erfarenheter eller processer som förekommer i detta fall. Den inriktar sig på processer och förhållanden som ligger under händelsernas yta. Den ger då möjlighet att placera saker i sin kontext, snarare än att lyfta ut och isolera specifika enskilda aspekter (Denscombe, 2010).

Denna studie är en fallstudie, d v s ett fall som gäller en sammanslagning av två olika skolformer. Därefter har jag definierat och avgränsat den analysenhet som skall studeras till enskilda enheter som i det här fallet fördelas mellan rektorer och lärare och inte mot ett brett spektrum av undersökningsvariabler. Fördelarna med denna typ av studie är att den ger mig möjlighet att ägna mig åt subtiliteter och vanskligheter i komplicerade sociala situationer. Nackdelarna är att den är känslig för kritik gällande trovärdighet i de generaliseringar som görs utifrån resultatet (a.a).

### 4.1 Urval

Beslutet om vilka rektorer som skulle ingå fattades av stadsdelens sektorchef och utvecklingsledare. Varje rektor skulle därefter välja vilka av lärarna som skulle ingå. Rektorerna valde ut lärarna i första hand utifrån att de frivilligt ville delta, och i andra hand att de hade erfarenhet av båda verksamheterna och att både manliga och kvinnliga lärare skulle vara representerade. Resultatet av detta blev att 4 rektorer och 6 lärare ingick i studien. Den genomförda studien hade ett kriterierelaterat urval (Merriam, 1994). Tillvägagångssättet för att ta fram ett urval av den här karaktären bygger på att man måste göra ett urval innan undersökningen genomförs. Det andra kriteriet för detta urval var att det baserades på personlig kännedom. Urvalet av respondenter kändes adekvat och kom att ge mig en så täckande information som möjligt, genom att denna grupp kunde besvara de intervjufrågor som ställdes.

## 4.2 Datainsamling

De semistrukturerade intervjuerna genomfördes med hjälp av en frågeguide. Under intervjuens gång kunde jag formulera frågorna och i den ordning som stunden krävde. Möjligheterna till fördjupning och förtydligande fanns hela tiden. Intervjuguidens (se bilaga 1) funktion var att täcka syftet och de två problemställningarna som innefattade frågorna om hur de båda skolvärldarna möts i nuläget i det praktiska vardagsarbetet och vilka framtidsvisioner som finns. Tanken var att under intervjun kunna tolka innehållet för att därefter kunna verifiera mina tolkningar med den intervjuade (Kvale, 1997). Det innebär att denna kvalitativa intervju skall spegla verkligheten som den intervjuade ser den, för att sedan möjliggöra tolkning vad detta kan innebära ur ett givet teoretiskt perspektiv med utgångspunkt från den givna situationen (Trost, 2005). Centralt i kvalitativa intervjuer är att låta den intervjuade utveckla sina idéer och tala utförligt om de ämnen som tas upp. Semistrukturerade och ostrukturerade intervjuer befinner sig på en glidande skala och det var jag som intervjuare som kom att röra mig fram och tillbaka längs denna skala. Genom att tillåta de intervjuade att säga sin mening blir det ett sätt att upptäcka saker i komplexa frågor. De semistrukturerade och ostrukturerade intervjuerna har i regel ”upptäckt” mer än den som har ”kontroll” som sin strävan enligt Denscombe (2010).

Intervjusituationen var styrd till vissa givna tidpunkter och pågick under två veckor. Intervjutiden sattes till en timma. Det uppstod en tidspress då vi, vid många intervjutillfällen blev avbrutna av andra personer som påkallade den intervjuades uppmärksamhet. Problem i dessa situationer har även varit den miljö där intervjuerna skett. I de fall jag har fått möjlighet att genomföra intervjuerna i en för respondenten känd miljö, har jag uppfattat att de gett mig mer av deras egna reflektioner över den rådande situationen. Bortfallet i denna studie blir inte riktigt synligt eftersom varje rektor fick till uppgift att välja ut respondenterna (lärarna). Det är svårt att uttala sig om bortfallet eftersom det var rektorerna som gjorde urvalet. Rektorernas totala urvalsgrupp och eventuella bortfall kom aldrig till min kännedom. Man brukar ibland skilja mellan externt och internt bortfall (Eriksson & Wiedersheim-Paul, 2011). Interna bortfall förekom i detta fall då två av respondenterna inte kunde besvara vissa frågor. Detta berodde på att de inte hade någon erfarenhet av den verksamhet som de befann sig i.

## 4.3 Genomförande

Under genomförandet anpassades frågornas ordning efter situationen, men samtliga frågeställningar berördes. Inga av de frågor som ställdes gav upphov till misstolkning. I genomförandefasen användes en diktafon på ett försiktigt och hänsynsfullt sätt och påverkade inte själva intervjusituationen. Respondentens godkännande hade givetvis redan tagits upp. Inspelningen hjälpte till att i det närmaste få en så fullständig dokumentation som möjligt. De inspelade intervjuerna transkriberades ordagrant av mig. Denscombe (2010) menar att det är en nackdel om transkribering av intervjuer bara fångar in det talade ordet och missar den ickeverbala kommunikationen och andra kontextuella faktorer. Därför gjordes anteckningar om sådana faktorer längs den transkriberade texten. Det var givetvis viktigt att lyssna och uppmärksamma vad som sades och inte sades (Kvale, 1997).

En annan nackdel som kan uppkomma vid transkribering är att en del av intervjun av någon anledning kan vara otydlig. Det var därför viktigt att även föra anteckningar vid dessa tillfällen för att klargöra kontexten. Efter intervjun tog jag allas mejladresser och telefonnummer om jag på något sätt skulle behöva ta kontakt vid analysituationen för att



klargöra något av svaren på frågeställningarna ytterligare. Kontakt togs vid några tillfällen för att tydliggöra vissa uttalanden.

## 4.4 Databearbetning

Vid transkriberingen tog jag endast kontakt med rektorerna för att klargöra en frågeställning. Både transkribering och de upprepade genomläsningarna av materialet samt jämförelserna av de olika intervjuerna tog mycket tid i anspråk. I denna kvalitativa studie bearbetades, analyserades och redovisades uppgifter och resultat med metoder som försöker ta reda på mönster och vad den enskilde individen menar, tänker och känner (Stukat, 2005).

Jag har bearbetat fyra grupper av data, rektorer på BÖ och Fs och lärare på desamma. I respektive grupper har en sammanställning av resultatet gjorts vad det gäller nuläget och visioner på skol- och organisationsnivå samt grupp- och individnivå. I den ordningen har jag försökt få fram allt som dessa grupper har sagt d v s variationer i deras utsagor.

## 4.5 Validitet, reliabilitet och generalisering

Merriam (1994) beskriver validitet som en fråga som handlar om i vilken mån resultatet stämmer överens med verkligheten. Denna validitet måste bedömas av forskarens erfarenheter därför att det finns olika tolkningar av den upplevda verkligheten. Författaren uttrycker vidare att det som studeras är människors konstruktioner av hur de upplever världen. Kvalitativ forskning är mer intresserad av perspektiv där en ärlig återgivning av en situation, är det sätt som respondenterna upplever som "sin sanning". Därefter menar författaren att man skall bedöma validiteten eller sanningshalten i en undersökning som är beroende av att forskaren kan visa att denna har återgett dessa rekonstruktioner som denna undersökning kommit fram till som trovärdiga.

Ryen (2004) ser validitet som en sanning som kan fångas med ord och som förhåller sig korrekt till en stabil och social realitet. I mitt fall genomfördes intervjuerna i en stabil miljö och analysen av "citatet" ligger till grund för vidare tolkning. Begreppet *low-inference-descriptor* (Silverman, 2001), innebärande att de inhämtade uppgifterna skall vara så konkreta som möjligt, har varit centralt i mitt arbete med texten. Det betyder i sin tur att de verkliga utsagor från respondenterna anges förhållandevis rikligt i texten och inte bara forskarens (min) rekonstruktion av vad de sade eftersom det kan leda till att "forskarens egna perspektiv påverkar dennes rapport" (s.436).

Merriam (1994) anser att en studie aldrig kan vara något som ger en fullständigt sann och i överensstämmande bild av verkligheten. Resultatet är en indikation på vad man vill undersöka. Validiteten kan prövas genom att man gör en ny undersökning som ger liknande svar vid upprepade studier. I mitt fall blir intervjuerna informationsinhämtningen och processen blir att kritiskt granska de resultat som erhålls. Här är det viktigt att ha i åtanke de förhållanden och förutsättningar under vilken "intervjuerna" har skett samt hur proceduren gått till så att de som tar del av utfallet kan skapa sig en relevant bild av skolans situation och därmed få optimala möjligheter att tolka resultaten. Kvaless (1997) aspekt på validering är att det är själva ifrågasättandet och trovärdigheten som sätts i centrum. Vidare beskriver han att detta är en pågående process i vilken man ifrågasätter procedurer, frågeställningar, resultat och tolkningar samtidigt som forskaren undersöker, frågar och teoretiserar. De frågor som

ställs måste svara upp mot syftet. På så sätt kan intervjuerna i det här fallet hjälpa till att förtydliga och stödja tolkningarna.

Enligt Merriam (1994) utvecklas ”tillvägagångssättet under en kvalitativ fallstudie i efterhand och därmed kan det inte fastställas någonting i förväg vilket gör att reliabilitet inte kan tillämpas på något för studien lämpligt sätt” (s.182). Vidare anser författaren att man utgår från de områden som studeras och att de befinner sig i en ständig förändring och är mångdimensionellt och kontextuellt, vilket gör att reliabiliteten i traditionell bemärkelse är en omöjlighet i kvalitativa studier. Hon understryker att en upprepning av en kvalitativ undersökning inte ger samma resultat men poängterar att detta faktum inte gör att den första undersökningens resultat blir misskrediterande. Merriam poängterar att flera tolkningar av samma information är fullt möjlig och att resultaten står sig tills de motsägs av ny information. Olsson och Sörensen (2007) anser att hållbarhet hör ihop med ett tillförlitligt vetenskapligt underlag och relevansen hör ihop med dess logiska koppling till de påståenden som görs. Resultatet skall kunna läsas och förstås av läsaren. Reliabilitet handlar om i vilken utsträckning undersökningens resultat är hållbara över tid. Mina intervjuer är konsekvent genomförda och jag tror att om undersökningen skulle upprepas inom rimlig tid skulle även resultaten vara hållbara d v s att svaren inte skulle variera i någon större omfattning.

Merriam (1994) beskriver extern validitet utifrån hur ett resultat från en undersökning skulle kunna var tillämpningsbara på andra genomförda undersökningar,” d.v.s. hur pass generaliserbara är resultaten från en vetenskaplig undersökning?” (s.183). Resultaten kan endast generaliseras om man genomför en undersökning som genomförs på ett liknande sätt. Denna studie bygger på att som Merriam poängterar skapa en förståelse för och få vidgade erfarenheter av ett visst undersökningsområde som även ökar en större säkerhet beträffande det redan kända. Samtidigt går den inte att använda i flera fall eller då det man studerar är unikt i sitt slag. Dock påpekar Merriam, 1994:

att generaliserbarheten beträffande läsaren eller användaren innebär att frågan om i vilken utsträckning resultaten från en viss användare är tillämpliga på andra situationer lämnas åt de personer som befinner sig i dem. Det är läsaren som måste fråga sig vad det är i denna undersökning som är tillämpligt på hans eller hennes situation och vad som definitivt inte passar in” (s.187).

Vilka resultat är direkt tillämpliga även i andra situationer än den som har studerats? För att kunna göra den bedömningen behöver läsaren anse sig fått tillräcklig information för att göra en bedömning och avgöra om studien skulle kunna vara jämförbar. Här ser jag det som att vissa delar kan vara jämförbara men långt ifrån alla eftersom Fs innehar en mångsidighet i sin skolsituation och att denna situation är långt ifrån jämförbar med andra skolor.

Kvalitativa studier baseras vanligen på antagandet att de begrepp/teorier som man kommit fram till på ett meningsfullt sätt kan appliceras på liknande situationer och personer som de ursprungligen grundas på. Studien går ej att generalisera då gruppen är så pass liten och därför inte representativ och/eller jämförbar. Syftet med denna kvalitativa forskningsansats enligt Svensson och Starrin (1996) är ”att förståelse är ett mer centralt begrepp än validitet i kvalitativa studier” (s.216). Mitt mål är att styrka den interna validiteten och studiens äkthet vilken kommer att visa sig om resultaten är rimliga och ger en äkta bild av det rådande nuläget.

