



Högskolan i Halmstad

Sektionen för Hälsa och Samhälle

Handikappvetenskap – Magisterprogrammet

Självständigt arbete 30 hp

Vt 2011

Alla barn är våra barn

- om vägen till skolan för alla

Författare: Rosita Brolin

Handledare: Åsa Wengelin

Examinator: Magnus Tideman

Abstract

Title: All children are our children - on the way to a school for all

Key-words: a school for all pupils, the inclusive school, inclusion, participation, disability/disabilities

Author: Rosita Brolin

Language: Swedish

Supervisor: Åsa Wengelin

Halmstad University, School of Health and Social Sciences

Researchers from different disciplines have debated the idea of inclusion in relation to the educational system for quite a while and the debate is still ongoing. The debate has mainly focused on why and whether all children should be educated together. Interestingly, the question of how inclusion could be achieved has not received the same attention. The purpose of this study is to increase the knowledge and understanding of how “the inclusive school” can be created and how a school that attempts to reach full inclusion is experienced by staff, pupils and parents. Qualitative, semi-structured interviews were conducted in a school that has the explicit aim of becoming a school that includes all children. Thirteen people were interviewed: five of the staff, four children and four parents. The results indicate that there are different views among the participants about “the inclusive school”. While the children appear to associate an inclusive school with a feeling of well being and mention words like happiness and friendship the staff mention more knowledge related concepts, such as learning, flexibility in teaching methods, support forms, class size, number of teachers in the classrooms and technical facilities.

Förord

Jag har mött så många fantastiska människor i mitt liv. Barn, ungdomar och vuxna, som har delat med sig av sina erfarenheter från skolan. Det är dessa berättelser som, tillsammans med mina egna erfarenheter, har lagt grunden för mitt ständigt växande intresse för hur skolan skall kunna erbjuda en likvärdig utbildning till alla, i en miljö som är stimulerande, utvecklande och trygg för alla elever. Ju fler berättelser jag får höra desto mer vill jag lära mig. Arbetet med den här fallstudien har gett mig möjlighet att få ta del av tretton olika människors berättelser om den dagliga verksamheten i Ekskolan. Jag vill rikta ett stort och varmt tack till er alla, elever, föräldrar och skolpersonal, för att ni så generöst har delat med er av era upplevelser! Tack vare er fick jag ett rikt material att ösa kunskap ur. Era berättelser har öppnat nya sätt att se på de frågor jag har funderat över, vilket i sin tur väcker min nyfikenhet ytterligare.

Varje gång jag har besökt Ekskolan har jag alltid känt mig lika välkommen. Jag vill tacka skolans personal för ert vänliga bemötande och oändliga tålamod med mig när jag har ringt, skrivit mail eller dykt upp i skolan för att be om praktisk hjälp med än det ena än det andra.

Jag vill också tacka Per-Olof Hedvall för Aktivitetsdiamanten, ett tankeverktyg som på ett alldeles utmärkt sätt har hjälpt mig att beskriva det komplicerade i att försöka skapa en skola som passar för alla.

Mina arbetsgivare och underbara vänner, Lasse och Ingrid, har stöttat mig och pushat mig att fortsätta mina studier trots att resorna till Halmstad ibland har kommit olägligt med tanke på arbetet. Varmt tack för ert oförtröttliga stöd!

Mina lärare och studiekamrater vid högskolan i Halmstad har berikat mitt liv med givande diskussioner och ett fantastiskt gott kamratskap. Tusen tack! Jag kommer att sakna er alla!

Ett hjärtinnerligt varmt tack till min tålmodiga handledare, Åsa Wengelin. Tack för givande samtal med både humoristiska och handfasta tips och råd när ”skrivarförlamningen” satte in och jag trodde att jag skulle drunkna i den stora datamassan!

Sist men inte minst vill jag tacka mina söner som hela tiden har trott på min förmåga att studera ”på gamla dar”. Tack för allt stöd och all uppmuntran! Ett extra tack till Linus som hjälpt mig med redigering av illustrationer.

Buttlegårda i maj 2011

Rosita Brolin

Innehållsförteckning

Abstract.....	2
Förord.....	3
1. Inledning.....	6
2. Syfte.....	8
2.1 Frågeställningar.....	8
3. Avgränsningar.....	8
4. Teoretiska utgångspunkter.....	9
4.1 Det miljörelativa synsättet.....	9
4.2 Aktivitetsdiamanten.....	10
4.3 En skola för alla.....	11
5. Tidigare forskning.....	14
5.1 Elevers och lärares attityder till den svenska grundskolan.....	14
5.2 Effekter av specialpedagogiska insatser.....	15
5.3 Inkludering i betydelsen integrering?.....	15
5.4 Utvärdering efter en skolas omställning till en inkluderande skola.....	16
5.5 Inkluderande strategier.....	16
5.6 Hur få mer kunskap om en inkluderande skola?.....	17
6. Metod.....	18
6.1 Kvalitativ intervju.....	18
6.2 Semistrukturerade - ostrukturerade intervjuer.....	19
6.3 Deltagare.....	19
6.3.1 Ekskolan.....	19
6.3.2 Urvalskriterier.....	20
6.3.3 Deltagarna.....	21
6.4 Genomförande av intervjuerna.....	21
6.5 Analys.....	22
6.5.1 Analysarbetet.....	22
6.6 Etiska aspekter.....	23
6.7 Metoddiskussion.....	24
6.7.1 Utmaningar.....	24
6.7.2 Erfarenheter från intervjuerna.....	24
6.7.3 Trovärdighet.....	25
6.7.4 Pålitlighet.....	26
6.7.5 Överförbarhet.....	27
7. Resultat.....	29
7.1 Introduktion.....	29
7.2 Betydelsen av begreppet "En skola för alla".....	29
7.3 Om starten.....	32
7.4 Visionen om "En skola för alla".....	34
7.5 Undervisning och lärande.....	37
7.5.1 Olika former av extra stöd.....	37
7.5.2 Diagnoser och individuella utredningar.....	41
7.5.3 Undervisningsmetoder.....	43
7.5.4 Nationella prov.....	44
7.5.5 Lokala kursplaner.....	45
7.5.6 Synsätt.....	45

7.5.7	Kommunikation.....	46
7.5.8	Möjlighet att påverka sin situation.....	50
7.5.9	Flera uttryck för ambivalens.....	51
7.6	Social gemenskap.....	52
7.6.1	Delaktighet.....	52
7.6.2	Likabehandling.....	56
7.6.3	Mobbing.....	57
7.7	Elevers "ryggsäckar" från tidigare skolår.....	58
7.8	Framtidsvisioner.....	59
7.8.1	Ekskolans framtid.....	59
7.8.2	Elevernas framtid.....	60
8.	Diskussion.....	61
8.1	Introduktion.....	61
8.2	Metodologiska aspekter.....	61
8.3	Skolan - en komplex sammansättning av diamanter.....	61
8.3.1	Diamanter bland skolpersonalen.....	62
8.3.2	Diamanter bland eleverna.....	64
8.3.3	Diamanter bland föräldrarna.....	66
8.3.4	Tidigare erfarenheter.....	67
8.4	Diskussion utifrån syfte och frågeställningar.....	68
8.4.1	Hur kan vi skapa en skola för alla?.....	68
8.4.2	Hur uppfattar pedagoger, elever och föräldrar att verksamheten har förändrats?.....	69
8.4.3	Ekskolans framgångsfaktorer.....	69
8.4.4	Utmaningar.....	70
8.4.5	Diskussion kring framgångsfaktorer och utmaningar.....	71
8.4.6	Individuella utredningar och diagnoser.....	74
8.4.7	En sammanhållen undervisning för alla - eller inte?.....	75
9.	Avslutning.....	77
9.1	Slutsatser utifrån studiens syfte och frågeställningar.....	77
9.2	Avslutande reflektioner.....	80
9.3	Förslag till vidare forskning.....	81
10.	Referenser.....	82
11.	Bilagor.....	86

1. Inledning

Ända sedan jag föddes har jag i min närmaste omgivning haft människor som, under skoltiden, blivit kategoriserade som annorlunda eller avvikande. Upplevelser från skoltiden sätter sina spår hos oss alla och jag har på nära håll bevittnat hur negativa upplevelser i skolan har satt spår som förorsakat lidande under ett helt liv.

Min pappas lillebror, Bertil¹, föddes 1929 med svåra polioskador. Hans mor, min farmor, insjuknade i polio under graviditeten. Både Bertils mamma och hans storasyster fick bestående skador av infektionen, men de värsta skadorna drabbade det ännu ofödda barnet. Bertil föddes med ett långt och ett kort ben. Den ena handen var obrukbar. Den var hårt knuten med tummen inuti handen. Bertil lärde sig så småningom att gå och han kunde till och med springa, trots sin haltande gång. Svårigheter med balansen gjorde dock att han ofta föll omkull. Bertil hade även stora talsvårigheter och det var bara hans allra närmaste som kunde förstå vad han sa. Han kunde inte stänga munnen helt och saliven rann ständigt nerför hans haka.

Bertil fick inte gå i samma skola som sina fem syskon. Han betraktades av dåtidens skola som ”invalid” och kunde därför inte beredas plats i den lilla byskolan i Värmland. För honom var det bäst, sa man, att han fick gå på internatskola på Eugeniahemmet i Stockholm. Den lille pojken skjutsades på cykel, av sin far eller storebror, de två milen till järnvägsstationen. Han sattes gråtande på tåget till Stockholm, alldeles ensam, med en adresslapp kring halsen. Hela skolterminerna bodde han på Eugeniahemmet i Stockholm. Han kom bara hem till jul- och sommarlov. Varje gång han skulle åka tillbaka grät han förtvivlat.

Bertil's traumatiska skoltid påverkade hela hans liv. Han levde hela livet utanför arbetsmarknaden. Föräldrarna och syskonen turades om att ”ta hand om” Bertil. Han bodde därför periodvis i min familj under min uppväxt.

Själv hade jag förmånen att få gå i den ”vanliga” skolan. Jag älskade skolan och tyckte att nästan alla skolämnen var lätta och roliga. Det enda ämne som inte var varken lätt eller roligt var idrotten. Efter en olycka i tidig barndom hade jag en krokig arm, som ständigt värkte och begränsade min rörlighet. Jag blev en tacksam måltavla för kränkande kommentarer i samband med idrottslektionerna där jag försökte så gott jag kunde att ta mig fram med min fula krokiga arm. Mobbingen ledde till att jag vågade röra mig allt mindre under idrottslektionerna, vilket ledde till ytterligare trakasserier. Betyget blev därefter. I alla andra ämnen fick jag alltid höga betyg utan att behöva anstränga mig särskilt mycket. Både hemma och i skolan fick jag ofta höra hur ”duktig” jag var. Jag njöt av att vara ”duktig”. Samtidigt kände jag hela tiden hur orättvist det var att jag fick så mycket beröm. Jag såg hur två av mina syskon kämpade med sina läxor. De lade ner mycket mer tid på läxorna än jag någonsin gjort. Ändå fick de aldrig särskilt höga betyg. ”Egentligen är ju de mycket duktigare än jag” minns jag att jag tänkte. Men mina syskon fick aldrig höra hur duktiga de var. Istället fick de på olika sätt veta att de ”inte var särskilt bra” på det där med att läsa och skriva, en etikett som de allt sedan dess har burit med sig.

Som vuxen fick jag uppleva hur det kan vara att vara förälder till skolbarn som ”inte riktigt passar in” i skolans värld. Skoltiden blev en lång och svår kamp för barnens rätt att få en fungerande skolsituation. Efter många års kamp ledde individuella utredningar till att pengar lösgjordes. Total hopplöshet vändes plötsligt till oanade möjligheter med relativt små medel, tack vare rektors och lärares vilja och förmåga att anpassa skolan till det enskilda barnet.

I mitt engagemang i olika intresseorganisationer, i arbetet som sjuksköterska och som pedagog har jag ofta mött förtvivlade föräldrar till barn som inte får de möjligheter de har rätt till i skolan. Jag har också träffat många barn, ungdomar och vuxna som har berättat om en skoltid fylld av

1 Namnet Bertil är fingerat.

svårigheter och brist på förståelse och anpassning från skolans sida. För många har en individuell utredning med efterföljande diagnos blivit vändpunkten, genom att diagnosen i sig har frigjort ekonomiska medel som möjliggjort en förändring i skolan. För en del barn har detta inneburit undervisning enskilt eller i liten grupp, för andra har det inneburit tillgång till hjälpmedel eller annan anpassning i skolan.

På senare tid har diskussionens vågor gått höga kring frågan om diagnosernas berättigande, om det är rätt eller fel att kategorisera barn genom att ge dem en ”etikett” i form av en diagnos. Representanter från olika vetenskapliga discipliner har argumenterat för och emot diagnoser, särskilda undervisningsgrupper och enskild undervisning. Under mina studier i handikappvetenskap och specialpedagogik har jag reagerat över att diskussionerna endast tar upp frågorna *om* vi skall ha en sammanhållen undervisning för alla och i så fall *varför* vi skall ha det. Ingen förklarar *hur* detta skall gå till.

Enligt Salamancadeklarationen (1994) skall alla barn, oavsett individuella skillnader eller svårigheter, undervisas inom det ordinarie skolväsendet om det inte finns tvingande skäl att handla på annat sätt. Den svenska skollagen (Svensk Författningssamling, 1985) och läroplanerna (Skolverket, LPO 94; LPF 94) betonar skolans ansvar att ge alla elever möjligheter att nå kunskapsmålen och en allsidig utveckling. Den svenska skolan skall vara ”en skola för alla”.

Mina erfarenheter, både privat och i yrket, har tillsammans med mina studier lett till ett brinnande intresse för frågorna kring begreppet ”en skola för alla”. Genom att göra en kvalitativ studie i en skola som har den uttalade ambitionen att ta emot och fungera väl för alla elever, vill jag nå ökad kunskap om *hur* ”en skola för alla” kan skapas och hur en sådan skola kan se ut. Vidare vill jag undersöka vilka utmaningar och möjligheter som kan dyka upp under arbetet med att skapa ”en skola för alla” och hur vägen dit kan upplevas av de personer som berörs: skolpersonal, elever och föräldrar. I mitt sökande efter ökad kunskap i dessa frågor har djupintervjuer gjorts med rektor, fyra pedagoger, fyra elever och fyra föräldrar i en skola som i denna uppsats har fått det fingerade namnet Ekskolan.

2. Syfte

Syftet med denna studie är att öka kunskapen om *hur* en skola för alla kan skapas och hur en sådan skola kan se ut.

2.1 Frågeställningar

De specifika frågeställningarna i denna studie är:

Hur uppfattar elever, föräldrar och pedagoger begreppet ”en skola för alla”?

Hur uppfattar pedagoger, elever och föräldrar att verksamheten har förändrats sedan Ekskolan (vars uttalade ambition är att vara en skola för alla) aktivt fattat detta beslut: att bli ”en skola för alla”?

Vilka kan utmaningarna och framgångsfaktorerna vara när en skola aktivt strävar efter att bli en skola för alla, och hur kan dessa utmaningar och framgångsfaktorer upplevas av skolpersonal, elever och föräldrar?

I vilken utsträckning behövs individuella utredningar och diagnoser i en skola för alla?

I vilken utsträckning kan en sammanhållen skola för alla tillgodose alla elevers olika behov?

3. Avgränsningar

För att avgränsa studien har den begränsats till att gälla tiden då eleverna är i skolan. Fritiden och elevernas väg till och från skolan har valts bort. Vidare har jag valt att i första hand fokusera på skolpersonalens arbetssätt. Intervjuerna med elever och föräldrar används främst för att jämföra hur olika situationer kan uppfattas och som en form av avstämning av hur väl skolpersonalen lyckas i sin strävan att nå målet.

4. Teoretiska utgångspunkter

Utgångspunkten för studien är ett miljörelativt synsätt, vilket innebär att jag utgår ifrån att det är i mötet mellan elev och skola som eventuella hinder uppstår. Enligt skolans styrdokument skall den svenska skolan vara en skola för alla elever. Sett ur ett miljörelativt perspektiv finns det, i ”en skola för alla”, inte utrymme för att kategorisera elever som annorlunda, avvikande, eller tillhörande en annan specialgrupp eller specialskola, helt enkelt på grund av att det inte finns någon ”annan” specialgrupp eller specialskola om skolan skall vara för alla. Arbetet med att skapa en skola för alla är komplext och berör i detta fall flera hundra människor på olika sätt. För att på ett tydligt och överskådligt sätt beskriva komplexiteten i detta arbete speglas resultatet mot Hedvalls (2009) ”Aktivitetsdiamanten”. De figurer som förekommer i uppsatsen och som visar olika aktivitetsdiamanter används med Per-Olof Hedvalls tillåtelse.

4.1 Det miljörelativa synsättet

De medicinska och beteendevetenskapliga disciplinerna anses fokusera på *individens* bristande förmågor när begreppen funktionshinder eller handikapp skall förklaras (Thomas, 2002; Holme, 1999). Denna *individuella förklaringsmodell* jämför den enskilde individen med andra. Den som avviker mycket från det som betraktas som normalt är enligt denna modell handikappad² eller funktionshindrad. En gräns dras upp mellan de ”friska” och ”de andra”. Diagnoser ställs och behandlingsåtgärder föreslås för att i möjligaste mån återföra individen till normen (ibid.). I en kunskapsöversikt beskriver Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) modellens sätt att se på skolan som en organisation som är i det närmaste omöjlig att förändra, vilket i sin tur leder till att det inte är möjligt att integrera elever med särskilda behov i de vanliga grupperna.

Inom socialvetenskaperna betraktas istället funktionshinder och handikapp som socialt konstruerat, bestämt eller betingat (Holme, 1999). Den sociala förklaringsmodellen kritiserar användningen av medicinsk kunskap för att värdera olikheter som onormala eller underlägsna och tar bestämt avstånd från begreppet ”normalitet” som ett fast eller objektivt tillstånd (Barnes & Mercer, 1999). Individer jämförs inte med varandra och det är inte individen som skall ”behandlas” utan omgivningen. Modellen innebär en syn på skolan som går ut på att skolan skall förändras så att den fungerar lika bra för alla (ibid.). Synsättet innebär dock, enligt Emanuelsson m. fl. (2001), vissa begränsningar när det gäller möjligheten att förstå de medicinska aspekterna på funktionsnedsättningar. Det är inte så enkelt, skriver de, att det ena eller andra perspektivet är det enda rätta medan det andra är helt förkastligt (ibid.).

Den handikappvetenskapliga disciplinen är mångvetenskaplig och behandlar frågor om funktionshinder och handikapp utifrån flera olika ämnen inom samhälls- och beteendevetenskap, humaniora, medicin, vård, naturvetenskap och teknik. Inom handikappvetenskapen förenas därför de ovan beskrivna förklaringsmodellerna i den miljörelativa modellen. Enligt denna modell finns visserligen *funktionsnedsättningen* hos individen, men funktionshindret eller handikappet uppstår i samspelet mellan individen och den omgivande miljön (Calais von Stokkom & Kebbon, 1996). Individens funktionsnedsättning är något som ständigt finns men den medför bara ett hinder i vissa situationer. Vid andra tillfällen finns inget funktionshinder (ibid.). Läs- och skrivsvårigheter medför sannolikt inget hinder under de flesta av idrotts- och bildlektionerna eller i samband med fri improvisation under musiklektioner. Däremot kan sådana svårigheter medföra betydande hinder under exempelvis lektioner i språk och samhällsorienterande ämnen. Enligt den miljörelativa modellen behövs insatser både i samhället och individuellt. Ljuddämpande inredning och krav på tystnad i klassrummet kan underlätta för en elev som störs av omgivande ljud, men dessa åtgärder

2 Begreppet ”handikappad” används av såväl Thomas (2002) som Holme (1999).

kan ibland behöva kompletteras med tekniska hjälpmedel för att utestänga *alla* störande ljud i klassrummet.

4.2 Aktivitetsdiamanten

Hedvalls (2009) teorikombination, Aktivitetsdiamanten, beskriver ett mänskligt aktivitetssystem där kopplingen mellan subjekt och objekt sker via mänskliga, artefaktuella och naturliga inslag i miljön. Artefaktuella inslag i miljön beskrivs av Hedvall som olika hjälpmedel som den enskilde individen använder sig av. I skolans värld kan dessa utgöras av till exempel läromedel och datorer, såväl som skolans styrdokument och den enskilda skolans ekonomi.

Modellen bygger på den kulturhistoriska aktivitetsteorin (CHAT) i kombination med ANT (Actor Network Theory) och livsvärldsfenomenologi. Aktivitetsdiamanten synliggör samspelet mellan fyra element: subjekt, objekt, omgivande natur/artefakter och människor. Hedvall menar att de tre olika teorierna kompletterar varandra på följande sätt:

- CHAT möjliggör analysen av effekter av samspel människa – människa, människa – artefakt, människa – artefakt – människa och så vidare i långa kedjor. CHAT beskriver också utvecklingen över tid.
- ANT framhäver de olika artefakternas många roller och inverkan på samspelet med andra artefakter och människor och bidrar till analysmöjligheterna av det mänskliga och det artefaktuellas inflytande på människans handlingar.
- Livsvärldsfenomenologin ligger till grund för de individuella upplevelsorna och bidrar med en medvetenhet om att det finns många livsvärldar och därmed också många aktivitetssystem.

Med Aktivitetsdiamanten vill Hedvall synliggöra hur vi i ett mänskligt aktivitetssystem sällan utför någon aktivitet i isolat. Så gott som alltid, menar han, tar vi hjälp av den artefaktuella och naturliga omgivningen eller den mänskliga eller båda. Aktivitetsdiamanten är uppbyggd av fyra uppsättningar av samhörande faktorer och är situerad i tid och rum. Den kan också användas longitudinellt över tid.

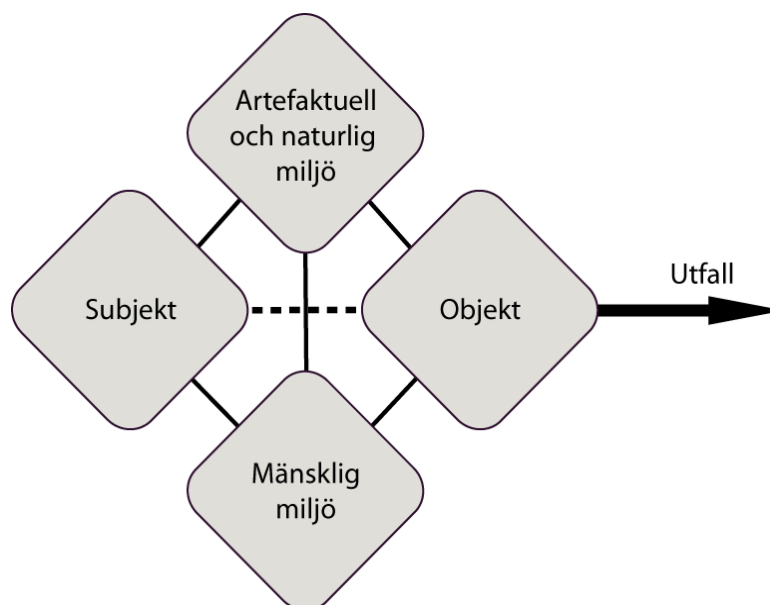
De fyra faktorsuppsättningarna är:

Subjektet som ofta är en handlande individ. Subjektet kan också vara en grupp, exempelvis en familj.

Objektet utgör själva handlingen och hänger samman med avsikten hos den handlande. Om subjektet är en elev, vars avsikt är att få bättre betyg i engelska, kan handlingen exempelvis vara att ägna en timme extra i veckan åt att lära in engelska glosor. Om subjektet är en rektor, vars avsikt är att skapa en skolmiljö som fungerar för alla elever, kan handlingen exempelvis vara att köpa in ljuddämpande inredning till klassrummen.

Den artefaktuella och naturliga omgivningen består av både materiella och immateriella artefakter och deras förmågor att möjliggöra eller hindra. Som exempel kan nämnas skollokalernas utformning och tillgången till datorer, men också lagstiftning och ekonomiska förutsättningar.

Den mänskliga omvärlden består av de människor och grupper som påverkar handlingen. Det handlar dels om familjen, arbetskamrater, skolkamrater och andra vänner men också de större grupper som påverkar den enskilda människans aktivitet genom attityder, normer och förväntningar.



Figur 1. Aktivitetsdiamanten. (Hedvall, 2009. Avsnitt 2, s. 7)

I en skola är många sådana aktivitetssystem aktiva samtidigt och alla påverkar varandra hela tiden. Eksamenspersonal består av ett trettiotal individer i aktivt arbete mot det gemensamma målet att kunna erbjuda en bra skola till alla elever. Det är svårt att hitta någon annan teori som, på ett så tydligt sätt som Aktivitetsdiamanten, fångar och håller fast vid helheten och samtidigt synar den från olika håll:

- de olika aktörernas (elever, föräldrar, skolpersonal)
- omgivningens mänskliga förutsättningar
- omgivningens artefaktuella och naturliga förutsättningar
- utfallet: *går det för den berörda människan att göra det hon vill?*

Varje aktivitet och hur tillgänglig eller otillgänglig denna visat sig vara lämnar spår efter sig, menar Hedvall, både individuellt och i den omgivande kulturen. Beroende på positiva eller negativa utfall, och påverkan av andra aktivitetssystem, ändrar sig sedan aktivitetssystemet över tid.

Om en skola skall vara inkluderande måste all aktivitet som pågår i skolan vara tillgänglig för alla elever. Enligt Hedvall får tillgänglighet sin slutliga form först i själva aktiviteten. Ett aktivitetsfokus är därmed nödvändigt, menar författaren, eftersom man inte kan bedöma och mäta tillgänglighet utan att förstå den just i den konkreta handlingen (ibid.).

4.3 En skola för alla

Under de senaste decennierna har begreppet ”inclusion” successivt växt fram för att markera en ny syn på elever i behov av särskilt stöd. Begreppet fick ett stort internationellt genomslag genom bland annat Salamancadeklarationen (1994). Enligt Nilholm (2006) var det i USA som begreppet började växa fram, som ett uttryck för en önskan att ersätta tidigare begrepp såsom ”mainstreaming”, vilket står för en idé om att elever skall anpassas till en skolsituation som egentligen inte är anpassad för dem. I Sverige har begreppet ”integrering” stått för något liknande som det ”mainstreaming” står för i USA. Elever, som tidigare placerats i specialgrupper eller

specialskolor, återförs till en ordinarie klass i den ordinarie skolan utan att denna anpassas till eleven. För att skapa ett synsätt som innebär att skolans verksamhet skall utformas utifrån elevers olika förutsättningar lanserades i Sverige begreppen ”inkludering” (ibid.) och ”en skola för alla” (Egelund, Haug & Persson 2006). Även i Norge har ordet ”inkludering” alltmer börjat användas, medan man i Danmark använder sig av uttrycket ”den rymliga skolan” för att beskriva samma idé (ibid.). Författarna varnar för att utan vidare använda begreppen utanför ländernas gränser, då de kan ha olika betydelse i olika länder. Samtliga begrepp har en stark koppling till Salamancadeklarationen (1994).

Helldin (2002) diskuterar kring det svenska begreppet ”en skola för alla” och dess betydelse. Han betraktar begreppet ur ett politiskt perspektiv och hävdar att det, i skoldebatten, har skett en betydelsefull förskjutning i hur begreppet ”en skola för alla” tolkas och vad uttrycket egentligen innebär. Han menar att betoningen av begreppet har förändrats, från ”en skola för alla”, till ”en skola för *alla*”. Begreppet ”en skola för alla” (med betoningen på *en*) var grundtanken som låg bakom införandet av enhetsskolesystemet på 1950-talet, menar Helldin. Huvudargumenten för enhetsskolan var att eleverna skulle lära sig demokrati, respekt för andras åsikter, livsstilar, styrkor och svagheter. Detta förutsatte *en* mötesplats – *en* skola där alla barn och ungdomar, oavsett samhällsklass, fick sin utbildning. Författaren hävdar att den postmoderna individualismens inverkan i skoldebatten har förändrat betydelsen och betoningen av begreppet till ”en skola för *alla*”, med en stark betoning på *alla*. Summan av diskussioner och utvärderingar av ”en skola för alla” är, enligt Helldin, att lärarnas arbetssätt måste ändras för att skolan skall kunna fungera för alla elever.

När det gäller begreppet ”inkludering”, menar Nilholm (2006), att det ofta är inkludering *i klassrummet* som diskuteras. Han påpekar att det som förefaller vara en inkluderande arbetsform, till exempel att alla elever undervisas tillsammans i klassrummet, inte nödvändigtvis behöver vara det. Arbetssätten kan vara mer eller mindre inkluderande. I klassrummet pågår också andra inkluderande eller exkluderande aktiviteter, påpekar Nilholm. Som exempel nämner han förhandlingar mellan elever om relationer. I ett inkluderande klassrum ses olikheter som tillgångar, alla elever har inflytande och får utbyte av undervisning och social gemenskap, menar författaren. Nilholm berör även inkluderings- och exkluderingsprocesser i andra skolsituationer som raster, utvecklingssamtal och föräldramöten. En avgörande dimension av inkludering, menar författaren, är individens egen upplevelse av tillhörighet och erkännande eller utanförskap.

Egelund m. fl. (2006) problematiserar kring det pedagogiska dilemma som uppstår då den enskilde och kollektivet skall gynnas i lika hög grad. Som begreppet ”inkludering” används är kollektivet överordnat, hävdar författarna, eftersom hänsynen till den enskilde individen sker inom ramen för kollektivet. Samtidigt, menar författarna, har de utbildningspolitiska uppmaningarna tonat ner hänsynen till kollektivet och lyft fram hänsynen till den enskilde (ibid.). Författarnas kritik mot hur begreppet ”inkludering” används är egentligen den samma som tidigare riktats mot begreppet ”integrering”. Detta väcker ofrånkomligen frågor kring begreppens betydelse. När ”gamla” begrepp ersätts med nya för att markera ett nytt synsätt och när dessa nya begrepp sedan börjar användas i praktiken, förändras ofta begreppens betydelse och efter en tid betraktas det ”nya” begreppet som ”förlegat” eller inaktuellt. Som exempel kan nämnas begreppet ”invalid” som ansågs stämplande och ersattes med ”handikappad” vilket i sin tur ersattes med ”funktionshindrad”. Numera pratar vi istället om personer med funktionsnedsättningar för att, i möjligaste mån, undvika stämplande begrepp. På liknande sätt, som betydelsen av dessa begrepp har förändrats, tycks betydelsen av begreppen ”integrering” och ”inkludering” ha förändrats så snart de börjat användas i praktiken. Oavsett begreppens betydelse, framgår det tydligt i den svenska skollagen (Svensk Författningssamling, 1985) och läroplanerna (Skolverket. LPO 94; LPF 94) att skolan har ett ansvar att ge alla elever möjligheter till en allsidig utveckling. Den svenska skolan skall således vara en skola för alla elever. Det framgår dock inte vad detta konkret innebär. Det framgår till exempel inte

om det innebär att alla elever skall undervisas tillsammans hela tiden, eller om alla elever skall nå samma mål. Läroplanen (Skolverket. LPO 94) betonar dock att hänsyn skall tas till att alla elever är olika och att det finns olika sätt att nå målen.

Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla (Skolverket. LPO 94).

Internationellt understryks detta även i FN:s standardregler, barnkonventionen och konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning. Salamancadeklarationen (1994) poängterar dessutom att alla barn, oavsett individuella skillnader eller svårigheter, skall undervisas inom det ordinarie skolväsendet om det inte finns tvingande skäl att handla på annat sätt. Specialskolor och specialklasser bör vara undantagslösningar. Alla elever skall få allt stöd de behöver. Samhällets och skolans synsätt bör förändras så att fokus ligger på elevernas möjligheter istället för på svårigheter (ibid.).

5. Tidigare forskning

Det förs mycket livliga diskussioner kring frågorna om ”inkludering”, ”inkluderande skolverksamhet” och ”en skola för alla”. Det är sällan någon som ifrågasätter att den svenska skolan skall vara till för alla elever, i den meningen att alla skall ha rätt till utbildning. Diskussionerna handlar däremot ofta om huruvida alla elever skall undervisas tillsammans eller om särskilda undervisningsgrupper/-skolor kan vara befogade i vissa fall. I dessa diskussioner förs mycket starka känslor fram såväl *för* en samlad undervisning för alla som *emot* en samlad undervisning för alla. Såväl fördelar som nackdelar med särskilda undervisningsgrupper förs fram.

Huvudargumenten *mot* särskilda undervisningsgrupper/-skolor brukar vara:

- att särskilda undervisningsgrupper kategoriserar och stämplar vissa elever som annorlunda och avvikande (Börjesson & Palmblad, 2003; Groth, 2007).
- att den negativa stämplingen kan bli så kraftig att de eventuella positiva effekterna av de specialpedagogiska åtgärderna undergrävs (Börjesson & Palmblad, 2003; Groth, 2007; Humphrey & Lewis, 2008).
- att elever som placerats i specialklasser, särskola eller observationsklinik har tenderat att bli kvar där (Börjesson & Palmblad, 2003; Groth, 2007).
- att det är av största vikt för lärandet att alla barn får tillgång till att umgås och samspela med jämnåriga (Saloviita, 2003).

Huvudargumenten *för* särskilda undervisningsgrupper/-skolor brukar vara:

- att känslan av att vara avvikande förstärks i det ordinarie skolsystemet (Brunnberg, 2003; Hellberg, 2007; Larsson Abbad, 2007).
- att en grupp där alla elever har funktionsnedsättningar kan ge den enskilda eleven en känsla av normalitet och leda till en gruppidentifiering som stärker elevens möjligheter till egenmakt (Brunnberg, 2003; Hellberg, 2007; Larsson Abbad, 2007).
- att det kan vara lättare för eleven att koncentrera sig i liten grupp (Hellberg, 2007; Mandre, 2007; Humphrey & Lewis, 2008).
- att det är lättare att skapa en tydlig struktur i den lilla gruppen och att läraren där får mer tid för varje enskild elev. (Hellberg, 2007; Larsson Abbad, 2007; Mandre, 2007).

De tidvis hetsiga diskussionerna har pågått under lång tid. I försök att lägga fram bevis för eller emot särskilda undervisningsgrupper har representanter för olika vetenskapliga områden motarbetat varandra, istället för att hjälpas åt att driva forskningen framåt, vilket troligen i huvudsak beror på att man i grunden har olika synsätt.

5.1 Elevers och lärares attityder till den svenska grundskolan

I Skolverkets rapport 344 (2010) beskriver lärare sin arbetssituation utifrån flera olika aspekter. Av rapporten framgår bland annat att lärarna anser att skolans krav är för låga för en del elever medan de är för höga för andra. Det skolan lyckas sämst med är, enligt rapporten, att anpassa verksamheten till elevers olika förutsättningar. Var tredje grundskollärare uppger att de saknar kunskap för att stödja elever i behov av särskilt stöd. Tre av tio lärare och en av tio elever tycker att klasserna är för stora. När det gäller arbetsro tycker de flesta av de äldre eleverna att de får arbetsro på lektionerna, medan hälften av de yngre eleverna uppger att de har arbetsro ibland. Noteras bör dock att en av tio elever (både äldre och yngre) uppger att de sällan eller aldrig har arbetsro. Bland de äldre eleverna uppger var tredje att de blir störda av andra elever vid minst hälften av lektionerna. Var femte elev

uppper att skolan inte alls eller endast i liten utsträckning lyckas förmedla kunskap på ett sådant sätt att de känner lust till fortsatt lärande. Detta resultat har varit oförändrat under många år (ibid.).