## 4.6 Etik

Målsättningen är att i studien följa de etiska riktlinjerna som Vetenskapsrådet (2006) förordar gällande informationskravet, samtyckekravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. *Informationskravet* verkställdes av utvecklingsledaren för utbildning inom stadsdelen som gav direktiv till och informerade om studiens huvudsakliga syfte. *Samtyckeskravet* behandlades genom att rektorerna i sin tur valde ut de lärare som skulle ingå i studien. De som tillfrågades ville frivilligt delta i studien och var medvetna om studiens syfte. *Konfidentialitetskravet* garanterades genom att informationen som framkom under intervjun behandlades på ett konfidentiellt sätt samt att när resultatet publiceras kommer åtgärder att ha vidtagits för att inte avslöja deltagarnas identiteter. Viktigt i denna studie var att understryka konfidentialitetsskyddet samt att respondenten förstod nyttan med studien (Stukát, 2005). I undersökningar finns det alltid risk för att olika typer av fel kan uppkomma. I detta fall kan de innebära ”intervjuareffekter” som kan inträffa mellan intervjuare och intervjuad då någon form av samspel kan uppstå som kan ge utslag i resultaten på ett icke önskvärt sätt (Eriksson & Wiedersheim-Paul, 2011). *Nyttjandekravet* är uppfyllt då studien endast skall användas till forskningsändamål och den skall vara behjälplig i Fs fortsatta utvecklingsarbete men inte för kommersiellt bruk eller andra icke-vetenskapliga syften (Stukát, 2005).

## 5 Resultatredovisning

Fs har växt, vilket har skett genom att Flatås-, Bräcke Östergårds- och Slottsbergsskolan har förenats med Fs. Skolan har många elever i behov av särskilt stöd och området där skolan ligger har det största ohälsotalet<sup>6</sup> i Göteborg ([http://www.scb.se/Pages/List\\_\\_\\_264036.aspx](http://www.scb.se/Pages/List___264036.aspx)). Många elever lever under svåra ekonomiska förhållanden, behärskar inte det svenska språket och har hög frånvaro. Flera andra myndigheter är därmed involverade i elevernas skolgång. Fs arbetar aktivt med att få föräldrarna att samarbeta med BUP för att kunna genomföra psykologutredningar. Fs är en mottagande skola för nyanlända barnfamiljer från länder utanför Europa såsom: Syrien, Ryssland, Palestina och Japan. Den fysiska miljön är fortfarande inte helt färdigställd.

BÖ var tidigare som en ”enskild ö” med en park runt skolan. Eleverna var isolerade och hade ingen kontakt med andra elever. Enheten var självbärande. När verksamheten flyttades uppstod ett kaos. De kom till nya och fräscha lokaler som ej var färdigställda eller anpassade efter elevernas behov. Det fanns ingen tid för att iordningställa lokalerna för att kravet var att undervisning skulle startas samtidigt som inflyttning skedde. BÖ:s start med Fs blev inte vad man kunde förvänta sig. Den största nackdelen var att ljussättningen i hela byggnaden var undermålig. Hänsyn togs inte till BÖ:s elever, där samtliga elever med rörelsehinder är synskadade. Den största miljökontrasten är att eleverna nu har en skolverksamhet tillsammans med barn som inte har funktionsnedsättningar.

### 5.1 Inledning

I redovisningen har jag valt att särredovisa rektorernas och lärarnas nulägesbeskrivningar och visioner var för sig. Båda gruppernas uppfattningar har presenterats på skol- och

---

<sup>6</sup> antalet utbetalda dagar med sjukpenning, arbetsskadesjukpenning, rehabiliteringspenning, aktivitets- och sjukersättning från socialförsäkringen.

organisationsnivå samt individ- och gruppnivå. Detta för att på ett strukturerat sätt skapa en helhetsbild över skolans olika områden. För att stödja konfidentialitetskravet har jag anonymiserat respondenterna och presenterat dem som två kollektiv. I citaten presenteras givetvis rektorernas och lärarnas synpunkter separat.

## 5.2 Rektorernas uppfattning av nuläget på Frölundaskolan

### 5.2.1 Skol- och organisationsnivå

Rektorerna beskriver en problematik i organisationens övergripande ledningsfunktion och organisationen som helhet. Omorganiseringen är ännu inte helt genomförd. Det har varit personalbyten i ledningsfunktionerna, ny administrativ personal och utökning av elevantalet, vilket har uppfattats som problematiskt i det dagliga arbetet. Rektorerna är medvetna om att de inte prioriterar de viktiga rektorsmötena och att de har svårt att räkna till för lärarna och vara behjälpliga för samverkan i den egna rektorsgruppen. Rektorerna anser att lärarna inte har maktat med att skapa samverkan/samarbete/delaktighet och gemenskap med kollegorna och eleverna p.g.a. att de har fullt upp på dagarna. Fs har en rektor som är verksam till 100 % och har helhetssyn över driften av skolans dagliga verksamhet. Den andra rektorn är verksam till 20 %. De uttrycker att det är svårt att skapa en gemensam skolplattform tillsammans med BÖ. Rektorerna anser att BÖ:s verksamhet skiljer sig för mycket från Fs skolmiljö, genom att BÖ:s verksamhet fram till nuläget i hög grad har handlat om elevernas omvårdnad. Det finns i nuläget en tendens av att Fs skolkultur sedan tidigare färgas in i deras nuvarande situation och detta skapar svårigheter, eftersom deras skolkultur genomgår en förändring. Det finns alltså, enligt rektorerna, en bristande samsyn mellan de olika skolformerna. De anser vidare att den stora koncentrationen på driften av verksamheten har medfört att kompetensutvecklingen av lärarnas pedagogiska arbete har fått stå tillbaka. Rektorerna anser också att det stöd de behöver från stadsdelens ledningspersoner med avseende på skolutveckling saknas.

Det finns kvar mycket av det gamla "tänket" och det uppstår därmed svårigheter när de olika skolformerna<sup>7</sup> inom Fs skall bli en. Skolan hade åtminstone en gemensam start med tanke på att organisationen upplevs som spretig, eftersom de även arbetat tillsammans med gymnasiet. Organisationen är i dagsläget inte färdigställd. Ledningen har varierat över tiden även på organisationsnivå och de som skall verka som stödfunktion har inte fungerat. Det finns även områden i verksamheten som vi helt enkelt inte har utvecklat eftersom som fokuseringen främst har legat på omvårdnad för BÖ.

På ledningsnivå har vi idag för många brandkärsuttryckningar som tar mycket tid i anspråk och som bidrar med att minska möjligheterna till samarbete.

Vi anser att det inte finns någon samsyn bland medarbetarna och vi upplever att vi inte har något stöd ifrån stadsdelen när det gäller skolutvecklingen.

Vi arbetade med att nå varandra i början av året, men nu när verksamheten är igång så har vi inte någon tid för ett aktivt samarbete, för att elever och lärare skall närma sig varandra.

Rektorerna menar att stödfunktionen bestående av ett resursteam som skall finnas för skolan ofta inte har fungerat optimalt. Detta bidrar till att de ofta inte vet på vilket sätt de skall lösa uppkomna situationer. Teamets handläggningstid är alldeles för lång, vilket leder till att rektorerna får lösa de dilemman som uppstår.

---

<sup>7</sup> grund- och särskola samt rörelsehindrade elever från BÖ

Resursteam består av socionomer och specialpedagoger som kan gå ut i klasserna och arbeta med handledning men deras handläggningstid är alldeles för lång. Detta medför att jag måste bli bättre på att söka hjälp.

En medvetenhet finns om att lärarna på BÖ har en bredare och djupare kompetens än de på Fs, vilka har en fokusering kring ämnesområdena medan BÖ:s koncentration ligger mer inom den specialpedagogiska kompetensen. Rektorerna menar att de idag inte vet hur de skall kunna ta till sig denna olikhet vad gäller kompetens för att skapa en gemensam plattform och öka samarbetet skolorna emellan.

Fs är en komplett F-9 skola, vilket innebär att all kunskaps och kompetensförsörjning inom kursplanernas ämnen kan säkras för BÖ. BÖ:s kunskaper och erfarenheter i specialpedagogik är en kompetens som kan vara till nytta och glädje för alla elever och kan bli en god tillgång för Fs. Men i dagsläget arbetar vi inte aktivt med detta. Trots att vi vet att denna kompetens finns vet vi inte hur vi skall samarbeta kring detta.

Rektorerna arbetar intensivt på att få ordning på sina lokaler. Det gäller såväl innemiljön som utemiljön men en rektor påtalar det faktum att lokalerna är lång ifrån färdigställda. Det viktigaste momentet för att BÖ:s elever skall kunna vistas i hela skolan är att man byter ut den nuvarande bristande belysningen. För att öka kontrollen av arbetet med den fysiska miljön har organisationen utsett en fastighetschef. Arbetet med den fysiska miljön är för betungande för rektorerna som skulle behöva lägga ned mer tid på att anpassa personalen till den nya organisationen.

Lokalerna är i stort sett anpassade efter verksamhetens behov och det är endast ett antal lokaler som inte är åtgärdade. Tyvärr, ligger inte byggnationerna i fas med övrig verksamhet. Mycket tid läggs ned på att genomföra dessa förändringar. Utomhusmiljön är anpassad och på rastgården har man tagit fram speciellt material. Kvar är aulan, skolsköterskans lokaler samt det viktigaste av allt att belysningen anpassas i klassrummen. Områdeschefen har utsett en fastighetschef, som skall hantera den fysiska miljön. Vi rektorer känner att vi har en för hög koncentration runt driften och inte hinner med att arbeta med utveckling av medarbetarna.

## **5.2.2 Grupp- och individnivå**

När det gäller integreringsarbetet har skolan främst arbetat med att integrera BÖ:s elever i ett praktiskt ämnesområde. Fs verksamhet har arbetat med att skapa en musikgrupp. I andra praktiska ämnen har man ändrat den fysiska miljön för att kunna ta emot blandade elevgrupper.

När det gäller integreringen av eleverna i den dagliga skolverksamheten berättas det endast om två elever, vilket nämns vid upprepade tillfällen när skolorna vill påvisa att man tar en aktiv del i integreringen. En önskan om att kunna arbeta aktivt med integrering för flera uttrycks också, men att det som stoppar denna utveckling är att lärarna känner att de inte orkar med ytterligare krav i arbetssituationen och att de inte har den kompetens som krävs för att öka integreringstakten.

Det finns även en lärare som har en BÖ grupp i musikundervisning och det är första gången som man försökt skapa relationer mellan Fs lärare och BÖ elever. Slöjdsalarna har utrustats för att kunna blanda elever. Vi anser dock att lärarna inte har tillräckligt utbildning för integrering. I nuläget finns det bara två lärare som har extra kontakt med de som är integrerade. Vi vill dock arbeta för att andra grupper skall kunna komma in i verksamheten.

Det finns två integrerade elever med elevassistenter i moderna språk och musik. De elever som är integrerade är en kille och en tjej från BÖ som deltar i undervisningen på Fs fast de arbetar själva med dessa ämnen på BÖ.

## 5.3 Rektorernas uppfattning av nuläget på Bräcke Östergård

### 5.3.1 Skol- och organisationsnivå

Rektorerna på BÖ anser att de utgör en udda verksamhet och att de inte har deltagit i inkluderingsprocessen. Ledningsfunktionen fungerar inte på önskvärt sätt då den ena rektorn arbetar endast 20% och den andra är sjukskriven. Denna rektor har ingen erfarenhet av elever med funktionsnedsättning. Den andra rektorn anser att BÖ känner sig isolerad, med tanke på den verksamhet de bedriver idag. De vill kunna vara en del av Fs och inte särbehandlas i organisationen. Därför känner rektorerna att de inte räcker till för att sköta den dagliga verksamheten och att rektorernas roller många gånger upplevs vara för krävande.

I och med sammanslagningen har BÖ gått från att vara en ren institution till att integreras med en vanlig grundskola i en gemensam skolorganisation. Detta medför att BÖ som verksamhet blir mer synlig än tidigare då omvärlden inte träffat på dessa elever i Fs skolverksamhet. Många lever fortfarande i den tron att dessa elever inte har någon skolplikt. BÖ:s rektorer är medvetna om att de behöver arbeta strukturerat för att få fram tydliga direktiv för bedömning av elever med liknande funktionsnedsättning.

Det har skett stora förändringar ibland rektorerna och ledningsmässigt gungar det då en rektor endast arbetar 20%. Trots att vi bytt rektorer är denna funktion inte stabil, då en rektor som skall arbeta heltid nu har blivit sjukskriven för vederbörande orkar inte längre. Det är en utmaning för mig att arbeta här och det finns många situationer som är svåra och annorlunda. Men jag har inte arbetat med den här gruppen av elever tidigare. Samtidigt som det är få som tänker på att de här eleverna finns och blir förvånade över att de har skolplikt. BÖ är en spännande verksamhet och jag har själv ett intresse för elever i komplexa lärosituationer.

BÖ har ingen erfarenhet när det gäller att driva en grundskoleverksamhet och har därför svårt att ta in de delar som de behöver för att kunna anpassa sig till en regelrätt skola. Vi på BÖ anser att vi har varit för isolerade som verksamhet, men nu har vi fått fler kollegor. Vi har ett behov av att vara en del av ett större sammanhang.