5.2 Effekter av specialpedagogiska insatser

Effekterna av specialpedagogiska insatser, i form av specialundervisning enskilt eller i särskild grupp/skola, beskrivs av vissa forskare i termer som kategorisering, stämpling och utanförskap, negativ självbild, sänkt självvärde och negativ lärandeutveckling (Börjesson & Palmblad, 2003; Groth, 2007). Andra forskare beskriver istället hur de specialpedagogiska insatserna skapar ökade möjligheter till lärande för den enskilde eleven, en känsla av normalitet och en gruppidentifiering som stärker elevens möjligheter till egenmakt (Brunnberg, 2003; Farrell, 2006; Mandre, 2007; Larsson Abbad, 2007; Hellberg, 2007).

Torgesen, Alexander, Wagner, Voeller, Conway and Rose (2001) har speciellt inriktat sig på att undersöka läsutvecklingen hos elever som erbjuds traditionell specialundervisning enskilt eller i liten grupp. Författarna hävdar att denna form av specialundervisning då eleven kontinuerligt får stödundervisning, i liten grupp eller individuellt, någon/några lektioner i veckan, endast ger försumbara effekter på läsutvecklingen. Däremot, menar de, kan en intensivundervisning, dagligen under en begränsad period, varaktigt lyfta också äldre barn som redan halkat efter i skolan för att de har läs- och skrivsvårigheter (ibid.).

Hjörne och Säljö (2008) har studerat arbetet i fem olika grundskolors elevvårdsteam. Författarna menar att det helt dominerande synsättet i elevvårdsteamens möten bygger på en individcentrerad modell. Undervisningen och hur den bedrivs diskuteras inte alls eller i mycket liten utsträckning. Orsaken till problemen söks istället inuti eleven och elever kategoriseras med ett ordval som författarna starkt ifrågasätter. Ord som *väldigt udda*, *omogen*, *svag*, *duktig*, *urskön*, *jättego* och *omotiverad* används i samtliga studerade skolors elevvårdsteam (ibid.).

5.3 Inkludering i betydelsen integrering?

Göransson (2004) beskriver ett projekt i Solskolan, där ett försök görs att närma sig den inkluderande skolan, genom ett ökat samarbete mellan särskoleklassen och de andra klasserna i skolan. Projektets utgångspunkter var att försöka utveckla undervisningsformer som tar konsekvenserna av elevers olikheter, att utveckla samverkan mellan särskola och grundskola, att diskutera mål samt att lärandet skall ske i samverkan. Samarbetet mellan särskoleklassen och de andra klasserna gick ut på att integrera elever från särskoleklassen i de ordinarie klasserna i samband med vissa aktiviteter och på vissa lektioner eller i vissa ämnen. I ämnet slöjd integrerades elever från de ordinarie klasserna i särskoleklassens undervisning. Både elever och lärare, såväl i särskoleklassen som i de andra klasserna, upplevde detta samarbete som positivt (ibid.).

Om det råder brist på forskning som undersöker hur det skall gå till att skapa en inkluderande skolverksamhet så är situationen den rakt motsatta när det gäller forskning om hur skolan misslyckas i detta avseende. Sedan Emanuelsson m. fl. (2001) gav ut sin kunskapsöversikt har Skolverket (2001, 2008) visat på skolans misslyckande och forskare från hela världen beskriver problemet med skolans brist på förändringar i samband med att elever med funktionsnedsättningar integreras i vanlig klass (Börjesson & Palmblad, 2003; Ring & Travers, 2005; Yuen, Westwood & Wong, 2005; Asprey & Nash, 2006; Runswick-Cole, 2008; Paulsson & Stenberg, 2009; Möllås, 2009; Moriña Dieza, 2010; Ashbya, 2010). Skolans svårigheter att anpassa sig till alla elever synliggörs på ett tydligt sätt när Brunnberg (2003) beskriver en förändring åt det motsatta hållet, från integrering till segregering. Brunnberg studerar hur hörselskadade barns delaktighet och interaktion med jämnåriga förändras efter att de flyttats från en ordinarie grundskola till en skola för döva elever. Fram till år 1994 gick barnen i särskilda klasser för hörselskadade i en ordinarie

grundskola i Örebro. Hösten 1994 flyttades klasserna till en särskild skola för döva barn. Det som förändrades i barnens skolmiljö var det dominerande språket utanför klassrummet, som i och med flytten övergick från talad svenska till svenskt teckenspråk. Studien visar att de hörselskadade barnen var socialt utstötta och marginaliserade i den ordinarie skolan, medan de uttryckte en känsla av tillhörighet, jämlikhet och gemenskap i skolan för döva barn (ibid.).

5.4 Utvärdering efter en skolas omställning till en inkluderande skola

Eftersom jag inte har funnit någon forskning som beskriver en grundskolas omställning till en inkluderande skola har jag även sökt efter forskning som gjorts inom förskolans verksamhet.

Brunnberg och Fredriksson (2007) utvärderar förändringen när förskolan Kattungen börjat ta emot hörande barn i sin verksamhet. Kattungen var från början en förskola för döva och gravt hörselskadade barn där miljön enbart var teckenspråkig. Så småningom förändrades verksamheten till att bygga på både svenskt teckenspråk och talad svenska. Hösten 2006 började förskolan ta emot även hörande barn i verksamheten.

Utvärderingen visar att såväl pedagoger, barn och de flesta föräldrar är positiva till förändringen. Barnen har fått fler kamrater att leka med. En del kritiska synpunkter framkom dock. De föräldrar vars barn började i förskolan under det första läsåret efter förändringen var över lag mer positiva än föräldrar vars barn hade börjat innan förändringen ägde rum. Framförallt var flera döva föräldrar kritiska och menade att den teckenspråkiga miljön försämrats, vilket innebar att deras barn och de själva inte kände sig lika delaktiga eftersom de inte kunde förstå vad som sades när talad svenska användes. Även bland pedagogerna fanns synpunkter om att den teckenspråkiga miljön försämrats.

Vid tiden för studien var 27 barn inskrivna på förskolan Kattungen. 17 av barnen var döva/hörselskadade och 10 hörande (ibid.). I studien beskrivs barnen antingen som döva, hörselskadade eller hörande. Inga andra likheter eller olikheter diskuteras varför det inte heller går att dra några slutsatser om att förskolan verkligen har ambitionen att vara en förskola för *alla* barn.

5.5 Inkluderande strategier

Saloviita (2003) gör ett försök att beskriva *hur* en skola för alla skall kunna skapas. Titeln *En skola öppen för alla – elever med särskilda behov inom allmänundervisningens ram* kategoriserar dock vissa elever som elever med särskilda behov, vilket tyder på att det egentligen handlar om integrering av vissa elevgrupper snarare än en total förändring av skolan.

Enligt Saloviita bör skolan utgå ifrån att alla barn är olika. Klassens undervisningsplan bör därför anpassas till klassens unika sammansättning av individer. Den skall vara elevcentrerad och utgå från varje enskild elevs unika möjligheter, starka sidor, intressen, erfarenheter och vägar att nå målen. En tillräckligt flexibel anpassning av undervisningsplanen gör det, enligt författaren, möjligt även för barn med mycket stora inlärningssvårigheter att undervisas inom den allmänna klassen. Författaren förespråkar gemensamma klassprojekt där varje enskild elevs insatser behövs. I sådana projekt, menar han, kan ett barn med stora inlärningssvårigheter framhävas i klassen genom att läraren planerar projektet så att elevens styrka blir en tillgång för hela klassen (ibid.).

Rao (2008) beskriver hur en karatelärare medvetet anstränger sig för att motstå den dominerande kategoriserande diskursen. Genom lärarens inställning kom karateskolan på ett naturligt sätt att bli en inkluderande verksamhet skriver Rao. I verksamheten deltog elever med Downs syndrom och autism, men detta var inget som läraren, sensei, fäste någon vikt vid. Han vägrade konsekvent att ta emot information om elevers eventuella diagnoser eller andra etiketter, eftersom han ansåg att dessa får barn att tro på att de själva inte är så starka och att de inte kan göra det eller det. Lärarens fokus låg istället helt på att hjälpa alla elever till en tro på att de kan göra vad de vill och hans strävan var

hela tiden att behandla varje enskild elev efter sina egna förutsättningar. Alla eleverna fick på detta sätt sin egen unika utbildningsplan och därmed, menar författaren, blev ingen elev utpekad som avvikande eller annorlunda.

I Skolverkets rapport 334 (2009) beskriver Falkmer (2009) olika inkluderande strategier som av Skolverket föreslås kunna vara användbara för de flesta elever. Falkmer påpekar bland annat att anpassningar, strategier och hjälpmedel som underlättar för en enskild elev ibland kompliceras av att eleven inte vill bli särbehandlad. Falkmer menar att sådana anpassningar ofta kan underlätta även för andra elever. Hon föreslår därför att anpassningarna används av hela klassen. Därmed undviks också att eleven känner sig utpekad. Vidare förespråkar Falkmer ett införande av olikheter som standard i skolarbetet. Hon menar att variationen blir vardag om läraren alltid planerar lektioner så att olika elever och elevgrupper arbetar med olika material, i olika grupperingar och kanske också med olika innehåll. I likhet med Saloviita (2003) framhåller Falkmer (2009) vikten av att anordna klassprojekt där eleverna får återkoppling på sitt gemensamma resultat samt att planera in situationer då elevens starka sidor framhävs och då eleven får möjlighet att hjälpa andra. Genom att få vara riktigt bra på något stärks elevens sociala ställning i klassen, menar hon. För att klara av uppdraget, menar Falkmer, behöver pedagoger få kompetensutveckling och handledning samt tid till att skaffa sig nya kunskaper och för att anpassa undervisningsmaterial och hjälpmedel (ibid.). Skolinspektionen (2010) uppmärksammar i sin rapport rektors avgörande roll i sammanhanget. Enligt rapporten är det av stor vikt att rektor ger återkoppling till lärarna, bekräftar dem och arbetar för att stärka kompetensen hos dem. Vidare betonas vikten av att rektor, tillsammans med lärarna kontinuerligt diskuterar möjligheter att pröva mål, innehåll, metoder och former (ibid.).

Utöver ovan beskriven litteratur har jag tagit del av nyhetsreportage om Nossebro skola i Essunga kommun, som år 2007 hade näst sämst resultat bland svenska grundskolor, när det gäller elevernas betyg. Antalet elever som plockades ut till särskild undervisning hade de senaste åren blivit allt fler och den specialpedagogiska verksamheten växte för varje år. Efter konstaterandet att skolans totala resultat var rekordlåg började skolans personal ta del av aktuell forskning. Den förändring som sedan gjordes åstadkoms med redan befintliga resurser. Alla de små grupperna och den enskilda undervisningen stängdes och istället satsade man på att vara två pedagoger i klassrummen, samt att endast ge kortare enskilda stödinsatser. På tre år lyckades skolan vända utvecklingen så att skolan år 2010 hade de bästa elevresultaten i landet (Sydsvenskan, 2011; Sveriges Radio, 2011).

5.6 Hur få mer kunskap om en inkluderande skola?

Frågan *om* och *varför* vi skall ha en samlad undervisning för alla är livligt diskuterad i litteraturen, men det är ont om forskning som undersöker *hur* det skall gå till. Det konstaterar Emanuelsson m. fl. i sin kunskapsöversikt år 2001. Efter min litteraturgenomgång kan jag konstatera att situationen är densamma nu, tio år senare. Så länge ingen vet *hur* det skall gå till att skapa en sammanhållen skola för alla är det meningslöst att diskutera *om* och *varför* vi skall ha en sådan skola. Därför är frågan *hur* detta skall gå till viktig att utforska. När det gäller empirisk forskning om inkludering föreslår Nilholm (2006) kontextualiserade fallstudier av skolor som försöker bli mer inkluderande. En fallstudie fokuserar på en naturligt förekommande enhet (eller några få enheter). Avsikten är att på djupet studera händelser, förhållanden, erfarenheter eller processer som förekommer i detta särskilda fall (Denscombe, 2009). Målsättningen är att belysa det generella genom att studera det enskilda. En fallstudie erbjuder, enligt Denscombe, goda möjligheter att gå tillräckligt på djupet för att kunna reda ut komplexiteten i sociala relationer och processer, vilka ofta är sammanlänkade med varandra och påverkar varandra ömsesidigt. Vidare, menar författaren, erbjuder fallstudien en möjlighet att förklara *varför* vissa resultat kan uppstå (ibid.). En kontextualiserad fallstudie av en skola som försöker bli mer inkluderande, innebär att en skola väljs ut utifrån kriteriet att den försöker bli mer inkluderande. Studien går sedan ut på att undersöka fenomenet i skolans naturliga

kontext. I en skola finns en mängd sociala relationer. Olika sociala processer pågår ständigt. När en skola fattar beslutet att arbeta för att bli mer inkluderande skapas dessutom helt nya processer, vilka i sin tur påverkar och påverkas av alla redan tidigare förekommande relationer och processer. För att försöka förstå dessa komplexa sammanhang på djupet följer jag Nilholms (2006) rekommendation och gör en kontextualiserad fallstudie av en skola som vill försöka bli mer inkluderande.

6. Metod

I detta kapitel presenterar jag de metodval jag gjort. Inledningsvis redogör jag för val av metodansats och teknik för insamling av data. Därefter beskrivs hur urvalet av skola och deltagare har gjorts och genomförande av intervjuerna, följt av valet av analysmetod, arbetet med analysen samt etiska aspekter.

Min ambition är att undersöka hur det kan gå till att skapa en skola för alla. När forskaren strävar efter att förstå på djupet menar Denscombe (2009) att en kvalitativ ansats är mer ändamålsenlig än en kvantitativ. För att försöka förstå på djupet har jag därför valt att göra en kvalitativ fallstudie i en enda skola, i texten kallad Ekskolan, som har fattat beslutet att sträva efter att bli en skola som passar för alla elever.

För att få del av hur Ekskolan arbetar utifrån sin ambition hade jag tänkt använda mig av i första hand observationer i två skolklasser. Som komplement till observationerna tänkte jag genomföra några intervjuer med lärare, elever och föräldrar. Genom att delta under lektioner och raster hade jag föreställt mig att jag skulle få möjlighet att observera hur lärarna lägger upp undervisningen för att den skall passa alla elever. Jag skulle även få möjlighet att med egna ögon se vad som händer under rasterna. Det visade sig dock bli omöjligt att genomföra en observationsstudie i de två utvalda klasserna, då jag inte fick in samtycken från samtliga elever och föräldrar. Studien har därför avgränsats till en intervjustudie med observationer i kontexten kring intervjuerna. Intervjuerna kompletteras med studier av följande dokument: Skolans årliga kvalitetsredovisning för åren 2008, 2009 och 2010, samt rapporten från Skolinspektionens senaste tillsyn av Ekskolan.

Då tiden för studien är begränsad har endast fem personer ur skolans personal, fyra elever och fyra föräldrar intervjuats. Jag har också valt att bara göra en djupintervju per person. Vid tre tillfällen upplevde jag att jag behövde komplettera intervjun med ytterligare någon eller några frågor. Detta skedde då i ett fall genom ett nytt möte i samband med att jag var på skolan för att göra en intervju med en annan person. I de två andra fallen skedde kompletteringen via mail.

6.1 Kvalitativ intervju

I en kvalitativ studie som denna, då forskaren försöker nå en förståelse på djupet, är intervjun många gånger en bättre datainsamlingsmetod än till exempel enkäten (Denscombe, 2009). Bjørndal (2005) menar att fördelen med en intervjustudie jämfört med en observationsstudie är att intervjun ger möjlighet att upptäcka detaljer som man vid en observation skulle ha riskerat att förbise. Han menar också att intervjun ger en förståelse för den intervjuades perspektiv eftersom samtalet ger en unik möjlighet att ta del av en annan persons tankar och upplevelser. Denna uppfattning delas också av Kvale och Brinkmann (2009) som hävdar att den kvalitativa intervjun är unikt känslig och kraftfull när det gäller att fånga erfarenheter och innebörder ur människors vardagsvärld, då de ges möjlighet att berätta med egna ord ur sitt eget perspektiv. Intervjun ger också forskaren möjlighet att kontrollera att han/hon har förstått på rätt sätt och att reda ut missförstånd (ibid.). När forskaren vill få insikt i människors åsikter, uppfattningar, känslor och erfarenheter hävdar Denscombe (2009) att intervjun är en lämplig metod eftersom den ”står i samklang med innehållets invecklade beskaffenhet” (s. 232). Vidare hävdar författaren att djupintervjuer är ett utmärkt sätt att få ta del av privilegierad information – Med privilegierad information avses sådan information som endast vissa

nyckelpersoner på fältet kan ge, just på grund av att de är i en speciell position (ibid.).

Nackdelarna med att använda intervjun som datainsamlingsmetod är att den kräver mycket tid till såväl förberedelser som genomförande och bearbetning. Man har därför oftast bara möjlighet att intervjua ett fåtal personer. Bjørndal (2005) påpekar att det finns en risk att intervjuaren påverkar den intervjuade så att den information man får är färgad av intervjuarens egna uppfattningar. Genom att vara medveten om detta, menar författaren, kan man begränsa en sådan effekt.

6.2 Semistrukturerade – ostrukturerade intervjuer

Strukturerade intervjuer liknar ett frågeformulär. Forskaren har en i förväg skriven lista med frågor i en viss ordning och den intervjuade får ett antal svarsalternativ. Vid semistrukturerade intervjuer har forskaren också en färdig lista, men denna lista innehåller endast ämnen som skall behandlas och frågor som skall besvaras. Listan innehåller däremot inga färdiga svarsalternativ. Forskaren är flexibel när det gäller ämnens ordningsföljd. Svaren är öppna och den intervjuade ges möjlighet att utveckla sina idéer och tankar (Denscombe, 2009; Kvale & Brinkmann, 2009). Forskaren är också öppen för att det, under intervjuens gång, kan dyka upp nya teman, idéer och infallsvinklar samt att den intervjuade ibland kan ge uttalanden som är mångtydiga (Kvale & Brinkmann, 2009).

Ostrukturerade intervjuer går ett steg längre. Intervjuaren introducerar ett ämne, låter den intervjuade utveckla sina tankar och griper in så lite som möjligt. Ofta rör sig den kvalitativa forskningsintervjun fram och tillbaka på en glidande skala mellan att vara semistrukturerad och ostrukturerad vilket, enligt Denscombe (2009), kan innebära vissa vinster när man vill undersöka komplexa frågor. Mina intervjuer är i grunden semistrukturerade. Eftersom de intervjuade har olika roller i skolan har jag använt mig av fyra olika intervjuguider (Bilaga 1a – 1d). Dessa guider tar upp olika ämnen samt några enstaka färdiga frågeställningar och har fungerat som ett stöd för minnet under intervjuerna. Stor vikt har lagts vid att ställa följdfrågor för att förmå informanterna att vidareutveckla sina tankegångar.

6.3 Deltagare

Inledningsvis beskrivs här hur valet av skola har gått till, sedan följer en kortfattad beskrivning av den aktuella skolan. Därefter beskriver jag hur det subjektiva urvalet av deltagare till intervjuerna har gjorts och slutligen presenteras de tretton deltagarna.

6.3.1 Ekskolan

Under våren 2010 kontaktade jag grundskolechefen i en svensk kommun. Jag frågade efter en skola som medvetet och aktivt har gått in för att försöka bli en skola för alla elever. Han gav mig då telefonnumret till rektorn vid en grundskola, i uppsatsen kallad Ekskolan, för årskurserna sju till nio. Jag kontaktade rektorn, presenterade min kommande studie och fick klartecken. Rektorn var mycket positiv till min studie och berättade hur hon och specialpedagogen på skolan brinner för frågan om en skola för alla. Som jag uppfattade det då, under vårt telefonsamtal, hade rektor tillsammans med övrig personal på skolan, fattat beslutet för ca ett år sedan att de skulle arbeta för att fullt ut axla ansvaret att vara en skola för alla. ”Alla barn är våra barn” sa hon.

Ekskolan ligger i ett mindre samhälle på den svenska landsbygden. Upptagningsområdet är geografiskt sett stort. Många elever åker skolbuss till och från skolan. Antalet elever är ungefär 270, varav endast ca en procent har utländskt ursprung. I Ekskolan finns elva klasser fördelade på årskurserna sju till nio, samt en samundervisningsgrupp. Storleken på skolans klasser är mellan 22 till 27 elever och det finns ca 30 heltids- eller deltidsanställda lärare i skolan.

Samundervisningsgruppen är ett samarbete mellan särskola och grundskola, vilket innebär att man

inte måste vara inskriven i särskolan för att få sin undervisning där. En del av de elever som får sin undervisning i denna grupp är inskrivna i särskolan, medan andra inte är det. Eleverna kan få hela eller delar av sin undervisning i samundervisningsgruppen. Antalet elever i gruppen varierar, men vid tiden för intervjuerna får fyra elever mesta delen av sin undervisning där. Samtliga fyra elever är också inskrivna i någon av de ordinarie klasserna i årskurs sju till nio.

6.3.2 Urvalskriterier

Val av elever

Till den tänkta, men ej genomförda, observationsstudien ville jag ha två klasser där det förekommer flera *olika* typer av funktionsnedsättningar i samma klass. Jag bad specialpedagogen om listor över vilka olika former av funktionsnedsättningar som förekom i de olika klasserna. Utifrån dessa listor gjorde jag sedan ett subjektivt urval. Jag hittade tre klasser som verkade extra intressanta. En i årskurs sju, en i årskurs åtta och en i årskurs nio. Det slutliga valet grundades på antagandet att det kunde vara intressant att studera arbetet i en klass bestående av elever som nyligen kommit till Ekskolan och en klass bestående av elever som gått länge tillsammans på Ekskolan. Därför valde jag klasserna i årskurs sju och nio. Missivbrev skickades ut, i den ena klassen via post (Bilaga 2a), i den andra via mail (Bilaga 2b). Det visade sig dock bli omöjligt att genomföra en observationsstudie i de två klasserna, eftersom jag inte fick in samtycken från samtliga elever och föräldrar. Därför fattade jag beslutet att istället bygga studien på ett antal djupintervjuer, med observationer i kontexten kring intervjuerna. Urvalet av elever och föräldrar till intervjustudien gjordes bland de elever och föräldrar som redan lämnat sitt samtycke till observationsstudien. Urvalet var fortsatt subjektivt och specialpedagogen var än en gång till min hjälp. Tillsammans gick vi igenom listan med elever och föräldrar som givit sitt samtycke till min observationsstudie. I den listan pekade specialpedagogen ut ett antal elever som får någon form av extra stöd och ett antal elever där hon, som specialpedagog, inte alls varit inkopplad. På detta sätt skapade jag fyra nya listor:

1. Elever i årskurs sju som får någon form av extra stöd
2. Elever i årskurs sju som inte får någon form av extra stöd
3. Elever i årskurs nio som får någon form av extra stöd
4. Elever i årskurs nio som inte får någon form av extra stöd

I dessa fyra listor blandade jag sedan namnen för att, så långt möjligt, komma ifrån den ordningsföljd som fanns i de listor specialpedagogen och jag utgått ifrån.

Utifrån de ovan beskrivna listorna började jag ringa till föräldrar för att få samtycken till intervjuer med elever och föräldrar. För att få en jämn könsfördelning bland eleverna i studien valde jag ut en flicka och en pojke i vardera klassen. I alla fyra av de ovanstående grupperna, fick jag samtycken direkt vid det första telefonsamtalet.

Val av lärare

I ett mail, som jag bad studiehandedarna i respektive klass, vidarebefordra till samtliga lärare i arbetslagen, efterlyste jag lärare som ville låta sig intervjuas. Jag fick inte in svar från en enda lärare på det sättet och fick därmed en ny erfarenhet: Deltagande i en studie är visserligen frivilligt, men att fråga efter *frivilliga* i en grupp människor leder inte till att några frivilliga anmäler sitt intresse. Jag ställde därför frågan direkt till de två studiehandedare som varit mina kontaktpersoner hela tiden. Båda anmälde sitt intresse omgående.

Utöver rektor, specialpedagog och ämneslärare, ville jag gärna intervjua en av resurslärarna också. Under intervjun med rektor och specialpedagog fick jag information om att det fanns tre resurslärare på skolan, varav två hade speciallärarexamen. Den resurslärare som *inte* hade speciallärarexamen arbetade deltid med enskilt stöd och deltid som ämneslärare. Av speciallärarna arbetade en dels med enskilt stöd, dels som extra resurs i klassrummen och dels som ämneslärare, medan den andra specialläraren arbetade heltid som resurslärare, mestadels med intensivkurser. Eftersom både rektor och specialpedagog betonade att skolan strävar efter att minska det enskilda stödet och istället satsa på att ha två pedagoger i klassrummen valde jag att intervjua den speciallärare som brukade ge både enskilt stöd till elever och delta som extra resurs i klassrummen.

6.3.3 Deltagarna

Sammanlagt intervjuades 13 personer, varav fyra elever, fyra föräldrar samt fem personer ur Ekskolans personal.

Eleverna har fått följande fingerade namn i texten: Jennifer, Matilda, Mikael och Tobias. Två av eleverna går i årskurs sju och två går i årskurs nio. Två av eleverna har fått och/eller får någon form av extra stöd i skolarbetet, medan två av dem aldrig har fått något sådant stöd som i skolan kallas för extra stöd. De fyra föräldrar som har valt att delta i studien är de intervjuade elevernas mammor.

Skolpersonalen representerar följande yrkeskategorier: Rektor, specialpedagog, speciallärare, klasslärare/studiehandledare samt ämneslärare i matematik och NO. Några av de intervjuade personerna representerar fler än en av dessa yrkeskategorier. Slumpen föll sig så att samtliga ämneslärare som intervjuats undervisar i matematik och NO. Jag tyckte först att det var en brist att jag inte strävat efter att få intervjua lärare som undervisar i skolans samtliga ämnen. Men resultatet blev ganska intressant just på grund av att de tre lärarna undervisar i samma ämnen. Det blev mycket tydligt hur olika de arbetar i klassrummen.

6.4 Genomförande av intervjuerna

Bjørndal (2005) påpekar att kvaliteten på den information man får genom en intervju är beroende av intervjuklimatet. Det är viktigt att skapa lugn och en bra kontakt med informanten samt att visa ett genuint intresse för det informanten berättar. Kvale och Brinkmann (2009) menar att den kvalitativa forskningsintervjun ställer stora krav på intervjuaren. En god intervjuare, hävdar de, är expert både på ämnet för intervjun och på mänskligt samspel, där viktiga egenskaper är tydlighet, vänlighet, öppenhet och förmågan att lyssna. Intervjuaren måste, enligt författarna, vara minnesgod och snabbt kunna fatta beslut om vilken fråga som skall ställas härnäst och på vilket sätt (ibid.).

Intervjuerna med rektor och specialpedagog gjordes i deras respektive arbetsrum. Två av lärarna intervjuades i ett klassrum och den tredje läraren intervjuades i en privat bostad. Den första elevintervjun och den första föräldrantervjun gjordes i ett mycket litet rum i skolan. Min förfrågan om lokal den aktuella dagen hade av någon anledning tyvärr inte nått fram till rektorn och när intervjun skulle genomföras fanns därför inget rum ledigt till oss. Rektorn improviserade då och fick snabbt fram detta lilla utrymme, där det fanns ett litet bord, tre stolar och ett antal kasserade datorer som låg staplade på varandra på golvet. Intervjuklimatet blev således inte det optimala. Vi blev dock inte störda på något sätt under intervjun och inga störande ljud utanför rummet nådde in till oss. Den andra elevintervjun och föräldrantervjun gjordes i deras hem, medan jag fick tillgång till rektorns arbetsrum för den tredje elevintervjun och föräldrantervjun. Den fjärde elevintervjun och föräldrantervjun gjordes slutligen i skolans konferensrum.

Samtliga intervjuer spelades in på ett digitalt fickminne. Inga anteckningar fördes under intervjuernas gång. Däremot förde jag korta minnesanteckningar direkt efter varje avslutad intervju, för att lättare komma ihåg mina iakttagelser och reflektioner under intervjun. Bjørndal (2005)

poängterar att en inspelning aldrig är en kopia av verkligheten. Verkligheten låter sig nämligen inte kopieras, skriver han. En ljudinspelning stimulerar endast hörseln, inte de andra sinnen och viss typ av information lyfts fram medan annan negligeras. Ett visst ansiktsuttryck kan exempelvis tyda på att personen som faller en kommentar egentligen menar det rakt motsatta (ibid.). Minnesanteckningar i direkt anslutning till intervjun är således av stort värde för att åtminstone på något sätt registrera det bandspelaren inte registrerar.

6.5 Analys

När man vill analysera innehållet i mänsklig kommunikation är content analysis (innehållsanalys) en tillämpbar metod (Downe-Wamboldt, 1992; Graneheim & Lundman, 2003). Content analysis har använts som analysmetod inom forskning ända sedan 1700-talet. Till en början användes metoden i första hand för att analysera texter som exempelvis psalmer, tidningsartiklar och politiska tal (Elo & Kyngäs, 2008). Under de senaste decennierna har metoden alltmer börjat användas i kvalitativa forskningsstudier inom vårdvetenskap och på senare tid även inom flera olika samhällsvetenskaper. Analysmetoden används ofta i intervjustudier och observationsstudier (Hsieh & Shannon, 2005).

En *kvantitativ innehållsanalys* inriktar sig på att man till exempel räknar förekomsten av vissa ord i texten, medan den *kvalitativa innehållsanalysen* går några steg längre och gör en tolkning av texten genom en systematisk kodning av data, som sedan används för att identifiera teman eller mönster i texten (Hsieh & Shannon, 2005). Till denna studie valdes en kvalitativ innehållsanalys. En sådan, kvalitativ innehållsanalys, kan vara deduktiv eller induktiv. Om syftet med studien är att testa en tidigare teori, bekräfta eller ifrågasätta tidigare forskning inom ett område, används en *deduktiv innehållsanalys* (Elo & Kyngäs, 2008). Forskaren utgår då från tidigare forskning, vilket innebär att vissa koder, kategorier och teman är förutbestämda. När det inte finns några tidigare studier som behandlar fenomenet, eller när tidigare forskning är motsägelsefull och splittrad, är den *induktiva innehållsanalysen* mer användbar, då olika koder, kategorier och teman får växa fram under analysens gång (ibid.). Med tanke på att det saknas forskning som undersöker hur en skola för alla kan skapas, och att forskningen i övrigt är högst motsägelsefull om huruvida en sammanhållen undervisning för alla är önskvärd eller inte, har jag valt att, i huvudsak, använda mig av den induktiva innehållsanalysen. Tre teman, vilka utgår från studiens syfte, har dock varit förutbestämda: *Betydelsen av begreppet "En skola för alla", Hur nära din vision av "En skola för alla" har Ekskolan kommit, samt Framtidsvisioner.*

6.5.1 Analysarbetet

För att få en känsla för helheten gick jag igenom det inspelade materialet upprepade gånger:

De inspelade intervjuerna lyssnades igenom så snart som möjligt efter respektive intervju. Senare lyssnade jag igenom dem ytterligare en gång innan jag slutligen transkriberade dem ordagrant. Även suckar, tystnad och liknande markerades i texten. Transkriberingarna stämdes sedan av genom att lyssna på inspelningarna en gång till medan jag följde med i texten och rättade till felaktigheter. Därefter fick texten "vila" innan jag åter läste igenom det transkriberade materialet.

Nästa steg blev att läsa texten ord för ord och markera ord eller fraser som skulle kunna bilda teman. Detta gick till så att de transkriberade intervjuerna skrevs ut på papper och sedan placerades sida vid sida på ett stort bord. På så sätt kunde jag hela tiden jämföra de olika texterna med varandra och söka efter teman i samtliga intervjuer samtidigt. Ord och fraser som kunde bli användbara som teman markerades med olika färger.

Efter att ha gjort färgmarkeringar i texten plockades dessa ut, tillsammans med omgivande text för att sammanhanget skulle kvarstå. Sådana meningar eller fraser kallas meningsbärande enheter (Graneheim och Lundman, 2003). Detta, menar författarna, är ett komplicerat moment då alltför

stora enheter kan komma att innehålla fler än en företeelse, medan alltför små enheter kan innebära att helheten går förlorad.

Under arbetet med att sammanfoga de meningsbärande enheterna och kondensera dessa, upptäckte jag att jag hade valt alltför små enheter. Olika teman började visserligen framträda, men det blev uppenbart att antalet teman skulle bli alltför många för att de skulle kunna betraktas som fullständiga och ömsesidigt uteslutande. Flera meningsbärande enheter platsade under flera olika teman.

Graneheim och Lundman poängterar att en kvalitativ innehållsanalys sällan innebär en rak linje från början till slut. Det är snarare så att man hela tiden rör sig fram och tillbaka mellan olika steg under analysprocessen (ibid.). I enlighet med denna syn på analysen gjordes en ny genomläsning av materialet under vilken de olika temana prövades mot varandra. Teman som kunde slås ihop och tillsammans bilda nya teman markerades med samma färg och sammanfogades sedan. Vissa teman blev avsevärt mycket större än de andra. För att bli hanterbara och för att underlätta läsningen delades dessa in i underteman.

Slutligen kondenserades texten, varvid stor vikt lades vid att synliggöra likheter och skillnader mellan de olika enheterna under respektive tema.

6.6 Etiska aspekter

En intervjustudie måste bygga på och följa etiska ställningstaganden. För humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning finns forskningsetiska principer formulerade av Vetenskapsrådet (2002). Principerna innehåller fyra huvudsakliga krav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Huvudregeln är ett ”informerat samtycke”, vilket innebär att personerna som deltar i studien skall vara informerade om undersökningens syfte och tillvägagångssätt. Deltagarna skall frivilligt ha givit sitt samtycke till att delta i studien. Detta samtycke skall ha skett utan att de har varit utsatta för påtryckningar eller löfte om belöningar. Deltagarna skall också vara informerade och medvetna om att de själva bestämmer om de vill avbryta deltagandet. I de fall någon eller några deltagare är under 15 år skall samtycke dessutom inhämtas från förälder eller vårdnadshavare. Om studien görs på en skola måste alltid ansvarig person ge sitt tillstånd (ibid.).

I enlighet med de forskningsetiska principerna sände jag ut missivbrev, om den tänkta observationsstudien, till samtliga elevers hem. Innan missivbreven skickades ut till elevernas hem, fick rektor, specialpedagog och samtliga lärare i de berörda lärarlagen läsa breven och lämna synpunkter på utformningen av dessa.

Den tänkta observationsstudien kunde dock inte genomföras eftersom inte samtliga elever och föräldrar lämnade sitt samtycke till en sådan. Inför intervjustudien skedde urvalet bland dem som redan lämnat sitt samtycke till att jag skulle få göra en studie i klassen. Kontakten togs denna gång via telefon. Föräldrarna fick en muntlig information om intervjustudien och de ombads tillfråga eleven innan de lämnade sitt muntliga samtycke till att delta. Innan varje enskild intervju gavs elever och föräldrar möjlighet att läsa igenom en skriftlig information och samtyckesblankett (bilaga 3a och 3b) innan de slutligen gav sitt skriftliga medgivande att delta. Vid ett par tillfällen märkte jag att personerna började skriva under samtyckesblanketten innan de läst den skriftliga informationen. Jag läste då högt igenom informationen och samtyckesblanketten, medan elev och förälder följde med i texten. Detta för att försäkra mig om att personerna verkligen hade tagit del av informationen.

Skolpersonalen tillfrågades antingen via mail eller via telefon om de kunde tänka sig att delta i intervjustudien. Innan varje enskild intervju gavs de sedan möjlighet att läsa igenom en skriftlig information och samtyckesblankett (bilaga 4) innan de slutligen gav sitt skriftliga medgivande.

För att skydda deltagarnas integritet är samtliga namn som förekommer i texten fingerade. Även skolans namn, Ekskolan, är fingerat. Vissa andra personliga data, som inte har någon betydelse för studiens resultat, är också förändrade för att minska risken för igenkännbarhet. För att så långt det är möjligt skydda deltagarnas integritet har vissa uttalanden strukits helt, då de annars riskerar att röja en eller flera deltagares identitet.

Bjørndal (2005) poängterar vikten av respekt för de intervjuade personerna. Han påpekar att i studier där barn ingår är det viktigt att forskaren sätter gränser för vad som ska registreras. Var denna gräns skall gå är, enligt Bjørndal, beroende av exempelvis *syftet* med observationen. Under studiens gång har jag observerat händelser i kontexten runt intervjuerna. Eftersom jag inte har fått in samtycken från samtliga elever och föräldrar har jag valt att inte redovisa allt jag har observerat, även om observationerna i en del fall skulle tillföra studien viktigt material. Det skulle vara etiskt oriktigt att redovisa observationer som kan gälla elever som inte har givit sitt samtycke.

I studien jämförs intervjuavaren med skolans årliga kvalitetsredovisning och rapporten från Skolinspektionens senaste tillsyn av Ekskolan. Dessa källor finns dock inte med i referenslistan eftersom deltagarna, och därmed också skolan, i studien utlovats anonymitet. Genom att bifoga dessa dokument skulle skolans namn och ort bli kända. Att utesluta dessa skriftliga källor i referenslistan påverkar givetvis studiens trovärdighet i negativ riktning. De etiska aspekterna måste dock prioriteras.

6.7 Metoddiskussion

I det här kapitlet beskrivs utmaningar och erfarenheter under studiens gång. Vidare diskuteras studiens trovärdighet, pålitlighet och överförbarhet.

6.7.1 Utmaningar

Väntan på att få träffa lärlagen, att eleverna skulle komma tillbaka från höstlovet så att missivbrevet kunde skickas ut och att sedan få in samtycken blev mer påfrestande än jag hade väntat mig. Det tog tre och en halv månad innan jag kunde konstatera att en observationsstudie inte skulle gå att genomföra och att jag därför måste byta datainsamlingsmetod. Efter lång väntan kunde jag slutligen boka in tider för intervjuer och i mitten av januari 2011 var samtliga 13 intervjuer genomförda.

Emanuelsson m. fl. (2001) menar att det är ont om forskning som utgår från någon annan förklaringsmodell än den individuella, med författarnas ord: *det kategoriska perspektivet*. Författarna menar att många forskningsprojekt visserligen har inslag av både det kategoriska och det relationella perspektivet. Oavsett forskarens intention att utgå från något annat perspektiv, tar det kategoriska oftast överhand, hävdar de, genom att utgångspunkten ofta är diagnostiserande eller graderande av personliga egenskaper (ibid.).

Svårigheten att undvika kategoriseringar i en studie som behandlar frågan om en skola för alla blir uppenbar redan när jag gör mitt urval, då jag faktiskt ägnar jag mig åt en form av *kategorisering* av elever. Även om mitt syfte utgår från ett miljörelativt perspektiv, utan varje form av kategoriseringar så gör jag mig skyldig till kategorisering när jag letar efter skolklasser som kan vara till hjälp i mitt sökande efter svar på min forskningsfråga.

6.7.2 Erfarenheter från intervjuerna

Intervjuer var ingen ny metod för mig. Det som däremot var nytt för mig var att intervju personer med så vitt skilda roller i verksamheten. Det var också nytt för mig att intervju ungdomar som inte uppnått myndighetsåldern.

Samtliga informanter fick själva föreslå datum och klockslag för intervju. Jag anpassade mig till deras önskemål. Intervjuerna med skolpersonalen tog mellan 40 – 65 minuter. De behövde inte så mycket frågor utan pratade glatt på om sitt arbete i skolan. Längden på intervjuerna med elever och föräldrar har däremot varierat mycket (från 15 till 70 minuter), beroende på personernas benägenhet att lämna uttömmande eller kortfattade svar på mina frågor. En elev och en förälder hade nästan enbart positiva saker att säga om skolan och jag märkte inte några tecken på att det skulle finnas orosmoln som inte förmedlades till mig. Deras positiva svar var mycket kortfattade. Även mina följdfrågor besvarades mycket kortfattat.

I samband med att jag bokade in tider för intervjuer med elever och föräldrar blev det också aktuellt att påminna om att det handlade om två separata intervjuer: en med föräldern och en med eleven. Då kom också automatiskt frågan upp om huruvida föräldern fick vara med och lyssna när jag intervjuade eleven och vice versa. Eftersom det rör sig om minderåriga personer valde jag att överlåta till elever och föräldrar att gemensamt besluta om detta. Resultatet blev att samtliga intervjuer med elever genomfördes med föräldern sittande bredvid och tre av fyra intervjuer med föräldrar genomfördes med eleven sittande bredvid. Anledningen till att en föräldrintervju genomfördes utan eleven närvarande var elevens tidsbrist.

Jag har funderat kring hur detta förfaringssätt har påverkat intervjusvaren. Det finns anledning att tro att svaren blivit mer uttömmande om elever och/eller föräldrar varit ensamma med mig under intervjuerna. Jag har visserligen upplevt en hög grad av öppenhet mellan elever och föräldrar i samtliga fall, men det kan ju finnas saker som eleven inte vill berätta när föräldern är med och vice versa. Å andra sidan kan det kännas otryggt för en tonåring att bli lämnad ensam med en främling som ställer personliga frågor. En fördel med att de suttit med under varandras intervjuer har varit att de har haft möjligheten att fråga varandra om händelser som de inte riktigt kommit ihåg detaljerna kring. De har också fått möjlighet mot slutet av respektive intervju att komplettera sin egen berättelse med saker de kommit på under den andres intervju.

6.7.3 Trovärdighet

Denscombe (2009) betonar svårigheten att bedöma den kvalitativa forskningens trovärdighet. För det första, menar han, är det praktiskt taget omöjligt att kopiera en social inramning. Saker och ting förändras oundvikligen med tiden och möjligheten att samla ihop motsvarande människor med en liknande inramning i en social miljö som inte har förändrats är i stort sett obefintlig. För det andra, menar Denscombe, har forskare i kvalitativa studier en tendens att bli så nära involverade i insamling och analys av data att det är näst intill omöjligt för någon annan forskare att producera identiska data och komma fram till identiska slutsatser.

För att ta itu med frågor om exakthet och träffsäkerhet kan kvalitativa forskare, enligt Denscombe, använda sig av bland annat triangulering och grundade data.

Triangulering

Med hjälp av triangulering, menar Denscombe, kan forskaren betrakta saker ut mer än ett perspektiv. Det kan innebära att man använder olika metoder, olika datakällor eller olika forskare i en och samma studie.

Genom att använda olika metoder blir det möjligt att jämföra fynden från en metod med fynden från en annan. Fynden från den ena metoden kan då bekräftas, ifrågasättas eller kompletteras genom fynden från en annan metod (ibid). Ursprungstanken för denna studie var att göra observationer och sedan komplettera dessa med djupintervjuer. Detta gick om intet på grund av uteblivna samtycken. Studien baseras därför på djupintervjuer som kompletteras med de observationer jag har gjort i samband med intervjuerna. Dessutom kompletterar jag med skriftliga källor: Skolans årliga

kvalitetsredovisning under åren 2008 – 2010 samt rapporten från Skolinspektionens senaste tillsyn av Ekskolan. Av etiska skäl, som beskrivits tidigare, finns dessa källor dock inte med i referenslistan, vilket givetvis påverkar studiens trovärdighet i negativ riktning. De etiska aspekterna måste dock prioriteras.

Det finns all anledning att fundera över om ett annat tillvägagångssätt kunde ha möjliggjort den metodiska triangulering jag först ville eftersträva. Det är fullt möjligt att det skulle vara lättare att få in samtycken till en observationsstudie om jag valt att göra studien i lägre årskurser. En annan fråga som infinner sig är om begreppet *handikappvetenskap* kan uppfattas som kategoriserande och därmed verka avskräckande. Några av lärarna reagerade på begreppet när de läste missivbrevet. De var oroliga för att någon eller några elever skulle reagera på ordet och känna sig utpekade som *Den handikappade*. Mitt sätt att formulera missivbrevet *kan* ha bidragit till att jag inte fick in samtycken från samtliga elever och föräldrar. Om skolan skall vara en sammanhållen skola för alla, där eleverna inte kategoriseras utifrån deras förmågor, utan fokus ligger helt på hur skolan arbetar för att nå fram till alla elever, då kanske det är omöjligt att få in samtycken till en observationsstudie med syftet att öka kunskapen om hur en sådan skola kan skapas.

Ett annat sätt att kontrollera fyndens trovärdighet är, enligt Denscombe, att man använder sig av olika informationskällor. Man kan exempelvis jämföra data från olika informanter – informantriangulering, eller använda data som samlats in vid olika tidpunkter – tidstriangulering (ibid). I denna intervjustudie har data samlats in med hjälp av informanter som har vitt skilda roller i skolan. På detta sätt kan fynden betraktas ur olika perspektiv och ge en mer fullständig bild. Data samlades in under slutet av höstterminen och under början av vårterminen, vilket kan ses som en form av tidstriangulering, eftersom en del förändringar ägde rum på Ekskolan i samband med årsskiftet. Denna upptäckt medförde att jag, vid ett senare tillfälle, återvände med nya frågor till tre av informanterna.

Grundade data

Denscombe (2009) hävdar att en fördel med kvalitativ forskning är att forskaren oftast tillbringar relativt mycket tid ute på fältet och att analysen bygger på en detaljerad granskning av det insamlade materialet. Därmed, anser han, är fynden i mycket hög grad grundade i fältarbete och empiriska data, vilket ger en ”solid grund för de på data baserade slutsatserna och bidrar till forskningens trovärdighet” (s. 380).

Tretton intervjuer innebär i denna studie nästan åtta timmars inspelad intervjutid. Till denna tid kan läggas ytterligare några timmar i samband med förberedelser ute ”på fältet” innan studien kunde komma igång, samt övrig tid i samband med förberedelser inför intervjuer, väntan på informanter, telefonsamtal och mailkontakt för att få kompletterande uppgifter osv. Lång tid har också ägnats åt att först lyssna igenom det inspelade materialet ett par gånger för att sedan transkribera intervjuerna ordagrant och slutligen stämma av transkriberingarna genom att lyssna på inspelningarna ytterligare en gång. Det omfattande materialet har sedan granskats mycket detaljerat och analysen har därmed varit oerhört tidskrävande. Genom att gå på gång gå igenom materialet har jag försökt se det från de olika informanternas perspektiv och på det sättet grunda mina slutsatser i insamlade data.

6.7.4 Pålitlighet

Forskarens ”jag”

Vid kvalitativa intervjuer är forskarens ”jag” själva forskningsinstrumentet. För att möjliggöra kontroll av tillförlitligheten krävs då en tydlig redogörelse för procedurer, beslutsfattande, metoder och analys. Det måste vara möjligt att granska hela forskningsprocessen (Denscombe, 2009; Kvale

& Brinkmann, 2009). Under hela forskningsprocessen har jag fört anteckningar över skeenden, procedurer och beslut. Dessa anteckningar har sedan använts i uppsatsen för att möjliggöra en granskning och kontroll av resultatets tillförlitlighet.

Forskarens identitet, värderingar och övertygelser påverkar produktionen och analysen av kvalitativa data. Detta går, enligt Denscombe (2009), inte att eliminera. Det egna jagets inblandning kan hanteras på två olika sätt, skriver han. Antingen erkänner forskaren det egna jagets inblandning som en påverkande faktor och strävar efter att medvetet distansera sig från sina egna värderingar och övertygelser under forskningens gång. Eller så hävdar forskaren att den egna identiteten, egna värderingar och övertygelser bidrar till att *möjliggöra* forskningen och därför bör utnyttjas till fullo för att komma åt områden som andra forskare inte har tillträde till (ibid.).

I uppsatsens inledning har jag beskrivit de personliga erfarenheter som ligger till grund för mitt intresse för hur ”en skola för alla” skall kunna skapas. Min förförståelse har varit till stor hjälp under intervjuerna. Då jag själv tidigare har haft nästan samtliga roller: som elev, som förälder och som lärare, har det känts avspänt och naturligt att samtala med de olika informanterna och följdfrågorna har infunnit sig mer eller mindre ”av sig själva”. Självklart har min förförståelse också färgat resultatet. En annan forskare som inte har mina erfarenheter skulle förmodligen ha fått ett, åtminstone delvis, annorlunda resultat. Min ambition har dock hela tiden varit att, så långt det är möjligt, bortse från min egen subjektivitet och istället betrakta fynden ur de olika informanternas perspektiv. Med hjälp av Hedvalls (2009) Aktivitetsdiamant tycker jag mig ha fått en ökad möjlighet att placera mig utanför mig själv och min subjektivitet under granskningen av materialet.

Ett öppet sinne

Som forskare måste jag, enligt Denscombe (2009), närma mig dataanalysen med ett öppet sinne, för att inte bli anklagad för bristande objektivitet. Detta innebär att jag inte i första hand skall gå in för att verifiera data, utan snarare att falsifiera dem. Avvikare i resultatet skall inte ignoreras, utan istället aktivt undersökas. Det är viktigt att redogöra för negativa enheter och avvikande fall (ibid.).

I denna studies resultat finns en del motsägelsefulla fynd. Redan när jag inledde studien hade jag genom samtalen med grundskolechefen och rektorn skapat mig en bild av Ekskolan som en skola som redan kommit långt på väg mot målet att bli en skola för alla elever. Under studiens gång förstärktes den bilden till en början, för att senare ”skakas i sina grundvalar” av avvikande fynd. Till en början upplevde jag en viss frustration över dessa fynd. Genom att närma mig materialet gång på gång och försöka se beskrivningar av händelser och skeenden ur de olika informanternas perspektiv, kunde jag istället börja se fördelen med att dessa fynd blivit synliga för mig. De avvikande fynden blev viktiga pusselbitar i arbetet med att försöka förstå den komplicerade process som det innebär att försöka skapa en skola för alla elever.

6.7.5 Överförbarhet

Kvalitativ forskning baseras ofta på intensiva studier av ett relativt litet antal fall. Så också denna studie. Tretton intervjuer tar visserligen lång tid för en enda forskare att genomföra, men i sammanhanget är ändå tretton intervjuer ett relativt litet antal. Med detta material kan jag inte säga att jag har fått en fullständig bild av hur Ekskolan arbetar eller hur väl de lyckas i sin strävan att nå målet att bli en skola för alla. Det finns många, många fler anställda på skolan än de fem personer jag har intervjuat och det finns fortfarande över 260 elever och hundratals föräldrar som inte har fått komma till tals. För att få en helhetsbild skulle jag behöva intervjua samtliga anställda och samtliga elever och föräldrar. Detta låter sig dock inte göras med tanke på den tidsram jag har att hålla mig till.

Forskning som baseras på ett relativt litet antal fall kräver ett annat angreppssätt än den kvantitativa

forskningen. Istället för generaliserbarhet används därför ibland begreppet överförbarhet.

Frågan blir: 'I vilken utsträckning *skulle* fynden *kunna* överföras till andra fall?', snarare än: 'I vilken utsträckning *är* det sannolikt att fynden återfinns i andra fall?' (Denscombe, 2009, s. 382).

För att kunna bedöma om fynden skulle gå att överföra till andra fall, måste läsaren ges information om så mycket detaljer som möjligt. Jag har, så långt det är möjligt utan att röja deltagarnas identiteter, försökt beskriva detaljer som till exempel skolans storlek, omgivning och upptagningsområde, elevernas kön och vilken årskurs de går i, föräldrarnas kön samt vilka yrkeskategorier som den intervjuade skolpersonalen representerar.

7. Resultat

7.1 Introduktion

Resultatet presenteras här under olika teman som har framträtt under arbetet med analysen. Följande teman har dock funnits med ända från intervjuguiden:

Betydelsen av begreppet ”En skola för alla”

Visionen om ”En skola för alla”

Framtidsvisioner

Under intervjuerna pratade samtliga deltagare mycket kring dessa frågor, men under analysens gång växte ytterligare fyra teman fram: *Om starten* och *Elevers 'ryggsäckar' från tidigare skolår* samt två stora, övergripande teman: *Undervisning och lärande* samt *Social gemenskap*. Dessa teman har sedan delats in i olika underteman allteftersom de framträtt. Att dela upp skolvardagen i *Undervisning och lärande* som ett tema och *Social gemenskap* som ett annat tema, är inte optimalt då de så starkt påverkar varandra. Detta innebär att vissa citat eller beskrivningar kan passa in under båda dessa teman och under flera underteman. För att begränsa mängden text har jag dock valt att i möjligaste mån undvika att placera samma citat eller beskrivning under flera teman. Orsaken till att jag har valt att dela upp skolvardagen i *Undervisning och lärande* samt *Social gemenskap* trots att de kan vara svåra att särskilja är att olika grupper pratade olika mycket om dessa två teman, vilket kommer att visa sig i resultatet.

Citat i texten är återgivna ordagrant. Talspråket är dock ändrat till skriftspråk medan upprepningar och utvikningar utanför ämnet är ersatta med [...].

7.2 Betydelsen av begreppet ”En skola för alla”

I djupintervjuerna lämnar tretton personer tretton olika svar på frågan vad de tänker på när de hör begreppet ”en skola för alla”. För att tydliggöra bilden av deltagarnas olika syn på begreppet citeras deras svar ordagrant nedan. För att korta ned de långa citaten något har jag dock valt att ersätta upprepningar och avvikelser från ämnet med [...].

Samtliga pedagoger som deltar i intervjustudien diskuterar kring begreppet ”en skola för alla”, men de har olika uppfattningar om hur en sådan skola skall se ut. Gemensamt för skolpersonalen är dock att de i första hand nämner undervisning och lärande:

Skolpersonal 1:

Det är ju ett.... rätt politiskt.... skolpolitiskt belastat begrepp. Från förr.... Men för mig själv så känner jag väl att... Skulle jag använda begreppet, skulle jag mena att det är en skola där man... eh.... kräver av alla det dom kan..... och ge uppmuntran både till dom som har svårt för sig men också för dom som är snabba och skulle kunna komma väldigt långt i skolan.

Skolpersonal 2:

En skola för alla är ju väldigt svårt. Även om det heter en skola för alla så tycker jag inte att det är riktigt en skola för alla ändå. Man ska passa in i den här ramen, den här fyrkanten. Det ska vara individuellt, det ska vara inkludering, alla ska ha plats i skolan, men ändå så ska slutprodukten bli att alla når samma mål på samma tid [...] Och det vet jag inte riktigt om det blir en skola för alla, för det är så olika förutsättningar för varje barn. Man kan få ett bonusår heter det. Så man börjar ju inte skolan och slutar skolan utan man börjar förskoleklass, sen går man till ettan, tvåan, trean. Ibland kan jag tänka så att ”tänk om det var så att man börjar skolan och slutar skolan när man är klar”. Så kanske det har tagit åtta år, Det kanske har tagit elva år. Då kanske det blev mer en skola för alla.

Skolpersonal 3:

Då tänker jag att.... då tänker jag att det ska... att det.... att vi erbjuder en skola för alla. Att alla kan söka sig till den kommunala skolan. Alla kan liksom va... gå här. Men det är inte säkert att alla blir godkända. Så tänker jag [...] ...i *varenda* klass så finns det dom som har diagnoser av olika slag... Och då måste man ju kunna, utöver alltså att vara lärare, alltså kunskapen där, så måste man ju kunna erbjuda annat också. Som stöd.... som man kan gå ifrån.

Skolpersonal 4:

Ja för mig betyder det att alla elever ska liksom få utvecklas, få utvecklas på allra bästa sätt. Vissa behöver utmaningar för att nå de här allra högsta kriterierna och att liksom nå kriterier därutöver också. Och där behöver man ju också ha stöd och upplägg och struktur eller idéer från lärarhåll. Hur kan dom lägga upp sin undervisning? Hur kan eleverna jobba på bästa sätt för o nå riktigt höga mål? Men också att elever som har svårigheter med läsa, skriva, räkna eller arbetsminne. Att dom också skall få liksom stöd för att kunna utvecklas. [...] Och det är ju självklart att eh... får man en klass och har man en klass med tjugotvå till tjugofyra elever så är det egentligen tjugotvå till tjugofyra anpassningar en lärare skulle behöva göra för att det skall vara optimalt.

Skolpersonal 5:

Att eh... skolan ska.. undervisa på en nivå som.. alla kan ta till sig [...] att man.... [...] individ-u-a-li-serar undervisningen. Mm. Kanske inte undervisningen, men uppgifterna.

Hur då tänker du?

Det är svårt när man har, har...liksom när man har... eeh.... föreläsning... stuket, då är det ju svårt att... vända sig till alla... Då får man liksom vända sig till.. alla som... på den *lägre* nivån först... Och sen kanske för dom som är riktigt duktiga, så får man... eh... kasta ut så där lite grand så dom har att *tänka på*. För det är väldigt svårt att... att samla hela klassen..... med.... med *svårare* problem liksom, som dom måste *fundera* över och klura på. Det är svårt.

Mm... så, hur kan man göra istället då?

Då gör jag så att jag.. undervisar på den lägre nivån, eller på bas..kunskaperna, och sen.... ger man extra uppgifter och dom får sitta i grupp kanske och diskutera. Det beror på vad det är för nåt ämne och vad, vad det är för uppgift... Vad det är för område.

Till skillnad från skolpersonalen tar eleverna i första hand upp trivseln på skolan, när de får frågan vad de tänker på när jag säger ”en skola för alla”.

Jennifer:

Att alla ska trivas och så....

Mm, hur får man till en skola där alla trivs?

Mh [suck]jag vet inte.... dom, om man behöver hjälp då ska man få hjälp och så.

Mikael funderar en lång stund innan han svarar:

.....Ja.....En skola som är.... liksom... alla är kompisar med alla. Allting ska funka bra och ... inga trakasserier eller nåt sånt där liksom.... Det skulle vara en skola för alla tror jag [...] Alla ska liksom må bra... och känna sig glada att gå till skolan, liksom... och lära sig nånting också.

Tobias har svårt att tro på möjligheten att i verkligheten skapa en skola för alla. Med hjälp av fantasin målar han upp sin bild av en bra skola. En skola med många små klasser och gott om lärare:

När jag pratar om en skola som passar för alla elever...

Jaa.

Om du skulle försöka föreställa dig en skola som passar för alla elever, hur skulle den skolan vara då?

Finns inte att få.

Finns det inte att få?

Ne-nej.

Men, om vi skulle fantisera, att det skulle gå, att få.

Aa.

Om du och jag skulle starta en skola...

Aa

...och vi bestämde oss för att den ska passa för alla elever. Hur skulle det va då?

Det hade varit jobbigt!

Hade det varit jobbigt att försöka ordna?

Jaa. Det skulle ha varit många små klasser och så [...] Upp till fem personer med tre lärare.

Mm... Har du gått i en sån klass nån gång?

Nej.

Nej..... Tror du att det skulle vara bra?

Jaa!

Nånting annat som en bra skola ska ha?

God mat! Så att folk äter och det inte är så där jävla kass som på Ekskolan.

Medan ovanstående citat vittnar om en elevs missnöje, så ger Matildas korta svar en klart positiv bild av Ekskolan:

Hur tycker du att en skola ska vara för att den ska passa för alla elever?

Den ska vara... bra [skrattar lite].

Bra.... Hur är en skola när den är bra?

.....Mm..... den ska vara..... typ som den här.

Typ som den här?

Jah!

Mm... hur många är ni i klassen?

Vi är... tjugotvå tror jag.

Tjugotvå... är det lagom?

Ja.

Medan skolpersonalen i första hand diskuterar undervisningen och eleverna pratar om trivsel, tar föräldrarna upp *båda* dessa aspekter. I föräldraintervjuerna framkommer också synpunkter när det gäller andra områden.

Intervju med förälder 1:

När jag säger "en skola för alla", vad betyder det för dig? Hur tänker du då?

.... Ja, det ska ju vara för alla, oavsett religion och.... tycker jag

Hur tycker du att en skola ska va då för att, för att den ska kunna passa för alla?

Jaa du, det är svårt, men, men dom ska ju trivas och dom ska ha... jaa..... Lärarna ska vara lyhörda och.... tycker jag.... och lyssna på vad eleverna vill och.....

Förälder 2:

Eeeeh... en öppen eh skola tänker jag då... [...] ... för... nya idéer. Så tänker jag...[...] ...och att man försöker lösa situationer, på bästa sätt.

Mm... Tänker du på nåt speciellt då?

Neej, men det är just det där att det, om det ska passa alla så... måste alla ha en talan.... demokrati då liksom.

Förälder 3:

Jag tänker att alla ska ha.....samma möjligheter fast på olika sätt. Att få... den kunskap och den hjälp dom behöver.

Mm.... På olika sätt?

Ja. Alla barn... är ju olika... och... behöver ju olika saker för att lära sig... ja... kanske inte lika mycket men i alla fall sträva mot samma mål [...] Alla barn är inte, eller det är inte vuxna heller. Alla människor är inte stöpta i samma form. Man behöver olika för att... nå dit man skall.

Den fjärde föräldern har funderat mycket kring frågan om elevers olika sätt att lära och anser inte att målet ”en skola för alla” är uppnått förrän varje enskild elev har en egen kursplan för varje skolämne.

Förälder 4:

Ja, jag tror ju inte att det finns [skratt]... att det kommer att funka rent praktiskt heller.

Neej, vad är det som gör att du inte tror det?

Därför att då skulle man ha en kursplan för... varje person, om man säger... och jag tror inte att det kommer att funka i praktiken.

Neej... Men det är så du känner, att ska det vara en skola för alla så ska varje elev ha sin egen kursplan?

Ja i princip, för... det finns ju inte två elever som har precis samma problem på samma håll och ligger... om man säger....Och då blir det ju det att ... dom behöver ha hjälp på olika plan och då blir det ju olika kursplan för alla i stort sett.

Tretton personer lämnar tretton olika svar på frågan om hur de ser på begreppet ”en skola för alla”. Begreppet är således inte helt lätt att definiera. I sina svar prioriterar skolpersonalen undervisning och lärande, men de har olika uppfattningar om *hur* undervisningen skall bedrivas för att den skall passa alla elever. Till skillnad från lärarna prioriterar eleverna trivselsfrågor, storleken på klasserna och lärartäthet medan föräldrarna tar upp både trivsel, undervisning, lärande och en hel rad andra frågor som vikten av att lärarna är lyhörda för elevernas önskemål, att skolan är demokratisk och att alla, oavsett religion ges samma möjligheter i skolan.

7.3 Om starten

När jag tog kontakt med Ekskolans rektor under våren 2010, fick jag uppfattningen att skolan tagit ett beslut något år tidigare, om att sträva efter att bli en skola som skall passa för alla elever. Under intervjun ger rektorn en mer heltäckande bild av hur det gick till. Hon berättar att hon började som studierektor på skolan våren 2008 för att sedan börja arbeta som rektor hösten 2008. När studien gjordes hade hon alltså haft två och ett halvt år på sig att göra förändringar i skolan. När hon tillträdde tjänsten på Ekskolan fanns där ett antal små specialpedagogiska undervisningsgrupper. Dessutom var några av skolans elever placerade i en resursskola några mil bort. Rektor berättar:

[...] där hade man möjlighet att placera elever som hade sociala svårigheter, svårigheter med sitt sätt att vara, att koncentrera sig, kunde liksom inte följa ordningsregler och trivselsregler som man tillsammans med lärarna hade kommit överens om, utan, det blev nästan som en andhämtning för *lärarna*...om e...

man fick en placering på den här resursenheten för eleven, eller eleverna. Och... det... tyckte jag inte kändes riktigt bra när jag kom hit

Målet med en placering på resursskolan var att eleven så snart som möjligt skulle återvända till den ordinarie undervisningen, men rektorn såg ganska snart att detta mål i stort sett aldrig uppnåddes. Hon ansåg dessutom att varken de små undervisningsgrupperna eller den lilla skolan kunde erbjuda den nödvändiga möjligheten till daglig träning i socialt umgänge. Därför började hon omedelbart arbeta aktivt för att ”slussa tillbaka” eleverna till sina ordinarie klasser i Ekskolan, berättar hon. Detta beslut togs, enligt rektorn, i samförstånd med Ekskolans lärare och elevernas föräldrar, även om hennes ambition till en början möttes av protester från en del lärare, men också från en del föräldrar. Arbetet med ”tillbakaslussningen” skedde också i samarbete med lärare och föräldrar, säger hon. Efter lite drygt en termin, i februari 2009, hade inte Ekskolan längre några elever kvar i resursskolan. I samband med ”tillbakaslussningen” av eleverna införde rektorn olika former av kompetensutveckling för att ge personalen möjligheter att få ökade kunskaper när det gäller elevers olika förutsättningar. Som ett exempel på sådan kompetensutveckling berättar hon om temaeftermiddagar i samband med ”pedagogiska kaféer” på skolan. Olika teman togs då upp och diskuterades. Som exempel på teman nämner rektorn bemötande, pedagogisk planering, olika lärostilar, läs- och skrivsvårigheter, ADHD och Asperger syndrom. Till dessa pedagogiska kaféer bjöd rektorn in personal från BUP och habilitering samt specialpedagoger från andra skolor i länet för att ge bredd och djup till diskussionerna.

Intressant i detta sammanhang är att den aktuella kommunens politiska beslut och de lokala policydokumenten är ganska diffusa när det gäller grundskolans utformning. Det finns inga tydliga riktlinjer för en inkluderande skola. Ekskolans rektor har således mer eller mindre på egen hand fattat beslut om att skolan skall vara inkluderande och hur denna inkluderande verksamhet skall utformas.

Under intervjuerna med skolpersonalen framkommer dock det lite överraskande resultatet att det råder delade meningar om huruvida Ekskolan verkligen har gjort ett ”avstamp” för ett par år sedan eller inte. Rektor och specialpedagog verkar överens om att så har skett, men de övriga delar inte den uppfattningen. I intervjuerna framkommer synpunkter om att skolan alltid har strävat efter att försöka åstadkomma en skola som passar för alla elever. Det framkommer också synpunkter om att det, under de senaste två till tre åren, har varit mycket neddragningar på resurser och att skolan, till följd av detta, har kommit allt längre *ifrån* målet att bli en skola som passar för alla elever.

Två av lärarna berättar om positiva förändringar som införts de senaste åren. Bland dessa kan nämnas införandet av intensivkurser i matematik, svenska och engelska, ett ”gemytligare klimat... arbetstagare och chefer emellan”, att rektorn känns som en person man kan lita på, en förändring av den psykosociala miljön i skolan ”till det bättre, alldeles vansinnigt mycket”. Den lärare som beskriver denna positiva förändring av den psykosociala miljön kopplar dock inte förändringen till skolans nya arbetsätt:

Men det beror ju på att vi hade tio elever som vi inte kunde bemästra som ställde till med väldigt mycket olika saker här på skolan. Och sen när dom då försvann till gymnasiet så, så blev skolan lugn och fin igen.

Läraren menar också att det faktum att elevantalet har minskat kraftigt under de senaste åren också har bidragit till det lugnare klimat som nu råder i Ekskolan.

Även specialpedagogen beskriver den stökiga miljön som varit i skolan tidigare. Hon berättar att lösningen på problemen då oftast var att placera de ”stökiga” eleverna i mindre grupper, men att detta sätt att hantera problematiken inte gav några hållbara resultat. Eleverna som blev utplockade till smågrupper fortsatte att vara ”stökiga” i den lilla gruppen, vilket resulterade i att de små grupperna var och förblev ett ständigt bekymmer, ibland med polisingripanden som följd.

Och en del lärare ville inte gå genom korridoren. *Sån* stämning var det!

säger hon. Specialpedagogen minns inte riktigt när skolans ledning fattade beslutet att avveckla de små undervisningsgrupperna, men att man gjorde detta genom att börja arbeta med lärarnas förhållningssätt till eleverna istället för att betrakta eleverna som ett problem. I det här sammanhanget nämner hon också att skolan satsade på att låta ca sju till åtta lärare utbilda sig inom metoden SET. SET är en förkortning för Social och Emotionell Träning och är en manualbaserad preventiv insats för skolan med syfte att utveckla elevers sociala och emotionella förmågor (Socialstyrelsen). Under utbildningstiden fick lärarna läxor varje vecka, berättar hon. De fick bland annat som läxa att tänka på och redovisa hur de bemöter eleverna. Specialpedagogen tycker att lärarnas förhållningssätt gentemot eleverna har ”förändrats jättemycket” till följd av skolans satsningar.

Det framgår tydligt att rektorn inte har fått med sig alla i skolans personal ”på tåget”. Rektorn menar att beslutet om att skapa en skola för alla och därmed slussa tillbaka elever från resursskolan togs i samråd med lärarna. Hon berättar också om den satsning på kompetensutveckling som gjordes i detta sammanhang. Att personalen har helt olika uppfattningar om huruvida ett verkligt ”avstamp” har gjorts eller inte tyder dock på att rektorns budskap inte har nått fram till alla i skolans personalgrupp och/eller att inte alla har känt sig delaktiga i de beslut som tagits.

7.4 Visionen om ”En skola för alla”

Ekskolans rektor tycker att skolan har kommit en god bit på väg mot sitt mål att bli en skola som passar för alla elever. Hon tycker att alla, såväl skolledning, elevvårdsteam som lärare, är medvetna om att de alla måste hjälpas åt och arbeta hårt för att nå målet. Han säger också att, i en klass med 22-24 elever, skulle läraren behöva göra 22-24 anpassningar för att det skall vara optimalt.

Men... där är vi ju inte riktigt än, men vi är liksom på god väg att få *förståelse* för det.

Bland den intervjuade skolpersonalen är nästan samtliga överens om att Ekskolan har kommit en bit på väg i sin strävan efter att nå målet ”en skola för alla”. En av lärarna har dock en helt motsatt uppfattning och anser att skolan, har kommit allt längre *ifrån* det målet. Neddragningar på resurssidan har, enligt läraren, lett till att möjligheten för elever att få enskilt stöd i det närmaste har försvunnit och det enda extra stöd som nu finns ges i form av intensivkurser. Läraren säger också att extra resurslärartid i klassrummet har försvunnit helt, efter årsskiftet, om man bortser från den extra resurstid som kan läggas i någon ”våldigt stökig” klass. Men den resursen, menar läraren, är inte för elevernas skull. Resursläraren går då inte in som pedagog, utan endast för att stötta läraren.

Intervjuerna med rektor och specialpedagog äger rum under höstterminen, medan några av de andra intervjuerna görs i början av vårterminen. Eftersom det uppenbarligen skett en del förändringar vid årsskiftet återvänder jag till både rektor och specialpedagog för kompletterande uppgifter. Båda bekräftar då att antalet resurstimmar har minskats, men hävdar också att de nu satsar *mer* på extra resurstid i klassrummen och mindre på enskilt stöd. Rektorn medger att minskningen av antalet resurstimmar delvis är en ekonomisk fråga, men att det också handlar om ambitionen att alla skall undervisas tillsammans i möjligaste mån. Enligt rektorn läggs nu en halvtidstjänst på att ge stöd i helklass. Intensivkurserna finns kvar men perioderna för dessa har kortats ned något för att trots allt lösgöra lite tid som kan användas till enskild resurs.