Under förra hösten arbetade man inom stadsdelen med de nya styrdokumenterna och Lpp<sup>8</sup>. BÖ har större svårigheter att anpassa sig till de normer och regler som anges i policydokument. I Lpp arbetar man med att ta fram gemensamma mål med Fs, som skall dokumenteras i en handlings- och policyplan för inkludering. Rektorerna skall även ta fram en likabehandlingsplan och samarbeta kring en antimobbningssmetod. Detta är något som de inte har arbetat med tidigare. En av rektorerna beskriver hur de bildat ett nätverk där även särskolelärarna ingår och samverkar när det gäller kompetensutveckling i skola 2011. För att kunna ha möjligheten att genomföra detta behöver skolan en samtalsledare som arbetar aktivt med frågor rörande inkludering tillsammans med rektorer och lärare. BÖ har även en komplex vardagssituation som gör att de inte alltid deltar i de gemensamma mötena. En rektor understryker att samarbetet är fokuserat på att klara vardagssituationen. De anser att de behöver styra upp arbetslagen genom att utse en ledare i varje lärargrupp, för att se till att det blir en bättre samverkan och att kvaliteten höjs så att arbetet blir mer lösningsfokuserat. BÖ:s organisation har många gemensamma arbetslagsträffar för att den dagliga driften av

---

<sup>8</sup> lokala pedagogiska planen

verksamheten skall fungera, vilket gör att tid för skolutveckling får stå tillbaka. Det finns en uppenbar risk att BÖ själva isolerar sig då de känner en viss exklusivitet genom att deras kompetens berör ett vidare fält. Det kan få effekten av att de inte känner en så självklar närhet till Fs verksamhet. Samarbetet kan inte bara vara att BÖ informerar Fs om sina problemområden utan att de skulle kunna fokusera runt gemensamma ”projekt” för att berika varandras vardag oavsett skolform.

Rektorerna träffas för att implementera tanken att arbeta ämnesövergripande för att utveckla kunskap samt hur man bedömer pedagogiken utifrån styrdokumentet. Vi har inga rutiner runt hur en skola skall drivas och då tänker jag på rutiner kring bedömning av elever, IUP, likabehandlingsplaner, Lpp och allt annat som kan vara viktigt för en skolverksamhet. Det är viktigt att varje lärare tydliggör vilka kunskaper och färdigheter och resultat som eleverna skall uppnå. Vi måste ta fram vilka arbetsformer som skall användas så att de kan ligga till grund för de skriftliga omdömena.

Tyvärr har inte så många lärare från BÖ deltagit. Men vi uppfattar situationen som sådan att BÖ:s personal anser själva veta vad som är bäst för deras enhet. Vi behöver arbetslagsledarmöten för att stödja lärargrupperna. Trots att Fs försöker skapa en röd tråd för team Frölunda med gemensamma sociala aktiviteter tycker vi inte att BÖ deltar i någon större utsträckning.

Vi behöver en samtalsledare knuten till vår verksamhet och en specifik utbildning för alla lärare så att alla finns på samma nivå. Nu jobbar vi med skola 2011 och Olweusmetoden<sup>9</sup>. Men jag hoppas att i skola 2011 skapas möjligheter för ett bättre samarbete.

### 5.3.2 Grupp- och individnivå

BÖ arbetar kontinuerligt med hjälp av föräldramedverkan. BÖ har alltid samverkat med andra aktörer såsom föräldrar och habiliteringen. Detta samarbete gäller främst omsorg och omvårdnad av eleverna, samt att skapa en delaktighet kring dessa elever. Detta medför en mer komplex situation för dem då det är många som skall var med och diskutera och framföra synpunkter på alla nivåer i verksamheten. Detta kan givetvis även medföra svårigheter för dem att genomföra förändringar och komma överens i sak- och individfrågor. Föräldrarna har alltid varit en viktig faktor i BÖ:s verksamhet. Detta har inte förändrats i och med sammanslagningen.

Då föräldrarna alltid varit delaktiga och påverkat utveckling av verksamheten känner de idag en stark oro för att BÖ inte skall få de resurser som de behöver för att kunna ge rätt stöd till sina elever. Föräldrarna vill se till sina barns intressen och att en inkludering inte får ske på elevernas bekostnad. BÖ:s elever behöver en massiv insats på flera nivåer för att nå en förändring i sin inlärning. Stödpersoner är viktiga i BÖ:s elevers vardag för att den skall fungera på ett så optimalt sätt som möjligt. Den fysiska miljöns tillrättaläggande är av central betydelse för dessa elever. Detta skulle kunna innebära att de båda skolorna får ett större utbyte av varandra och lär sig varandras skolkulturer.

Vi hoppas att vi skall hitta fler grupp- och individuella lösningar. Dessutom skulle våra lärare kunna arbeta på Fs. Fs kanske lär sig mycket om funktionshinder, men vad lär sig BÖ eleverna? Vi anser att gruppen är spretig p.g.a. att alla har olika diagnoser, funktionsnedsättningar och sjukdomar. Vi har alla skolformer representerade med den problembild som detta innefattar.

BÖ:s elever behöver stimulans, utbyte, arbeta med teman, vara delaktiga och prestera bättre i skolsituationen. Eftersom samarbetet med föräldrarna är viktigt är vi oroliga för deras reaktioner. Föräldrarna uttryckte vid ett gemensamt möte en stor oro för det som är nytt. De känner att BÖ

---

<sup>9</sup> antimobbingsmetod

är en liten enhet som skall gå upp i en stor och att detta skall innebära att deras barn kommer att "försvinna" i det stora och att ingen hänsyn kommer att tas till BÖ:s behov.

En stor del av verksamheten går ut på omvårdnad, samt en dialog med habilitering och föräldrar.

Det viktigaste är att anpassa miljön så att den inte hindrar en personlig utveckling.

## **5.4 Rektorerens vision på Frölundaskolan**

### **5.4.1 Skol- och organisationsnivå**

Rektorerna anser att de bör vara mera delaktiga i skolans verksamhetsområden och vill kunna planera in fasta möten där bara rektorerna träffas för att arbeta med gemensamma frågor. Rektorerna vill kunna vara lyhörda för önskemål som kommer från organisationen och arbeta med att bemöta lärarnas krav på delaktighet samt att de får adekvat information rörande verksamheten. De känner att de vill skapa en kontinuitet och möjlighet till samarbete och en gemensam samsyn.

Rektorerna anser att personalen skall arbeta aktivt med att skapa en "vi-känsla" samt att det även finns möjligheter för alla att genomföra gemensamma pedagogiska planeringar samt att upprätthålla en levande dialog. Detta förutsätter även att skolan har skapat utrymmen för dessa möten. Det är viktigt att all personal lär känna varandra och därigenom kan de även hjälpa varandra i vardagen för att skapa goda förutsättningar för interaktion. Detta skulle göra så att eleverna känner sig tillfreds med den nya skolmiljön.

Mötena med rektorerna borde innehålla dialog och kommunikation och inte att bara som det är idag att mötena bokas in och sedan prioriteras andra händelser i verksamheten. Vi som rektorer borde vara ute i verksamheten i större utsträckning än vad vi är idag. Det känns som om vi inte hinner med att informera våra lärare om för dem viktiga förändringar. Men vi måste också arbeta för att hitta naturliga mötesplatser. Det är viktigt att personalen är bekväma med varandra, för då blir de ju även bekväma med eleverna.

### **5.4.2 Grupp- och individnivå**

För att Fs skall kunna vidga sina möjligheter till fysisk integrering menar rektorerna att eleverna från BÖ skall kunna studera enligt grundskolans studieplan. De behöver samordna de insatserna gemensamt med BÖ för att detta mål skall kunna genomföras. Fs kan få ett mervärde av ett samarbete genom att få tillgång till de lärare/speciallärare och andra kompetensområden som skulle kunna bidra till att hjälpa en del av de elever som Fs har.

Samarbetet skulle kunna påskyndas genom att skolorna åtgärdar alla fysiska miljöhinder. Fs behöver få en förståelse för BÖ:s verksamhet och elever, så att skolorna kan fokusera på gemensamma aktiviteter och inte på vad BÖ:s elever kan och inte kan vara delaktiga i. Fs behöver få en helhetsbild av BÖ:s verksamhet som borde beröra allt ifrån den fysiska miljön och hur den inverkar på möjligheterna till samverkan. Därefter behöver de få insyn i hur BÖ:s pedagogiska miljö ser ut och även hur de olika eleverna arbetar med skolarbetet trots sina olika funktionsnedsättningar. Denna bild skulle hjälpa dem att skapa aktiviteter som skulle kunna vara gemensamma och därmed även upplevas som givande för Fs elever. Det ska vara en pågående och levande dialog kring arbetssättet och uppbyggandet av förståelse för syftet med gemensam kunskapsinhämtning. Visionen är att det skall finnas möjligheter att blanda elever och att alla kan beredas möjlighet att lära känna varandra.



Eleverna ska kunna gå in i varandras klasser varje vecka. De borde känna sig trygga, ha ett bra samarbete sinsemellan och genomföra gemensamma aktiviteter. Det ska finnas fokus på lärandemiljön snarare än individens tillkortakommanden. Vi borde istället fokusera på elevgrupperingar/klassanordningar, arbetslagens utformning och kompetens, gemensamma friluftsdagar/idrottsdagar/kulturrupplevelser, schemaläggning, hitta naturliga mötesplatser och lokalanvändning.

## **5.5 Rektorerens vision på Bräcke Östergård**

### **5.5.1 Skol- och organisationsnivå**

Rektorerna bör vara tillgängliga i skolans vardagssituation och se till att det sker en styrning av den dagliga verksamheten på alla nivåer. En önskan från rektorerna är att det skall finnas gemensamma mål i den lokala arbetsplanen som borde innefatta en fungerande läroplan, handlingsplan och policyregler. Det finns även en vilja att höja sin kompetens inom BÖ främst genom att öka det specialpedagogiska stödet. BÖ som organisation vill arbeta för att bli en aktiv del av Fs. Men i rektorsgruppen framkommer det tydligt att en av dem strävar mot gemensamma lösningar medan en annan vill förorda att skolorna borde uppvisa en tydligare gränsdragning över vad respektive enhet står för. En önskan finns att skolan skulle ha en rektor med ett övergripande ansvar för de båda verksamheterna. Detta ser man från rektors håll att de skulle ge en bättre fungerande skola. Rektorerna behöver gå igenom alla lärares kompetensprofil så att de vet vad var och en kan bidra med i de olika verksamheterna. När det gäller lärarsituationen skulle BÖ kunna vinna på ett samarbete genom att även ingå som lärare i Fs verksamhet samtidigt som Fs lärare skulle kunna vara behjälpliga på BÖ. Den optimala inkluderingen är att lärarkollegiet består av en blandning mellan arbetslagen från Fs och BÖ. Alla lärare bör finnas tillgängliga på ett sådant sätt att de kan undervisa elever oavsett skolform. BÖ vill kunna förstärka sin organisation på sikt med elevassistenter med kunskap om elever med funktionsnedsättning och aktiveringspedagoger som arbetar med eleverna för att de skall få en mer innehållrik fritid.

Vi har symboliskt markerat i den lokala arbetsplanen att vi skall ha mål gemensamt med Fs. Vi skall skapa en handlingsplan för inkludering samt ta fram en vision och policy för skolan. BÖ ser med tillförsikt fram emot en mer fungerande Fs, där BÖ ingår som en fullvärdig inkluderande del. Viktigt för hela skolan är att vi satsar på en gemensam god läromiljö.

Varje enskild lärare skall tydliggöra vilka kunskaper och färdigheter som behövs i varje ämne. Alla lärare skall undervisa i olika skolformer och det skall inte finnas några organisatoriska gränser. Lärarna skall cirkulera. Samtidigt hoppas jag att alla skall ingå i gemensamma arbetslag där alla kompetenser är representerade.

Jag tycker att gränsen mellan BÖ och Fs är otydlig. Men den nya skollagen skapar en tydlighet och det blir då inga frågetecken kring vad man tillhör. Det borde finnas en rektor som ansvarar för alla skolformerna samt att arbetslagen även arbetar med helheten. En samverkan med Fs skulle innebära en "win-win" situation för båda skolorna.

Våra elevassistenter har inte samma tänk som aktiveringspedagogerna därför vill vi att de skall göra praktik hos oss och hjälpa till att skapa ett mervärde för individen så att livskvaliteten höjs. På sikt kanske vi kommer att anställa denna yrkeskategori.

### **5.5.2 Grupp- och individnivå**

Rektorerna vill utveckla arbetet med elevbedömningar i samverkan med Fs då de själva inte har den erfarenheten. Skolan ska kontrollera att eleverna läser i rätt skolform, har en IUP samt är betygsatta. Skolan vill ta vara på elevernas egna åsikter och önskemål för sin skolgång. Föräldrarna till eleverna är viktiga och därför behöver de få vara delaktiga i utveckling av

BÖ:s verksamhet. Skolan vill inte ha någon fast klassorganisation utan istället anpassa undervisning i allt från storgrupper till individuella lösningar. I undervisningen ska särskilda stödfunktioner finnas på ett naturligt sätt. Rektorn menar att fler elever bör integreras i Fs med stöd av vuxna. Vinsten skulle kunna bli att uppnå goda resultat i vardagsarbetet och att situationen stärks av arbetslagets kompetens att bemöta eleverna på ett för dem fördelaktigt sätt och därigenom skapa en god miljö för inläring.