Under intervjuerna med skolans personal framkommer också att även ämneslärare ibland kan användas som extra resurs i klassrummen. Ämneslärare som inte kommer upp i de 1000 undervisningsminuter i veckan, som krävs för en heltidstjänst, får gå in som extra resurs de minuter som saknas för att nå upp till sina 1000 minuter. Detta är ett av skolans sätt att anpassa sig till de ekonomiska ramar man har att förhålla sig till.

Samtidigt som rektor och specialpedagog pratar om förändring av lärarnas förhållningssätt till eleverna och vikten av förståelse för att undervisningen i klassrummen måste förändras så att den

passar bättre för alla elever, förekommer alltså bland skolpersonalen uppfattningen att det i stort sett *enbart* handlar om ekonomiska nedskärningar som *minskar* elevernas möjligheter att få stöd över huvud taget. En av lärarna upplever det som att varje minut skall tas tillvara i tjänsten och återkommer, under intervjun, ofta till tidsbrist och stress:

Dom *riktigt* duktiga MVGn, dom, dom *klarar* sig ju själva, men dom *höjs* inte..... och det är samma sak för dom som ligger på... på *klart* Godkänt och uppåt liksom..... det... bara... flitigt arbete som premieras, men man hinner inte med så mycket annat.

Däremot lovordar läraren en ny satsning på skolan. På prov ges nämligen, vid tiden för intervjun, en intensivkurs i matematik till de elever som tycker att matematiken för årskurserna sju till nio är för enkel och som vill ha lite extra utmaningar.

Bland de andra i skolpersonalen märks inte samma frustration över ekonomiska nedskärningar och tidsbrist. En lärare berättar hur man i kollegiet ständigt diskuterar, sinsemellan och med elevvårdsteamet, hur man kan bli bättre på att hantera situationer med alla elevers olika behov samtidigt i klassrummet. Som exempel nämner läraren en klass där lärarna ständigt omvärderar sina undervisningsmetoder för att de skall passa alla elevernas olika lärstilar:

Hela tiden är det så. Jämnt! [leende] Så att vi har.... i den här klassen... jag vet inte hur många olika varianter vi har här egentligen... om det är en sex sju olika.

Där finns exempelvis datorer med talsyntes och samtliga NO-böcker i form av talböcker för de elever som har lättare att tillgodogöra sig materialet genom att lyssna istället för att läsa. Läraren berättar vidare om elever som har fått undervisning på gymnasienivå när det har varit befogat. De har fått göra de nationella proven för årskurs nio. Om de har klarat dessa så har de fått börja studera aktuellt ämne på gymnasienivå. Den här läraren upplever att det, på Ekskolan, finns mycket stöd att få i lärarrollen, men beskriver också en upplevelse av vissa begränsningar. I detta sammanhang kommer de ekonomiska nedskärningarna upp och att konsekvenserna av dessa är att det nu är för få möjligheter till enskilt stöd för de elever som behöver det.

När jag ställer frågan om hur nära målet ”en skola för alla” som Ekskolan har kommit, konstaterar en av lärarna att:

Det går ju inte att komma ifrån, vi tappar ju några stycken, det gör vi ju. Det..... Fast dom sista åren har vi ju..... ja, det har inte varit mer än nån procent som inte varit gymnasiebehöriga. Tror jag. Och på sistone så har väl i princip alla elever tyckt att det har varit roligt att gå till skolan..... Även om dom kanske inte alltid lyckas så bra. Så det... jag tycker nog att det är en god bit på väg.

Skolpersonalen svarar i huvudsak på frågan genom att relatera till undervisning och lärande, vilket också var det som de tog upp i första hand när vi diskuterade begreppet ”en skola för alla”. För att få en bild av hur väl skolpersonalens bedömning stämmer med verkligheten skulle jag ha behövt intervjua samtliga elever i Ekskolan. Tyvärr räckte inte tiden till detta, men fyra elever har i alla fall fått komma till tals. Trots att eleverna i första hand tog upp trivselfrågor när det gäller vad begreppet ”en skola för alla” står för, tar de upp *både* trivsel och lärande när de resonerar kring hur nära målet Ekskolan har kommit. I denna fråga råder dock skilda uppfattningar bland eleverna. Flera av dem tycker att Ekskolan har kommit väldigt långt. Tobias anser dock att Ekskolan fortfarande är långt ifrån målet och tror inte att det är praktiskt möjligt att skapa en skola för alla. Tobias har inte mycket positivt att säga om skolan. Det mesta i skolan är tråkigt och han upplever att lärarna inte lyssnar på honom. Den dagen då intervjun genomförs har det hänt något speciellt i skolan. Händelsen har gjort honom mycket upprörd. Han och mamman ville ändå genomföra intervjun på den överenskomna tiden, trots att de fick erbjudande om att flytta intervjun till en annan dag. Händelsen i skolan kan mycket väl ha påverkat elevens svar på frågorna. Det är troligt att hans inställning till skolan inte hade varit lika negativ om intervjun genomförts en annan dag. Samtidigt påpekar mamman att det är ganska ofta som sonen kommer hem och säger att det har hänt saker i skolan, men att ingen lyssnar på honom. Den dagen som intervjun genomförs är alltså inget

undantag. Även om många skoldagar i Tobias liv är betydligt mer positiva än den aktuella dagen så är den dagen en dag som liknar många andra dagar i hans liv. Därför är det intressant att få ta del av hans tankar och känslor en sådan dag. Tobias anser att en skola för alla skall bestå av många små klasser, ha hög lärartäthet och servera god mat. Nu går han i en klass med 23 elever och han tycker att det är svårt att koncentrera sig i klassrummet, då det sällan är tyst och lugnt där. För övrigt säger han att maten i skolan är kass. Utom just den dagen då vi ses. Han skämtar om detta när vi pratar om hans favoritämne, matematik:

Men jag märkte att jag är dålig på det i dag.

Var du dålig på matte idag?

Ja, för att vi fick egentligen bara ta, vad heter det, *två* prinskorvar, men jag tror jag tog *tio*! [leende].

I övrigt har han svårt att komma på någonting som han är nöjd med i Ekskolan. Efter att ha funderat en lång stund kommer han på att det är bra att han får använda dator i klassrummet. Han har fått en laptop att ha i skolan och den är han väldigt glad över. Han tycker också att det är bra att eleverna har tillgång till datorer i biblioteket. Där brukar han sitta och ”kolla på Facebook” på rasterna berättar han. När jag frågar om han brukar få hjälp under lektionstid, om han behöver det, svarar han:

Får jag väl [...] ifall det är jobbigt.

Matematik är favoritämnet berättar han och där behöver han ingen extra hjälp. NO är halvkul säger han, men det är jobbigt för det är så mycket att läsa och skriva. Tobias berättar att han är jättetrött på morgnarna. Därför är det svårt att orka läsa och skriva tidigt på dagen. Även den sista lektionen på dagen är jobbigt berättar han för då är han också väldigt trött. Fast å andra sidan menar han att

[...] man vaknar inte när man är i skolan, för det är så tråkigt. Bara för du blir trött så fort du kommer innaför dörren. [...] Det är så tråkigt!

Alla lektioner där eleverna måste läsa och skriva mycket är tråkiga och tröttsamma tycker han. Engelska är dessutom *svårt* säger han, för det är så jobbigt att stava och att läsa på engelska. Efter ovanstående resonemang infinner sig en lång tystnad medan Tobias knackar kraftfullt på datorn som han har i sitt knä under hela intervjun.

Medan Tobias beskriver skoldagarna som tråkiga och jobbiga, ger de andra eleverna en helt annan bild av skolan. Jennifer tycker att hon får den uppmärksamhet och hjälp hon vill ha och behöver. Hon trivs mycket bättre i Ekskolan än i sin förra skola. Hon tycker att det är bättre lärare och trevligare kamrater. Matilda tycker att Ekskolan är den bästa skola hon kan tänka sig. I hennes klass går 22 elever och det tycker Matilda är lagom många. Det absolut bästa i Ekskolan är intensivkurserna säger hon. Hon är nöjd med allt och kommer inte på någonting som hon är missnöjd med. Även Mikael gillar den intensivkurs han går vid tiden för intervjun. Han trivs bra i skolan, har gott om kamrater och har inga som helst svårigheter med skolarbetet. Han säger att det bästa med Ekskolan är att det är så trevliga lärare där och att nästan alla elever i hans klass är kompisar med alla. Trots detta tycker han att Ekskolan har en liten bit kvar till målet att bli en skola som passar för alla elever. Han hänvisar till att det är mycket bråk i vissa andra klasser, att det förekommer mobbing och att det, enligt hans uppfattning, är många elever som skolkar. Mikael berättar om lärare som är väldigt bra på att undervisa på ett inspirerande sätt medan andra lärare bara går strikt efter läroböckerna, vilket påverkar lärandet i negativ riktning. Han syftar då i huvudsak på undervisningen i SO och NO som, enligt honom, skulle kunna läggas upp på ett mer inspirerande sätt. Dessutom påpekar han att läroböckerna i NO skulle behöva förnyas.

Föräldrarnas åsikter går, i likhet med elevernas, isär om hur nära målet ”en skola för alla” Ekskolan har kommit. Någon förälder anser att Ekskolan är väldigt nära målet, medan någon annan tycker att skolan har väldigt lång väg kvar dit.

Föräldrars synpunkter som talar för att Ekskolan är nära målet är att det finns ”ett stort engagemang” hos lärarna och rektorn, att de ”har mycket visioner och intentioner att gå framåt”, att ”det händer nånting, att man inte står och stampar”, att skolpersonalen ”*verkligen* satsar på eleverna” och ger ”bra undervisning”, samt att det är lätt att få kontakt och prata med lärarna. Vidare beskrivs tillgången till datorer, talsyntes och talböcker som en positiv sak, liksom skolpersonalens förståelse för elevers läs- och skrivsvårigheter. Intensivkurserna tas upp som något av det mest positiva i Ekskolan, både av föräldern till den elev som använder sig av intensivkurser för att nå kursmålen och av föräldern till den elev som använder sig av intensivkurser för att nå högre mål. I föräldrintervjuerna framkommer det också synpunkter som säger att det är bra kamratskap bland eleverna i vissa klasser och att miljön i skolan är ganska lugn.

Föräldrars synpunkter som talar för att Ekskolan fortfarande har långt kvar till målet är att det är mycket ”tjafs” i vissa klasser och att det kan vara svårt att få arbetsro i klassrummen. Vidare uttalas en besvikelse över att vissa lärares undervisning är mindre inspirerande och att en del studiematerial är föråldrat:

Jag kan, jag kan förstå ibland, [småskratt] när man tittar i dom här gamla böckerna att, ja... dom *är* inte roliga [...] det kommer ju så mycken... ny forskning och så... hela tiden [...] Och det är ju just det här också att ha en skola för alla att man fångar upp dom här, så att det blir *roligt*. Och *intressant* [...] Just det med materialet, att man kanske kan... få lite *roligare*. Det kan ju underlätta.

Under två av intervjuerna sitter vi i ett av skolans klassrum. När intervjuerna senare transkriberas reagerar jag på att ljuden från korridoren hörs mycket starkt på inspelningen. Trots att klassrumsdörren är stängd tränger väldigt mycket ljud från korridoren in. Jag upplever det som mycket störande och funderar över hur stort störningsmoment detta kan utgöra för eleverna när de arbetar i klassrummen. En annan observation gör jag i samband med transkriberingen av intervjun med föräldern till en av de elever som har svårt att koncentrera sig om det inte är tyst och lugnt i klassrummet. Under intervjun med föräldern sitter eleven med och lyssnar. När jag senare transkriberar intervjun lägger jag märke till att eleven själv har svårt att vara tyst. Då och då, under hela intervjun ger eleven ifrån sig olika ljud, trummar på bordet eller inflikar ”Hipp, hipp, hurra!” och ”Tut tut” eller andra liknande kommentarer då och då. Här synliggörs ett vardagligt problem i skolan. Det är inte alldeles enkelt att kunna åstadkomma ett gott arbetsklimat för alla elever i ett klassrum. Även om klassrummet ljudisolerats uppstår fortfarande olika ljud, som kan vara störande, *inne* i klassrummet. Att varje elev är unik med unika önskemål och behov framkommer tydligt när man jämför Tobias och Matildas beskrivningar av hur många elever de anser är lagom i en skolklass. Att elevers önskemål och behov varierar så mycket komplicerar arbetet med att försöka skapa en skola som passar för alla. Men det är inte bara frågan om att olika elever har olika behov. En och samma elev kan *både* ha svårt att vara tyst, samtidigt som han/hon har svårt att koncentrera sig om det inte är tyst runt omkring honom/henne.

7.5 Undervisning och lärande

Under intervjuerna med skolpersonalen diskuterar de mest kring undervisning och lärande, helt i enlighet med deras tankar kring betydelsen av begreppet ”en skola för alla”. Medan arbetet med analysen pågick växte sedan nio olika underteman fram under temat *Undervisning och lärande*.

7.5.1 Olika former av extra stöd

Bland skolpersonalen finns en uttalad vilja att försöka vara flexibla och lyssna in vad eleven vill ha för form av hjälp och stöd. Eleverna erbjuds enskilt stöd, stöd i liten grupp, studieteknik i liten grupp, intensivkurser (se separat avsnitt nedan), en extra pedagog i klassrummet, dator som skrivhjälpmedel, talböcker med mera. Om eleven vill ha enskilt stöd försöker man i möjligaste mån

tillgodose elevens önskemål om *vem* som skall utgöra det extra stödet. Det kan vara specialpedagogen, specialläraren, klassläraren, en ämneslärare eller ibland en av skolvärdarna. I skolan finns också en liten grupp som kallas "samundervisningsgruppen" (se separat avsnitt nedan).

Rektor hävdar att de olika speciallösningar som eleverna erbjuds på Ekskolan fungerar. Att elever går ifrån ordinarie lektioner för att delta i intensivkurser, samundervisningsgrupp, undervisning i mindre grupp eller enskilt, menar hon är inget problem i skolvardagen. Hon hävdar att lärarna har full koll på var de olika eleverna i klassen skall befinna sig under skoldagen. Lärarna ger en annan bild av situationen. De är överens om att det ibland är nästan omöjligt att ha koll på var alla elever befinner sig.

Även om rektorn anser att det enskilda stödet som erbjuds i Ekskolan fungerar bra, hävdar hon att den bästa lösningen för alla elever är att fortsätta vara kvar i sin ordinarie klass och

[...] att vi istället utbildar personalen i form av hur man bemöter elever som har olika svårigheter, behöver ha en viss struktur, är behjälpt av det sättet eller ett annat sätt.

Hennes uttalande motsägs av de två elever som får eller har fått stöd enskilt eller i liten grupp. Båda uppger att det är skönt att få gå ifrån klassen till en mindre grupp eller för att få stöd enskilt, eftersom det är svårt att koncentrera sig i en stor klass. En av eleverna säger att "man lär sig mycket *mer...* när man är i liten grupp".

Nedan beskrivs, i separata avsnitt, intensivkurser, samundervisningsgrupp, samt tillgänglighet och hjälpmedel i Ekskolan.

Intensivkurser

Skolans intensivkurser beskrivs av samtliga intervjuade som något som eleverna *söker* till. Där jobbar man med baskunskaper i svenska, engelska och matematik. Då har man t ex matematik varje förmiddag i liten grupp om åtta till tio elever. Intensivkurserna varar i en till tre veckor. Dessa kurser står, enligt rektor, specialpedagog och speciallärare, på tre ben:

1. Att ge eleven bättre möjligheter att stärka sin självkänsla och sitt självförtroende.
2. Att hitta sin personliga studieteknik.
3. Att få baskunskaper i ämnet.

Nyligen har en ny form av intensivkurser i matematik startats på försök. Dessa intensivkurser är till för att ge extra utmaning för de elever som tycker att matematiken i årskurs sju till nio är för enkel och som vill ha lite extra utmaningar i ämnet.

Eftersom det är eleven själv som söker till intensivkursen, så är deltagandet frivilligt. Ingen propsar på att eleven skall gå en intensivkurs om han eller hon inte vill. Man försöker då istället hitta andra former av stöd för eleven.

Enligt samtliga intervjuade bland skolans personal är det inte alltid samma elever som går på intensivkurser. Ibland kan det vara någon elev som har en kunskapslucka från tidigare skolår, på grund av sjukdom eller något annat, som behöver gå en intensivkurs för att fylla den luckan.

När det gäller intensivkurserna får jag olika uppgifter beroende på vem jag talar med. Rektorn menar att eleverna på intensivkurserna får lära sig så mycket om sin personliga studiestil, att de har nytta av detta även i andra ämnen som därför blir lättare att läsa in. Hennes bild av situationen är också att det är fullt möjligt för eleverna att slippa "halka efter" i de ämnen de missar. Hon menar att lärarna samarbetar bra och ser till att inga stora arbeten eller prov förläggs till just de veckorna. Hon hävdar också att lärarna har full koll på vad eleverna har missat och därför kan ge eleverna instruktioner om vad de bör läsa in på egen hand. Två av lärarna anser dock att upplägget med

intensivkurser vid samma tidpunkt varje dag under en till tre veckor medför att eleverna missar *väldigt* mycket i andra ämnen under intensivkursens gång. De uppger att det kan vara svårt att ha koll på vilka elever som missar vad i de olika ämnena. En av lärarna menar att de elever som går intensivkurser är ”allmänt svaga” och därför har extra svårt att hämta in det de missat. Lärarna försöker kompensera eleverna så gott de kan.

Alla, såväl skolpersonal som elever och föräldrar, är eniga om att intensivkurserna ger bra resultat förutsatt att eleven själv är motiverad. Det hänger mycket på eleven själv om intensivkursen skall bidra till betyget Godkänd i ett ämne. Eftersom eleven själv förutsätts söka till intensivkurser krävs dock redan i det skedet en egen motivation.

Två av de intervjuade eleverna har aldrig gått någon intensivkurs. Jennifer anser sig inte haft något behov av det medan Tobias istället konstaterar:

Nej, det har inte varit nån för min smak. [...] Bara för det har bara varit matte.

De båda andra eleverna har däremot provat på att gå intensivkurser. Mikael går sin allra första intensivkurs den veckan som vi träffas och stortrivs med kursen, som är en fördjupningskurs i matematik, på gymnasienivå. Att inhämta missad undervisning i den ordinarie klassen, tror han inte kommer att bli några som helst problem. Matilda har gått flera intensivkurser i svenska, engelska och matematik, under år sju till nio. Hon och hennes mamma tycker att intensivkurserna är ”jättebra”, för ”det ger ju så mycket mer *sen*” säger mamman, medan Matilda själv konstaterar att ”man lär sig mycket *mer* när man är i liten grupp”. Intensivkurserna har hjälpt henne att hämta in det hon hade förlorat under tidigare skolår, så att hon numera har minst betyget Godkänd i samtliga ämnen. Hon säger att intensivkurserna är det bästa på Ekskolan. Hon har inte haft några problem med att läsa ikapp det hon har missat i andra ämnen trots att hon har gått flera intensivkurser och dessutom uppger att hon är skoltrött. Även om lärarna tycker att det är svårt att kompensera eleverna för det de missar under en intensivkurs, så verkar de således lyckas med det i vissa fall. Enligt rektor lyckas de *mycket* bra:

Nu ser vi det väldigt tydligt för nu är det väl första gången vi ser att meritvärdet på skolan ökar så pass mycket så att till exempel journalister ringer och frågar varför.

Rektorns utsaga om det ökande meritvärdet stämmer väl överens med skolans årliga kvalitetsredovisning för de senaste tre åren. I kvalitetsredovisningen framgår att andelen elever i årskurs åtta som har uppnått minst betyget Godkänd har ökat enligt nedan:

Svenska: från 83% år 2008, till 91% år 2010.

Matematik: från 83% år 2008, till 89% år 2010.

Engelska: från 83% år 2008, till 93% år 2010.

Samtliga ämnen: från 71% år 2008, till 76% år 2010.

Enligt rapporten från Skolinspektionens senaste tillsyn av Ekskolan ligger skolans genomsnittliga meritvärde något över jämförbart resultat i kommunens skolor. Om denna positiva utveckling beror enbart på intensivkurserna framgår dock ingenstans. Jag har ändå valt att redovisa dessa fakta under detta tema eftersom rektor tar upp frågan om det ökande meritvärdet i samband med att hon pratar om intensivkurserna.

Att effekterna av intensivkurserna är övervägande positiva framgår dock med all tydlighet av intervjuaren, även om det finns en viss oro för att andra ämnen kan bli lidande medan en elev går en intensivkurs.

Samundervisningsgruppen

I Ekskolan finns en liten samundervisningsgrupp. Detta är den enda ”rest” som finns kvar av särskilt stöd i segregerad form. I samundervisningsgruppen går elever som skolan ännu inte har lyckats att, på heltid, ge undervisning i ordinarie klass. I slutet av höstterminen 2010 är det fyra elever som går större delen av skolveckan i samundervisningsgruppen. En del av dem, men inte alla, är inskrivna i sarskolan. Alla fyra är samtidigt inskrivna i någon av Ekskolans ordinarie klasser. Varje elev har en egen studieplan och alla har en klasstillhörighet. Även om man har mesta delen av sin undervisning i samundervisningsgruppen, så går man och har olika lektioner med sin ordinarie klass. Det brukar då handla om ett eller flera ämnen som eleven är särskilt intresserad av. Det finns också elever i ordinarie klass, som ibland går till samundervisningsgruppen för att få extra undervisning i svenska, engelska eller matematik.

Det sker även ett utbyte mellan lärarna. För att eleverna i samundervisningsgruppen skall få undervisning av ämnesbehöriga lärare går olika ämneslärare dit och undervisar medan samundervisningsgruppens klasslärare går till de ordinarie klasserna som en extra resurs för eleverna där. Enligt rektor och specialpedagog går inga elever i samundervisningsgruppen permanent år efter år. Det skall finnas en utredning som tydligt fastslår att det här är det bästa för just den eleven just nu. Sedan går eleven där några veckor eller månader, kanske ett halvår. Men målet skall alltid vara att eleven successivt skall gå över till ordinarie klass. Många gånger handlar det om elever som har gått hela sin skoltid i liten grupp och som därför är rädda för att börja i en stor klass. Genom att få möjligheten att börja i en liten grupp i Ekskolan, samtidigt som de deltar i ordinarie klass då och då, ges eleverna möjlighet att få prova sig fram. Vid tillfället för intervjuerna är det två av de fyra eleverna i samundervisningsgruppen som har kommit ganska långt i utslussningen till ordinarie klass. En av de intervjuade lärarna har en av dessa elever i sin klass:

Jo, och för honom går det jättebra! Det går kanonbra! Vad han har växt! Det är väldigt, väldigt kul! Först började det med att han var väldigt ensam och sen så har han växt nåt otroligt. Och verkligen jobbar och han håller ännu på och utvecklas.

Under intervjuerna får jag även ta del av en berättelse om en elev som uppfyllde kriterierna för att bli inskriven i sarskolan, men föräldrarna ville inte det, så hon gick i den ordinarie klassen på heltid. Lärarna märkte väldigt snart att kraven blev för stora för eleven. Hon klarade inte delmålen i årskurs sju, men socialt i klassrummet fungerade allt bra. Hon hade många kamrater och trivdes mycket bra just i den klassen. Flickan arbetade bra under lektionerna. Hon lärde sig mycket, men inte tillräckligt enligt läroplanen. Lärarna sänkte kraven för henne och gav henne mycket beröm för att stärka hennes självkänsla ”och hon kämpade och kämpade”. Hon gjorde små framsteg men klarade inte målen i år sju och år åtta. Klassläraren försöker beskriva sina upplevelser:

Jag fick jättedåligt samvete, när jag märkte att det här var för svårt. I sjuan gick det ju ganska bra ändå... Men sen, när det blir svårare och svårare och svårare och man ser att det här är för svårt. Det kommer, det går inte! Då blir man så där frustrerad.

Efter en tid erbjöds flickan att gå vissa lektioner i samundervisningsgruppen. Under år nio övergick hon successivt alltmer till att gå i samundervisningsgruppen, eftersom hon tyckte att det kändes bättre att gå där, och till sist valde hon själv att gå där på heltid. Föräldrarna var vid det laget också nöjda med att flickan gick i den gruppen och gav sitt tillstånd till en inskrivning i sarskolan i slutet av år nio. Lärarna ombads läsa in sig på sarskolans mål och omvärdera betygen, vilket resulterade i att flickan fick betyg i så gott som alla ämnen.

Ingen av lärarna och inte heller rektor eller specialpedagog beskriver dock någon situation där man, i samma klass, samtidigt undervisar enligt målen för grundskolan och målen för sarskolan.

Tillgänglighet och hjälpmedel

Här beskrivs tillgänglighet i betydelsen fysisk och i viss utsträckning även informativ och kommunikativ tillgänglighet. Resultat som rör social tillgänglighet har jag valt att lägga under temat *Social gemenskap*.

När jag rör mig i skolans korridorer lägger jag märke till hur lokalerna har anpassats för att underlätta för personer med rörelsenedsättningar. Det finns ramper och automatiska dörröppnare till ytterdörrarna och en hiss till övervåningen. Jag ser även en del brister i form av till exempel trappsteg och trånga toalettutrymmen. Detta är något som specialpedagogen också påpekar. Hon förklarar att lokalerna är gamla, dörrarna är smala och att hissen till andra våningen ”inte alltid är att lita på”. Däremot finns det gott om teknisk utrustning och hjälpmedel på Ekskolan. Skolans datortäthet beskrivs av eleverna som något positivt. Datorerna är oftast i första hand till för de elever som ”kanske inte är så jätteduktiga på att skriva, skriver oläsligt eller nåt sånt”, berättar en elev, men eftersom det finns många datorer så får även andra elever ofta möjlighet att använda dator under lektionstid. Att några elever har personliga datorer med extra utrustning, så som exempelvis talsyntes, är därför inget som kommenteras av andra. En av eleverna påpekar dock att datorerna nu börjar bli lite gamla och slitna, vilket kan ställa till det ibland.

Sen är det vissa fel på datorer också så att... En gång när jag skrev en text så... en berättelse tror jag. Jag hade skrivit en... ett och ett halvt A4, så stängdes datorn av. Då var inte jag så superglad om man säger så [småskratt].

I samband med att jag sitter och väntar på en person som jag skall intervjua, bevitnar jag själv en händelse där en elev uppenbarligen går miste om sina möjligheter att läsa genom talbok eller talsyntes på grund av tekniska problem. En lärare kommer med en maskin som inte fungerar som den skall. Hon hittar specialpedagogen i korridoren och ber om hjälp. Det är lite panik, säger hon. Den elev som behöver tillgång till den aktuella talboken väntar i klassrummet. Tiden går och den person som kan maskinerna är tillfälligt borta från sitt arbete i skolan. Specialpedagogen är upptagen och har inte tid att engagera sig någon längre stund, men lyckas hitta någon form av nödlösning ändå. Det hela tar några minuter. Om man till dessa minuter lägger den tid som har gått i klassrummet medan man har försökt lösa problemet, den tid det tar för läraren att förflytta sig från klassrummet till expeditionen och sedan tillbaka igen, så inser man att mycket lång tid av lektionen går, då denna elev är utan möjlighet att läsa.

Det finns gott om tekniska hjälpmedel på Ekskolan, vilket i och för sig kan ses som en framgångsfaktor i arbetet mot målet att bli en skola för alla. Framgången bromsas dock av teknik som inte fungerar som det är tänkt, vilket skapar frustration hos både elever och lärare. Gamla lokaler med smala dörrar, trånga toalettutrymmen, trappsteg och en opålitlig hiss är också faktorer som hindrar i arbetet med att bli en skola för alla elever.

7.5.2 Diagnoser och individuella utredningar

Samtliga intervjuade inom skolpersonalen säger att de inte tycker att diagnoser behövs i en skola för alla. När de sedan resonerar kring olika situationer som kan uppstå i skolan synliggörs ändå, hos en del av dem, ett behov av att få en beskrivning som talar om för dem hur de skall hantera vissa elever. Det framkommer uppfattningar om att det kan vara bra med individuella utredningar och diagnoser för att man skall veta hur man skall behandla den enskilde eleven:

Vi hade några stycken elever här som inte hade diagnoser... trots att dom nog borde ha haft det. Och, så länge jag inte förstod, vilka bekymmer dom hade så, så försökte jag ju att behandla dom som alla andra så att säga. Men, när jag väl då förstod att den där killen är faktiskt nästan autist, då kunde man ju hantera honom på ett annat sätt.... Så ur den synpunkten är det väl bra om folk får diagnos när dom behöver ha det.

Läraren förtydligar genom att förklara att man kan förvärva situationen genom att bestraffa elever för att de ”bär sig dåligt åt”, något som, enligt läraren, inte händer om man vet att elever ”inte är riktigt vanliga så att säga”. Läraren säger sig ha fått en del kunskaper genom sin äkta hälft som är specialpedagog och berättar dessutom om sina tidigare erfarenheter i ett arbetslag som

[...] sågs lite som specialister på just bokstavs barn. Så, jag har haft rätt många [ohörbart] om man säger så.

En annan lärare framför en önskan om att få lära sig mer om olika diagnoser för att veta hur man skall kunna hjälpa eleverna på rätt sätt. För annars ”ser man dom som individer” och ”man ser inte så mycket till deras handikapp”. Utan denna kunskap, menar läraren, går man istället in för att försöka kombinera ihop vilka elever man kan ha i samma klassrum samtidigt ”så att det blir lugnt”. Läraren hävdar att de tysta, snälla tjejerna ofta blir lidande. Detta stämmer dock inte överens med intervjuaren från flickorna i studien. Båda flickorna förefaller, åtminstone i intervjusituationen, ganska tystlåtna och försiktiga i sin framtoning. Båda är mycket nöjda med sin skolsituation och anser att de får den uppmärksamhet och den hjälp de behöver av sina lärare.

Den tredje läraren menar att eleverna skall få den hjälp och det stöd de behöver oavsett om någon utredning är gjord eller inte. När man har lärt känna eleverna märker man ändå vad de behöver för stöd. Trots denna inställning har läraren själv många gånger tagit initiativ till att utredningar har gjorts och diagnoser blivit ställda. Och jag tycker mig ana en viss stolthet när läraren berättar att:

Jag har nog upptäckt flera stycken faktiskt, som har fått sin diagnos här på högstadiet.

Rektorn anser att individuella utredningar behövs för att lärarna skall få den kunskap de behöver för att lära sig hur man kan jobba. Hon menar att hon samtidigt är väldigt tydlig med att det inte är eleven det är fel på. Det skrivs dock åtgärdsplaner för enskilda elever. Dessa utvärderas och uppdateras kontinuerligt med maximalt fyra till sex veckors intervall.

Specialpedagogen tycker att det känns fel att man måste ha en diagnos som förklaring till att man som person är på ett visst sätt, att man inte får vara den man är utan att behöva förklara det. Hon ser en fara i användandet av diagnoser i skolan, eftersom det lätt blir en tendens att lärare placerar in eleverna i olika fack:

”Den har ADHD, den, den uppför sig, ah kan det inte vara särskola där för hon verkar ju vara på så låg nivå...” *Det där* och såna, det där skulle jag vilja att man fick bort lite mer.[...] att man inte ska vara så snabb med att säga såna saker och tänka såna saker högt. För det är så lätt att man behandlar ungarna därefter också.

Individuella utredningar borde inte heller behövas menar specialpedagogen. Samtidigt berättar hon att det kan finnas vissa fördelar med individuella utredningar. Ett barn som i sin skolvardag ständigt påminns om sina brister kan, under en utredning få kvitto på sina styrkor. Något som kan vara upplyftande för den enskilde eleven, menar hon.

Flera av de intervjuade personerna, såväl skolpersonal som elever och föräldrar, efterlyser mindre klasser. Om klasserna i skolan var tillräckligt små tror de att lärarna skulle ha större möjlighet att lära känna varje enskild elev närmare och att detta skulle öka lärarens möjligheter att planera undervisningen så att varje enskild elev kunde få arbeta efter sina unika förutsättningar, även utan individuella utredningar.

Endast en av de intervjuade eleverna har berättat om någon diagnos. Därför är det svårt att uttala sig om diagnosernas betydelse för elever. Just *den här* eleven anser att det bara har varit fördelar med att få en diagnos. Elevens förälder anser också att diagnosen endast har medfört fördelar. De positiva effekter som de tar upp är: Ökad förståelse för de svårigheter som uppstår i skolan, mer hjälp och stöd i skolan, tillgång till hjälpmedel i skolarbetet samt effekten av medicinering.

7.5.3 Undervisningsmetoder

Att hantera skolvardagen i ett klassrum med över tjugo elever, var och en med sina unika förmågor och behov, ställer stora krav på lärarnas pedagogiska förmåga och lärarna beskriver olika sätt att hantera detta. En undervisningsmetod som beskrivs har formen av en standardlösning som består av pappersutskrifter med två tabeller. En fråga med ett enkelt svar för betyget Godkänd och ett mer komplicerat svar för högre betyg. En av eleverna är mycket kritisk till detta undervisningssätt. Han menar att det då blir fråga om att lära in fakta utantill och att man egentligen inte lär sig något som blir bestående.

En annan metod som beskrivs är att börja varje lektion med en genomgång på en nivå som alla elever klarar av. Sedan får eleverna arbeta självständigt, med uppgifter på olika nivåer, medan läraren går runt och hjälper de elever som behöver hjälp.

Lärarna ger också olika exempel på hur de brukar gå tillväga för att testa elevernas kunskaper. Ett sätt som beskrivs är att konstruera ett prov som är uppdelat i två delar. Först en del som alla elever skall göra skriftligt. Denna del skall vara enkel att fylla i, där svaren består av ett eller två ord. Den andra delen av provet kan vara ”mer invecklad”. Där krävs att svaren är längre och mer uttömmande. Den andra delen kan då de elever som har läs- och skrivsvårigheter få göra muntligt.

Ett annat sätt att mäta elevers kunskaper beskrivs också, nämligen möjligheten att ge eleverna frågor under vanliga lektioner för att kontrollera om de har förstått. Denna metod tar en av lärarna till ofta eftersom många elever blir så stressade av provsituationen att de inte kan prestera maximalt. Genom att använda den här metoden får eleverna chansen att visa sina kunskaper i andra situationer.

Ibland är det bara det att dom läser sig. Just när det är prov. Dom, alltså jag är helt hundra på att dom kan mer. Då måste man fråga. Så då frågar jag, det kan jag göra inne på lektion eller var som helst, bara ställa... och då kan dom ju det! [...] Dom kanske inte orkar riktigt den dagen, som det är tänkt att dom nu ska göra det där. Då får man skjuta upp det. Och göra det någon annan gång.

I elevintervjuerna framkommer det att vissa lärares undervisning är mycket stimulerande och inspirerande medan andra lärare undervisar på ett ”tråkigt” sätt. Som exempel på ett tråkigt sätt att undervisa nämns att bara läsa innantill i boken. Det framkommer också att vissa prov kan vara skrivna på ett sådant sätt att eleverna har svårt att förstå texten och att det känns meningslöst att ens försöka göra prov där man inte förstår frågorna och läraren inte hjälper till att förklara. Anmärkningsvärt är att den elev som påpekar detta inte har några svårigheter med läsförståelse i vanliga fall.

En av lärarna poängterar att man som lärare måste vara oerhört lyhörd och flexibel och att det bara är den egna fantasin som sätter gränser för vad man kan göra.

Det finns liksom ingen dag, det finns ingen dag som man inte ändrar sin plan. Det finns inte! [...] Ja... det är ett pusslande. [...]... fast det är samtidigt kul [leende].

Den här läraren förmedlar en bild som i mycket stor utsträckning liknar rektorns beskrivning av hur lärarna på skolan arbetar. Läraren berättar hur hon varje dag söker nya lösningar i sitt arbete med eleverna. Hon beskriver detta arbete som ett ständigt pusslande, men att det samtidigt är kul, eftersom det bara är den egna fantasin som sätter gränser. Hon ser det som en utmaning att utveckla sin egen fantasi så att hon kan ge undervisning som passar alla elever och hon strävar efter att hinna med alla elever oavsett kunskapsnivå. Jennifer och Matilda bekräftar att denna lärare och några av hennes kollegor lyckas med den ambitionen, åtminstone när det gäller att tillgodose just *deras* behov av uppmärksamhet och stöd. Tobias tycker att han får den hjälp han behöver i klassrummet, men beskriver samtidigt en skolsituation som ger bilden av att lärarna inte har lyckats i sin ambition att ge undervisning som passar alla. Tobias tycker att det mesta i skolan är tråkigt, utom matematik. NO-lektionerna är tråkiga utom när det gäller projektarbeten som han tycker är halvkul. Han tror att det skulle vara roligare om det inte var så mycket att läsa och skriva.

Under lärarintervjuerna beskriver jag en klassrumssituation, där en eller flera elever har svårt att sitta stilla och vara tysta, medan andra elever i klassen inte kan koncentrera sig om det inte är tyst i klassrummet. Lärarna känner igen situationen och beskriver helt olika sätt att hantera den. Någon beskriver det som att all undervisning då upphör och all tid går åt till ”disciplin”, att försöka få tyst på eleverna och få dem att sitta still. I värsta fall kan det, som en sista utväg, bli aktuellt att ”kasta ut dom”, en nödlösning som läraren själv konstaterar oftast bara leder till mer problem senare. Elever som inte kan koncentrera sig och få någonting gjort i klassrummet erbjuds att ta en paus och gå ut, kanske köpa sig något att äta för att sedan komma tillbaka och göra ett nytt försök i klassrummet. Den lärare som beskriver denna strategi berättar att den fungerar ibland och ibland inte.

Det framkommer också andra metoder att hantera den beskrivna klassrumssituationen. En av lärarna använder sig av ett grupprum som är kopplat till klassrummet. Ibland händer det att elever ber om att få sitta i grupprummet för att få lite lugn och ro. Det kan vara elever som

[...] vill ha tyst för att kunna jobba, för att inte bli störda, sen är det några som sitter där och har eh... till exempel hyper... ADHD... och absolut inte kan vara tyst [skratt] det *går* inte att vara tyst. Man *måste* sitta och göra olika ljud.

Anledningarna till att elever ber om att få sitta i grupprummet kan variera, berättar läraren. Det kan vara någon som är trött, som har haft svårt att sova på natten. Det kan vara någon som har huvudvärk, eller någon som är ledsen. Ibland får bara en elev sitta i grupprummet. Ibland kan de vara tre som får sitta där. När någon eller några elever sitter i grupprummet och arbetar går läraren fram och tillbaka mellan klassrum och grupprum för att finnas till hands för samtliga elever.

I elevintervjuerna framkommer det olika synpunkter på lärarnas undervisningsmetoder. Någon föredrar laborationerna i NO och att få göra egna, ämnesövergripande arbeten i till exempel Svenska och SO, framför att läsa direkt i böckerna.

Det tycker jag är jätteroligt [...] För då får man forska... undersöka... leta fram fakta och skriva sen en text, det är roligt tycker jag.

Alla elever föredrar dock *inte* den typen av arbeten eftersom de oftast innebär att det blir alldeles ”för mycket att läsa och så”. Någon elev föredrar idrott, slöjd och bild framför de mer teoretiska ämnena. Ämnet bild beskrivs som att ”det är avslappnande”.

Elevernas och lärarnas berättelser synliggör hur skiftande kvaliteten på undervisningen är beroende på vilken lärare som undervisar. Detta överensstämmer med rapporten från Skolinspektionens senaste tillsyn av Ekskolan. Där framgår att det varierar om eleverna upplever undervisningen som stimulerande eller tråkig och enahanda samt att detta är starkt kopplat till vilken lärare som undervisar.

Det tycks inte finnas någon gemensamt utarbetad plan för hur lärare skall hantera en klassrumssituation där elever har vitt skiftande behov. Behov som kanske till och med ”krockar” med varandra. Varje enskild lärare försöker lösa situationen utifrån sin egen övertygelse, med varierande resultat.

7.5.4 Nationella prov

När det är dags för nationella prov frigörs all resurspersonal på Ekskolan, så att man exempelvis har möjlighet att läsa frågorna högt för elever som har läs- och skrivsvårigheter. Inspelat material, som till exempel hörförståelse i engelska, är kanske tänkt att användas i helklass, men på Ekskolan ser man till att ordna det så att ett par tre elever kan få sitta enskilt och lyssna i ett annat rum, med en vuxen närvarande. Denna strategi används, enligt rektorn, för att inte en klassrumssituation eller stressituation skall göra att den enskilde eleven får sämre resultat. Trots Ekskolans strävan att göra provsituationen rättvis för alla elever beskrivs ändå de nationella proven som ett av de hinder som

finns för att Ekskolan fullt ut skall kunna bli en skola som passar för alla elever. Skolans styrdokument, nationella prov och kursmål är i sig inte anpassade för att passa för alla elever anser specialpedagogen:

Det pratas så mycket om det och eleverna blir stressade och nervösa. ”Åh vad jag har ont i magen! Åh nu är det nationella prov!” Så det styr väldigt mycket ändå.

7.5.5 Lokala kursplaner

Ekskolans personal arbetar tillsammans i olika arbetslag, med kursplaner och kunskapsmål. Rektorns ambition är att detta gemensamma arbete skall leda till en samsyn inom lärarkollegiet. Men de tre intervjuade lärarna har helt olika syn på arbetet med de lokala kursplanerna. En av lärarna uppfattar arbetet som värdefullt och utvecklande, medan en annan ser detta arbete som ett meningslöst pappersarbete som endast är till för att lärarna skall

[...] ta ifrån oss själva och leverera uppåt... till ledande... Och sen ska man.. lära sig att samarbeta med *andra*. Då gör det att, jag först skriver ner *mina* pedagogiska planeringar.... och sen ska jag jämföra det med min.... *kollega*. Och sen ska vi göra en *gemensam* pedagogisk planering. Och så ska vi vara med två kolleger *till* och så ska vi ändra om samma *igen*, och göra om för... *gemensam* för oss *fyra* och sen blir det *gemensam* för hela *skolan* [skratt]. Så att, det liksom... Det blir bara *pappersarbete*. Vi får ingenting *till* oss.

Den tredje läraren tycker sig inte ha något behov av att delta i diskussionerna, med tanke på sin långa yrkeskarriär som lärare. Läraren har sina lektionsplaneringar klara sedan många år tillbaka och finner ingen anledning till att ändra på dem. När det gäller kompetensutveckling och pedagogiska diskussioner säger läraren:

Alltså vi har blivit *erbjudna* väldigt mycket. [...] Men vi har ju inte blivit *tvungna* att ta emot om vi inte har velat.... Och jag har väl tyckt att jag är så utstuderad vid det här laget så att ...

Även Skolinspektionen konstaterar i sin tillsynsrapport att det varierar hur mycket Ekskolans lärare samverkar med varandra. Vissa lärare samverkar mycket med varandra medan andra väljer att inte samverka alls, eller samverkar i mindre utsträckning.

7.5.6 Synsätt

Samtliga i skolpersonalen pratar om elever som behöver olika former av extra stöd för att klara målen. Samtliga menar att enskilt stöd eller stöd i mindre grupp *kan* vara nödvändigt för vissa elever. I vilken utsträckning det är befogat med sådant enskilt stöd råder det dock delade meningar om. Några anser att det är befogat med mycket mer enskilt stöd än det som nu erbjuds på Ekskolan, medan andra anser att det visserligen kan vara befogat med enskilt stöd i vissa undantagsfall, men att det är långt viktigare att sträva efter att utforma den ordinarie undervisningen så att den passar så många elever som möjligt. Rektorn poängterar vikten av lärarnas förståelse för att de måste anstränga sig för att försöka hitta nya sätt att arbeta på hela tiden. Om man som lärare känner att man inte har nått ända fram, är det bara att dra lärdom av det och prova nya metoder. Kommer man inte på några fler metoder, kan man diskutera med kollegor, rektor, specialpedagog och andra för att få fler tips och idéer om hur man kan arbeta.

Jag är... om... om man nu säger väldigt mycket lärarfokuserad så att läraren.... behöver.... *måste*... och *kan* faktiskt förändra sitt sätt att jobba. [...] Jag är väldigt tydlig att, det är *inte eleven* det är fel på. Utan det kanske är många andra saker runt omkring som gör att han eller hon just inte kan ta till sig det just då, på det sättet.

Trots denna inställning bedrivs fortfarande enskild undervisning i viss utsträckning i Ekskolan. Rektorn medger att det ibland kan behövas att vissa elever får enskild undervisning. Hon menar också att föräldrar ibland kan kräva att deras barn får undervisning enskilt eller i liten grupp. Sådana

krav försöker hon då tillgodose, samtidigt som hon strävar efter att få både elev, föräldrar och lärare att förstå att målet skall vara att eleven successivt återgår till undervisning i den ordinarie klassen. Specialpedagogen delar det här synsättet och beskriver det skämtsamt som att de försöker "få lärarna att skriva åtgärdsprogram på sig själva istället för eleverna". Hon menar att hennes eget arbete som specialpedagog ofta handlar om att vara bollplank för lärarna och på så sätt bidra till att de klarar allt fler utmaningar i sitt dagliga arbete. Därmed, menar hon, går hennes arbete i mångt och mycket ut på att arbeta bort sig själv. "Jag ska ju egentligen inte finnas här" säger hon med ett skratt.

Under intervjuerna med skolpersonalen använder ett par av dem begrepp som: "svaga", "jättesvaga", "väldigt väldigt svaga", "allmänt svaga i alla ämnen" och elever som "inte har så mycket drivkraft", samt "duktiga", "riktigt duktiga", eller "självgående" elever. De andra tre använder inte dessa begrepp utan framhåller istället vikten av att lärarna utvecklar sitt sätt att arbeta. Skolpersonalens olika synsätt framkommer vid många tillfällen under intervjuerna. En lärare berättar om två elever som ofta har svårt att nå målen för betyget Godkänd:

Båda två säger att dom glömmar... och jag har väl en känsla av att det egentligen betyder att dom inte har koncentrerat sig. Mest. För att jag tror inte att man glömmar det man har förstått. Men, däremot så länge man inte har brytt sig riktigt eller har lyssnat riktigt så har man inte heller förstått och då uppfattar man det som glömt.

En annan lärare tycker att det är stimulerande att ha elever med skilda behov i klassen och resonerar under hela intervjun kring olika sätt att lägga upp den ordinarie undervisningen så att den kan passa så många elever som möjligt.

Jag tycker det är en utmaning. Jag tycker det är kul! [...] På *nåt* sätt ska det ju kunna gå.

Läraren förklarar att det ibland kan behövas att en elev får enskild undervisning som komplement till den ordinarie undervisningen i klassrummet, men att hon ständigt funderar och diskuterar med andra lärare om hur hon själv skall arbeta för att kunna ge undervisning som fungerar för alla elever i klassrummet.

Trots rektorns strävan efter att vara tydlig med standpunkten att "det är *inte eleven* det är fel på" så finns det bland skolans personal väldigt varierande sätt att se på saken. Detta gör också att man har olika sätt att se på *hur* skolan på bästa sätt kan ge eleverna den undervisning och det stöd de behöver för sitt lärande.

7.5.7 Kommunikation

Under analysen blir det tydligt vilken stor roll kommunikationen mellan olika aktörer i skolan spelar. Temat kommunikation delas här in i tre olika underteman: *Kommunikation mellan skolpersonal* och *Kommunikation mellan skolpersonal och föräldrar* samt *Kommunikation mellan skolpersonal och elever*.

Kommunikation mellan skolpersonal

När rektorn berättar om sina samtal med lärarna kring pedagogik och upplägg, beskriver hon dem som "fascinerande" och "en trivsamt syssla att fylla sin vardag med". Även specialpedagogen tycker att samtalen mellan skolpersonalen är spännande:

Ju mer man diskuterar och pratar och lär känna varandra alla lärarna, så dyker det upp fantastiskt bra egenskaper eller kunskaper hos en del människor som man inte hade alls trott när man började arbeta, som helt plötsligt blir en jättetillgång i det här arbetet.

I intervjun med rektor framgår tydligt hennes önskan att alla skall sträva efter samma mål: att Ekskolan skall bli en skola som passar för alla elever. Hon berättar om hur enskilda lärare kan ge

uttryck för en känsla av misslyckande när de inte har lyckats få med alla elever i klassen ”på banan än” och hur hon då försöker göra ”sitt yttersta” för att stötta och bekräfta läraren i dennes arbete. Hon berättar att hon brukar vara med på lektioner i klasserna:

Jag följer varje klass, minst en halv dag eller en dag under terminen och så.... Så på så vis hinner jag ju träffa alla lärarna i undervisning, en vanlig vardag så att säga. Och då kan man ju, med sin skolledare, prata pedagogik och metodik och det gör vi. [...] den diskussionen förs på skolan kors och tvärs mellan specialpedagog och arbetslag och lärare. Jag ljuger nog inte om jag säger dagligdags.

Bland den intervjuade skolpersonalen är tre överens om att det i kollegiet förs dagliga diskussioner om pedagogik och metodik. I samtalen deltar alla på lika villkor enligt utsagor från dessa tre. Två personer i skolpersonalen håller inte med. En av dem ger utlopp för en frustration över att det inte finns någon tid till pedagogiska diskussioner. All diskussionstid går åt till tråkigt pappersarbete vars resultat skall levereras ”uppåt”, istället för att få en chans att diskutera lärarnas ”dröm”: att få tillräckligt med resurser för att ”kunna utveckla alla eleverna från den nivån som dom är just *nu...* och uppåt”. Läraren tror att viljan finns hos alla kollegorna men ”vi är så *sönderstressade*”. På grund av den ständiga tidsbristen förs diskussionerna på lunchrasten samt före och efter arbetstid. Någon annan tid för sådana diskussioner finns inte enligt denna lärare, vilket inte stämmer med vad de andra i skolpersonalen berättar. Enligt dem diskuteras sådana frågor på arbetslagsmötena. En av dem förklarar:

Vi sitter ju och försöker komma på och lösa problemen.. hela tiden. Varje gång vi har arbetslagsmöte så sitter alla lärarna och försöker prata om eleverna och försöka komma på lösningar. ”Hur gör vi?” [...] vi hjälps åt mycket.

En av lärarna verkar inte alls delta i de pedagogiska diskussionerna utan förlitar sig helt på sin egen lektionsplanering och känner sig trygg i sin roll som erfaren pedagog, även om det givetvis dyker upp en del bekymmer ibland.

Men jag går väl rätt mycket på fingertoppskänsla. Kan man nog säga.... Inte så mycket att jag sitter och rä... försöker räkna ut strategier utan... När nåt händer eller när en situation uppstår så.... känns det att ”så här känns det rätt att göra”. Det funkar oftast.

Vid tiden för intervjun har dock denna lärare stött på ett problem som känns övermäktigt.

Det är en elev.... han... han bär sig väldigt egendomligt åt. [...] Men eh... det är nog första gången på tio... tio år som jag har stött på ett problem som jag inte riktigt bemästrar själv.... Det finns ju gudskelov andra som gör det.

Läraren menar att i sådana sammanhang är det skönt att elevvårdsteamet finns.

Rektorn beskriver mötena i elevvårdsteamet ”där lärarna faktiskt kommer med sina svårigheter, problem eller önskemål”. Hon berättar att lärarna kommer och

[...] vill ha råd, att nu har jag provat det här och vi har provat det här i arbetslaget och vi ser att det räcker inte. Kan ni stötta oss på ytterligare ett sätt? Och då kan vi liksom titta: Vad handlar det om?

När det gäller samtalen i elevvårdsteamet har rektorn bilden av att lärarna stärks i sin roll av samtalen. Denna uppfattning delas av en del, men inte av alla lärarna. Det förekommer uppfattningar om att beslut tas i elevvårdsteamet utan att lärarna har särskilt mycket att säga till om.

Alla jag har intervjuat, som har haft något att göra med åtgärdsprogram för elever, säger att eleven alltid är med när sådana upprättas och att åtgärdsprogrammen dokumenteras och följs upp kontinuerligt med bara några veckors mellanrum. Det förekommer dock uppfattningar om att det är för många steg i beslutsprocessen kring elevers behov av särskilt stöd.

[...] så det är lätt att.....[drar efter andan].....att eleven faller bort om det är en snäll elev. Om det är en lugn och snäll elev som inte gör mycket väsen av sig så... så går... veckorna, månaderna och terminerna.

Det framkommer uppfattningar om att det var bättre tidigare, när det fanns fler resurslärartimmar,

vilka ofta användes för att ha två pedagoger i samma klassrum.

[...] då satt vi och diskuterade varje elev *för sig*. ... Så vi hade liksom elevkatalogen och gick igenom klass för klass, elev för elev, vilka som behövde stöd och vilka som var mest angelägna och så.... Nu... nu är det dom som har mest värtaliga företrädare som får stödet.

Kommunikationen mellan skolpersonalen tycks fungera tillfredsställande ibland och då leder den, enligt intervjuerna till utveckling. I vissa lägen, eller mellan vissa personer, fungerar *inte* kommunikationen tillfredsställande. Budskap når inte fram och vissa personer deltar inte i samtalen som förs i skolan.

Kommunikation mellan skolpersonal och föräldrar

För att få en bild av hur kontakten mellan hemmet och skolan ser ut jämför jag här skolpersonalens beskrivningar med föräldrarnas.

Ekskolans lärare håller som bäst på att utbildas i att använda ett nytt datorprogram, SchoolSoft, för lektionsplanering, närvarohantering, provscheman med mera. Såväl skolpersonal som elever och föräldrar har redan nu tillgång till Schoolsoft och både elever och föräldrar har blivit introducerade. Vid tiden för intervjuerna har programmet inte börjat användas fullt ut ännu, men lärarna och några av föräldrarna har börjat prova på att använda funktionerna i programmet. En av föräldrarna har redan upptäckt en brist i Schoolsoft:

Man kan bara kryssa i frånvaro. Man kan inte skriva i att eleven är sjuk, alltså *varför* eleven är frånvarande.

Även om Schoolsoft har börjat användas så smått sker den mesta kontakten mellan lärare och föräldrar fortfarande via andra kanaler. Hur tät kontakt lärarna har med föräldrarna varierar mycket mellan olika lärare. Två av lärarna har inte särskilt mycket kontakt med föräldrarna, utöver utvecklingssamtal och föräldramöten. Det är bara i undantagsfall som de har någon tätare kontakt med någon elevs föräldrar. Det kan då handla om att föräldrarna vill att läraren skickar information om elevens läxor och prov, eller att det är mycket problem kring någon elev:

[...] som det liksom inte går på räls..... utan som man måste.... som alltid det är nån... ja kvarsittning eller... bråk eller... nåt sånt... Så brukar det vara *periodvis* att... eeh.... *ibland* under en tvåveckorsperiod, så kan det ju vara att man... ringer tio gånger kanske..... och sen rätt som det är i två månader så har man inte pratat med dom. Och sen kommer nästa stökperiod och då är det lika mycket, lika intensivt igen.

Den tredje läraren beskriver en mycket tät kontakt med elevernas föräldrar.

Vilket kommunikationssätt lärarna väljer i kontakten med föräldrarna varierar också. En av lärarna berättar att kontakten med föräldrarna mestadels sker via mail, medan en annan i huvudsak sköter kontakten via telefon. Den tredje läraren använder sig av alla tänkbara kontaktsätt: telefon, mail, sms och personliga möten, allt beroende på elevernas och föräldrarnas önskemål:

[...] om dom är oroliga för prov och inlämningar och ... och sånt där. Då behöver man inte prata. Alltså det finns... alltså det är jobbigt att prata om allt. För då kommer man alltid in på nåt tråkigt. Så... det är bra att skriva brev. I vissa fall. Och det, det är liksom bra att skicka sms. Man får ta det som passar bäst. [...] Ibland har jag flera stycken som jag skriver till. Och ibland så har jag möten på skolan. Om det passar bra [...] eller också så skriver jag bara... mail. Det är lite grand hur föräldrarna orkar.

Denna lärare är också den enda som pratar om att man ibland måste låta bli att diskutera svårigheter utan istället koncentrera sig på att prata om det som är positivt så att föräldrarna kan få känna sig stolta över sitt barn. Hon berättar om situationer i skolan då det har varit väldigt jobbigt för såväl elever som föräldrar:

Mycket ledsna människor runt omkring och föräldrar som inte alls orkar med det.... Och... då har det varit bättre ibland med en mailkontakt. Man struntar i möten helt enkelt. I vissa perioder. Och bara skriver

mail. Försöker plocka fram bara sånt som är bra. Och struntar i det andra. För ibland så blir det så tungt. Det går inte, det funkar liksom inte. Det är bättre att ha en glad och positiv familj.... för då... Ja, jag har nog gjort så... och lyckats bra med det. Att man bara skriver... verkligen plockar fram det som är bra. För dom som.... dom har en lång historia. Och det.... dom vill höra sånt som är bra, för dom vill känna sig stolta, liksom, över sitt barn. Och då är det viktigt att man ser det. För ibland kan det vara så att man bara, *bara* tar upp sånt som är tråkigt. Det går inte!

Även rektor och specialpedagog beskriver en relativt tät kontakt med elevers föräldrar. Det handlar då i första hand om situationer där skolan behöver hitta nya sätt att anpassa sig för att fungera bättre för den enskilde eleven. Deras kontakt med föräldrarna sker via möten, telefonsamtal och mail. I det här sammanhanget tar rektorn upp att föräldrar ibland önskar att en elev skall få undervisning enskilt eller i liten grupp. Hon menar att det är viktigt att då diskutera för- och nackdelar med föräldrarna och förklara varför Ekskolans strävan är att alla elever skall gå i ordinarie klass och att skolan istället försöker stötta med en extra pedagog i klassrummet, eller på något annat sätt.

Specialpedagogen uppger att hon försöker vara ett bollplank för elevernas föräldrar. I detta arbete möter hon både nöjda och missnöjda föräldrar berättar hon.

[...] det skär sig ju lätt emellan föräldrar och lärare. Det är lätt att det blir såna problem det är inget konstigt alls. Men att man då kan få, att man hjälper till, både med föräldrarna och lärarna att ”Vi försöker ändra så här istället och göra så här” [...] Och kanske börja i nån ny ände.

Hon berättar att det ibland händer:

[...] att föräldrar vill ha bort en elev ur klassen för att den eleven är besvärlig. Det där tycker jag inte om! Det där, det är svårt. Och föräldrarna ... Visst då är det ju en kultur att föräldrarna kan säga och göra så men lärarna får inte gå på den kulturen också, för då sprids det ju till eleverna med så då är det ju okej att ta bort en elev.

Skolpersonalens beskrivningar av vilka kontaktvägar som används och hur tät kontakten mellan hemmet och skolan är stämmer väl överens med de intervjuade föräldrarnas uppgifter. Samtliga föräldrar uppger att de tycker att det är lätt att ta kontakt med skolan. Valet av kommunikationssätt varierar. Någon föredrar telefonkontakt medan någon annan hellre skriver mail. Föräldrarna verkar nöjda med att de själva kan välja på vilket sätt de vill ta kontakt.

Kommunikation mellan skolpersonal och elever

För att få en bild av hur kontakten mellan skolpersonal och elever ser ut jämför jag här skolpersonalens beskrivningar med elevernas och föräldrarnas.

Rektorn säger att hon strävar efter att lära känna alla elever och få en god kontakt med dem. Hon berättar att elever ofta kommer till henne för att prata, vilket hon upplever som mycket positivt. Ingen av de intervjuade eleverna tar dock upp att de någon gång har gått till rektorn för att prata. Även specialpedagogen upplever det som att hon har en god kontakt med eleverna. Hon berättar att eleverna alltid är med på elevvårdskonferenserna och att de då i mycket stor utsträckning är med och bestämmer vilken form av extra resurs de skall få. Det kan vara enskilt, i liten grupp, i form av intensivkurser eller med hjälp av två pedagoger i klassrummet. Hon säger att det känns som att eleverna verkligen vågar säga vad de vill.

Men det är svårt att svara på det, för dom som inte vågar dom kanske inte säger det. Dom kanske sitter tysta, men min känsla är att eleverna vågar det och lärarna pratar med dom och vi är väldigt flexibla och försöker ... om dom vill ha muntliga prov till exempel, istället för skriftligt, ja då försöker läraren ordna till det, eller om dom vill sitta i ett enskilt rum och jobba eller ... ja, jag tycker att det känns som att det är väldigt öppet så.

Specialpedagogen poängterar också vikten av att vara lyhörd för om eleven inte är nöjd till exempel med den pedagog som ger det enskilda stödet. Som pedagog måste man, enligt henne, vara öppen

för att eleven kan fungera bättre tillsammans med någon annan, och inte ta det som personlig kritik när en elev väljer någon annan pedagog.

Elever och föräldrar bekräftar att de alltid är med på elevvårdskonferenserna och att personalen i elevvårdsteamet är noga med att fråga eleven och lyssna in vad han/hon har för önskemål när det gäller hur det extra stödet skall utformas och vem som skall ge det extra stödet. Tre av de intervjuade eleverna beskriver skolans lärare som ”trevliga” och tre av dem tycker att skolpersonalen lyssnar på dem när de vill vara med och påverka skolvardagen. Som exempel nämner eleverna att de har fått vara med och påverka skolschemat och att de kan få välja i vilken ordning de vill göra olika arbetsuppgifter. En av eleverna uttrycker dock en besvikelse över att lärarna inte lyssnar på eleven i vissa andra situationer, till exempel när det har varit bråk mellan elever.

En av föräldrarna efterlyser en mer kamratlig kontakt mellan lärare och elever. Att lärarna fikar tillsammans med eleverna någon rast till exempel.

Jag tror *såna* bitar är *jätte*viktiga även för lärarna att bygga upp. Just vad gäller det här med att, med lärmiljön... sen i klassrummet. Att man kanske kan läsa av en, en elev att ”Nej idag är det nog nånting som kanske gör att... kanske inte riktigt tar till sig det dom hade behövt”. För att man, att man känner dom lite bättre kanske.

Denna form av kontakt med eleverna framhålls även av en lärare som värdefull. Läraren poängterar vikten av att lyssna på alla elever eftersom de ofta är alltför snabba att döma sig själva som misslyckade. Därför är det viktigt, menar läraren, att dagligen ”peppa” dem och tala om för dem hur bra de är.

[...] dom har gått in i väggen för många gånger. Och dom har fått hört det för många gånger. Eller upptäckt det själva.... Det är jobbigt. Faktiskt.... Dom kommer ju med en historia. Som inte är så kul alltid.

Läraren berättar också om bestående kontakt med elever från tidigare år, elever som nu går på gymnasiet. Medan denna lärare berättar att hon lägger väldigt mycket tid på samtal med elever ger en annan lärare uttryck för en frustration över hur bristen på tid ständigt försvårar möjligheten att hinna med att se och lyssna till alla elever.

Upplevelserna av kontakten mellan skolpersonal och elever tycks variera. De faktorer som förefaller spela en avgörande roll i sammanhanget är dels tillgången till tid för samtal, dels skolpersonalens personliga engagemang i eleverna.

7.5.8 Möjlighet att påverka sin situation

Arbetet med att skapa en skola för alla påverkar och påverkas av många olika människor. Specialpedagogen konstaterar att de är ungefär trettio personer som arbetar på Ekskolan. Det är trettio olika personer med olika idéer, viljor, tankar och känslor. Och alla skall samverka mot samma mål. Hon tycker att arbetet med detta är intressant och konstaterar att det måste få vara en process som tar tid.

Rektorn förmedlar en stark tro på sin egen förmåga att leda arbetet på Ekskolan mot målet att bli en skola som passar för alla elever. Hon beskriver det som en spännande utmaning att försöka få kombinationen av skolpersonal, elever och föräldrar att gemensamt sträva mot detta mål.

Bland skolpersonalen verkar nästan alla känna att de kan påverka sin arbetssituation och flera av dem uttrycker en förtjusning över den utmaning som jobbet innebär dagligen. En person förmedlar dock en känsla av maktlöshet över de nedskärningar som gjorts och som lett till att tiden inte räcker till för att ge alla elever det stöd de behöver. En annan person talar istället om alla *möjligheter* man har, som lärare, att variera undervisningen för att den skall passa för alla elever:

Det finns liksom inte några fasta ramar, känner jag. Liksom man vet vad målen är. Dom här målen har man och sen har man hur mycket som helst som man kan ändra [...] Det är bara fantasin som stoppar. Vi har ju redan fria händer och så där. Alla lärare har ju det. Det är bara att man ska orka själv då. Och inte ramla ihop som en hög [småskratt]. Gå in i väggen eller nåt.

Det framkommer med all tydlighet att arbetet som lärare i Ekskolan är krävande på många sätt. En lärare berättar att hon ofta blir kvar på skolan lång tid efter skoldagens slut och flera personer bland skolpersonalen anser att klasserna är för stora för att man som lärare skall hinna med att alltid ge alla elever i klassrummet det bästa. Trots beskrivningarna av en krävande arbetssituation förmedlar bara en av de intervjuade i personalen, en känsla av maktlöshet.

Även bland eleverna dominerar känslan av att kunna påverka sin situation, men en elev verkar missnöjd med sin skolsituation och förmedlar uppgivenhet. Detta trots att samma elev uppger att man som elev får vara med och bestämma vilken form av stöd man skall få och att skolpersonalen då rättar sig efter elevens åsikter.

Bland föräldrarna syns däremot *ingen* känsla av uppgivenhet eller maktlöshet. Känslan av att kunna påverka sin situation dominerar helt och samtliga föräldrar förmedlar en positiv känsla när de pratar om barnens framtid.

7.5.9 Flera uttryck för ambivalens

Under intervjuerna med skolpersonalen framkommer det synpunkter som tyder på en ambivalens till Ekskolans arbete mot målet att bli en skola som passar för alla elever, då en av lärarna anser att skolan, de senaste åren, har kommit allt längre från det målet. Budskapet om skolans beslut att bli en skola som passar för alla elever tycks inte ha nått fram till denna lärare, som inte en enda gång nämner något om att den ambitionen är en gemensam målsättning bland skolans personal.

Budskapet om skolans satsning tycks dock ha nått fram till de övriga som intervjuats, även om de inte är riktigt överens om när denna satsning startade. En av lärarna känner sig dock inte helt säker på att det bästa är att inkludera *alla* elever i Ekskolans verksamhet. Denna lärare tycker sig ha belägg för att vissa elever mår bättre i liten grupp. En tredje lärare verkar vilja göra allt för att det skall fungera för alla elever att gå i samma klass, men säger samtidigt att det ibland kan vara näst intill omöjligt att räkna till som lärare, när elevvårdsteamet förklarar att en elev behöver undervisning på ett visst sätt, medan nästa elev behöver det rakt motsatta. Att få kombinationen av elever att fungera ihop i klassrummet beskrivs av flera pedagoger som mycket svårt. En liknande bild målar rektorn upp när hon beskriver sin situation som skolledare, där hon skall försöka få allt att gå ihop. Hon har många olika personligheter att ta hänsyn till i kollegiet och bland elever och föräldrar. Styrdokument och arbetsgivarens ramar begränsar hennes möjligheter, samtidigt som hon uppger att arbetsgivaren också i mångt och mycket stöttar henne i arbetet. Specialpedagogen betonar detta med alla olika viljor. Utmaningen är enligt henne att få alla att dra åt samma håll. Hon berättar att det händer att enskilda lärare ibland istället kan välja att gå sin egen väg med sin klass. Personalens olika syn på Ekskolans arbete mot sitt mål vittnar om att det inte är helt enkelt att enas kring en målsättning och en strategi att arbeta efter.

En annan form av ambivalens som jag möter under intervjuerna är då jag upplever att jag får olika budskap från en och samma individ. Personen ger ett svar vid ett tillfälle och ett helt annat svar vid ett annat tillfälle under intervjun. Det händer också att samma person svarar på ett sätt på en fråga först och sedan direkt ändrar sig och säger det rakt motsatta, för att sedan ändra sig igen till det första svaret. Ett exempel på detta är en elev som först säger att NO är tråkigt, även när det gäller grupparbeten. Sedan ändrar han sig och säger att:

Det så där halvkul, egentligen...

varefter han omedelbart ändrar sig igen:

Eller det är tråkigt! För mycket att läsa och så.

Vid ett tillfälle under intervjun säger han att han får hjälp om han behöver det på lektionerna och vid ett tillfälle säger han att han får vara med och bestämma vilken form av extra stöd han skall få. Vid ett annat tillfälle ställer jag frågan om han tycker att lärarna lyssnar på honom när han säger hur han vill ha stödet utformat. Då svarar han istället:

Dom lyssnar ju inte när jag behöver hjälp, varför ska dom lyssna då?

En förälder säger att klassläraren är bra, att kontakten med skolan fungerar bra och att det är bättre på Ekskolan nu än när de äldre barnen gick där. Samtidigt verkar hon fullständigt övertygad om att det hänger på henne som förälder om hennes barn skall få en bra skolgång med rätt stöd.

Flera av lärarna beskriver sin oro över konsekvenserna av att elever inte längre får tillgång till enskilt stöd i samma utsträckning som tidigare. En av lärarna säger först att risken är stor att de elever som tidigare fått väldigt mycket enskilt stöd, inte kommer att bli godkända nu när de inte längre får det. Å andra sidan berättar samma lärare att de eleverna oftast inte uppnådde betyget Godkänd tidigare heller.

7.6 Social gemenskap

På frågan om vad begreppet ”en skola för alla” betyder för var och en, tar skolpersonalen upp undervisning och lärande i första hand medan eleverna tar upp trivsel i första hand. Jag tolkar det som att de intervjuade eleverna värderar social tillgänglighet högt. Även skolpersonalen tar upp frågor kring den sociala gemenskapen längre fram under intervjuerna. Ett par av dem tar dock inte upp ämnet förrän jag frågar om det.

Under arbetet med analysen växte tre olika underteman fram: *Delaktighet* (vilket är det större av de tre temana), *Likabehandling* samt *Mobbing*.

7.6.1 Delaktighet

Delaktighet i den sociala gemenskapen i skolvardagen är en viktig fråga för eleverna. Det framgår tydligt när jag frågar dem vad som kännetecknar ”en skola för alla”, då de i första hand tar upp ”trivsel” och i detta sammanhang relaterar till trivsel i kamratgruppen.

När det gäller delaktighet finns det många aspekter att väga in. Jag kommer här att beröra det som kommer upp kring livet i korridorerna och kamratskap i klasserna. Som underteman till temat *Delaktighet* framträder under analysen följande: *Att förebygga utanförskap, SET – Social och Emotionell Träning, Kamratstödjare* samt *Kamratskap i klassen*.