Jag ser elevdemokratiska frågor och samverkan med föräldraråd som två viktiga uppgifter. Det får inte förekomma någon fast klassindelning vid starten av terminen utan att senare anpassa undervisningen på både individ- och gruppnivå. Det är viktigt att skapa goda resultat i det dagliga vardagsarbetet och i samspelet mellan elev och vuxen, där eleverna borde få rätt resurs och stöd i sin skolsituation. Elevernas resultat är beroende av arbetslagets kompetens att i mötet med eleverna kunna skapa en god läromiljö. Vi skall även öka måluppfyllelsen i de elevbedömningar som skall göras varje termin. De skall ta fram redskap och arbetsformer för skriftliga omdömen och vikten av likvärdighet i bedömning. Viktigt för oss är nu att se till att eleverna läser i rätt skolform och att alla har ett IUP samt att de får betyg.

### **5.5.3 Sammanfattning av rektorernas syn på nuläget och på visioner**

I avsnittet gällande rektorernas uppfattning av nuläget på Fs beskrivs skolans arbete med den fysiska miljön. Det finns problem rörande verksamheternas differentiering. Skolan har haft många ledningsbyten och rektorerna har problem med sitt samarbete samt att de har svårigheter att skapa plats för elevsamarverkan. Skolan inte tar tillvara på den kompetens som finns i de olika skolformerna. Rektorerna har ett fokus på driftsfrågor, därför har kompetensutveckling och pedagogiskt arbete inte fått något utrymme. Resursteamet på skolan fungerar inte optimalt. Det finns ingen samsyn mellan de olika skolformerna. Rektorerna är medvetna om att lärarna har en djupare kompetens. I nuläget är inte omorganiseringen helt genomförd. Rektorerna efterfrågar ett bättre stöd från stadsdelen. Fs har integrerat 2 elever i musik och moderna språk,

I avsnittet om rektorernas uppfattning av nuläget på BÖ beskrivs situationen för de elever med rörelsehinder och synskador att deras främsta hinder är den undermåliga ljussättningen som skapar stora problem för dem. BÖ har en komplex vardag med stor fokusering på omvårdnad som tar mycket tid i anspråk. Ledningsfunktionen fungerar inte och många arbetsuppgifter har delegerats till lärarna, vilket skapar en arbetsbelastning. Föräldrakollektivet är oroligt för risken att BÖ:s verksamhet åsidosätts i en för dem gemensam organisation. Rektorerna arbetar med att ta fram en handlingsplan för policydokument, likabehandlings- och antimobbingsplan, LPP och att de skriftliga omdömena blir korrekta samt ett ökat elevinflytande.

I avsnittet gällande rektorernas vision på Fs tas det upp vikten av de gemensamma rektorsmötena. Rektorerna måste ge information kontinuerligt och skapa en "vi"-känsla hos personalen. De behöver genomföra en gemensam pedagogisk planering. Rektorerna behöver också skapa utrymmen för naturliga möten på alla nivåer. De behöver vidga den fysiska integreringen samtidigt som de skapar en förståelse för varandras verksamheter, men endast under förutsättning att eleverna kan studera enligt grundskolans studieplan. De behöver en levande dialog kring ett pedagogiskt arbetssätt och hur de ska kunna genomföra en gemensam kunskapsinhämtning. För att främja interaktionen mellan eleverna, behöver de eliminera alla de fysiska hinder som finns.

I avsnittet gällande rektorernas vision på BÖ talas det om en önskan att rektorerna är mer tillgängliga i skolans vardag. De vill bli en aktiv del av Fs. Dock anser de att det finns ett

behov av en rektor med ett övergripande ansvar. Rektorerna anser att de bör höja alla lärares kompetensprofiler samtidigt som alla lärare bör undervisa samtliga elever oavsett skolform. Organisationen behöver förstärkas med utbildade elevassistenter och aktiveringspedagoger, som har kunskap om funktionsnedsättningar. Rektorerna vill nå en ökad måluppfyllelse genom ett mer demokratiskt förhållningssätt och en gemensam värdegrund. De behöver arbeta fram gemensamma handlingsplaner, policyregler, kompetensförsörjning, specialpedagogiskt stöd, arbetslag och öka samverkan på alla nivåer. På individ- och grupp nivå behöver eleverna delas upp i rätt skolform. Alla elever behöver få ett IUP och vara betygsatta. Ingen klassorganisation behövs utan istället individuella lösningar. Eleverna ska kunna integreras med stöd av vuxna.

## **5.6 Lärarnas uppfattning om nuläget på Frölundaskolan**

### **5.6.1 Skol- och organisationsnivå**

Lärarnas arbetssituation påverkas av att den fysiska miljön inte är färdigställd. Ett par av lärarna anser att Fs har strukturella problem, som bl.a. yttrar sig i en ostrukturerad och ryckig verksamhet som karaktäriseras av brister i kontinuitet med avseende på t.ex. mötestider och gemensamma aktiviteter. De märker även av att rektorerna inte är delaktiga och att det finns ett motstånd från deras sida till det generella samarbetet. Detta skapar ingen bra grund för att lärarna själva ska ta tag i och utveckla ett samarbete på lärarnivå. Man har till och med missat studiedagar. Skolan har haft flera rektorsbyten under senare tid, vilket bl.a. har lett till parallellprocesser neråt i organisationen, där lärarnas ambition och vilja hotas av den bristande ledningen i organisationen. Man anser också att rektorernas frånvaro som pedagogiska ledare medför att inget förändringsarbete sker även om försök har gjorts. Det mesta handlar om att lösa problem "här och nu".

Skolsituationen gynnar inte samarbete eftersom organisationen och ledarskapet inte heller samarbetar blir hela arbetssituationen splittrad. Vi saknar att rektorerna inte är synliga ute i verksamheten och vi tycker det är svårt att arbeta för samverkan då vi vet att rektorerna inte alltid träffas regelbundet.

Vi har haft vår tredje rektor på ett år. Verksamheten är mer ostrukturerad. Trots ambition och vilja, finns det inte heller utrymme för gemensamma aktiviteter eller möten. På grund av att vi får dålig information, har vi till och med missat studiedagar.

Fs lärarna har inget aktivt samarbete med BÖ:s i nuläget. Lärarna från BÖ har gjort några försök, men dessa har stoppats i sin linda. Lärarna tycker att det saknas en organisation som stöder inkludering. Tiden verkar vara lärarnas största bristvara. Skolpersonalen har svårt att respektera varandra. Rastproblematiken tycks vara det största problemet, då det endast finns en lärare som är rastvakt. Därför uppstår det elevkonflikter som kan leda till mobbningsituationer. Det kommer enligt lärarna att ta lång tid för stadsförvaltningens organisation att få igång ett arbete som flyter och möter alla de behov som de olika skolformerna har och det kommer att vara en stor påfrestning på skolans möjligheter att förändras mot ett inkluderande synsätt.

Lärarna upplever att det uppstår konflikter mellan Fs och BÖ:s elever under rasterna. När det gäller hur vi skall utveckla arbetet för samarbete/delaktighet/gemenskap kan väl det ske när AFH:s organisation om två till tre år har satt sig och skolan hittat praktiska lösningar, rutiner och teknisk utrustning.

## 5.6.2 Grupp- och individnivå

Vid starten av höstterminen 2011 skedde ett visst samarbete mellan Fs och BÖ, då ingen av skolans olika lärargrupper kände varandra. De försökte öppna upp verksamheten för ett vidare samarbete. Lärarna arbetade med gemensamma temaarbeten och här skapades kontaktytor. Men verkligheten kom i kapp lärarna och allt vardagsarbete tog över. Detta gjorde att inga spontana eller planerade möten skedde. De har inte någon gemensam mötesplats vilket gör att arbetslagen inte interagerar. Lärarna ser positivt på det nytillskott av lärare som har skett på skolan.

Vi hade initialt ambitioner och hade en gemensam träff med arbetslag. Vi kom så långt att vi parade ihop oss för att ha någon person att samarbeta med. Därefter hände ingenting.

En annan gång tog BÖ första steget och de kom och presenterade verksamheten och ville öppna upp till ett samarbete och möjligheten för eleverna att träffas. Lärarna orkar inte, trots att man vet att man skulle bli mottagen med öppna armar.

Fs arbetar endast i klassiska arbetslag och har svårt att samarbeta utanför dessa. Men vi tycker att det är utvecklande att det tillkommit fler lärare totalt på skolan.

Två elever är integrerade i moderna språk och musik. För att enskilda elever ska kunna integreras på Fs, behöver lokalerna bli fullt anpassade. Samarbete inom arbetslagen förekommer, men samarbetet med BÖ karaktäriseras enligt några lärare på Fs av att endast två elever kan vara integrerade och då planerar lärarna gemensamt elevernas undervisning med utgångspunkt i integrerade elevernas behov och förutsättningar.

En annan lärare menar

Den enda kontakt jag har är genom den integrerade eleven och där samverkan/samarbete sker genom att man arbetar gemensamt med den enskilda elevplaneringen. Dessutom behöver vi anpassa våra lokaler ytterligare, för att kunna integrera BÖ-elever.

Krav ställs också på mer individuell planering och anpassning och varje lektion kräver en ökad administration och dokumentation. All undervisning och material måste anpassas. Detta innebär att fler elever behöver individuell hjälp. Musikläraren har halvklasser i musik och även en integrerad halvklass från BÖ. Särskolan är integrerad i klasserna. Integreringen av BÖ:s elever ger endast Fs elever en förståelse för hur det är att ha en funktionsnedsättning. I övrigt anser en lärare på Fs att BÖ:s elever inte tillför något av värde för Fs elevgrupp.

Det är ökade krav på individuell planering och anpassning, samt att varje lektion kräver mer administration och dokumentation. Idag är det fler elever som behöver mer hjälp. Jag tycker inte att det är något mervärde att vi har BÖ:s elever integrerade i verksamheten.

## 5.7 Lärarnas uppfattning om nuläget på Bräcke Östergård

### 5.7.1 Skol- och organisationsnivå

Lärarna anser att ledningen har ett ovanifrån perspektiv och det dagliga arbetet fungerar inte eftersom allt skjuts på framtiden. Personalen upplever inte att det sker något konkret arbete för förändring. De menar att de saknar en rektor som är delaktig i den pedagogiska diskussionen och även tar sig an både drifts- och organisationsfrågor. Detta gör att arbetssituationen för alla blir både psykiskt och fysiskt arbetsam. Om något händer så blir det en kedjereaktion. En av lärarna beskriver deras arbetssituation som väldigt tajt och ”om någon

faller, faller fler". Lärarna får då själva ta fram material som egentligen åligger rektorn och detta får stor negativ påverkan på läromiljön. Dessutom tvingas lärarna att göra avkall på sin egen planering och det påverkar även deras möjligheter till att utveckla sina egna ämnesområden. Något som har betytt mycket för lärarna är att i BÖ:s specialpedagogiska verksamhet har ingått en specialpedagog, som stöttat undervisningen genom att följa en elev i taget under en längre tid. När specialpedagogen sades upp, var det många lärare som fick stötta andra personalgrupper för att den dagliga verksamheten skall kunna fungera. BÖ lärarna känner en stor frustration i att det inte finns mer tid till att stärka samarbetet lärarna emellan, utan istället läggs all tid på att få vardagen att fungera. Det blir på så sätt endast kortsiktiga lösningar och det skapar en oro när det inte har utarbetats någon gemensam handlingsplan. Lärarna vill kunna känna sig lite tryggare med vetskapen om att deras situation kommer att lösas på sikt.

Vi får ta fram mallar som skall vara likvärdiga för stadsdelen och vi får utforma allt arbete själva. Vi har inte heller något pedagogiskt stöd från våra rektorer och de är inte närvarande i vår vardag. Detta påverkar hela yrkesrollen som lärare och då påverkar det planeringsarbetet och gör det svårare att få fram bra arbetsmaterial.

Jag måste hela tiden genomföra snabbplaneringar, istället för att arbeta med ett mer långsiktigt arbete. Det är faktiskt psykiskt och fysiskt arbetsamt för personalen. Mycket tid går åt att stötta personalgruppen. Det borde finnas mer tid till personalgruppen som helhet, så att man kan komma igång med samarbete.

Lärarassistenterna har en hög arbetsbelastning och en stor frånvaro. Organisationen är för slimmad. Rektorer har även tagit bort en specialpedagogtjänst som stöttade verksamheten. Därför har varje lärare en ökad arbetsbelastning.