Att förebygga utanförskap

Skolpersonalen förklarar hur de arbetar för att stärka gemenskapen i klasserna och förebygga utanförskap. De berättar om klassaktiviteter utanför skolan som till exempel utflykter och resor. Första veckan i årskurs sju gör klassen en gemensam utflykt. Denna utflykt läggs alltid upp på ett sätt så att alla kan vara med. Specialpedagogen berättar:

Det behöver inte vara nån sån där jättevandring, det kan ju vara vandring på asfalterad väg, till dit man ska bo, i en bygdegård eller nånting, det beror ju på.

Aktiviteter med hela klassen är också alltid ”prio ett” när man anar att någon elev är utanför, berättar hon. Hon förklarar att det kan handla om att göra något roligt tillsammans på skolan, likaväl som att åka iväg för ett gemensamt äventyr så att klassen får en upplevelse tillsammans. Allt för att ge eleverna en chans att lära känna varandra på ett annat sätt än man gör när man sitter i

klassrummet.

En lärare berättar hur man kan *lära* eleverna att umgås med alla i klassen genom att inte tillåta fri placering i klassrummet eller fri gruppering vid grupparbeten. Samma lärare beskriver hur man kan hjälpa en elev att få kontakt med andra elever genom att rekommendera henne/honom att söka upp någon speciell, av läraren bedömd som lämplig, grupp av elever.

En annan lärare ger ett exempel på hur man kan ta tillvara enskilda elevers styrkor och genom dessa höja elevens status i klassen, med hjälp av gemensamma arbeten där alla behövs: Eleverna fick i uppdrag att, i form av grupparbeten, göra antirökfilmer på NO-lektionerna. En elev i varje grupp åkte iväg till en filmstudio, två hela dagar, och lärde sig redigera film. Sedan fick de lära ut filmredigering i sina grupper. Läraren berättar om en elev som var med i filmprojektet:

Det tekniska kunde han. Men han hade nästan inte betyg i nåt ämne men, just det där, då växte han i klassen. [...] Då fick han åka in. Och han, han fick åka in och lära sig det där och sen fick han liksom, visa hur man gjorde [leende] Och han växte, i klassrummet. För att han var så himla duktig, på det. Men det hade han ju, han hade ju det redan. Det var bara det att han hade inte fått möjlighet att visa det. [...] Och då växte han jättemycket.

I en av grupperna uppstod problem när de skulle välja ut vem som skulle få åka till filmstudio. Det var två som ville åka. Läraren ordnade då så att båda fick åka. I en annan grupp fanns en flicka som inte alls trodde på sin förmåga. Hon ifrågasatte meningen med att försöka göra film, eftersom hon var säker på att de skulle misslyckas.

Så hon ville inte alls men det var ingen annan som ville i hennes grupp [...] Och så lyckades dom [fniss]. Det är sånt där som man aldrig glömmer bort [leende]. Liksom när dom växer. [...] Och sen fick dom redovisa det sen i andra klasser då. [...] dom fick gå runt och prata vad det var för... varför man ska sluta röka, eller aldrig börja. Och visa sin film.

En gemensam strategi på Ekskolan är alltså att klasserna åker på utflykt i början av årskurs sju och att man gör något speciellt med klassen när man anar att någon är utanför. I övrigt verkar varje enskild lärare arbeta efter sin egen övertygelse. Elevvärdarna nämns dock av samtlig skolpersonal som en viktig resurs i sammanhanget och att det ofta är de som upptäcker om en elev verkar vara ensam. Tre av eleverna säger att elevvärdarna fyller en viktig funktion i skolan. De ser när saker händer, avbryter bråk mellan elever och finns till hands i största allmänhet. En av eleverna tycker dock inte att elevvärdarna fyller någon viktig funktion.

SET – Social och Emotionell Träning

Flera personer berättar om skolans satsning på SET med syftet att utveckla elevers sociala och emotionella förmågor. En av skolans personal beskriver arbetet med SET:

Vi följer väl inte riktigt boken [...] men man kan säga så att man gör lite övningar så att klassen ska lära känna varandra. Och att man ska vara... kompisar med varann i klassen.

Rektorn och specialpedagogen är eniga om att SET-lektionerna har bidragit till en bättre gemenskap mellan eleverna i skolan, medan en av lärarna är mer tveksam till hur stor effekten egentligen är. Bara en av eleverna tar upp frågan om SET. Eleven gillar SET-lektionerna och anser att de har bidragit till det mycket goda kamratskap som råder i klassen:

Vi har ju en SET-lektion varje vecka. Och det har vi med vår studiehandledare [...] Vi har så där fyra-hörns-övningar, om ”Vad tycker du om det?” och så sätter man sig på ”ja” så får man förklara varför man står på ”ja”, till exempel. Så kan vi gå ut och gå till exempel, två och två då, och sen så frågar man vad hon har gjort i helgen, han har gjort i helgen, eller nåt sånt där. Så börjar man ett samtal... och... då *blir* man ju mer kompis med alla andra. Så att det tycker jag är bra.

Kamratstödjare

Skolans kamratstödjare fungerar, enligt rektorn, som en länk mellan ungdomarna i skolan. När de ser att någon är ensam har de till uppgift att försöka få med den eleven i en gemensam aktivitet med andra elever. Uttagande av kamratstödjare sker i årskurs åtta och röstas fram genom slutna omröstning i klasserna. Klasslärarna har dock, enligt specialpedagogen, lite koll

[...] att det inte är någon som blir vald för att dom kanske har jättehög status, som är tuffa, liksom att det inte blir fel så också.

De utvalda fungerar sedan som kamratstödjare tills de går ut årskurs nio.

I flera fall, berättar rektorn, har kamratstödjarna lyckats få med elever som tidigare har varit ensamma, så att de nu har en eller flera kompisar att umgås med. Hon förklarar vidare att kamratstödjarna även kan fungera som en samtalspartner för den som vill ha någon att prata med

[...] om saker och ting som en ungdom har närmast om hjärtat [...] Och dom har också tystnadsplikt [...] Och vi upplever att det är ett jättebra stöd för eleverna på skolan att det finns även ungdomar i ens egen ålder, som ser och bekräftar och finns med.

Något som är slående är att personalen framhåller kamratstödjarna som en mycket viktig resurs i arbetet med att få alla elever att känna sig delaktiga i den sociala gemenskapen, medan intervjuerna med eleverna visar en helt annan bild. Antingen känner de inte alls till vilka som är kamratstödjare eller så tycker de inte att kamratstödjarna fyller den funktion de är tänkta att fylla. För att tydliggöra elevernas bild av kamratstödjarna återger jag här flera citat från elevintervjuerna:

Jennifer beskriver kamratstödjarnas roll:

Dom kan man gå till om eh... det, om det är nåt som har hänt och så... Så kan man prata med dom och... så hjälper dom en och så.

När jag frågar henne om hon känner till vilka elever som är kamratstödjare svarar hon att hon inte minns vilka det är.

Dom har varit och presenterat sig i klasserna [...] men det var ett tag sen.

Om hon skulle behöva ha någon att prata med skulle hon välja att vända sig till en kompis istället, säger hon.

Tobias reagerar med förvåning när jag tar upp att det finns kamratstödjare på Ekskolan:

Finns *det*?

Tonläget höjs när Tobias ställer denna fråga. Vid flera tillfällen under intervjun har Tobias skämtat med mig, därför blir jag nu osäker på om han verkligen inte vet om att det finns kamratstödjare eller om hans svar är ironiskt. Men Tobias fortsätter att fråga:

Vad gör *dom*?

Tobias tonfall förstärker min känsla av ironi. För att försöka reda ut min osäkerhet frågar jag om han inte har träffat några elever som är kamratstödjare.

Nej... Vad *gör* dom... mest?

Eftersom Tobias vid flera tillfällen har sagt att det är tråkigt på rasterna i skolan, säger jag att kamratstödjarna bland annat skall finnas till hands för elever och hjälpa till att hitta på någonting att göra tillsammans på rasterna. Han svarar då:

Ja, dom har nog inte tid med det. Dom har nog annat för sig.

Därmed tror jag mig veta att han faktiskt känner till att det finns kamratstödjare, men att han inte har sett att de gör någon nytta. Under intervjun med mamman sitter Tobias lyckligtvis med och lyssnar. När jag frågar mamman om hon känner till att det finns kamratstödjare på skolan svarar hon

omedelbart ja. Hon påpekar att det även fanns när hennes äldre barn gick på Ekskolan, men hon vet inte riktigt hur systemet med kamratstödjare fungerar rent praktiskt säger hon. Medan hon berättar inflikar plötsligt Tobias, med frustration i rösten:

Vad är det för nåt?

Jag förklarar än en gång att det är några elever som har till uppgift att finnas till för andra elever. Då svarar han med dämpad röst:

Jag vet bara vad mobbingteamet är.

Jag inser äntligen att jag har tolkat Tobias tidigare frågor om kamratstödjarna felaktigt. Han har faktiskt ingen aning om att det finns kamratstödjare på skolan, vilka de är eller vad de har för funktion.

Mikael har alltid haft gott om kompisar. Han känner till vilka kamratstödjarna är men är osäker på hur bra systemet med kamratstödjare fungerar.

Jag tror inte att dom säger till allting som händer i korridorerna [...] Men de flesta... alltså dom ser nog det mesta. Tror jag [...] Sen är det ju så att... om det är nån som känner sig lite mobbad, så försöker ju dom o vara kompis med den som är mobbad, liksom.....och... göra så att den mår bättre...

Funkar det då?

Ja, det tycker jag... Det kanske är att dom är lite ironiska ibland. Det gillar inte jag så där jättemycket.

Hur då?

Att dom går fram och sen så är dom inte sig själva, utan dom är nån annan. Så dom inte... liksom...gör det... gör det bara för syns skull, liksom..... utan... dom... dom tänker inte på att det faktiskt är en mobbad som sitter där liksom. Dom är ironiska.

Mm... du har sett det själv?

Ja exakt!

Att det är så det kan gå till?

Ja, men det är vad jag tycker i alla fall, så att det....

Hur skulle man kunna få det att fungera bättre?

Jag vet inte.... Det är ju en smart idé med kamratstödjare, men vissa ska nog inte vara kamratstödjare helt enkelt [...] Jag anser att, eller jag tycker det är bättre att lärarna väljer ut... några som dom tycker är pålitliga. För att om man väljer i klassen då är det mer kompis liksom. Man vet inte hur ens kompis betar sig mot annat folk liksom...

Matilda känner till några av kamratstödjarna.

Inte alla, men några.

Hon säger att hon tycker att det blev bra personer som blev valda till kamratstödjare i hennes klass. Men på frågan om de gör någon nytta blir svaret mer osäkert.

.... Ja det.... kanske [leende].

Har du märkt något av det själv?..... Har du haft någon nytta utav kamratstödjare?

Jag har inte haft det.

Jag tänkte på förut då när du inte hade så mycket kamrater.... Hade du någon nytta av kamratstödjarna då?

Nej.

Kamratskap i klassen

Två av eleverna beskriver ett genomgående gott kamratskap i sina respektive klasser. De tror inte att någon känner sig utanför. Deras föräldrar bekräftar att barnen verkar uppleva ett gott kamratskap i klassen.

En av de intervjuade eleverna har upplevt ett starkt utanförskap som man inte lyckades råda bot på på något annat sätt än genom ett byte av klasstillhörighet. Elevens förälder bekräftar att det rörde sig om år av, i det närmaste, totalt utanförskap. Efter klassbytet har utanförskapet brutits. Eleven har en mycket god kamrat i den nya klassen och beskriver själv ett, totalt sett, bättre klimat i den nya klassen jämfört med den förra.

En av eleverna svarar först ”Nej” när jag frågar om det finns några bra kamrater i skolan. När jag senare frågar hur det känns att lämna klassen för att gå till specialpedagogen för att få enskild undervisning, svarar eleven ”Skönt o slippa alla idioter!” När vi senare pratar om kamratskap i klassen ger eleven uttryck för en tro på att alla i klassen har någon att vara med och att det faktiskt är ”en rätt bra klass ändå”. Den intervjuade föräldern har uppfattningen att eleven alltid har haft kompisar i sin klass.

7.6.2 Likabehandling

Under intervjuerna framgår det att det är ganska många elever i Ekskolan som behöver olika hjälpmedel eller extra stöd i skolarbetet. Ingen av de intervjuade personerna ger dock uttryck för att elever skulle riskera att bli utsatta för någon form av utanförskap på grund av detta. Två av eleverna berättar att de har upplevt någon form av utanförskap någon gång under sin skoltid, men ingen av dem sätter detta i samband med att de behövt extra stöd eller hjälpmedel. När det gäller hjälpmedel förklarar skolpersonalen att alla elever är vana vid att det är många som använder datorer i klassrummet. De märker inte av någon avundsjuka från andra elever, för att vissa får använda dator på lektionerna. Skolan har köpt in många bärbara datorer så att även de elever som inte har behov av dem som läs- och skrivhjälpmedel, ändå ofta får chansen att använda dator i klassrummet. Dessa uppgifter bekräftas också av eleverna som deltar i studien.

Enligt skolpersonalen har attityden till att elever går ifrån klassen för att få extra stöd ändrats sedan man mer och mer började övergå till att erbjuda eleverna intensivkurser på en till tre veckor, istället för mer kontinuerlig enskild undervisning. Tidigare, när intensivkurserna inte fanns, berättar en av lärarna

[...] då var det många som kunde säga, ”det är en sån där särgrupp” och ”Vi är sämsta gruppen” och såna där kommentarer. Men nu sen det blev intensivkurser, så är det ju många som går på dom. Och nu är det mer accepterat, att man är på olika ställen. Och att en del behöver ha hjälp och det är ingen, jag upplever inte att det är nån som kommenterar det längre, på samma sätt som det var tidigare.

Frågan om elevers olika bakgrund kommer också upp. En lärare berättar att det på skolan finns några elever vars religion inte tillåter att de deltar vid Luciafirande eller julförberedelser. Vid sådana tillfällen har läraren gjort överenskommelser med berörda elever att de får säga till när de tycker att ”det blir för mycket”. Då får de välja på att ta ledigt eller göra något annat i skolan. När andra elever frågar efter den aktuella eleven får de bara till svar att han/hon är ledig

Man behöver inte säga mer. Jag *får* inte säga mer. Jag får ju inte säga *nånting*.

Läraren berättar vidare om en elev som inte orkade vara uppe sent på kvällarna och därför inte kunde vara med på en kvällsaktivitet som skolan anordnade.

Och sen var det nån som hade autism också som inte klarade av en familjekväll. Som är trött, som går och lägger sig vid åtta. Han är helt slut, alltså och bara slocknar. Han klarar inte av det, så han var ju också ledig. Och dom frågade efter honom också. Det är ingen som vet om..... att han inte klarar av det... [...]

Ja... han var ledig. Sen var det inget mer med det.

Hur väl Ekskolan lyckas i sin ambition att behandla alla elever lika är svårt att svara på utifrån det lilla material som är tillgängligt. Under elevintervjuerna dominerar dock ett språk som undviker nedsättande kommentarer om andra elever och de flesta av eleverna förmedlar en bild av att de känner sig lika mycket värda som alla andra. Observeras bör dock att det finns en elev som är missnöjd med sin skolsituation och en elev som under ett par års tid upplevt ett starkt utanförskap, vilket kan ses som ett tecken på att arbetet med likabehandling kan förbättras.

7.6.3 Mobbing

Under intervjun uppger rektorn att Ekskolans personal arbetar enligt Farstametoden för närvarande men att hon inväntar Skolverkets rapport om antimobbingprogram och att det kan bli aktuellt att göra en förändring när hon har tagit del av denna. Karl Ljungström (Ljungström, Ordkällan) uppger att han utvecklade Farstametoden under mitten av 1980-talet, för att behandla akut mobbing. Enligt Ljungström går metoden ut på att så snart en skola har upptäckt att mobbing förekommer, samlas information om det aktuella fallet in, främst från den elev som blivit utsatt för mobbningen. Därefter har man så kallade ”behandlingsamtal” med en av de mobbade eleverna i taget (ibid.). Både rektorn och specialpedagogen poängterar vikten av att agera omedelbart så snart man misstänker att mobbing förekommer. Båda framhåller elevvärdarnas betydelse i detta sammanhang, eftersom de finns i korridorer och kafeteria, där eleverna vistas på rasterna.

Skolpersonalen använder ordet ”mobbing” medan eleverna föredrar att använda ordet ”bråk”, trots att det jag frågar efter är om de tror att det förekommer mobbing i Ekskolan. Eleverna berättar om bråk i korridorerna och att en av elevvärdarna ofta rycker in och avbryter bråket. En av eleverna har, vid flera tillfällen, blivit utsatt för elaka handlingar av andra elever och har då känt sig sviken av de vuxna på skolan: ”dom gör ingenting när man ber om hjälp”. En annan elev beskriver hur han har blivit knuffad in i en vägg, men han betraktar inte det som att han har varit utsatt för mobbing. Däremot säger han att han ser att det förekommer mobbing i andra klasser. En tredje elev har varit utsatt för långvarigt utanförskap, men när jag tar upp ämnet ”mobbing” väljer hon att prata om bråk som hon har sett i korridorerna. Elevens förälder anser inte att dottern varit utsatt för mobbing, utan ”det är mer utanförskap”. Hon anser inte heller att lärarna har kunnat göra mer än de gjort, eftersom det ”har ju med kemi att göra” och ”man *kan* liksom inte trolla”. Eleven själv tror inte heller att skolpersonalen kunde ha gjort mer än de gjorde. Hon är glad över att hon fick byta klass, trots att det tog två år innan klassbytet blev av. Enligt mamman var det någon form av gemensamt beslut att de väntade så länge med att byta klass. Hon förklarar att det var svårt att fatta beslutet om klassbytet eftersom man hela tiden ville tro att det snart skulle bli bättre.

Så att.. och då väntade vi ju ett år... och så i åttan, jaa vänta lite till typ... men sen. *Neej... nej i nian då... [...]* ... Och då har ju *skolarbetet* också liksom ja... fått en skjuts!

Skolpersonalen har olika sätt att se på saken. En av dem säger att det inte förekommer särskilt mycket mobbing på skolan, medan andra menar att arbetet mot mobbing är ett ständigt pågående arbete när man jobbar i skolans värld och att ”Så fort man ser nånting, så måste man ju ta det direkt”. En lärare upplever dock att tiden inte räcker till för att ta tag i allt man ser som kan vara ”upptakten till nånting”:

...för tyvärr är det faktiskt så att man... måste blunda ibland [...] för att man, man vet det att... *ser* jag det där... så kommer det att ta en halvtimme och jag har inte tid, jag har tjugofem elever som väntar på att jag ska släppa in dom om två minuter... [...] ibland... *ser* man att det är upptakten till nånting eller... nåt liknande, men...m...man *hinner* inte ta i det [...] Man tar inte i det förrän man *verkligen* har nånting att ta i. Att man *direkt* har hört nåt riktigt dumt, eller sett nåt riktigt dumt. *Då* först, tar man i det...

En av lärarna anser att fysisk mobbing är lättare att se och att hantera, medan mer ”subtil mobbing”

är nästan omöjlig att komma åt.

Begreppet ”mobbing” har olika betydelse för olika personer i studien. Det råder också delade meningar om hur ofta och på vilket sätt mobbing förekommer i Ekskolan och om hur det förebyggande arbetet mot mobbing skall gå till.

7.7 Elevers ”ryggsäckar” från tidigare skolår

Ibland kan elevers ”ryggsäck” från åren i andra skolor försvåra för dem när de kommer till Ekskolan. Specialpedagogen berättar om elever som har gått i liten grupp i stort sett hela sin skoltid. När de kommer till Ekskolan vill de gärna fortsätta att arbeta i en liten grupp, men skolpersonalens strävan är att alla elever skall gå i ordinarie klass. Specialpedagogen berättar också om elever som har fått enskild undervisning under i stort sett hela sin skoltid och aldrig haft någon grupptillhörighet över huvud taget. Då kan det vara mycket skrämmande och i princip en helt omöjlig tanke för eleven att ingå i en klass. I sådana situationer kan det bli aktuellt att först försiktigt ”slussas in” i den lilla samundervisningsgruppen som en första träning i att ingå i en grupp. Först när eleven känner sig bekväm i den lilla gruppen kan det bli aktuellt att låta några elever ur den ordinarie klassen komma och ha lektioner tillsammans med eleven i samundervisningsgruppen, innan eleven successivt börjar delta i den ordinarie klassens undervisning. Enligt specialpedagogen lyckas skolpersonalen oftast lotsa eleverna in i den ordinarie klassen, även om det ibland kan ta mycket lång tid. Många gånger har de elever som har gått i liten grupp, eller fått enskild undervisning under hela sin skoltid ofta fått arbeta på mycket lägre nivå än de egentligen har förutsättningar för, berättar specialpedagogen. När eleverna sedan ges en chans att studera på högre nivå visar det sig att de kan mycket mer än de själva har trott. Under årskurs sju till nio lyckas många av dem att nå ett godkänt betyg i alla ämnen om de bara får möjligheter genom rätt sorts stöd, menar hon. Hon hävdar att de därmed måste arbeta mycket hårdare under sina sista år i grundskolan, som en följd av att de har fått undervisning på alldeles för låg nivå innan.

Under intervjuerna med skolpersonalen får jag ta del av flera olika berättelser om elever som har gått i många år i skolan innan de har fått den hjälp och det stöd som de behövt. Det uteblivna stödet har, enligt en av lärarna, ofta resulterat i ett sänkt självförtroende, att eleverna har ”lagt av” och tror att de är ”dumma i huvudet”. Det har då krävts oerhört mycket stöd från de vuxna på skolan för att eleverna skall återfå tron på sig själva. Det gäller för de vuxna i skolan att stötta och ”peppa” elever att tro på sig själva och sin egen förmåga. Lärarna berättar också hur det kan gå till när elever ”överlämnas” från årskurs sex till årskurs sju. Lärarna får då en liten inblick i elevernas tidigare år i skolan. Det är dock inte alltid informationen stämmer sedan, med den uppfattning lärarna i Ekskolan får efter att ha lärt känna eleverna. En av lärarna berättar:

Ibland kan det vara så att en elev kommer med en massa problem... och sen... eh... så ser vi inte dom problemen. [...] det finns inga problem över huvud taget. Och vi vet inte var dom kommer ifrån utan, ja... det går bara bra. Det går hur bra som helst för en del.

Lärarna berättar också om motsatsen. Att elever kommit utan att läraren i årskurs sex har informerat om att det skulle ha varit några problem, men där det i sjuan har visat sig uppstå en hel del bekymmer.

När eleverna börjar i årskurs sju i Ekskolan splittras de ”gamla” klasserna som ofta har haft samma elevsammansättning ända från årskurs ett. Under elevintervjuerna framkommer synpunkter om att det kan vara ett lyft att bryta upp med den gamla klassen i årskurs sex och börja i en helt ny klass med nya kamrater i årskurs sju. Å andra sidan kan det innebära raka motsatsen också och medföra att eleven hamnar i ett utanförskap.

Eleverna bekräftar att uteblivet stöd i tidigare skolår medför svårigheter i samband med att man börjar i årskurs sju, men också att det finns goda möjligheter att hämta in förlorad kunskap under

åren i Ekskolan, även om det givetvis krävs att eleven lägger ner mycket hårt arbete för att nå målen.

För en av eleverna innebar de första fem skolåren en lång och utdragen kamp för att nå förståelse för sina svårigheter att sitta stilla och koncentrera sig, men också för sina svårigheter med att läsa och skriva. Åren gick och eleven halkade efter alltmer innan han till sist fick en diagnos och därmed också sådan hjälp och stöd som var till nytta för honom i skolan.

En annan elev uppger att händelser under de första sex skolåren medförde att hon halkade efter i flera ämnen. Detta innebar att hon låg långt efter alla andra när hon började i sjuan. Att hon dessutom hamnade i ett utanförskap i den klassen gjorde inte direkt saken bättre. Efter klassbytet i årskurs nio fick hon lusten tillbaka i och med att hon fick vänner. Detta tillsammans med ett relativt stort antal intensivkurser har gjort att hon nu har minst betyget Godkänd i alla ämnen.

”Ryggsäcken” från tidigare skolår har dock gjort att hon har fått arbeta hårt för att nå sina betyg.

Elevers ”ryggsäck” från tidigare skolår kan givetvis också vara fylld av positiva upplevelser, vilket en tredje elev vittnar om. Eleven har alltid trivts i skolan, haft gott om kamrater och aldrig haft några svårigheter att nå kunskapsmålen i något av skolans ämnen. Dessa positiva upplevelser har följt eleven genom hela skoltiden och består även nu i Ekskolan.

7.8 Framtidsvisioner

Inledningsvis beskrivs här skolpersonalens tankar om Ekskolans framtid. Därefter beskrivs elevernas tankar om sin egen framtid och föräldrarnas tankar om barnets framtid.

7.8.1 Ekskolans framtid

Mot slutet av varje intervju frågar jag skolpersonalen om deras tankar om Ekskolans framtid. Alla har framtidsvisioner, men de ser väldigt olika ut.

Rektorn har ambitionen att i framtiden skapa ett ”studietorg” där elever med tillgång till hjälp kan arbeta med projekt, läxor och förbereda sig inför prov. Detta studietorg skulle, enligt rektor, kunna skapas tillsammans med biblioteket på skolan. Hon vill också, tillsammans med skolpersonalen, arbeta fram tydliga mål i undervisningen. Ambitionen är att målen skall knyta an till elevernas egen tillvaro så att lärandet blir begripligt, realistiskt och spännande. Rektor vill även bjuda in elever och anhöriga till ett samarbete kring arbetet med utformandet av målen. Hon är beredd att ompröva beslutet att använda Farstametoden som antimobbingprogram, beroende på vad utvärderingar av metoden kommer att visa.

Specialpedagogen vill jobba mer tillsammans med lärarna, vara med mer i klasserna och i ännu högre utsträckning än idag, fungera som ett bollplank.

Jag tror att innerst inne så vill dom flesta eleverna göra sitt jobb i klassrummet. Hur svårt man än har eller hur svårt man än har o koncentrera sig så vill man väl ändå vara med sin grupp [...] så det tänker jag det skulle jag vilja jobba mer tillsammans med lärarna och få det att fungera mer i klassrummen... så att ingen behöver lämna sin grupp.

Hon vill också arbeta för att få bort diagnostänkandet, det vill säga att lärarna ofta gissar att elever kanske egentligen har en diagnos, trots att detta inte är bekräftat.

En av lärarna befarar att resurserna för elever som behöver extra stöd kommer att minska ytterligare. Lärarens *dröm* är att resurserna istället skall öka så att Ekskolan kan bli en skola som skall ge möjlighet till utveckling för *alla* elever på den nivå där var och en befinner sig.

En annan lärare tror att det i framtiden kommer att finnas ännu mer datorer i Ekskolan, så att *alla* elever kan få använda dator i den utsträckning som de själva vill. Läraren hoppas att vuxentätheten i

skolan skall öka så att alla elever kan få den hjälp och det stöd de behöver.

Den tredje läraren funderar kring hur intensivkurserna skulle kunna förläggas på ett rullande schema för att inte drabba samma ämne flera veckor i rad.

En av de intervjuade föräldrarna funderar också kring Ekskolans framtid och hoppas att lärarna skall få möjlighet till fortlöpande kompetensutveckling:

Det kommer så mycket nytt hela tiden. Med olika sätt att lära ut och... för att... kunna fånga upp så många som möjligt... i klassrummet [...] det som inte passar den ena kanske passar den andra...

7.8.2 Elevernas framtid

Eleverna får frågan om hur de tror att deras närmaste framtid ser ut och vad de tror att de kommer att göra efter årskurs nio, medan föräldrarna får beskriva sina tankar kring barnens framtid.

Jennifer tycker att tiden som är kvar i grundskolan känns lång. På frågan vad hon tror att hon kommer att arbeta med som vuxen, svarar hon snabbt:

Jag vill bli bagare!

Jennifer hoppas på att få en PRAO-plats på det lokala bageriet. Hennes mamma känner sig trygg när hon tänker på dotterns framtid, både när det gäller skolan och senare i livet.

Tobias upplever också tiden som är kvar i grundskolan som lång. Han oroar sig inte, men han önskar att lärarna ska bli bättre på att ta tag i saker och att det skall vara mindre med håltimmar i schemat så att eleverna kan få sluta lite tidigare istället. Han hoppas att han skall få betyget Godkänd i engelska. ”MVG hade vart bra!” säger han med ett leende. I framtiden vill han arbeta som trädgårdsmästare. Tobias mamma känner sig inte säker på att sonen kommer att få godkänt i engelska. ”Och då blir det ju ... IV på gymnasiet” säger hon. När sonen hör detta protesterar han högljutt. Han talar om att han tänker utbilda sig till trädgårdsmästare. Mamman förklarar att det är fullt möjligt för honom att utbilda sig till trädgårdsmästare även om han inte kommer in på ett nationellt gymnasieprogram och att han inte behöver bekymra sig om det nu.

Mikael vill gå samhällsprogrammet på gymnasiet. Hans förhoppningar inför gymnasiet handlar om att få fler nya kompisar och att få fler utmaningar i sitt lärande. På min fråga om det är något han oroar sig för inför gymnasiet svarar han:

Kanske om det är såna här... vad ska man säga... coolingar där eller nånting som... mobbas eller nåt sånt... Annars så... är det ingenting som bekymrar mig....

Som vuxen tänker han bli polis

[...] för att jag tycker det är kul att hjälpa folk... och så.... och så är det fysik i det... sport.

Mikaels mamma känner sig lugn inför sonens framtid och hoppas att det ska gå bra för honom och ”att han gör det han *vill*”.

Matilda vill gå på lantbruksgymnasiet eftersom hon vill jobba med djur. Egentligen vill hon bli veterinär, men hon har tagit reda på att det innebär en väldigt lång utbildning. Eftersom hon är skoltrött har hon funderat på andra alternativ. Drömmen skulle vara att arbeta på Kolmården säger hon. Nu har hon uppnått betyget Godkänd i alla ämnen, men mamman känner en liten oro eftersom hon tror att betyget i engelska ligger precis på gränsen mellan Godkänd och Icke godkänd. Hon tror att det kanske skulle vara bra för Matilda att gå på det individuella programmet så att hon fick satsa mer på engelskan, samtidigt som hon kan få praktik inom det område som intresserar henne. Mamman känner dock ingen oro inför framtiden. Hon menar att det finns mycket möjligheter i Sverige och

[...] hon har ju egen drivkraft också, och så där. [...] Nej jag ser ingen anledning att vara orolig.

8. Diskussion

8.1 Introduktion

Här diskuteras inledningsvis metodologiska aspekter, därefter speglas resultatet mot Hedvalls (2009) aktivitetsteori. Avslutningsvis diskuteras resultatet mer ingående i förhållande till studiens syfte och frågeställningar.

8.2 Metodologiska aspekter

Syftet med studien har varit att öka kunskapen om hur en skola för alla kan skapas och hur en sådan skola kan se ut. För att nå syftet gjordes studien i Ekskolan som, enligt rektor, fattat ett beslut att bli en skola som passar för alla elever. Då jag ville förstå på djupet hur detta realiserats och upplevts valdes en kvalitativ ansats. För att få en bredd, trots studiens begränsade omfattning, gjordes djupintervjuer med såväl skolpersonal som elever och föräldrar i Ekskolan. I samband med intervjuerna gjordes observationer i kontexten kring intervjuerna. Valet av datainsamlingsteknik var ett andrahandsval, då förstahandsvalet, en observationsstudie inte var möjlig att genomföra. En intervjustudie visade sig dock vara ett framgångsrikt sätt att få kunskap om utmaningar såväl som framgångsfaktorer i arbetet med att skapa en skola för alla.

Studien begränsas av att den genomförts på en enda skola, Ekskolan, och att bara ett fåtal av de personer som berörs av arbetet i Ekskolan har fått komma till tals. Men redan i detta mycket begränsade material framgår det klart och tydligt att det både finns personer som är mycket nöjda och personer som är missnöjda med den verksamhet som bedrivs.

Studiens begränsade omfattning gör det svårt att kontrollera vissa intervjusvar. Som exempel kan nämnas att skolpersonalen verkar överens om att intensivkurserna oftast ger mycket bra resultat. För att kontrollera om deras syn på intensivkursernas effektivitet stämmer, skulle jag ha behövt intervjua många fler elever, eller dela ut en enkät till alla elever som har gått intensivkurser. Av de elever som jag har intervjuat har endast två gått på intensivkurser.

Även om det finns tydliga begränsningar är det ändå troligt att studiens resultat är överförbart på andra skolor. De fenomen som framkommer i resultatet förekommer med all sannolikhet på alla skolor, framförallt på skolor som arbetar med en liknande inriktning som Ekskolan.

Under intervjuerna hände det vid flera tillfällen att en och samma person gav motsägelsefulla budskap. Detta kan bero på att mina frågor var för svårbegripliga, eller att personerna blev överraskade av en fråga som de tidigare inte hade tänkt särskilt mycket på. Då kan det kanske vara svårt att veta var man egentligen står i frågan. Det kan också ha funnits andra faktorer som påverkade intervjusvaren. En elev som ändrade sina svar flera gånger hade samma dag som intervjun genomfördes varit med om en negativ händelse i skolan som gjort honom mycket upprörd. Denna händelse kanske för tillfället överskuggade allt, så att det mesta den dagen blev negativt. När han hade lämnat ett negativt svar och sedan funderade vidare kom han kanske på att det trots allt fanns vissa positiva bitar. Efter att ha förmedlat det till mig kanske det inte kändes riktigt rätt ändå, eftersom han mådde dåligt just den dagen. Det kan ha varit därför han ändrade sig igen.

8.3 Skolan – en komplex sammansättning av diamanter

Enligt Skolverket (2009, 2010) och Skolinspektionen (2010) spelar rektors kunskap och synsätt en avgörande roll i arbetet med att skapa ”en skola för alla”. Denna studie visar dock tydligt att rektors kunskap och synsätt ingalunda är det enda som är avgörande för hur väl en skola lyckas med en sådan ambition. I Ekskolan finns dagligen ett trettiotal vuxna och ca 270 elever. Flera hundra

föräldrar har sina barn i Ekskolan. Arbetet med att skapa en skola som passar för alla elever berör således många hundra personer. I denna studie har visserligen endast 13 av dessa fått möjlighet att komma till tals, men genom att spegla resultatet mot Aktivitetsdiamanten (Hedvall 2009) kan detta begränsade material bidra till att synliggöra komplexiteten i arbetet med att skapa en skola för alla. Med hjälp av Aktivitetsdiamanten kan det som händer på Ekskolan betraktas ur alla de intervjuade personernas perspektiv, samtidigt som en helhetsbild framträder. Hedvall beskriver delaktighet som ”ett jag inuti ett vi” (P-O. Hedvall, föreläsning, 2 december, 2010). Detta tolkar jag som att det optimala vid uppbyggnaden av en skola för alla, är att samtliga berörda ”jag” upplever att ”det här gör vi tillsammans”. På Ekskolan tycks dock inte alla känna sig delaktiga i den processen.

Hedvalls (2009) aktivitetsdiamant beskriver ett mänskligt aktivitetssystem som bygger på samspelet mellan fyra element: subjekt, objekt, omgivande natur/artefakter och människor. I en skolsituation är många sådana mänskliga aktivitetssystem aktiva samtidigt i samma situation. En och samma aktivitet kan ses från de olika aktörernas perspektiv och beskrivs därför delvis lika och delvis olika. Människorna i den gemensamma aktiviteten har olika roller och motiv, de påverkas på olika sätt av omgivande natur, artefakter och den mänskliga miljön. De olika människorna påverkar varandra och påverkas av varandra i de dagliga aktiviteterna. Denna påverkan leder till förändringar i aktivitetssystemen som sedan fortsätter att påverka och påverkas av varandra med nya förutsättningar efter varje sådan förändring, och så vidare.