Det finns tre arbetslag. Dessa träffas flera gånger per dag. Det gör att BÖ har en större struktur och styrd tillvaro än Fs vilket då minskar möjligheterna till gemensamma projekt och samarbete.

Vi skulle vilja kunna lyfta blicken och dra igång ett projekt men tiden äts upp av det dagliga arbetet. Lärare, elevassistenter och övrig berörd personal har kontinuerliga möten under hela arbetsveckan. Vi är organiserade i tre arbetslag och dessa har olika funktioner. Därutöver har vi även dagliga möten med grundskolan.

BÖ:s lärare känner sig isolerade och styrda av elevernas behov. Detta påverkar det dagliga arbetet och begränsar möjligheterna till formella och informella möten. BÖ tog initiativ till interaktion med Fs genom att lärarna har försökt skapa förståelse för sin egna verksamhet och de har demonstrerat hur de kommunicerar med olika typer av hjälpmedel. De enda mötena som uppstår, är de som sker i vardagen under raster och då försöker lärarna att lösa de dagliga problemen som uppstår. På grund av den stora arbetsbördan finns det ingen tid över för att utveckla ett naturligt samarbete.

BÖ och Fs personalen pratar tillsammans, för att hitta små lösningar på vardagsproblem. Tyvärr blir det bara korta samtal, eftersom dessa sker under rasterna. BÖ tog första steget och de blev inbjudna. Det är viktigt att det skulle kunna finnas möjligheter till att mötas spontant under arbetsdagen. Vid ett annat gemensamt möte visade BÖ:s elever hur de kommunicerade och man diskuterade hur eleverna skulle kunna träffas. Eleverna visade de talande hur man klassar in språket och hur man använder sig av sina hjälpmedel. Trots att Fs skulle bli mottagna med öppna armar orkar inte lärarna med detta i nuläget.

## 5.7.2 Grupp- och individnivå

Elevgrupperna är homogena och man har skapat tvärgrupper som har samma kommunikationssätt och funktionsnedsättning. Viktigt för att lärosituationen skall fungera är att det finns alla fysiska hjälpmedel. Alla lärare är eniga om att eleverna har tillgång till alla tänkbara hjälpmedel. Det sker ändå ett samarbete kring vissa elevgrupper men detta arbete borde vara mer omfattande. BÖ har tagit egna initiativ och samarbetar med de andra skolformerna, för att öka den sociala gemenskapen och skapa en viss progression i att de kan lära tillsammans. I den fysiska miljön är det största hindret, för att eleverna skall kunna mötas på ett naturligt sätt att skolan inte åtgärdat belysningen.

Vi har tagit eget initiativ och skapat ett samarbete med andra lärare, träningsskolan, g-klasserna<sup>10</sup> och särskolan i aktiviteter såsom gymnastik. Detta skapar viktiga möten som blir ömsesidigt utvecklande för dessa elevgrupper. Belysningen är dålig och att de flesta elever har fler funktionsnedsättningar där synproblematiken är genomgripande för hela gruppen. Därför behöver de ett bättre ljus i samtliga lokaler.

BÖ:s lärare har haft gemensam idrott samt friluftsdagar med grundsär- och träningsskolan. Ett försök gjordes under en period att samarbeta med träningsskolan, g-klasserna och särskolan i bild och ljud samt ett försök till en kulturskola. Alla dessa möten är viktiga för den individuella utvecklingen av eleverna och ger dem en stor glädje i vardagen. Idag skapas inga kontaktytor för BÖ:s elever att närma sig Fs. Lärarna har försökt att öka förståelsen för BÖ:s elever genom att be Fs lärarna att arbeta för att eleverna skall kunna mötas på ett naturligt sätt. De vill kunna få dem att se BÖ:s elever som individer. Trots vissa försök finns det idag klasser som aldrig ätit i matsalen.

När vi har försökt att skapa en interaktion med talande elever så sker det en utveckling för den icke talande gruppen då de skärper till sig i dessa möten. Fs eleverna har en tendens att bara se funktionsnedsättningen och inte individen. Våra elever kan inte vara i matsalen gemensamt för att den inte är anpassad för BÖ:s grupper. Fs har inte i någon större grad förändrat den fysiska miljön så att BÖ:s elever skulle kunna vistas i denna miljö på ett för dem naturligt sätt.

Varje elev har ett team runt sig. Elevassistenterna är viktiga personer i de funktionsnedsatta elevernas tillvaro. Men de måste lära de elever som har möjligheten att hjälpa dem till självhjälp och inte tillrättalägga för mycket så att de blir handlingsoförmögna. Elevassistenterna fungerar inte på ett önskat sätt, då de är både för unga och inte innehar någon kunskap om funktionsnedsättningarna. Omvårdnaden tar en stor del av vardagen. I läraruppdraget ingår att ha kontakt med externa organisationer som bl.a. habiliteringen och att tillrättalägga och anpassa elevens inlärningsmiljö genom att införskaffa nya artefakter. Denna tillrättaläggning skapar hinder i verksamheten då lärarna inte känner att de räcker till att genomföra alla krav som ställs på dem. Lärarna blir delaktiga i elevernas isolering eftersom de lever i sin egen värld och kommunicerar bristfälligt med sin omvärld. Det skapar svårigheter då eleverna har svårt för förändringar i sin tillvaro. Detta medför att lärarna delar deras tillvaro, eftersom allt styrs utifrån elevens behov. Detta bidrar till att eleven är mindre förändringsbenägen. Lärarna blir på detta sätt även delaktiga i elevernas isolering i skolmiljön.

Elevassistenterna fokuserar endast på omvårdnad, vilket skapar problem. Problemen som vi ser det är att många assistenter överhjälp eleverna och ger dem inte chansen att försöka själva. Det

---

<sup>10</sup> Klasser för elever inom autismspektrum

blir tydligt att de inte ser eleverna som en egen individ. De tjugoåriga elevassistenterna blir inte bra som arbetskollegor då de behöver vara insatta och ha förståelse för problematiken.

Det ställs stora krav på lärarna eftersom de skall inte bara vara lärare utan även samarbeta med habiliteringen och en massa instanser utifrån. Varje barn har ett helt team omkring sig. Detta team träffar habiliteringen. I dessa möten får vi som lärare en massa tips om hur vi skall samarbeta och vara lyhörda och göra de anpassningar som krävs. Vi måste kunna samarbeta med alla och ta fram nya artefakter och lära oss dessa. Med andra ord måste vi tillrättalägga allt. Här räcker inte tiden till för alla dessa kravställningar.

De rörelsehindrade är tystlåtna och det tar tid för dem att förmedla sig. Eftersom de är inneslutna i sin egen värld är de inte heller förändringsbenägna. Vi lärare lever i en egen bubbla utifrån elevernas behov och eftersom det saknas en konkret plan för vad man skulle kunna göra för att öka ett samarbete främjas inte inkludering.

## **5.8 Lärarnas visioner på Frölundaskolan**

### **5.8.1 Skol- och organisationsnivå**

Lärarna anser att skolan måste kunna betraktas som en gemensam skola både av interna och externa grupper. Skolorna kan få en större förståelse för varandra om de skulle finnas under ett och samma tak. Lärarna tror att om organisationen får en gemensam ledare för båda skolformerna så skulle skolsituationen vara annorlunda. Rektorererna måste träffas som planerat och vara delaktiga i utvecklingen av skolans vardagsarbete. De borde ha en gemensam handlingsplan. Rektorererna måste frilägga tid, för att alla nivåer skall kunna arbeta med och för utveckling av verksamheten. Det skulle skapa möjligheter till fler möten mellan eleverna och lärarna och även möjligheter för både samarbete/delaktighet och gemenskap. För att detta skall kunna genomföras behövs en vilja att vara delaktig i skolornas olika verksamheter och detta kräver ett gemensamt arbetslag för både BÖ och Fs som täcker alla kompetensområden.

Vi har ännu inte blivit en egen enhet utan att det är två enheter som slagits fysiskt ihop till en och att lärarna känner sig obekanta inför varandra. Det finns inte någon tid till att utveckla verksamheten, då stadsdelen dignar under stramhetens piska.

Rektorererna måste ha kontinuerliga möten och möjligheter måste skapas för att de skall kunna samverka. Det vore bra om det fanns en rektor som såg till helheten och har hela ansvaret för verksamheten.

Det är inte bra att vi är segregerade i separata hus. Det vore bättre om vi var mer integrerade även lokalmässigt. Skolan borde kunna ha en dialog mellan medarbetare på alla nivåer. Vi vill att det finns en gemensam organisation och arbetslag. BÖ har ju hela kompetensen. Varför kan vi inte skapa en vilja att vara delaktiga i varandras verksamheter? Tiden räcker inte till för att prioritera samarbete.

En lärare påtalar att det behövs en tydligare gränsdragning mellan elevhälsoteamets medarbetare. De behöver komma överens om vem som ansvarar för de olika elevärendena. Dessa ärenden måste handläggas på ett strukturerat sätt så att inte varje ärende tar för lång tid. Klassföreståndarna borde ha möjligheten att kunna lyfta sina elevärenden direkt till resursteamet. Elevärendena bör kunna anmälas direkt till teamet som sedan tar upp det gemensamt.

Det bör finnas en större gränsdragning mellan kurator, specialpedagog, sköterska på individnivå. Organisationen behöver veta vem som gör vad när det gäller elevärenden. Idag hamnar elevernas problem hos klassföreståndaren. Vi är överbelastade och vill inte ha det på det här sättet.

Resursteamets handläggningstid är väldigt tidskrävande och speciellt när vi måste lämna elevärendena först till rektorerna.

## 5.8.2 Grupp- och individnivå

Lärarna önskar att man kan etablera gemensamma dagar med eleverna i aktiviteter såsom matematik- och språkstationer. Klasserna borde följa varandra parallellt så att det skapas naturliga mötesplatser. Skolan skall schemalägga gemensamma raster så att eleverna från dessa skolor kan mötas.

Vi skulle ha aktiviteter och/eller gemensamhetsdagar, där alla får göra olika enkla moment i t.ex. ämnena matematik och språk. Det vore önskvärt att BÖ och Fs samarbetar när det gäller schemaläggning, så att dessa enheters elever ökar sina möjligheter till att mötas på ett för dem naturligt sätt. Här skulle man blanda klasserna så att alla skulle kunna vara delaktiga. Om klasserna går parallellt med varandra så ökar möjligheten att träffas betydligt. Det blir då även möjligt för dessa elever att träffas på ett naturligt sätt och samarbeta i gemensamma studierum. Det handlar om att vara en del i ett större sammanhang och inte vara exkluderad.

## 5.9 Lärarnas visioner på Bräcke Östergård

### 5.9.1 Skol- och organisationsnivå

Lärarna anser att BÖ:s och Fs rektorer måste skapa tid för att kommunicera med varandra och deras mål borde vara att fokusera på att väva ihop skolan till en enhet. En av lärarna vill dra nytta av det faktum att skolan nu är en stor enhet med en speciell inriktning. Läraren vill att skolan skall profilera sig ute i media för att därigenom visa att man faktiskt har genomfört en omfattande förändring i skolvärlden i Göteborg. Det framkommer att de måste få möjlighet till att samverka genom t.ex. lärarbyten mellan skolorna. En av lärarna önskar att det fanns ett ”tydligt mötesforum”. Det borde också finnas en önskan att kunna gå vidare i mera viktiga gemensamma frågor. BÖ behöver även fler elevassistenter för att öka delaktigheten.

Personalen har inte något eget forum där de möts och därför uppstår praktiska problem. Vi lärare tycker att rektorerna måste kommunicera med varandra och nu behandlas mer praktiska frågor istället för pedagogiska. Flera BÖ elever skulle kunna vara delaktiga om de hade elevassistenter.

Varför genomför inte organisationen någon form av marknadsföring, där man försöker nå ut och visa på vilka lösningar man arbetar med? Varför är det inte en fjäder i hatten för Göteborg att flytta en hel skola?

### 5.9.2 Grupp- och individnivå

Lärarna har idag utvecklat ett sätt för BÖ:s elever att visa de talande hur de kommunicerar genom att arbeta med språket, vilket ökar ämnesförståelsen. Det är därför viktigt att skolan stärker lärarnas önskan att utveckla de områden som skulle kunna berika alla elevers vardag. Lärarna anser att det är viktigt att alla elever bli sedda. Det borde vara en vinst i att genomföra ett faddersystem. Ett sådant system skulle bidra till att eleverna närmar sig varandra och får en förståelse för varandras vardagssituation och hur den skiljer sig. De skulle kunna träffas en gång per vecka i elevens val. Samtidigt kan det vara bra om så många elever och klasser som möjligt kunde ha gemensamma raster, träffas i uppehållsrum, ha praktiska ämnen gemensamt samt ha ett gemensamt elevråd. Eleverna borde kunna läsa individuellt eller i liten grupp. Skolan borde arbeta med att se över vilka fler som skulle kunna vara integrerade i Fs och vilka av dessa som kan klara av grundskolans läroplan och få den hjälp de behöver för att vara



delaktiga. De praktiska ämnena är givetvis lättare att skapa samverkan kring medan teoretiska ämnen kräver mer resurser för att kunna genomföras. Skolan skulle vinna på att kunna skapa klasser utifrån behov och kunskapsnivå så att resursfördelningen fördelas till rätt grupp och eller individ.

BÖ:s elever kan visa de talande direkt i undervisningen hur man klassar in språket och vilka hjälpmedel som används. De skulle kunna använda sig av lägesbegrepp och prepositioner i matte och idrott och på så sätt visualisera och visa Fs på vilket kreativt sätt som BÖ:s elever använder sig av detta för att lyfta fram den pedagogik som de själva bäst förstår. De talande eleverna kan dra med sig de icke talande i utvecklingsprocessen. BÖ eleverna skärper sig tillsammans med andra elever.

Om vi skapar ett faddersystem så händer det något socialt och inlärningsmässigt. Det gör att när de har t.ex. idrott tycker eleverna att det är roligt att mötas igen när det sker kontinuerligt och undervisningsplaneringen blir då så mycket mer värd. De skulle t o m kunna ha elevens val ihop och att eleverna i högstadiet skulle kunna välja vilket studiesammanhang de skulle vilja delta i t.ex. matte individuellt eller i en liten grupp. Idrott är ett av ämnena som skulle kunna genomföras tillsammans med andra elever.

Jag skulle vilja börja terminen utan klasslista för att kunna längre fram i terminen sätta lämpliga klassammansättningar relaterade till resursbehov.

Integrering skulle kunna fungera under förutsättning att den riktade sig till de elever från BÖ som kan följa grundskolans kursplan och att de som integreras har med sig sin elevassistent under lektionerna.

### **5.9.3 Sammanfattning av lärarnas syn på nuläget och på visioner**

I avsnittet om nuläget på Fs gällande lärargruppen anser de att lokalerna behöver bli fullt anpassade. De konstaterar att det finns strukturella svårigheter. Personalen får inte den information de behöver. Lärarna saknar en pedagogisk ledare och konsekvenserna blir att inget förändringsarbete görs. Det sker ett ömsesidigt samarbete inom arbetslagen. Däremot finns det inget mellan rektorer, andra lärare och/eller elever. BÖ:s lärare har försökt att skapa kontakt med Fs lärare. Fs lärarna ser positivt på att det blir flera lärare på skolan. I nuläget bedömer de att det mest akuta problemet är elevkonflikterna som uppkommer under rasterna. På individnivå behövs en mer individuell planering och anpassning för de få BÖ-eleverna som är integrerade. På gruppnivå sker en integrering av en halvklass från BÖ i musik.

I avsnittet som tar upp lärarnas uppfattning om BÖ:s nuläge nämns att det inte finns någon utarbetad handlingsplan. Ledningen har ett perspektiv ovanifrån och den pedagogiska styrningen fungerar inte. I och med att rektorerna delegerar ut delar av sina arbetsuppgifter till lärarna, ökar pressen på organisationen att sköta den dagliga driften själva. Det gör att lärarna får arbeta fram det som behövs för verksamheten. Det sker kortsiktiga lösningar under vardagsarbetet. Ytterligare faktorer som direkt påverkar det dagliga arbetet är att deras specialpedagog har sagts upp. De vill skapa en förståelse för elevernas funktionsnedsättningar. BÖ har tre arbetslag som träffas flera gånger per dag. Elevgrupperna är homogena och de har skapat tvärgrupper som har samma kommunikationssätt och funktionsnedsättningar. Samarbetet med särskolan sker i gymnastik. Stort fokus läggs på omvårdnad av eleverna. Lärarna har kontakt med många externa aktörer som är delaktiga i tillrättaläggandet och anpassningen av studiesituationen. Eleverna lever i en egen "bubbla" och är mindre förändringsbenägna. Lärarna har idag inga kontaktytor med Fs. BÖ:s lärare vill att deras elever skall ses som individer. Faktum är att många av eleverna aldrig ätit i matsalen. Denna särbehandling skapar oro bland lärarna.

I avsnittet som tar upp lärarnas visioner för Fs lärare säger de att vi behöver en gemensam handlingsplan. Rektorerna behöver samarbeta. De anser att de behöver en gemensam rektor för båda skolformerna. Det finns ett behov av naturliga mötesplatser för elever och lärare. Deras lokaler behöver främja integration. Gemensamma arbetslag som täcker alla kompetensområden behövs. Klassföreståndaren måste få möjlighet att lyfta ärenden direkt till resursteamet. De vill även ha gemensamma aktivitetsdagar, mötesplatser och raster samt skapa parallella klasser.

I avsnittet som tar upp lärarnas visioner på BÖ nämns att de önskar att BÖ:s elever skulle kunna vara mer delaktiga, men anser även att det blir svårt om det inte finns fler elev-assistenter. Samtidigt finns det en önskan att fler assistenter med adekvat utbildning anställs. Bättre respekt borde finnas mellan alla. Rektorerna måste samverka. Fs och BÖ borde bli en enhet. De vill skapa tydliga mötesforum och faddersystem där alla elever borde bli sedda. Man vill ha gemensamma uppehållsrum och skapa ett elevråd samt möjlighet för eleverna att läsa individuellt eller i grupp. Fler BÖ-elever ska få möjlighet att integreras på Fs om de kan följa grundskolans kursplan. De bör skapa klassammansättningar som är relaterade efter behov.

## 6 Diskussion

Studiens syfte är att undersöka rektorers och lärares uppfattningar om hur en sammanslagning av en institutionsskola för elever med rörelsehinder och en kommunal skola gestaltar sig i nuläget med tanke på delaktighet, samarbete och gemenskap i en för dem gemensam skola samt vilka framtidsvisioner som finns. Inledningsvis belyser kapitlet en metoddiskussion, följt av en resultatdiskussion.

### 6.1 Metoddiskussion

Fallstudien grundar sig på den insamling av information som skedde på fältet genom intervjuer. De problemställningar som var av intresse för BÖ respektive Fs var rektorers och lärares uppfattningar om det rådande läget samt framtidsvisioner som framkom genom intervjuerna. Urvalet var avgränsat till tio personer. Resultatet kan ha påverkats av att urvalet av rektor och lärare bestämdes av andra än mig och/eller av slumpen. Kvale (1997) tar upp angreppssättet gällande målet för generaliseringen och att denna undersökning byggde på att studera skolsituationen som den uppfattas av rektor och lärare och "försöka att fastställa det typiska, det allmänna och det vanliga" (s.212). De svar som gavs på frågeställningarna hade ett visst mått av consensus men resultaten visar även att det finns skilda uppfattningar i de båda skolformerna.

Initialt övervägde jag att genomföra en observationsstudie i kombination med intervjutillfällena. Jag hade fått förvaltningens medgivande till att få göra observationer i skolmiljön men då endast i samband med de tillfällen då jag skulle genomföra mina intervjuer. Dessa tider var i huvudsak förlagda till tider då BÖ:s elever inte var kvar i skolan, vilket gjorde att det blev omöjligt att observera elevernas samspel. Syftet med att observera var att det skulle hjälpa mig fördjupa kunskaperna om skolans vardagliga arbete för att nå gemenskap och delaktighet. Då detta inte var möjligt nådde jag inte den fördjupning i studien som jag hade hoppats på och som är brukligt i fallstudier, där flera metodansatser kan bidra till fördjupade kunskaper om "fallet" (Merriam, 1994). Observationer skulle kunnat ha bidragit till att styrka eller förklara ytterligare de sakfrågor som ställts under intervjuerna. Jag

har försökt komma ”under händelsernas yta” som (Denscombe, 2010) nämner genom de teoretiska begreppen såsom relationellt och kategoriskt perspektiv där en teoretisk analys gjorts. Detta hade förstärkts om det givits en möjlighet till att genomföra observationer.

Under intervjuerna var fokus på att få de intervjuade att berätta så mycket och så fritt som möjligt, som svar på ganska få men centrala frågor. Viktigt i detta sammanhang var att tänka källkritiskt dvs om t ex någon ”tendenskritik” förekom dvs hade respondenten egna intressen i den här frågan. Detta visade sig vid ett intervjutillfälle då en av rektorerna förberett sig genom att ta fram eget material, som rektorn tagit fram gällande önskan om att arbeta för ett inkluderande istället för att besvara frågeställningarna, vilket de övriga tre rektorerna gjorde. Jag ansåg att det fanns en risk att resultatet i den här frågan kunde snedvridas, så jag gick i genom mitt insamlade intervjumaterial, för att se om någon av dessa intervjuer kunde ses som balanserande. I detta sammanhang sökte jag i det empiriska materialet efter en annan källa/or med motsatt tendens som eventuell kunde användas för att balansera varandra (Denscombe, 2010).

## 6.2 Resultatdiskussion

I detta avsnitt diskuteras resultaten relaterade till syftet med studien och de följande problemställningarna som ansågs som centrala. De bestod av två frågor; hur möts de båda skolvärldarna i nuläget i det praktiska vardagsarbetet och vilka framtidsvisioner finns.

I nuläget visar studien att skolan ännu inte har lyckats skapa en enhet i praktiken. Det framkommer tydligt att det finns två läger på både rektors- och lärarnivån, där det ena vill skapa samarbete, delaktighet och samverkan emedan den andra sidan vill tydliggöra skillnaderna ytterligare mellan skolformerna. Detta medför en instabilitet i organisationen och stora konsekvenser för lärargrupperna. I nuläget arbetar rektorerna mer individuellt istället för att samarbeta. Det viktiga arbetet med att skapa en helhet går mycket långsamt och många samverkansprojekt har inte ens påbörjats. Detta skapar både en otrygghet och osäkerhet och visar på att det inte finns en balans i verksamheten som för arbetet aktivt framåt. Det faktum att rektorerna inte är fysiskt tillgängliga dagligen medför ytterligare konsekvens för lärarna. De får en större arbetsbörda och känner sig frustrerade över att behöva genomföra arbetsuppgifter som egentligen rektorerna bör utföra. Det som hittills har skett är att två elever från BÖ är integrerade i två ämnen på Fs och att man även har en klass från BÖ som är integrerad i musik. BÖ har också på eget initiativ ett samarbete med särskolan på Fs i idrott för att främja en social utveckling för eleverna.

Fs och BÖ har i nuläget arbetat för integrering, inte i första hand för inkludering. Skolorna uppvisar en stark fokusering på det kategoriska perspektivet, där skolan tittar på vad eleverna kan och inte kan och på hur de fungerar och inte fungerar. Persson (2003) poängterar att i detta kategoriska förståelseperspektiv betraktas eleverna som avvikande från vad som anses normalt och att det då sker fokusering på att hjälpa de enskilda eleverna med speciella metoder. Ytterligare förstärkning av det kategoriska perspektivet sker genom att stödpersonerna arbetar tillsammans med lärare från Fs och BÖ, för att de strävar efter en anpassning till den övriga gruppen och/eller klassen utifrån elevernas diagnoser och funktionsnedsättningar.

Man kan ju ställa sig frågan om ett relationellt perspektiv skulle kunna skapa bättre möjligheter för eleverna att klara sin studiesituation i skolan. Ett relationellt perspektiv skulle i detta sammanhang innebära att eventuella svårigheter i skolan i första hand ska sökas i

elevernas möten med undervisningens innehåll och struktur samt den lärande miljön som skolan utgör. Ett intryck är att sådant relationellt perspektiv framkommer i lärarnas och rektorernas visioner om skolans framtid.

Egelund et al. (2006) beskriver fyra olika nivåer av integrering. Fs använder sig i första hand av funktionell integrering där BÖ och Fs planerar in gemensamma aktiviteter och i dessa fall får eleverna delvis dela på utbildningsmaterialet. Men för BÖ:s del så tillrättläggs materialet så att BÖ eleverna har möjlighet att delta. Författaren betonar att det är viktigt att kontinuerligt arbeta för skapandet samt acceptansen av olikheter, så att de kan agera pedagogiskt i förhållande till en grupp elever som uppvisar stora inre olikheter.

Om BÖ och Fs arbetar mot en systemförändring och ifrågasätter många aspekter av skolan som den ser ut idag gällande basstruktur, innehåll och sätt att undervisa på såsom Göransson (2007) föreslår så skulle arbetet mot ett relationellt perspektiv kunna förstärkas. Denna process skulle ytterligare kunna förstärkas genom att skolan blir tillrättlagd för alla elevgrupper och därmed skapas en förändring av helheten, vilket Emanuelsson (2004) föreslår som ytterligare mål mot inkludering.