8.3.1 Diamanter bland skolpersonalen

I Ekskolan arbetar ett trettiotal personer. Som framgår av figur 2 på nästa sida (sid 63), påverkas arbetet mot målet ”en skola för alla” av de olika personernas roller, deras individuella förutsättningar samt den mänskliga såväl som den artefaktuella och naturliga miljö som omger var och en av dem.

Utgångspunkten för Ekskolans arbete är rektors övertygelse om att alla elever mår bäst och får bäst förutsättningar för att utvecklas om de undervisas tillsammans. I rollen som ledare för arbetet mot målet styrs rektorn i stor utsträckning av artefakter som skolans styrdokument, stöd och riktlinjer från arbetsgivaren och ekonomiska ramar. Hennes arbete påverkas också av människorna runt omkring. Hon är arbetsledare för ett trettiotal personer som var och en har sin egen syn på vad begreppet ”en skola för alla” står för. Rektorns arbete mot målet påverkas också av de ca 270 elevernas olika önskemål, förutsättningar och behov, samt av föräldrarnas syn på hur skolan skall vara för att passa just deras barn. Rektorn uppger också att den största utmaningen i hennes arbete är att få ihop den här kombinationen och få ut det bästa möjliga ur den. Utöver dessa människor, påverkas hon också av sina egna närmaste, familj och umgängeskrets, samt av eventuellt erfarenhetsutbyte med andra rektorer och andra samarbetspartners.

På samma sätt påverkas specialpedagogen i rollen som extra resurs för eleverna och som handledare för lärarna. Förutom styrdokumentet styrs hennes arbete av rektorns beslut om prioriteringar. Det kan handla om fördelning av antalet resurstimmar, ekonomiska ramar för inköp av hjälpmedel, med mera. Vidare påverkas hennes arbete av den utbildning som hon har gått för att bli specialpedagog. Även specialpedagogens arbete påverkas av de olika lärarnas uppfattningar och synsätt, av elevernas önskemål, förutsättningar och behov, samt av föräldrarnas inställningar. Hon beskriver också hur svårt det kan vara att få alla lärare att sträva mot samma mål, vilket bekräftas i Skolinspektionens senaste rapport från Ekskolan. I rapporten påpekas att många lärare i Ekskolan samverkar med varandra, men att det också finns flera lärare som inte samverkar alls, eller gör det i mindre omfattning.

Under lärarintervjuerna framkommer hur samtliga lärare kämpar på olika sätt för att räcka till för alla elever. Varje enskild lärares strävan styrs dock, i olika stor utsträckning, förutom av styrdokument och rektors prioriteringar, även av elevvårdsteamets och specialpedagogens

bedömningar och rekommendationer. En av lärarna förklarar hur svårt det kan vara att räcka till som lärare när man vill försöka följa elevvårdsteamets och specialpedagogens rekommendationer, i en klass där eleverna har vitt skilda behov. Behov som går stick i stäv med varandra. Denna lärares arbete påverkas också av kollegornas inställningar till en inkluderande skola. Läraren beskriver hur de i arbetslaget strävar efter att hjälpas åt att nå målet. Dessutom påverkas arbetet av alla elever, samt av deras föräldrar. Läraren beskriver en mycket tät kontakt med eleverna och deras föräldrar både under arbetsdagen men också utanför ordinarie arbetstid. Ett sådant engagemang kräver en tolerant omgivning hemma. Vidare påverkas lärarens arbete av den artefaktuella och naturliga miljön. Det kan handla om de nationella proven, fastställda kursmål, såväl som storleken på klasserna, tillgången till grupprum, läromedel, hjälpmedel, fungerande teknisk utrustning, resurstimmar med mera.

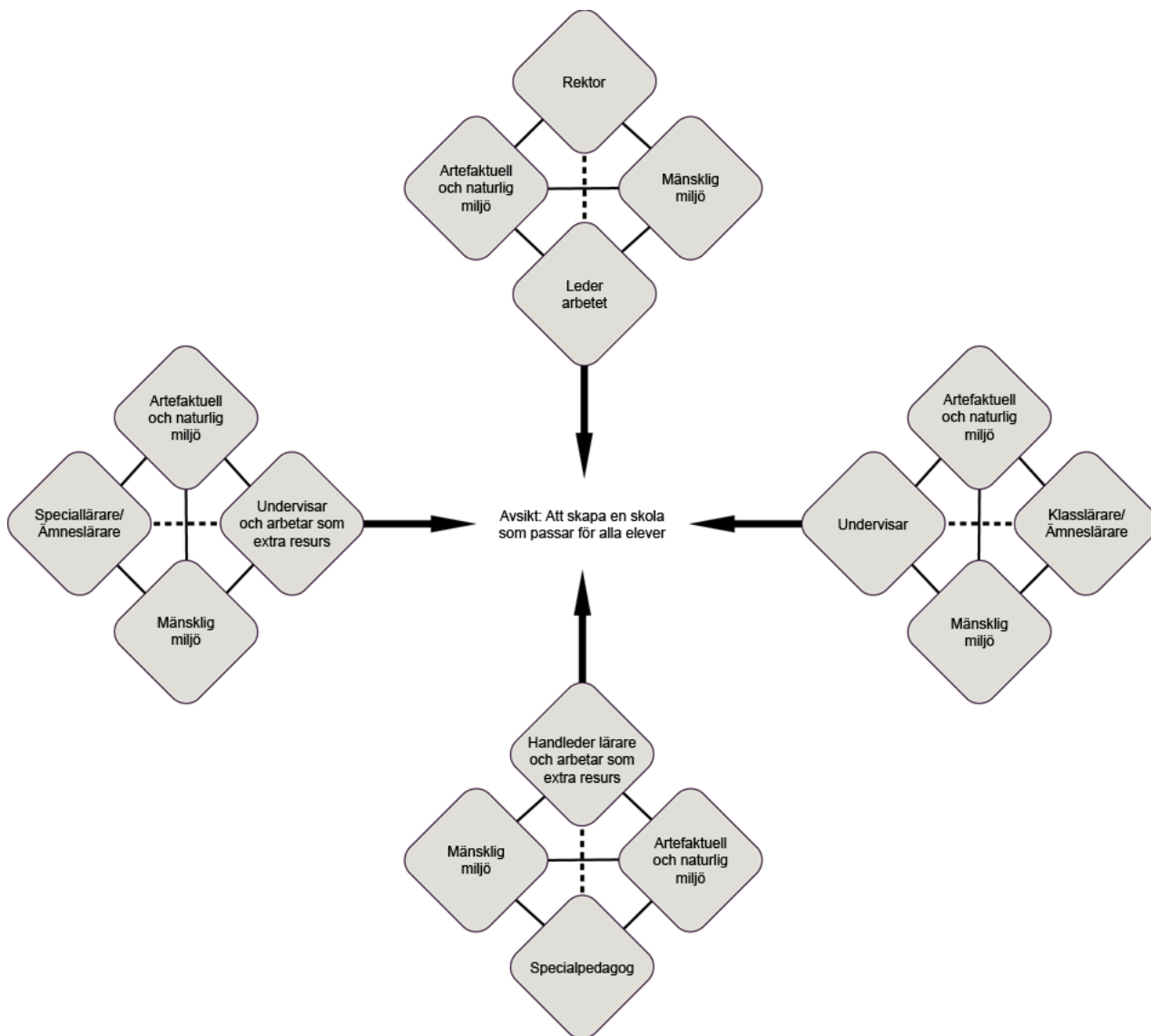


Fig. 2 Aktivitetssystemen för flera personer som strävar mot målet att skapa en skola för alla.

En annan lärare beskriver tryggheten i att ha en lång erfarenhet som pedagog. Lärarens arbete bland eleverna påverkas av skolans styrdokument och av rektors arbetsledning. Läraren menar att den nya rektorn har fört med sig ett mycket mjukare klimat mellan lärare och chefer. Däremot förmedlar läraren en viss tveksamhet till skolans ambition att *alla* elever skall inkluderas i den ordinarie

undervisningen, då lärarens tidigare erfarenheter är att vissa elever mår bättre av att undervisas i en liten grupp. När det uppstår problem förlitar sig läraren på en "fingertoppskänsla" som en lång pedagogisk erfarenhet har resulterat i. Kommentaren om "fingertoppskänslan" påminner om Saloviitas (2003) beskrivning av hur en lärare kan klara nya utmaningar i sitt arbete genom att använda sig av "sunt förnuft". Begreppet "sunt förnuft" innebär dock en sak för en människa och en helt annan sak för någon annan. Det framkommer tydligt både när jag söker i litteraturen och när jag söker bland intervjuerna efter svar på frågan om hur vi kan skapa en skola för alla. Precis som informanterna i denna studie har olika åsikter i frågan om hur en skola som passar för alla elever skall se ut, går också författarnas åsikter i denna fråga isär. Den "fingertoppskänsla" som läraren förlitar sig på i sitt arbete, är endast *denna* unika persons egen personliga känsla av vad som är rätt och fel. Det är inte säkert att denna känsla är det rätta för just den elev som den aktuella situationen handlar om. Läraren, som givetvis också påverkas av sina närmaste anhöriga, uppger att en del av de egna kunskaperna kommer från den äkta hälften som är specialpedagog. Läraren som inte deltar i den kompetensutveckling som erbjuds, förlitar sig på sin gedigna erfarenhet, har utarbetat lektionsplaneringar och studiematerial som används år efter år. Den här läraren är därför inte särskilt beroende av hur stor möjlighet det finns att få köpa in nya läromedel. Teknisk utrustning som exempelvis talböcker nämns dock som en tillgång i arbetet.

Den tredje läraren upplever inte alls att Ekskolan är på väg mot att bli en skola som passar för alla elever. Tvärtom beskrivs skolan vara *på väg bort* från det målet. Frustrationen är stor över ekonomiska nedskärningar, rektors prioriteringar och att inte alla elever får det extra stöd som de behöver. Rektorn har inte lyckats att, till denna lärare, förmedla sin bild av hur arbetet mot målet "en skola för alla" skall gå till och hur den skolan skall se ut. Lärarens arbete i skolan påverkas av kollegorna i arbetslaget och deras inställning till rektorns beslut och skolans arbete. I det arbetslag där denna lärare ingår verkar inte rektorns idé ha blivit förankrad. Arbetet med lokala kursplaner och kunskapsmål ses som "tråkigt pappersarbete" som har beställts från rektorn och som skall levereras "uppåt". Den kompetensutvecklingstid som finns räcker bara till detta och inte till några didaktiska diskussioner, enligt läraren. Tiden och storleken på klasserna är faktorer som påverkar denna lärare mycket i det dagliga arbetet. Tidsbristen och de stora klasserna skapar stress som i sin tur påverkar lärarens möjligheter att utföra sitt arbete.

Sammanfattning

I figur 2 (sid 63) visas fyra personers olika aktivitetssystem. Alla arbetar mot målet att skapa en skola som passar för alla elever, men var och en arbetar utifrån sina personliga förutsättningar, påverkade av sin egen unika sammansättning av mänsklig, artefaktuell och naturlig miljö. I en skola som Ekskolan består skolpersonalen av betydligt fler än fyra personer vilket komplicerar arbetet mot målet. Samtliga intervjuade i skolpersonalen uppger att de strävar efter att verksamheten i skolan skall vara så inkluderande som möjligt, men de har olika uppfattningar om hur detta skall gå till.

8.3.2 Diamanter bland eleverna

Aktivitetsdiamanten kan användas på liknande sätt för att förstå elevernas situation i skolan, vilket framgår av figur 3 på nästa sida (sid. 65). Målet för eleverna i studien är, i första hand, att trivas i skolan, att känna social gemenskap, men eleverna beskriver också hur de strävar efter att nå de uppsatta kunskapsmålen. Den artefaktuella och naturliga miljön som påverkar elevernas möjligheter att nå sina mål kan vara:

Lärares olika undervisningsmetoder – Lärare som undervisar endast genom att eleverna skall lära sig utantill vad som står i läroboken och prov som är konstruerade med enkla frågor för betyget godkänt och komplicerade frågor för högre betyg; Lärare som undervisar genom att berätta på ett

mer inspirerande sätt; Lärare som låter eleverna göra egna efterforskningar, eller som tar hjälp av utomstående expertis för projektarbeten i skolan.

Mikael beskriver hur tråkiga ämnena blir när läraren inte förmår att undervisa på ett för honom inspirerande sätt och Tobias ger en målande bild av hur trött man blir om det är tråkigt i skolan. När man är trött orkar man inte lära sig det som är svårt. Enligt de här två elevernas beskrivningar är det viktigt att få ha roligt när man skall lära sig nya saker. Skolinspektionens senaste tillsyn av Ekskolan visar att eleverna inte i tillräckligt hög grad upplever undervisningen som stimulerande och intresseväckande och att undervisningen varierar beroende på vilken lärare som undervisar.

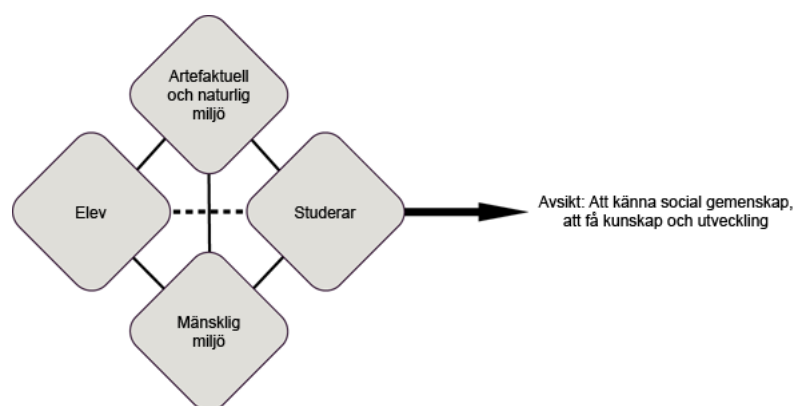


Fig. 3 En elevs aktivitetssystem.

Skolmaterial, läroböcker och prov – Mikael berättar om läroböcker som är nästan 20 år gamla, med gammal kunskap och ett, enligt honom svårbegripligt språk. Han berättar också om prov som är svårbegripliga. Han menar att om instruktionerna i proven är otydliga så är det ingen idé att göra proven. Göransson (2004) ifrågasätter läroboken. Hon menar att läroboken för många står för idén om att det finns något som kan kallas för en ”normalportion” kunskaper (det som står i boken) som alla barn skall lära sig på samma sätt (genom att läsa boken) under en viss tidsrymd.

Hjälpmedel – I Ekskolan har eleverna god tillgång till datorer. Tobias har en egen dator med bland annat talsyntes, men det finns också relativt många datorer som är tillgängliga för alla elever. Ett problem kan dock vara att hålla alla datorer i fullgott skick hela tiden. Mikael berättar om hur ett stort arbete gick om intet för honom i samband med att datorn plötsligt stängdes av. Själv bevittnade jag en händelse när ett annat tekniskt hjälpmedel slutat fungera och personalen intensivt arbetade med att försöka hitta en lösning på problemet, medan eleven som behövde hjälpmedlet var utan möjlighet att läsa den text som skulle läsas just då.

Resurstimmar – Tobias värdesätter undervisning enskilt eller i liten grupp högt. Matilda anser att intensivkurserna är det bästa på Ekskolan. Enligt Matilda har de varit en förutsättning för att hon skulle kunna komma ikapp så att hon nu har minst betyget Godkänd i samtliga ämnen. Mikael är mycket nöjd med sin intensivkurs i matematik på gymnasienivå.

Lokalers utformning – Ekskolans lokaler är gamla och bara i viss utsträckning anpassade till elever med rörelsenedsättningar. Det finns ramper och automatiska dörröppnare till ytterdörrarna samt en hiss till övervåningen. Många innerdörrar är dock relativt smala, flera toalettutrymmen är trånga och hissen till övervåningen fungerar inte alltid. Vidare är väggarna mellan korridor och klassrum dåligt ljudisolerade och ljud från korridoren tränger in i klassrummen. De stora klassrummen utan ljuddämpande inredning förstärker ljud som uppstår inne i klassrummen. En av lärarna beskriver fördelen med att ha ett grupprum i anslutning till klassrummet, där elever som störs av ljud kan få

sitta ibland. Tobias förklarar hur skönt det kan vara att lämna klassrummet för att få undervisning enskilt eller i mindre grupp, eftersom det då blir lättare att koncentrera sig.

Klassernas storlek – För Tobias är 23 elever alldeles för många. Fem elever med tre lärare skulle vara mer lagom tycker han, medan Matilda tycker att hennes klass med 22 elever är alldeles lagom stor.

Elevernas möjligheter att trivas och att nå målen påverkas också av människorna i deras omgivning. Elever kan hamna ”i kläm” mellan olika vuxnas synsätt. Rektor och specialpedagog kan anse att eleven skall få sin undervisning i ordinarie klass, medan klassläraren anser att eleven borde gå i en liten grupp. Alla vuxna i skolan kanske anser att det bästa för eleven är att få sin undervisning i ordinarie klass medan de vuxna hemma anser att en liten grupp är det bästa. Det kan också vara tvärtom, att de vuxna hemma anser att det bästa för eleven är att få sin undervisning i ordinarie klass medan skolpersonalen anser att det bästa är att eleven går i en liten grupp. Elevens syskon och vänner på fritiden påverkar också, då eleven kan jämföra sig själv med dem och antingen betrakta sig själv som kapabel till mer än dem, eller känna sig underlägsen.

Elevens lärare och andra vuxna i skolan har stor betydelse för elevens möjligheter att utvecklas. Elevintervjuerna visar att graden av deras eget inflytande på sin utbildning är beroende av vilken lärare som undervisar, något som Skolinspektionen också påpekar i sin senaste tillsyn av Ekskolan.

Andra elever i skolan påverkar givetvis också elevens möjligheter att trivas och att nå målen. För att trivas i skolan behöver man ha kamrater. Om man trivs och har kamrater går också skolarbetet lättare. Det har Matilda och hennes mamma sett bevis för. Ett utanförskap kan minska elevens möjligheter att utvecklas både socialt och kunskapsmässigt, då så mycket energi går åt till att hantera utanförskapet. Matildas förklaring att det inte fanns så mycket att göra åt hennes utanförskap, kan vara ett resultat av själva utanförskapet. Genom att hon lämnades utanför kan en uppfattning ha förmedlats till henne att ingen faktiskt tyckte om henne och att det inte var något att göra någonting åt.

Utöver ovan beskrivna människor påverkas eleven även av andra människor i omgivningen, som till exempel familjens släktingar och umgängeskrets.

Sammanfattning

I resultatet framkommer många faktorer som påverkar elevernas möjlighet att känna social gemenskap och få kunskap och utveckling. Faktorer som nämns är lärares undervisningsmetoder, tillgång till och utformning av skolmaterial, läroböcker och hjälpmedel, utformningen av prov, tillgången till resurstimmar, skollokalernas utformning samt klassernas storlek. Även de människor som omger eleverna, både i skolan och på fritiden påverkar elevernas skolsituation.

8.3.3 Diamanter bland föräldrarna

På samma sätt kan föräldrarnas strävan att stötta och lotsa sitt barn genom skoltiden, betraktas med hjälp av Aktivitetsdiamanten, vilket framgår av figur 4 på nästa sida (sid. 67). Samtliga föräldrar beskriver sin önskan att deras barn skall få möjlighet att utvecklas utifrån sina egna förutsättningar.

Den artefaktuella och naturliga miljö som påverkar föräldrarna i sitt arbete med att stötta och lotsa sina barn genom skoltiden, kan vara till exempel den geografiska närheten till skolan, skollokalernas utformning (fysisk tillgänglighet) och föräldrarnas möjlighet att få kontakt med barnet under skoltid, såväl som möjligheten till kontakt med skolpersonalen och vilka kontaktvägar som finns tillgängliga för föräldrarna. I resultatet framkommer att flera olika kontaktvägar används mellan hemmet och skolan: SchoolSoft, föräldramöten, telefon, sms, e-mail samt personliga möten. Även för föräldrarna har tillgången till och utformningen av skolmaterial, läroböcker och

hjälpmedel, som till exempel datorer och talböcker, stor betydelse när de skall lotsa sitt barn genom skoltiden. Utöver dessa faktorer visar också resultatet att rektors beslut och elevvårdsteamets bedömningar i stor utsträckning påverkar föräldrarnas möjligheter att stötta och hjälpa sina barn.

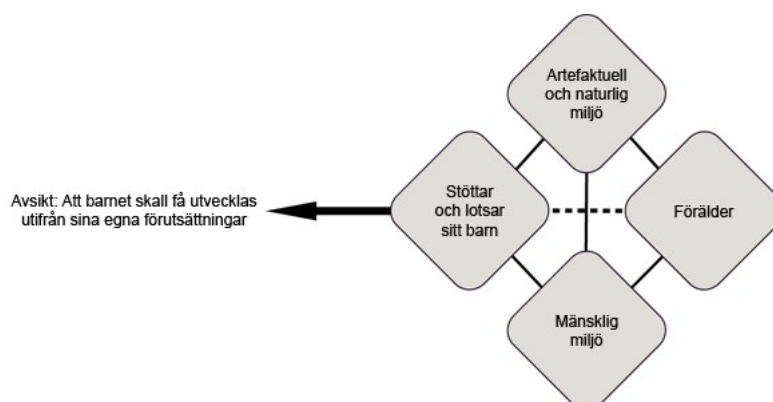


Fig. 4 En förälders aktivitetssystem.

Den mänskliga miljön, som påverkar föräldern i sitt arbete med att lotsa barnet genom skoltiden, består bland andra av: eleven själv, barnets klasslärare/studiehandledare, andra lärare, rektor, eventuellt specialpedagog och/eller speciallärare, andra vuxna i skolan, men också, och kanske framförallt av familj, släktingar samt den närmaste umgängeskretsen och dessa människors inställningar till skolfrågor.

Sammanfattning

Föräldrarnas strävan att stötta och lotsa sitt barn genom skoltiden påverkas av den geografiska närheten till skolan, föräldrarnas möjligheter att få kontakt med barnet under skoltid och möjligheten till kontakt med skolpersonalen. Tillgången till och utformningen av skolmaterial, läroböcker och hjälpmedel är också av stor betydelse liksom rektors beslut och elevvårdsteamets bedömningar. Vidare påverkas föräldrarna av de människor som arbetar på skolan och som föräldrarna har kontakt med, samt av sina närstående.

8.3.4 Tidigare erfarenheter

Det miljörelativa synsättet beaktar dels individens egna förutsättningar, dels omgivningen och dels personfaktorer, som till exempel tidigare erfarenheter. Aktivitetsdiamanten kan ses som ett sätt att konkretisera och illustrera det miljörelativa synsättet. Under samtliga intervjuer synliggörs betydelsen av tidigare upplevelser och erfarenheter. Skolpersonalen beskriver främst erfarenheter från yrkeskarriären, men det märks också att erfarenheter från deras yrkesutbildning har betydelse för hur de arbetar. Som exempel kan nämnas skillnaden i arbetssätt mellan lärare som gått utbildningen relativt nyligen jämfört med lärare som gått sin utbildning för flera decennier sedan, samt skillnaden mellan specialpedagogens, speciallärarens och övriga lärares arbetssätt. Erfarenheter från pedagogernas egen skoltid såväl som erfarenheter från eventuella egna barns skoltid kan också ha betydelse för hur de arbetar. Eleverna påverkas också, liksom skolpersonalen, givetvis av sina tidigare upplevelser och erfarenheter, liksom föräldrarna påverkas av erfarenheter från sin egen skoltid, från barnets tidigare skolor, från eventuella tidigare barns skoltid samt erfarenheter i det egna yrkeslivet. Detta framkommer under samtliga föräldrintervjuer.

Hedvall (2009) beskriver hur erfarenheter förändrar individens aktivitetssystem över tid. Varje aktivitet lämnar spår efter sig, både individuellt och i den omgivande kulturen. Spåren blir olika, beroende av om utfallet blivit positivt eller negativt, och leder i förlängningen till förändringar i aktivitetssystemet (ibid.). För att illustrera hur den enskilda individen påverkas av sina erfarenheter placeras således en rad aktivitetssystemer efter varandra (se figur 5).

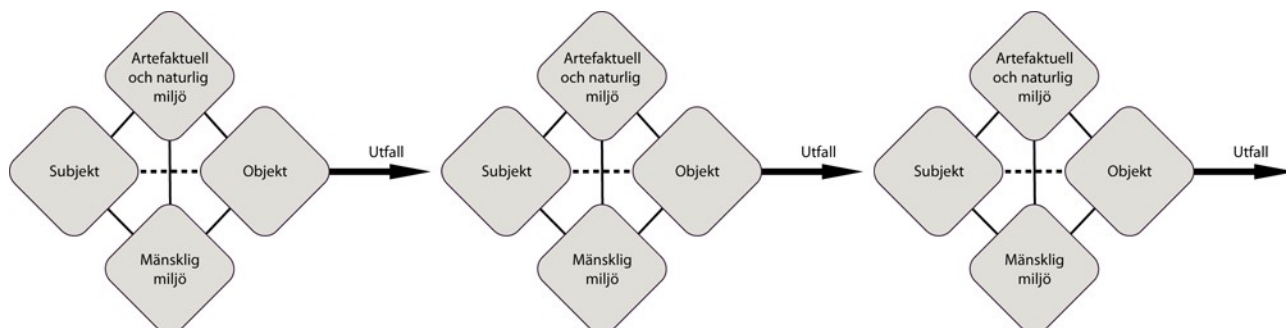


Fig. 5 Aktivitetssystemets förändring över tid

Aktivitetssystemet är, enligt min uppfattning, ett utmärkt tankeredskap när man vill försöka förstå komplexiteten i arbetet med att försöka förändra verksamheten i en skola. Ovanstående kedja av reaktioner beskriver hur en enda människas aktivitetssystem förändras över tid, genom de erfarenheter hon/han gör. I skolan kombineras hundratals sådana aktivitetssystem, samtliga i ständig förändring som en följd av erfarenheter som personerna hela tiden gör. Lägg därtill bilden av det komplicerade mönster, som tidigare beskrivits, av de olika aktivitetssystemens påverkan av varandra, och av andra, yttre aktivitetssystem. Ett gigantiskt och komplext flerdimensionellt pussel växer då fram och illustrerar med all tydlighet hur komplicerat arbetet med att skapa en skola för alla kan vara. Ekskolans rektor sätter ord på detta när hon beskriver att den största utmaningen i hennes arbete är att försöka få kombinationen av skolpersonal, elever och föräldrar att gemensamt sträva mot målet ”en skola för alla”.

8.4 Diskussion utifrån syfte och frågeställningar

Inledningsvis diskuteras här begreppet ”en skola för alla” och hur en sådan skola kan skapas. Därefter diskuteras hur pedagoger, elever och föräldrar uppfattar att Ekskolans verksamhet har förändrats. Sedan följer diskussioner kring framgångsfaktorer och utmaningar samt behovet av individuella utredningar och diagnoser. Slutligen förs en diskussion kring begreppet ”en sammanhållen skola för alla”.

8.4.1 Hur kan vi skapa en skola för alla?

Tretton personer lämnar tretton olika svar på frågan om hur de ser på begreppet ”en skola för alla”. Begreppet är således inte helt lätt att definiera. I sina svar prioriterar skolpersonalen undervisning och lärande, men de har delvis olika uppfattningar om *hur* undervisningen skall bedrivas för att den skall passa alla elever. Till skillnad från lärarna prioriterar eleverna trivselfrågor, storleken på klasserna och lärartäthet medan föräldrarna tar upp både trivsel, undervisning, lärande och en hel rad andra frågor. De tar bland annat upp vikten av att lärarna är lyhörda för elevernas önskemål, att skolan är demokratisk och att alla, oavsett religion ges samma möjligheter i skolan. De intervjuade personernas skilda uppfattningar om hur en skola för alla skall se ut har förmodligen stor betydelse när de sedan värderar hur nära det målet Ekskolan har kommit.

Enligt den miljörelativa förklaringsmodellen uppstår funktionshinder i samspelet mellan den enskilde individen och omgivningen (Calais von Stokkom & Kebbon, 1996). Sett ur ett miljörelativt perspektiv tolkar jag de olika personernas mycket skiftande svar på ett sådant sätt att en skola för alla måste vara oerhört flexibel för att kunna tillmötesgå alla olika individers vitt skiftande önskemål och behov.

8.4.2 Hur uppfattar pedagoger, elever och föräldrar att verksamheten har förändrats?

De intervjuade personernas uppfattningar om hur verksamheten i Ekskolan har förändrats sedan beslutet togs om att aktivt arbeta för att bli en skola för alla elever, varierar också påfallande mycket. En del av skolpersonalen uppfattar det som att det har skett stora förändringar till det bättre i verksamheten. Bland annat nämns satsningen på kompetensutveckling för personalen, didaktiska diskussioner, intensivkurser, extra pedagoger i klassrummen, ett nytt förhållningssätt bland lärarna, samt att inga elever längre placeras i resursskola utanför Ekskolan. Samtidigt förekommer, bland personalen, uppfattningen att det aldrig har skett något verkligt ”avstamp” mot en inkluderande skola, att Ekskolan *alltid* har arbetat utifrån den ambitionen. Vidare förekommer den rakt motsatta uppfattningen, nämligen att Ekskolan under de senaste två till tre åren har dragit ner på de extra resurserna så mycket att skolan har kommit allt längre *ifrån* sitt mål att bli en skola för alla. De intervjuade eleverna och föräldrarna har inte samma möjlighet som personalen att jämföra verksamheten före och efter beslutet, eftersom eleverna inte har gått på Ekskolan längre än en, respektive fem terminer när intervjuerna genomförs. Det är endast två av de intervjuade eleverna som har gått fem terminer i Ekskolan. Den ena har uppfattningen att Ekskolan är väldigt nära målet ”en skola för alla”, medan den andra anser att det finns en hel del kvar att göra. Satsningen på SET nämns av en elev som en av de stora förändringarna.

Skolpersonalens olika sätt att se på hur verksamheten i Ekskolan har förändrats kan kopplas samman med att de har olika uppfattningar om hur en skola för alla skall se ut och hur nära målet Ekskolan har kommit. Alla strävar mot målet att bli en skola för alla, men målet ser olika ut beroende på vem det är som beskriver målet. Det kan vara förklaringen till att inte alla tycker att verksamheten har förändrats till det bättre. Besluten som tagits verkar inte vara förankrade i hela personalgruppen, vilket kan förklara varför inte alla anser att Ekskolan verkligen har gjort något ”avstamp” mot en inkluderande skola.

8.4.3 Ekskolans framgångsfaktorer

En skola för alla kan ses ur många olika dimensioner.

Sett ur dimensionen *undervisning och lärande* tolkar jag resultatet som att de intervjuade upplever att Ekskolan lyckas bra med att:

- många lärare samverkar med varandra när det gäller lektionsplanering och kursmål.
- uppnå god kommunikation mellan delar av personalstyrkan.
- uppnå god kommunikation mellan personal och föräldrar.
- i viss utsträckning uppnå god kommunikation mellan skolpersonal och elever.
- vara flexibla när det gäller undervisningsnivå – Elever kan få undervisning på den nivå de befinner sig.
- ge eleverna ett variationsrikt utbud av stödinsatser att välja på, varav intensivkurserna framhålls av både skolpersonal, elever och föräldrar som de mest framgångsrika.

- erbjuda eleverna alternativa lokaler och stöd vid nationella prov.
- erbjuda ett stort utbud av tekniska hjälpmedel.
- höja elevernas genomsnittliga betyg.
- i viss utsträckning ge inspirerande undervisning.
- i viss utsträckning erbjuda eleverna möjlighet att få arbeta i grupprum intill klassrummet för att få lugn och ro.

Sett ur dimensionen *social gemenskap* tolkar jag resultatet som att de intervjuade upplever att Ekskolan lyckas bra med att:

- skapa gott kamratskap i klasserna.
- erbjuda engagerade och trevliga lärare.
- erbjuda engagerade och trevliga elevvärdar som motverkar bråk och ökar trivseln i skolan.

Sett ur dimensionen *trygghet* tolkar jag resultatet som att de intervjuade upplever att Ekskolan lyckas bra med att:

- ge elever möjlighet att börja i en mindre samundervisningsgrupp för att sedan successivt, i sin egen takt, alltmer övergå till undervisning i ordinarie klass.
- ordna enkla sätt för föräldrar att få kontakt med lärarna.

Sett ur dimensionen *fysisk tillgänglighet* har jag själv observerat att Ekskolan lyckats med att:

- i viss utsträckning anpassa lokalerna med ramper, automatiska dörröppnare och hiss.

8.4.4 Utmaningar

Förutsättningar för en inkluderande skolverksamhet är, enligt Göransson (2004), bland annat: att didaktiska diskussioner utvecklas, att det ges tid för sådana diskussioner och att skolan gemensamt arbetar fram någon form av målsättnings- eller policydokument. Det handlar om hela skolans utveckling, skriver Göransson, som beskriver detta arbete som en lång process. Beslutet att införa didaktiska diskussioner och arbete med gemensamma måldokument måste få växa fram i personalgruppen, menar hon. I Ekskolan har *rektor* beslutat att införa didaktiska diskussioner och arbete med gemensamma måldokument. Rektorn menar visserligen att hon har tagit besluten i samråd med lärarna. Men det finns lärare som upplever att besluten om införandet av de didaktiska diskussionerna, samt deras utformning och innehåll har kommit ”uppifrån” och att arbetet med gemensamma måldokument känns som meningslöst ”pappersarbete” som lärarna skall ”leverera uppåt”.

Sett ur dimensionen *undervisning och lärande* tolkar jag resultatet som att de intervjuade upplever att följande förändringar behöver göras för att Ekskolan skall nå sitt mål att bli en skola för alla:

- Förbättra kommunikationen mellan skolpersonal.
- Förbättra kommunikationen mellan skolpersonal och elever.
- Öka förankringen av beslut i personalgruppen så att alla känner sig delaktiga i de beslut som tas.
- Ökad samverkan mellan skolans lärare när det gäller lektionsplanering och kursmål.
- Nå fram till ett gemensamt synsätt bland personalen när det gäller elevers svårigheter att nå målen och när det gäller hur stöd till elever skall utformas.

- De nationella proven och målen för betyget Godkänd behöver förändras, så att de inte blir ett hinder för elevers möjligheter att nå kunskap och utvecklas. (Flera av de intervjuade upplever de nationella proven och målen för betyget Godkänd som ett hinder i detta avseende).
- Bättre ekonomiska möjligheter.
- Bättre tidsmässiga möjligheter att ge alla elever det de behöver.
- Minska storleken på skolans klasser.
- Få bort störande ljud i klassrummen.
- Dra ner på sådan undervisning som bara går ut på att läsa innantill i läroböcker och öka sådan undervisning som eleverna upplever som mer stimulerande, exempelvis grupparbeten, eget sökande efter kunskap, berättande föreläsningar med spännande inslag och diskussioner.
- Läs- och skrivuppgifter behöver förändras så att de inte upplevs som alltför långa och komplicerade.
- Läroböckerna behöver förnyas i vissa ämnen.
- Prov behöver bli mer lättillgängliga – lättare att förstå – i vissa ämnen.
- Uppdatering och service av tekniska hjälpmedel i högre utsträckning, så att risken för fel på hjälpmedlen minskar.
- Ökad flexibilitet när det gäller schemaläggning och lektionstider, eftersom det finns elever som upplever att vissa lektioner är förlagda alldeles för tidigt på morgonen, medan andra lektioner är förlagda alldeles för sent på eftermiddagen.