Generellt kan man säga att studien som gjorts av Paulsson och Stenberg (2009) angående skolsituationen för elever med rörelsehinder, visar att det inte har hänt så mycket sedan Paulsson och Marsk (1978) genomförde sin studie. Framförallt gäller detta miljöfaktorer, som i bara liten grad förbättrats. Fs strävar i nuläget efter att fysiskt anpassa miljön så att den skall öka tillgängligheten för alla elever och anpassas till alla individers förutsättningar (Göransson, 2007). Av denna undersökning framgår att Fs i dagsläget inte gjort några större anpassningar av verksamhetens fysiska miljö, utan dessa har i huvudsak skett i BÖ:s egna lokaler. Detta skapar i sig en mycket tydlig skiljelinje, som hindrar elevmöten i det praktiska vardagsarbetet. Detta blir tydligt då det framkommer att eleverna från BÖ fortfarande inte har ätit i den gemensamma matsalen.

Samtidigt behöver organisationen förstå att, som Persson (2003) nämner, det är mycket viktigt för dem att öka sina kunskaper om komplexiteten i utbildningsmiljön och samtidigt inrikta åtgärder på inkludering, miljö, tillgänglighet och lärandemiljön etc. Perspektivet visar på den normativa uppfattningen att en inkluderande skola för alla är bättre än en mer segregerad (a.a). Emanuelsson (2004) nämner att forskningen visar att de förhoppningar som finns om att fysisk inkludering automatiskt skall leda till sociala relationer mellan personer med och utan funktionsnedsättningar inte alltid infrias. Det går inte att ta de elever med funktionsnedsättning till en vanlig miljö, utan att miljön är tillrättlagd så att man kan möjliggöra både integrering och inkludering (a.a).

Paulsson & Marsk (1978) poängterar att denna grupp av elever är beroende av hur den fysiska miljön är utformad. Därför försöker alla vuxna som arbetar med dessa elever samt andra "hjälpare" kompensera barnet i främst praktiska funktioner samt även att vara behjälpliga i interaktionen mellan barnen i deras kamratroller. För BÖ:s del är eleverna utelämnade i huvudsak till vuxenkontakter genom elevassistenter som tar hand om den dagliga omvårdnaden och lärarna som har den pedagogiska rollen. Hägnesten (2008) menar att det horisontella/symmetriska samspelet, som gäller främst för Fs elever, har en homogen relation sinsemellan. Det vertikalt/ asymmetriska samspelet kan uppstå mellan Fs elever och elevassistenter i relation till BÖ:s elever. Fs elever och elevassistenter kan uppfattas som styrande och BÖ:s elever är följsamma och/eller beroende eftersom det finns en ojämlikhet i interaktionen mellan dem. Göransson (2007) nämner vidare att det är viktigt med

vuxenkontakter, som exempelvis med elevassistenter, men att dessa också kan upplevas negativt och hindrande av elever med funktionsnedsättning samtidigt som det kan upplevas vara ett viktigt stöd. Emanuelsson (2004) framhäver även att elever med funktionsnedsättning upplever det som positivt att vara tillsammans med andra som också har någon funktionsnedsättning, p.g.a. att de kan då jämföra sig med likasinnade. Författaren föreslår, att det är viktigt att möta elevers varierande behov genom att använda sig av representanter för alla yrkeskategorier inom båda skolformerna.

Studien innefattar även en frågeställning gällande vilka framtidsvisioner som Fs och BÖ:s rektorer och lärare har. Det finns en uttalad skiljelinje när det gäller samarbetet i rektorsgruppen. Här finns det en rektor som vill ha en särskiljning av enheterna, medan de övriga rektorerna vill aktivt samarbeta och skapa inkludering. Rektorerna är helt eniga om hur vikten av att träffas i gemensamma möten för att skapa förändringar i de båda organisationerna på skol- och organisationsnivå samt individ- och grupp nivå. De är även helt överens om att mötena bör inplaneras samt inträffa kontinuerligt för att det skall bli ett effektivt samarbete i och kring skolornas inkluderingsvision. Detta styrker även Emanuelsson (2001) när de beskriver vikten av att alla har en gemensam värdering. Rektorerna på Fs vill ha möjligheten att öka integreringen av BÖ:s elever under förutsättning att de kan studera enligt grundskolans studieplan. BÖ:s rektorer tror inte på en sådan fysisk integrering utan anser att BÖ:s elever endast kan integreras med hjälp av vuxna. BÖ:s rektorer och lärare är helt eniga om att de bör arbeta med att skapa en acceptans för olikheter för att kunna agera pedagogiskt i förhållande till den grupp elever som uppvisar större olikheter vilket också Egelund et al. (2006) anser viktigt. Alla rektorerna inser även vikten av att de måste ge plats för både de gemensamma mötena men också att vara tillgängliga i skolans vardagssituation. Respondenterna inser att det krävs en insats för att skapa en gemensam god miljö och stämning genom att öka närvaron av vuxna, rektorer, lärare samt elevhälsans personal, vilket även Göransson (2007) anser. En av rektorerna på Fs anser att det kan vara av värde om de kan få tillgång till lärare samt speciallärare i klasserna. BÖ:s rektorer anser att skolan skall vänta med att placera eleverna i klasser till dess att de kan genomföra en anpassning av undervisningen både för grupper och på individ nivå för att underlätta för arbetslag och deras specifika kompetens att bemöta eleverna. BÖ:s rektorer känner att de inte har den erfarenheten som Fs då det gäller arbeten på skol- och organisationsnivå vad gäller den lokala arbets-, läro-, handlingsplanen samt policyregler. BÖ:s rektorer är medvetna om att de behöver Fs kompetens för att komma in i skolsystemet, då det gäller antimobbningsplaner och elevbedömningar samt betygsättning. BÖ:s rektorer skiljer sig från Fs då de uttalar tydligt att de vill vara en aktiv del av Fs. Fs rektorer inser att de behöver anpassa den fysiska miljön ytterligare för att en inkludering skall kunna ske. De uttalar även att de behöver ha stöd från stadsdelen. En rektor på BÖ förordar vikten av att organisationen skall ha endast en rektor för de båda skolformerna. Rektorerna på BÖ påtalar även att det skall bli en vinst om det fanns en blandning av både Fs- och BÖ lärare och därigenom skall alla lärare kunna undervisa alla elever oavsett skolform. Detta är inget som FS rektorerna ser som centralt utan vill hellre arbeta med att skapa en "vi-känsla" för båda skolformerna. Detta skall leda till att lärarna mer spontant arbetar med gemensamma planeringar. Emanuelsson (2004) stöder samarbete mellan olika skolformer och föreslår även att man bör möta elevers varierande behov genom att använda sig av representanter för alla kompetensområden för att lösa de individuella behoven som finns inom respektive elevgrupp. Alla rektorer är överens om att de behöver ta fram en gemensam verksamhetsstrategi och skolkultur. Detta kan leda till en gemensam vision för inkludering och ett relationellt perspektiv.

Lärarnas visioner på Fs och BÖ sammanfaller med rektorernas i många delar, främst gällande att rektorerna och elevvårdsteamet bör vara mera tillgängliga för verksamheten, att samverkan mellan rektorer och lärare behöver förstärkas, samt att sträva mot skapandet av ett gemensamt och professionellt resursteam. Det framkommer att det är ett fåtal lärare från BÖ och Fs som stöder en styrning av en rektor för de båda skolformerna. Det finns en viss samsyn bland rektorer och lärare på BÖ och Fs om vikten av att arbeta med integrering och inkludering, där det inte räcker med integrering för att nå inkludering. Gemensamt för alla lärarna är visionen om vikten att skapa möjligheter för gemensamma raster, mötesplatser och arbetslag samt att dela på resurser och kompetenser mellan skolorna och utveckla didaktiska diskussioner. BÖ:s lärare vill på ett mer uttalat sätt än Fs skapa en uppmärksamhet kring det faktum att dessa två skolformer nu är under samma tak och att det faktiskt har skapats en förändring i skolvärlden i Göteborg. Lärarna på Fs har ett problem på individnivå som inte lärarna på BÖ anser vara ett för dem centralt problem. Det gäller deras behov av en tydligare gränsdragning mellan elevhälsoteamets medarbetare. Detta påpekar en lärare och menar att det skall underlätta lärarnas arbete om man lyfter sina elevärenden direkt till resursteamet och därefter få veta vem som skall ansvara för "elevproblemet".

BÖ lärarna vill öka en förståelse för Fs funktionshindrade elever genom utbildningsinsatser som förtydligar hur dessa funktionshinder påverkar elevernas vardag, vilket bör leda till att de närmar sig Fs elevers nivå snabbare. Bland lärarna på BÖ finns det ett gemensamt önskemål att utveckla ett faddersystem och gemensamt elevråd, något som inte Fs är så lyhörda för. Gemensamt för alla lärare är att de ser att integrering är lättare i de praktiska ämnena. Båda lärargrupperna har en tydlig vision om att de behöver en tydlig och lyhörd ledning.

Studien innehåller två förståelseperspektiv d v s det kategoriska och relationella. Persson menar att i ett kategoriskt perspektiv förekommer att skolan talar om att avvikelserna ligger hos eleven och för att möta detta finns det speciella metoder riktade direkt mot den enskilda individen. Författaren understryker att detta perspektiv fokuserar kring individens svårigheter och att det sker främst med hjälp av diagnoser utifrån en medicinsk psykologisk modell. Perspektivet blir tydligast i BÖ:s verksamhet då både rektorer och lärare beskriver hur de tillrättalagt miljön kring omhändertagande av individen utifrån deras diagnoser och funktionshinder och på det pedagogiska arbetssätt som utgår från elevernas svårigheter och individuella behov. Personalen är fokuserad på individen och att tillsammans arbeta för att få elevernas skolvardag att fungera både praktiskt och pedagogiskt. Lärare och elevassistenter fokuserar i möten och i praktiken på hur logistiken kring dessa elever fungerar.

BÖ:s rektorer lyfter i intervjun gällande nuläget fram vikten av samarbetet med föräldrar och habilitering. De beskriver vidare föräldrarnas oro och deras önskan om att bibehålla verksamheten under det kategoriska perspektivets ram. Persson (2003) och Nygren (2008) menar att det finns en risk med detta individperspektiv då det kan skapa grogrunden för ett segregande istället för ett inkluderande tänkande. Rektorerna beskriver föräldrarnas rädsla för att BÖ skall försvinna in i Fs på ett sådant sett att ingen hänsyn kommer att tas till deras barns individuella behov och omvårdnad.

Lärarna på BÖ kan i nuläget anses leva i ett kategoriskt perspektiv där deras vardag styrs utifrån elevernas behov och på så sätt själva blir begränsade då det framkommer att eleverna lever i sin egna "bubbla". De känner att deras verklighet består i att främst ta fram nya hjälpmedel och att inför varje moment tillrättalägga elevernas skolsituation. Lärarna på BÖ har varit ute i Fs klasser för att bygga broar genom att skapa en förförståelse för BÖ elevernas skolvardag. Men detta har inte givit det resultat som man önskat d v s att skapa en möjlighet

för dessa elevgrupper att mötas på ett naturligt sätt i vardagen. Lärarna på Fs menar att informationen om elevernas funktionsnedsättningar gav ökad förståelse om funktionshinder men inte var någon hjälp i det pedagogiska arbetet med eleverna. Dessutom upplever de en begränsning i BÖ:s elevers möjlighet att fysiskt kunna inkluderas då Fs inte har förändrat den fysiska miljön på ett sådant sätt att elevernas skulle kunna känna delaktighet. De skulle dock delvis vilja sträva efter ett relationellt perspektiv genom att en anpassning av miljön skulle innebära en minskning av de hinder som skapar barriärer för en personlig utveckling.

Persson (2003) lyfter även fram möjligheten att i det relationella perspektiven kunna uppfylla vissa på förhand uppställda krav/mål. Svårigheter finns i miljön på Fs skolan, vilket gör att det skapar tydliga hinder om inte Fs miljö och utformning överensstämmer med individens förutsättningar. Både lärare och rektorer på både Fs och BÖ inser vikten av att skapa en bättre tillgänglighet för eleverna.

I det relationella perspektivet blir det tydligt, såsom Persson (2003) betonar, att svårigheter ses som ett resultat av att miljöns utformning inte överensstämmer med individens förutsättningar. Göransson (2007) styrker Perssons utsago genom att poängtera att man måste anpassa miljön till att individer är olika, på en systemförändring snarare än en individförändring.

I intervjun med rektorerna kan man konstatera att Fs i nuläget ligger närmare det kategoriska men har också inslag av det relationella perspektivet. Fs rektorer strävar i nuläget efter att hitta lösningar på förbättringar av utbildningsmiljön. Dessutom är både rektorerna och lärarna medvetna om att de i nuläget måste anpassa lokalerna ytterligare för att ta emot BÖ:s elever. Dock har de uppnått en fysisk anpassning gällande skolornas gemensamma utomhusmiljö.

Fs rektorer har en vision om att närma sig ett relationellt perspektiv då de successivt arbetar på att anpassa lokalerna efter verksamhetens behov så att inte den fysiska miljön skall bli ett hinder för inkludering.

Fs och BÖ:s rektorer beskriver i sin vision en önskan som speglar det relationella perspektivet. De vill ha ett gemensamt fokus på lärandemiljön snarare än på individernas tillkortakommande. De vill genom arbetsredskap och arbetsmetoder skapa en likvärdighet gällande de skriftliga bedömningarna. I en förändringsprocess som denna menar Persson att det är viktigt att identifiera förekomsten av specialpedagogiska behov och samtidigt planera in arbetet på kort och lång sikt.

Både BÖ:s rektorer och lärare har i sina visioner en samsyn om att alla lärare skall kunna undervisa i alla skolformer och ingå i gemensamma arbetslag där allas kompetenser kommer både Fs och BÖ tillgodo, samt att inga organisatoriska gränser finns. De vill heller inte att det skall ske någon klassindelning vid starten av terminen, utan att det senare skall kunna bildas klasser för att underlätta och se till att rätt lärare och resurser kommer till rätt klass. Detta speglar en tanke på inkludering samtidigt som det vittnar om ett relationellt perspektiv genom denna anpassning av den gemensamma personalen. Söder (1979) benämner detta som den tredje nivån, d v s. verksamheten uppnår ”social integrering”.

Av intervjuerna med rektorerna och lärarna framkommer att det i de båda skolorna finns inslag både av ett kategoriskt och relationellt perspektiv. Såväl i nulägesbeskrivningarna som i visionerna. Utvecklingen tycks dock gå åt ett allt mer relationellt perspektiv. Denna

utveckling kan man skymta inom andra samhällssektorer<sup>11</sup>, åtminstone i teorin. Hur det ser ut i praktiken är det däremot mer tveksamt.

Fs och Bö visar här tydligt att de försöker sträva mer mot det relationella perspektivet i sina verksamheter. Men för att i högre grad kunna uppnå det framkommer i beskrivningen av nuläget att båda skolorna behöver göra synvändor av olika slag. BÖ har historiskt styrts utifrån elevers särdrag och därmed deras funktionsnedsättningar medan Fs historiskt inte har haft alla elevers olikheter som utgångspunkt i det dagliga arbete, en utmaning där de kategoriska och relationella typmodellerna (Persson, 2003) kan spegla mötet.

### **6.3 Specialpedagogiska implikationer och fortsatt forskning**

I studiens resultat framkommer en avsaknad av de kompetenser som specialpedagoger utbildas för. Det gäller såväl Fs, som uttrycker att den befintliga specialpedagogiska kompetensen tar för lång tid att få realiserad genom det centrala resursteamet som finns, som BÖ i nuläget inte har tillgång till. I de fall som beskrivits och undersökts i denna studie skulle specialpedagoger kunna ”bygga broar” mellan de båda skolorna och därmed underlätta samarbete, delaktighet och gemenskap för alla involverade.

Det skulle vara intressant att om två år göra en liknande uppföljande undersökning för att se hur långt skolan kommit i sin utveckling mot inkludering och om en perspektivförskjutning blivit synlig.

Eftersom det inte forskats inom detta område som min studie berör finns det inte någon jämförbar studie. Men många forskare har berört integrerings- och inkluderingsproblematiken såsom Karin Paulsson, Eva Heimdahl Mattson, Helena Hemmingsson, Kajsa Jerlinder samt Johan Malmqvist som skrivit om situationen för elever med rörelsehinder.

---

<sup>11</sup> Ett exempel är universell design som betyder att försöka man ordnar den fysiska, informationsmässiga, social, kulturella och pedagogiska miljön på ett sätt så att det finns plats för alla.



## Referenslista

- Aronsson, M., Möller, A. & Törnqvist, E. (1985). *Rörelsehindrets inverkan på elevens erfarenhetsfär. Påverkan på kognitiv utveckling och skolprestationer*. Rapport nr 1985:11, Institutionen för pedagogik. Göteborgs Universitet ("Pressprojekt"nr 8).
- Bax, M., Goldstein, M., Rosenbaum, P., Leviston, A. & Paneth, N. (2005). *Proposed definition and classification of cerebral palsy. April 2005:Introduction*. (s.571-576). *Developmental Medicine and Child Neurology*,47.
- Denscombe, M. (2010). *Forskningshandboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Egelund, N., Haug P. & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i ett Skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Emanuelsson, I. (2001). Integrering - bevarad normal variation i olikheter. I T. Rabe & A. Hill (Red). *Boken om integrering* (s. 9-22) Trelleborg: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I. (2004). Integrering/inkludering i svensk skola. I J. Tössebro (Red). *Integrering och inkludering* (s. 101-120) Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området: En kunskapsöversikt*. Kalmar: Lenanders tryckeri AB.
- Eriksson, L. & Wiedersheim-Paul, F. (2011). *Att utreda, forska och rapportera*. Malmö: Liber.
- European Agency For Development In Special Needs. *Inkluderande undervisning och goda exempel*. Bryssel: Corj.W.Meier.
- Fällström, K., Möller, A. & Nyman, E. (1977). *Det rörelsehindrade barnet och familjen*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag AB
- Göransson, K. (2007). *Man vill ju vara som alla andra-elevens röster om delaktighet och inkludering med fokus på elever med funktionshinder*. Mälardalens Högskola: Specialpedagogiska Institutet.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Skolverket, Stockholm: Liber distribution.
- Hill, A. (2001). Vart tog visionerna om integrering vägen? I Rabe, T. & Hill, A. (2001). *Boken om integrering*. (s. 86-98) Trelleborg: Studentlitteratur.
- Hjörne, E. (2004). *Excluding for inclusion? Negotiation school careers and identities in pupils welfare settings in Swedish schools*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 213). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hultkvist, E. (1986). *Att lära för livet - gäller detta även för rörelsehindrade barn och ungdomar?* Göteborgs institution för handikappsforskning: Göteborgs Universitet.

- Hultkvist, E. (1998). *Bräcke Östergård: pionjär inom barnhabiliteringen 1958-1998*. Göteborg: Göteborgs Stift, Bräcke diakonigård.
- Hägnesten, T. (2008). *Det man inte har i benen får man ha i huvudet - Ungdomar med rörelsehinder reflekterar över gymnasieval - delaktighet, tillgänglighet och gemenskap*. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmqvist, J. (1999). *Kunskapsutveckling hos elever med rörelsehinder - delstudie II - resultat på prov med anpassat provmaterial*. IDP-rapporter. Specialpedagogiska rapporter nr 16. Göteborgs Universitet: Institutionen för specialpedagogik och didaktik.
- Merriam, S-B. (1994). *Fallstudie som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Nygren, G. (2008). *Skolvardag med rörelsehinder*. Uppsala: Uppsala Universitet. Rapportserie: Forum för skolan.
- Nordström, I. (2002). *Samspel på jämlika och ojämlika villkor: Om lindrigt utvecklingsstörda skolbarns samspel och relationer med kamrater*. Doktorsavhandling. Stockholms Universitet: Pedagogiska Institutionen.
- Olsson, H. & Sörensen, S. (2007). *Forskningsprocessen - kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Lund: Liber AB
- Paulsson, K. & Marsk, E. (1978). *Skolintegrering av rörelsehindrade elever i grundskolan*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Paulsson, K. & Stenberg, L. (2009). *Särskild, särskiljd eller avskiljd? Om skolsituationen för elever med rörelsehinder. Ett samarbetsprojekt mellan Unga RBU-are, Barnombudsmannen, Rädda Barnen och Stockholms Universitet*. Slutrapport, kortversion.
- Persson, B. (2003). Specialpedagogisk forskning i Sverige-problemställningar, erfarenheter och perspektiv. (s.163-180). *Psykologisk pedagogisk rådgivning*. Temanummer Specialpedagogisk forskning i Norden årgång 40 nr 2.
- Regeringens proposition (1999/2000:79). *Från patient till medborgare – en nationell handlingsplan för handikappolitiken*.
- Ryen, A. (2004). *Kvalitativa intervjuer – från vetenskapsteorier till fältstudier*. Malmö: Liber AB.
- Silverman, D. (2001). *Doing qualitative research. A practical Handbook*. London: Sage.
- Skolverket. (1993). *Skolsituationen för elever med fysiska handikapp. En undersökning i 8 kommuner. Skolverkets rapport nr 38*. Stockholm: Liber AB.
- Skolverket. (2005). *Handikapp i skolan - det offentliga skolväsendets möte med*

- funktionshinder från folkskolan till nutid. Rapport 270*,  
<http://www.skolverket.se/> Hämtat 2012-05-20
- SOU. (1974:53). *Skolans arbetsmiljö. Betänkande angivet av Utredning om skolan inre arbete-SIA*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU. (1999:63). *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU. (2003:35). *För den jag är om utbildning och utvecklingsstörning*. Stockholm: Fritzes.
- Stukát, K-G. (1985). *Rörelsehindrade barn och ungdomar, erfarenhet från samverkansprojekt i Göteborg*. Göteborg: Institutionen för pedagogik.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Svenska Unesco. (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca+10*,  
[http://www.unesco.se/Bazement/Alias/Files/?/Salamanca\\_sju](http://www.unesco.se/Bazement/Alias/Files/?/Salamanca_sju) / Hämtat 2012-07-20
- Svenska Unescorådet. (2008). *Riktlinjer för inkludering-att garantera tillgång till utbildning för alla*. Stockholm: Specialpedagogiska Myndigheten.
- Svensson, P-G. & Starrin, B. (1996). *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Söder, M. (1979). *Skolmiljö och integrering: En empirisk studie av särskolan och integrering i olika skolmiljöer*. Uppsala universitet.
- Tideman, M. (Red.) (1999). *Handikapp, synsätt, principer, perspektiv*. Stockholm: Johansson & Skyttmo.
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Tössebro, J. (Red.) (2004). *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2006). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. (2:a uppl). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vislie, L. (2003). *From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western european societies. European journal of special needs education*. Volume 18, issue 1 (s. 17).
- [http://sv.wikipedia.org/wiki/Universell\\_design/](http://sv.wikipedia.org/wiki/Universell_design/) Hämtat 2012-09-17

## Bilaga 1

### Frågeguide

#### Rektorer

1. Hur ser läget ut nu drygt ett år efter det att BÖ fick lokaler på Fs?
2. (BÖ): Är det någon skillnad jämfört med tidigare på att vara rektor för BÖ:s elever nu efter det att ni flyttat till Fs?
3. (Fs): Är det någon skillnad jämfört med tidigare på att vara rektor för Fs:s elever nu efter det att BÖ:s elever flyttat hit?
4. Finns det någon av delmomenten (samarbete/delaktighet/gemenskap) som ni lärare arbetar aktivt med? Om så är fallet, skulle du kunna utveckla vidare på vilket sätt ni arbetar med dessa frågor?
5. Hur ser era planer ut för att öka delaktighet och samarbete?
6. Hur uppfattar du samarbete/samverkan mellan lärare och elever för BÖ respektive Fs?
7. På vilket sätt arbetar dina lärare för att skapa samarbete/delaktighet/gemenskap?
8. Har du idag något samarbete med andra skolor som arbetar med samarbete/delaktighet/gemenskap?
9. På vilket sätt får du idag något stöd från organisationen (förvaltningen) för att lösa eventuella problem?
10. a Var skulle BÖ:s elever kunna delta och medverka i?  
b följdfråga: Vad är det som gör att de inte kan vara delaktiga?
11. Vad betyder för dig att en elev är delaktig?
12. Skapas det möjligheter för BÖ- och Fs-eleverna att närma sig varandra?
13. Hur ser man i skolan att arbetet för samarbete/samverkan/delaktighet utvecklas?
14. Vilka syften anser du skall eftersträvas för att nå en bättre samverkan/delaktighet

# Bilaga 1

## Frågeguide

### Lärare

1. Hur ser läget ut nu drygt ett år efter det att BÖ fick lokaler på Fs?
2. Anser du att din lärarroll samt arbetsuppgifter förändrats efter sammanslagningen mellan BÖ och Fs?
3. Finns det någon av delmomenten (samarbete/delaktighet/gemenskap) som ni lärare arbetar aktivt med? Om så är fallet, skulle du kunna utveckla vidare på vilket sätt ni arbetar med dessa frågor?
4. Hur ser man i skolan att arbetet för samarbete/samverkan/delaktighet utvecklas?
5. Vilka krav ställer dagens pedagogiska situation på organisationen och dig som lärare anser du?
6. På vilket sätt får du som lärare kontinuerlig återkoppling på hur BÖ:s och Fs:s elever upplever undervisningssituationen?
7. a Var skulle BÖ:s elever kunna delta och medverka i?  
b Vad är det som gör att de inte kan vara delaktiga?
8. Vad betyder för dig att en elev är delaktig?
9. Vilka fysiska hjälpmedel har BÖ:s elever tillgång till?
10. Skapas det möjligheter för BÖ:s och Fs:s eleverna att närma sig varandra?
11. Vilka syften anser du skall eftersträvas för att nå en bättre samverkan/delaktighet?
12. Om du arbetar här om cirka 5 år, hur vill du då att:  
a samarbete mellan BÖ och Fs kan se ut?  
b samarbete mellan rektorerna kan se ut?  
c gemenskap och delaktighet mellan eleverna kan se ut?