Sett ur dimensionerna *social gemenskap och trygghet* tolkar jag resultatet som att de intervjuade upplever att följande förändringar behöver göras för att Ekskolan skall nå sitt mål att bli en skola för alla:

- Minska förekomsten av bråk i korridorerna.
- Minska förekomsten av mobbing och utanförskap.
- Hitta vägar att på ett naturligt sätt öka det sociala umgänget mellan eleverna i samundervisningsgruppen och de andra eleverna i skolan.

Sett ur dimensionen *fysisk tillgänglighet* tolkar jag resultatet som att de intervjuade upplever att följande förändringar behöver göras för att Ekskolan skall nå sitt mål att bli en skola för alla:

- Flera dörrar behöver breddas.
- Hissen till andra våningen behöver besiktigas och eventuella fel åtgärdas. Eftersom skolan till ytan är ganska stor är avstånden till hissen ofta relativt långa. En extra hiss skulle därför behövas dels för att spara tid vid förflyttning, dels för att fungera som alternativ när den nuvarande hissen inte fungerar.

Vidare har jag själv observerat att en del toalettutrymmen är för trånga och behöver utökas till ytan.

8.4.5 Diskussion kring framgångsfaktorer och utmaningar

Framgångsfaktorerna känns till viss del igen från Nilholms (2006) beskrivning om vad som brukar framhållas som framgångsfaktorer i arbetet mot en inkluderande skola. Dock har den speciella typ av extra stöd som intensivkurserna innebär poängterats starkt som en framgångsfaktor i Ekskolan,

medan Nilholm inte alls nämner intensivkurser. Torgesen m. fl. (2001) däremot, påvisar en stark effekt av intensivundervisning under ett sammanhängande antal dagar enstaka perioder, jämfört med enskilt stöd någon/några gånger i veckan under längre perioder. Torgesen m. fl. hävdar att den viktigaste frågan inte är om eleven skall vara *i* klassrummet eller tas ut *ur* klassrummet för att få sin undervisning. Den viktigaste frågan är istället *hur* eleven får sin undervisning. Författarnas undersökning behandlar dock endast elevers läsinläring, medan Ekskolan erbjuder intensivkurser i både svenska, matematik och engelska.

Nilholm (2006) menar att flexibilitet brukar framhållas som en framgångsfaktor och Falkmer (2009) föreslår ett införande av olikheter som standard i skolarbetet. Ekskolans satsning på ett varierat utbud av stödformer för eleverna att välja bland framstår som en framgångsfaktor i arbetet. En förälder beskriver sin bild av en skola för alla, som en skola med separata kursplaner för varje enskild elev. En av lärarna menar att det egentligen bara är den egna fantasin som sätter gränser och beskriver en klass där hon och kollegorna gör "en sex sju olika" varianter av lektionsplaneringar för varje lektion. Arbetssättet känns igen från Saloviitas (2003) rekommendationer att klassens undervisningsplan bör utgå från varje enskild elevs unika förutsättningar att nå målen. Han framhåller också vikten av att planera klassprojekt som lyfter fram enskilda elevers styrkor. Även Falkmer (2009) rekommenderar denna undervisningsmetod då elevens starka sidor framhävs och då eleven får möjlighet att vara en tillgång för andra i klassen. Om eleverna får återkoppling på gemensamma resultat och på vinsten av att hjälpa varandra, menar hon att lärare kan hjälpa till att stärka elevers sociala ställning i klassen (ibid.). En av Ekskolans lärare beskriver just ett sådant klassprojekt, då eleverna gjorde egna filmer.

Nilholm (2006) framhåller också vikten av flexibelt stöd till lärarna. I detta sammanhang tar han upp stöd från kollegor och specialpedagoger. En form av stöd till lärarna som Ekskolan erbjuder är en extra pedagog i klassrummen, vilket av intervjuaren att döma är en av framgångsfaktorerna i arbetet. Satsningen på två pedagoger i samma klassrum framhålls även som en framgångsfaktor i nyhetsreportagen om Nossebro skola (Sydsvenskan, 2010; Sveriges Radio, 2011).

De utmaningar som synliggörs i intervjuaren känns igen från Skolverkets rapporter (2001, 2008 och 2009) samt från många forskningsstudier världen över (Börjesson & Palmblad, 2003; Ring & Travers, 2005; Yuen, Westwood & Wong, 2005; Asprey & Nash, 2006; Runswick-Cole, 2008; Paulsson & Stenberg, 2009; Möllås, 2009; Moríña Díeza, 2010; Ashbya, 2010). För att underlätta processen mot en skola för alla behövs mer forskning som inriktar sig på att undersöka hur utmaningar som dessa kan hanteras och hur eventuella hinder kan överbryggas.

Kommunikation är ett nyckelord

Emanuelsson m. fl. (2001) menar att i en inkluderande skola går arbetet mycket ut på att göra "special" så lite "speciellt" som möjligt genom att specialpedagogik inkluderas i så många så kallade "normala" sammanhang som möjligt. Detta är också vad Ekskolans rektor förmedlar att hon vill försöka åstadkomma med sitt sätt att omfördela resurserna i Ekskolan. Samtidigt medger hon att skolan har begränsade ekonomiska resurser. Budskapet om de begränsade ekonomiska resurserna har nått fram till samtliga av de intervjuade lärarna. Däremot har inte alla uppfattat att rektorn har en ambition att göra "special" så lite "speciellt" som möjligt. Alla har inte heller uppfattat varför detta skulle vara eftersträvänsvärt.

Rektorn menar vidare att beslutet om att skapa en skola för alla och därmed slussa tillbaka elever från resursskolan togs i samråd med lärarna. Hon berättar också om den satsning på kompetensutveckling som gjordes i detta sammanhang. Att personalen har helt olika uppfattningar om huruvida ett verkligt "avstamp" har gjorts eller inte tyder dock på att rektorns budskap inte har nått fram till alla i skolans personalgrupp och/eller att inte alla har känt sig delaktiga i de beslut som tagits.

Det tycks inte heller finnas någon gemensamt utarbetad plan för hur lärare skall hantera en klassrumssituation där elever har vitt skiftande behov, behov som kanske till och med ”krockar” med varandra. Varje enskild lärare försöker lösa situationen utifrån sin egen övertygelse, med varierande resultat. Detta stämmer väl överens med Egelund m. fl. (2006) som beskriver hur lärare får hantera sådana utmaningar helt på egen hand och endast har att förlita sig till sin egen erfarenhet.

Jag tolkar ovanstående fynd som ett tecken på att Ekskolan skulle ha mycket att vinna om en medveten satsning gjordes på att avsätta *ännu mera tid* för samtal inom personalgruppen, då samtliga inom skolans personal deltar. En sådan satsning på kommunikation mellan skolpersonal skulle sannolikt också främja vägen till ett mer samstämmigt synsätt. Rektor och två andra i personalen för diskussioner om att *skolan och lärarna* bör skriva ”åtgärdsprogram på sig själva” och sträva efter att förbättra sitt arbete, medan två andra i personalgruppen pratar om bestraffningar av elever, med begrepp som: ”att kasta ut dom”, ”kvarsittning”, att ”skälla ut dom” och ”något som bygger på straff”. Medan rektor och två pedagoger helt undviker att kategorisera elever beskriver två andra pedagoger vissa elever som ”svaga”, ”våldigt svaga”, ”jättesvaga”, ”duktiga”, ”riktigt duktiga” eller ”självgående”. Ordvalet känns igen från Hjärne och Säljö (2008) i deras beskrivning av ordvalet under elevvårdsmöten. Begrepp som dessa förekommer inte bara bland skolpersonal. Begreppet ”duktig” återfinns även i Skolverkets (2010) frågor till lärare:

I vilken utsträckning anser du att din skola lyckas med följande?

Ge särskilt stöd till de elever som har svårigheter i skolarbetet (F24b)

I vilken utsträckning anser du att din skola lyckas med följande?

Ge extra stimulans till särskilt duktiga elever (F24c)

Ordvalet i Skolverkets enkät riskerar att befästa ett kategoriskt tänkande hos lärare. Genom frågeställningar som dessa sorteras elever in i kategorierna ”elever som har svårigheter i skolarbetet” och ”särskilt duktiga elever”. Med tanke på att de båda frågorna kommer direkt efter varandra placeras de elever som har svårigheter i skolarbetet automatiskt i kategorin ”mindre duktiga”. När det gäller att definiera begreppet ”duktig” är tiden intressant! Är man duktig om man gör ett arbete fort? Eller är man duktig om man arbetar länge?

Begreppet ”svag” definieras i Svenska Akademiens Ordbok över svenska språket (1999) på följande sätt: ”som har dålig förmåga eller kunskap, eller ringa skicklighet i visst avseende [...] dålig [...] klen [...] icke stark”. Men också: ”som saknar makt eller inflytande [...] som saknar förmåga att hävda sin rätt [...] som saknar förmåga att uträtta något (o är ömkansvärd) [...] eländig [...] ömkansvärd”. Med tanke på ordets definition anser jag att en inkluderande skola bör sträva efter att få bort användandet av begreppet bland skolpersonalen.

Saloviita (2003) tar avstånd från ett kategoriskt tänkande och segregering av specialpedagogiska insatser. Men även han använder sig av kategoriserande begrepp när han beskriver elever: ”De gravt handikappade eleverna” (s.136) och ”Multihandikappade 8-åriga Susanna” (s.133), vilket visar på att det, trots goda intentioner, kan vara svårt att frigöra sig från ett kategoriskt tänkande. Tilläggas bör dock att ordvalet i boken *kan* ha blivit mer kategoriserande i den svenska översättningen än i den finska originaltexten.

Ett annat område som, enligt min tolkning av resultatet, skulle kunna vinna fördelar av att mer tid avsätts för kommunikation mellan skolpersonal är hur man kan förebygga mobbing och att elever hamnar i ett utanförskap. Bortsett från att klasserna åker på utflykt i början av årskurs sju och att man gör något speciellt med klassen när man anar att någon är utanför verkar Ekskolan inte ha utarbetat någon gemensam arbetsmetod för att förebygga utanförskap. Varje enskild lärare arbetar

efter sin egen övertygelse.

Under arbetet med analysen blir det också tydligt att begreppet ”mobbing” har olika betydelse för olika personer, vilket kan förklara olika personers bedömning av hur ofta och på vilket sätt mobbing förekommer i Ekskolan. Det kan också förklara olika personers uppfattningar om hur det förebyggande arbetet mot mobbing skall gå till. Slående är att personalen framhåller *kamratstödjarna* som en mycket viktig resurs i arbetet med att få alla elever att känna sig delaktiga i den sociala gemenskapen, medan eleverna antingen inte alls känner till vilka som är kamratstödjare eller inte tycker att kamratstödjarna fyller den funktion de är tänkta att fylla. Delaktighet i kompisgemenskapen och delaktighet i den egna lärandeprocessen intar en avgörande plats för att elever som har haft betydande svårigheter skall lyckas, enligt Möllås (2009). Detta överensstämmer med hur eleverna i den här studien ser på en skola för alla. De tar i första hand upp trivsel i kamratgruppen. En av eleverna beskriver på ett målande sätt hur viktig kompisgemenskap är för att också lärandet skall fungera. Detta ställer krav på kontinuerliga samtal och uppföljningar, menar Möllås, där undervisande lärare och inte minst klassföreståndare/mentor intar en central roll, vilket min studie också visar. Upplevelserna av kontakten mellan skolpersonal och elever tycks dock variera. I detta sammanhang framträder två viktiga faktorer i resultatet: tillgången till tid för samtal och skolpersonalens personliga engagemang i eleverna.

Flera bland skolans personal pratar om vikten av att eleverna får lära sig att vara rädda om varandra. Man pratar om SET och om hur viktigt det är att satsa på att skapa ett gott klimat i klasserna. Något som överraskar är dock att ingen bland skolpersonalen pratar om vikten av en grundläggande omtanke om varandra inom personalgruppen och att en sådan omtanke och gemenskap kan sprida sig till eleverna.

8.4.6 Individuella utredningar och diagnoser

I litteraturen diskuteras individuella utredningar och diagnoser livligt. Enligt Salamanca-deklarationen (1994) ökar den inkluderande skolans möjligheter att lyckas om man på ett tidigt stadium, hos mycket små barn, kan identifiera, bedöma och stimulera barn som har särskilda undervisningsbehov. Även Farrell (2006) och Mandre (2007) hävdar att individuella utredningar och diagnoser kan ha stor betydelse för den enskilde individens möjligheter till lärande och utveckling. Larsson Abbad (2007), Hellberg (2007) samt Humphrey och Lewis (2008) beskriver både fördelar och nackdelar med individuella utredningar och diagnoser, medan Börjesson och Palmblad (2003) skarpt ifrågasätter både individuella utredningar och diagnoser. De menar att den enskilde individen har rätt att få stöd utan att behöva definieras som avvikande.

Rao (2008) beskriver hur en karatelärare vägrar att ta emot information om elevernas eventuella diagnoser. Han menar att etiketterna får barnen att tro på att de själva inte är så starka, att de inte kan göra det eller det. Läraren, sensei, menar att han vill hjälpa eleverna att få en tro på att de kan göra vad de vill. I klassen är eleverna, enligt Rao, naturligt inkluderade. Läraren vill behandla varje elev efter sina egna förutsättningar, oavsett diagnoser eller inte. Att jämföra karateskolan med ordinarie skola ger dock ingen rättvis bild. Karateskolan får ändå anses vara något eleven själv söker till, vilket innebär att karateläraren har en helt annan utgångspunkt som lärare jämfört med lärare i den ordinarie skolan där eleven har skolplikt.

Ekskolans personal säger visserligen att de inte bryr sig särskilt mycket om diagnoser, men ett par av lärarna förmedlar ändå ett behov av att veta om någon elev har särskilda svårigheter annars betraktar man dem ”som individer”, eller ”som alla andra”. Jag tolkar svaren som att det finns en underförstådd mening om att eleven då inte får den förståelse som han/hon behöver i den aktuella situationen.

Endast en av de intervjuade eleverna har berättat om någon diagnos. Därför är det svårt att uttala sig

om diagnosernas betydelse för elever. Just *den här* eleven anser att det bara har varit fördelar med att få en diagnos. Elevens förälder anser också att diagnosen endast har medfört fördelar. De första fem skolåren beskrivs som en lång och utdragen kamp för att nå förståelse för elevens svårigheter att sitta stilla och koncentrera sig, men också för sina svårigheter att läsa och skriva. Åren gick och eleven halkade efter alltmer innan han till sist fick en diagnos och därmed också sådan hjälp och stöd som var till nytta för honom i skolan. Diagnosens positiva effekter som tas upp är: ökad förståelse för de svårigheter som uppstår i skolan, mer hjälp och stöd i skolan, tillgång till hjälpmedel i skolarbetet samt effekten av medicinering.

Kategoriseringar i form av diagnoser är kanhända inte nödvändiga i en inkluderande skola. I vissa sammanhang kan det dock bli nödvändigt att göra olika former av individuella utredningar för att få kunskap om elevers behov. Jag tänker i första hand på när en elev visar tecken på att inte höra vad läraren eller kamraterna i klassen säger. Då kan det bli aktuellt med en hörselutredning för att få veta om eleven kan vara hjälpt av hörapparat och hörselslinga. Liknande situationer uppstår när en elev verkar ha svårt att se det läraren eller kamrater skriver på tavlan i klassrummet, eller texten i böcker och på datorn. Då kan en synundersökning leda till en diagnos, det vill säga vilken form av synnedsättning det rör sig om och vilken typ av glasögon eller linser som lämpar sig bäst för just den eleven. I båda fallen är det nödvändigt med utredning, diagnos och behandling för att ge eleven maximala möjligheter utifrån sina förutsättningar. I inget av fallen räcker det att läraren känner eleven så väl att han/hon *vet* att eleven hör eller ser dåligt. Utredningen, diagnosen och behandlingen är, enligt min uppfattning, inte kategoriserande *i sig*. Det är istället hur kunskapen tas tillvara som är avgörande för om eleven blir utsatt för kategorisering eller inte. Jag föreställer mig att eleverna skulle riskera att bli *mer* utpekade, utstötta och kategoriserade som avvikande om omvärlden vägrade att undersöka och ta till sig kunskapen om elevernas hörsel- eller synnedsättningar. På liknande sätt kan det exempelvis vara nödvändigt att utreda när en elev har svårt att koncentrera sig i klassrummet, för att komma till klarhet med *vad* det är som gör det svårt att koncentrera sig.

8.4.7 En sammanhållen undervisning för alla – eller inte?

Emanuelsson m. fl. (2001) varnar för en odelat positiv inställning till inklusion. De anser att forskare också bör ställa sig frågan om segregering trots allt i vissa sammanhang kan vara nödvändig, medan Börjesson och Palmblad (2003) liksom Saloviita (2003) och Groth (2007) hävdar att den bästa lösningen för alla elever är att få sin undervisning i den ordinarie klassen. Detta är också den dominerande inställningen bland Ekskolans personal. Det förekommer dock synpunkter om att enskild undervisning kan vara nödvändig för vissa elever. Att undervisning i den ordinarie klassen alltid skulle vara det bästa för eleven motsägs av de två elever som får eller har fått stöd enskilt eller i liten grupp. Båda uppger att det är skönt att få gå ifrån klassen till en mindre grupp eller för att få stöd enskilt, eftersom det är svårt att koncentrera sig i en stor klass. En av eleverna säger att ”man lär sig mycket *mer*... när man är i liten grupp”. Liknande synpunkter framkommer i Skolverkets rapport (2010) och återfinns även i litteraturen (Mandre, 2007; Larsson Abbad, 2007; Hellberg, 2007). En elev som går en fördjupningskurs i matematik, i mindre grupp, uttrycker sin förtjusning över att få gå ifrån klassen till den lilla gruppen, eftersom han där ges möjlighet att diskutera matematik på högre nivå med läraren och kamraterna i gruppen.

En fråga som dyker upp i analysen av intervjuerna är elevers olika åsikter om vilka undervisningsmetoder som är de bästa, de mest stimulerande eller de tråkigaste. En elev beskriver laborationer och ämnesöverskridande projektarbeten som mycket positiva och stimulerande. Alla elever föredrar dock *inte* den typen av arbeten eftersom de oftast innebär att det blir alldeles ”för mycket att läsa och så”. Någon elev föredrar idrott, slöjd och bild framför de mer teoretiska ämnena. Eftersom elever har så olika uppfattningar om vad som är en stimulerande undervisning,

finns det all anledning att fundera en extra gång kring frågan om en sammanhållen skola för alla. Kanske borde en inkluderande skola ge eleverna flera valmöjligheter när det gäller lärare och undervisningsmetoder. Att få kombinationen av elever att fungera ihop i klassrummet beskrivs av flera pedagoger som mycket svårt. En av lärarna förklarar att det ibland kan vara näst intill omöjligt att räkna till som lärare, när elevvårdsteamet kommit fram till att en elev behöver undervisning på ett visst sätt, medan nästa elev behöver det rakt motsatta. Att elevers önskemål och behov varierar så mycket komplicerar arbetet med att försöka skapa en skola som passar för alla. Men det är inte bara frågan om att olika elever har olika behov. En och samma elev kan *både* ha svårt att vara tyst, samtidigt som han/hon har svårt att koncentrera sig om det inte är tyst runt omkring henne/honom.

Samundervisningsgruppen är den enda ”rest” som finns kvar av segregering av specialundervisning i Ekskolan. Samarbetet mellan samundervisningsgruppen och de ordinarie klasserna påminner mycket om Göransson (2004) beskrivning av Solskolan. En positiv effekt, som beskrivs i intervjuerna, av att behålla denna grupp är den trygghet gruppen erbjuder de elever som under större delen av sin skoltid har fått undervisning enskilt eller i liten grupp. En negativ effekt, som jag uppfattar det, är att eleverna i gruppen inte naturligt ingår i gemenskapen med de andra eleverna på rasterna. Möjligheten finns dock att enskilda elever i gruppen upplever det som positivt att ”slippa” umgås med eleverna i de andra klasserna. Brunnberg (2003) beskriver hörselskadade elevers upplevelser av marginalisering och utanförskap när de gick i den ordinarie skolan, medan de upplevde tillhörighet, jämlikhet och gemenskap i skolan för döva elever. För dessa elever är således inte en sammanhållen skola för alla det bästa. Frågan som då omedelbart inställer sig är om vi skall ha en sammanhållen skola för alla *utom* för de elever som är döva eller har hörselnedsättningar. En följdfråga blir i så fall var gränsen skall dras för hur svår hörselnedsättningen måste vara för att eleven skall undantas från den ordinarie skolan. Nästa fråga blir om det kanske finns andra elevgrupper som upplever liknande situationer. Larsson Abbads (2007) och Hellbergs (2007) resultat visar hur många elever med Asperger syndrom har upplevt liknande situationer som de Brunnberg (2003) beskriver. Det *kan* vara så att en sammanhållen undervisning inte passar för alla elever alltid, vilket även framgår i denna studies resultat. Men det kan också vara avgörande hur den sammanhållna skolan är utformad. Begreppet ”sammanhållen skola” kan förstås på olika sätt. Det kan förstås som att alla går i klasser av den storleken som är brukligt idag. Men begreppet skulle lika gärna kunna stå för en skola där alla elever går tillsammans men klasserna är olika stora. I en sådan skola skulle elever och föräldrar själva kunna få bestämma, efter sina egna unika önskemål, förutsättningar och behov, om eleven skall gå i en liten klass eller i en stor. En ”sammanhållen skola” skulle också kunna innebära att alla elever undervisas tillsammans större delen av tiden, men att möjligheter alltid finns för enskilda elever att få undervisning utanför den stora klassen vid vissa tillfällen. Även webbaserad utbildning för alla skulle kunna ses som en form av sammanhållen skola för alla. Det finns säkert många fler sätt att förstå begreppet ”en sammanhållen skola för alla”.

9. Avslutning

Syftet med den här studien har varit att öka kunskapen om hur en skola för alla kan skapas och hur en sådan skola kan se ut. Ursprungsidén, att göra en observationsstudie visade sig inte genomförbar. Studien bygger därför istället på djupintervjuer med skolpersonal, elever och föräldrar, vilket visade sig vara ett utmärkt sätt att angripa forskningsfrågan. Tretton djupintervjuer med personer som har vitt skilda roller i skolan har bidragit med ett rikt och omfattande datamaterial att söka kunskap i. Stundvis har materialet känts ohanterligt på grund av sin omfattning. Innehållsanalysen, då materialet skulle kategoriseras, meningsbärande enheter plockas ut och kondenseras, blev ett mödosamt arbete. Sett ur ett nationellt eller internationellt perspektiv är dock materialet endast ”en droppe i havet”. Inga generaliseringar kan göras utifrån studiens resultat, då jag endast har tagit del av tretton personers tankar och upplevelser. Tretton av alla de människor i världen som har någon roll i skolan. Men liksom världshavens existens är beroende av att det finns droppar är skolornas existens beroende av att det finns individer. Om skolan för alla skall kunna skapas är därför varje enskild persons tankar och åsikter, om hur en skola skall vara för att vara allra bäst, lika värdefulla. Trots studiens begränsningar anser jag att resultatet är överförbart till andra skolor då de fenomen som de intervjuade berättar om kan uppstå i vilken skola som helst och framförallt i skolor som har valt en liknande inriktning som den Ekskolan valt.

Jag ser ingen anledning att ifrågasätta några uttalanden som mina informanter har gjort. ”Dagsformen” har givetvis spelat in när de har besvarat mina frågor. Å andra sidan, i en skola för alla bör det finnas utrymme för varje slag av ”dagsform”. Däremot finns det all anledning att ifrågasätta hur *min egen* ”dagsform”, *min* förförståelse och *mina* värderingar har påverkat såväl intervju svar som analys och tolkning av dessa. Det går inte att bortse ifrån att jag själv, som forskningsinstrument, i viss utsträckning påverkar resultatet i en kvalitativ studie. En annan forskare, med en annan bakgrund, hade kanske fått andra svar och gjort andra tolkningar. Under intervjuerna har min förförståelse varit till stor hjälp. Det har varit lätt att skapa en god kontakt med informanterna och följdfrågorna har infunnit sig utan några större svårigheter. Under arbetet med tolkningen av materialet har jag däremot medvetet ansträngt mig för att, så långt det varit möjligt för mig, ställa mig utanför mina egna värderingar och försöka se fenomen ur den enskilda individens perspektiv.

I studien jämförs intervju svaren med skolans årliga kvalitetsredovisning och rapporten från Skolinspektionens senaste tillsyn av skolan. Dessa båda källor har jag av etiska skäl inte bifogat och inte heller lämnat referenser till, vilket är en brist, då läsaren inte kan kontrollera riktigheten i de jämförelser som görs. Av hänsyn till informanterna måste dock de etiska aspekterna prioriteras.

9.1 Slutsatser utifrån studiens syfte och frågeställningar

Då det råder en skriande brist på forskning som besvarar frågorna om *hur* en skola för alla kan skapas och *hur* en sådan skola kan se ut, fann jag inte så mycket användbar litteratur i ämnet. Jag har fått nöja mig med att relatera till litteratur som beskriver:

- effekter av specialpedagogiska insatser
- integrering av elever med funktionsnedsättningar i ordinarie klass
- konsekvenserna när specialklasser för hörselskadade elever flyttats från en ordinär grundskola till en specialskola för döva barn

Därutöver har jag tagit del av författares förslag till inkluderande strategier. I mitt sökande efter litteratur som beskriver *verkligt inkluderande* skolor fann jag endast Rao (2008) som beskriver en karateskola där alla elever undervisas utifrån sina egna unika förutsättningar.

Brunnberg och Fredriksson (2007) beskriver en form av *omvänd integrering* där hörande barn ”inkluderats” i en förskola för döva och hörselskadade barn. Verksamheten beskrivs som ”inkluderande”, men i texten används begreppet ”inkludering” i betydelsen ”integrering” då hörande barn har ”inkluderats” i verksamheten. I texten beskrivs barnen som antingen döva, hörselskadade eller hörande. Inga andra beskrivningar ges, varför det inte går att dra några slutsatser om huruvida förskolan verkligen är en förskola för *alla* elever eller inte.

Denna fallstudie kan inte ensam besvara frågan om hur en skola för alla kan skapas. Det behövs mer forskning på området. Med tanke på den rådande bristen på forskning som undersöker frågeställningen följer dock denna studie, trots sin begränsade omfattning, sitt syfte att öka kunskapen om hur en skola för alla kan skapas och hur en sådan skola kan se ut. Intervjustudien som genomförts med deltagare från Ekskolan har visat hur komplicerad vägen till en skola för alla kan vara. Rektorns kunskap och inställning är, precis som Skolverket (2009, 2010) och Skolinspektionen (2010) påpekar, av stor betydelse för arbetet med ambitionen att bli en skola som passar för alla elever, men hon kan inte ensam genomföra den förändring hon vill åstadkomma i skolan. Ett trettiotal pedagoger och annan personal ansvarar tillsammans för verksamheten i skolan och det är av avgörande betydelse att samtliga känner sig delaktiga i processen. Lika viktigt är det att de hundratals berörda eleverna och deras föräldrar känner sig delaktiga. Att förändra verksamheten måste därför ses som en långsiktig process där alla inblandade deltar i arbetet, vilket Göransson (2004) också poängterar. Samarbete mellan alla berörda parter är av avgörande betydelse. För att få till stånd ett sådant samarbete är, enligt min uppfattning, kommunikation ett nyckelord. Emanuelsson m. fl. (2001) hävdar att det, för att skapa en inkluderande skolverksamhet, krävs en förståelsegrund som utgår från ett ”underifrånperspektiv”. Detta, menar de, innebär att se och förstå förutsättningar och villkor så som de upplevs av de som blir betraktade som svaga, störande och hindrande. Min studie visar på vikten av att skolpersonalen ser och förstår förutsättningar och villkor så som de upplevs av *samtliga* elever, inte bara de som betraktas som svaga, störande och hindrande. Även en elev som inte har några som helst svårigheter i skolarbetet kan uppleva lärare som oengagerade och undervisningen som meningslös. I en inkluderande skola är det viktigt att *alla* elever får möjlighet att utvecklas utifrån sina egna förutsättningar. För att nå dit, att hela skolpersonalen ser och förstår förutsättningar och villkor så som de upplevs av *samtliga* elever, krävs, enligt min tolkning av resultatet, att skolledningen utgår från ett liknande ”underifrånperspektiv”. Det vill säga att se och förstå förutsättningar och villkor så som de upplevs av *samtliga personer i skolans personal*. Utan detta perspektiv är risken stor att kommunikationen inte fungerar tillfredsställande och att inte alla känner sig delaktiga i processen. Detta *kan* vara en förklaring till varför skolpersonalen har olika uppfattningar om hur verksamheten i Ekskolan har förändrats sedan beslutet togs om att aktivt arbeta för att bli en skola för alla elever. Några beskriver en stor och positiv förändring, medan andra inte alls uppfattar förändringen som särskilt stor. Det förekommer även uppfattningar om att förändringar har skett, men åt det negativa hållet. De positiva förändringar som nämns är bland annat satsningen på kompetensutveckling för personalen, didaktiska diskussioner, intensivkurser, extra pedagoger i klassrummen, SET-lektioner, ett förändrat förhållningssätt bland lärarna, samt att inga elever längre placeras i resursskola utanför Ekskolan. Genom att använda Aktivitetsdiamanten (Hedvall, 2009) blir det tydligt att det handlar om en process och ett pussel med hundratals ständigt föränderliga pusselbitar.

Min tolkning av de intervjuade personernas berättelser leder fram till slutsatserna att, bland andra, följande utmaningar kan dyka upp utefter vägen mot en skola för alla:

- Förbättra kommunikation.
- Att få skolpersonal att samverka mer med andra.
- Att nå ett gemensamt synsätt bland personalen.
- Att hantera de nationella proven och de fastställda målen för betyget Godkänd på ett sådant

sätt att de inte upplevs som hinder för enskilda elever.

- Ekonomi.
- Tid.
- För stora klasser.
- Störande ljud i klassrummen.
- Lokalernas utformning.
- Brister hos teknisk utrustning.

Min tolkning av de intervjuade personernas berättelser leder fram till slutsatserna att, bland andra, följande faktorer kan leda till framgångar i arbetet med att skapa en skola för alla:

- En satsning på tid och engagemang för kommunikation skolpersonalen sinsemellan, mellan skolpersonal och elever samt mellan skolpersonal och föräldrar.
- Samverkan mellan skolpersonal.
- Pedagogiska diskussioner.
- Kompetensutveckling för personalen.
- Flexibilitet när det gäller undervisningsnivå.
- Flexibilitet vid nationella prov.
- Flexibilitet när det gäller stödinsatser.
- Intensivkurser.
- Dubbla pedagoger i klassrummen.
- Ett rikt utbud av teknisk utrustning, framförallt datorer, som är tillgänglig för alla.
- Att ge elever möjlighet att sitta i grupp rum intill klassrummet om de vill.
- Projekt som tar vara på enskilda elevers styrkor.

Det är svårt att, utifrån den här studien, dra några slutsatser när det gäller individuella utredningar och diagnoser, för detta är materialet alltför litet. Frågan är ändå värd att lyftas då den ständigt dyker upp i litteraturen. Den litteraturgenomgång som gjorts inför den här studien visar på såväl fördelar (Salamancadeklarationen, 1994; Farrell, 2006; Mandre, 2007) som nackdelar (Börjesson & Palmblad, 2003) med individuella utredningar och diagnoser. Humphrey och Lewis (2008) beskriver, liksom Larsson Abbad (2007) och Hellberg (2007) både fördelar och nackdelar med individuella utredningar och diagnoser. En form av individuella utredningar som är ofrånkomliga är dock, enligt min uppfattning, utredningar av elevers hörsel och syn. Hjälpmedel i form av hörapparat, hörselslinga och glasögon har en avgörande betydelse för elevens möjligheter att utvecklas utifrån sina egna förutsättningar. På liknande sätt, beskriver en av eleverna i studien att en utredning med efterföljande diagnos ökade möjligheten för honom att få de hjälpmedel och det stöd han behövde i skolarbetet.

De intervjuade personernas berättelser leder fram till slutsatsen att det kanske inte alltid är bäst för alla elever att *hela tiden* undervisas tillsammans i stora klasser. Begreppet ”en sammanhållen skola för alla” kan dock användas i betydelsen av en skola där alla elever går tillsammans men med mycket stor flexibilitet när det gäller klassernas storlek, hur många lärare som finns i klassrummet samtidigt, hur många av klassens elever som finns i klassrummet samtidigt, undervisningsmetoder m.m. En sådan ”sammanhållen skola för alla” öppnar möjligheter för många elever att lära sig och utvecklas utifrån sina egna unika förutsättningar. Det går dock inte att utifrån den här begränsade

studien dra slutsatsen att en sådan skola skulle vara det bästa för *alla* elever. Det finns anledning att tro att en del elever, som har svårt att hantera förändringar i vardagen, skulle ha svårt att finna sig tillrätta i en skola vars struktur ständigt förändras på detta sätt.

Slutligen vill jag rikta uppmärksamheten mot det ämne som ingen av skolpersonalen tar upp under intervjuerna, vilket förvånar mig, nämligen vikten av en grundläggande omtanke om varandra inom personalgruppen. Arbetet som lärare i en inkluderande skola kan vara både stimulerande och krävande, det framgår tydligt av resultatet. I Ekskolan har man bland annat satsat på didaktiska diskussioner och att ha två pedagoger i samma klassrum. Jag föreställer mig att detta arbete underlättas om personalgruppen är en sammansvetsad grupp. Det kan vara så att Ekskolans personal *är* en sammansvetsad grupp, ett team där alla behövs och där alla har en omtanke om varandra. Men ingen *pratar* om det under intervjuerna.

9.2 Avslutande reflektioner

Resultatet av denna fallstudie leder till den övergripande slutsatsen att en skola som vill passa för alla elever måste vara oerhört flexibel eftersom behoven bland eleverna är så skiftande.

Informanterna ger flera olika svar på hur en skola skall vara för att passa alla. Den kan till exempel vara precis så som Ekskolan är, vilket Matilda anser, eller den kan vara uppbyggd av många, många små klasser, med fem elever och tre lärare i varje klass, vilket är Tobias beskrivning av en skola för alla.

Om alla elever i samma åldersgrupp skall undervisas tillsammans innebär detta att en lärare i samma klass kan ha elever som inte kan sitta stilla och tysta; elever som inte kan koncentrera sig om det inte är tyst; elever som behöver korta arbetspass med täta pauser; elever som behöver långa arbetspass för att kunna komma igång med sitt arbete; elever som lär sig bäst genom praktiska övningar; elever som lär sig bäst genom teoretiska övningar; elever som ofta är hemma från skolan på grund av sjukdom; elever som nästan aldrig är sjuka; elever som behöver lång tid på sig för att lära sig nya saker; elever som lär sig nya saker snabbt o.s.v. Vidare innebär det med största sannolikhet att läraren i samma klass kan ha elever som använder sig av flera olika varianter av tekniska hjälpmedel. Detta ställer stora krav på läraren och frågan är om det är genomförbart, eller ens önskvärt att undervisa alla elever i samma åldersgrupp tillsammans, eller om ”en skola för alla” kan se ut på något annat sätt. Precis som Helldin (2002) påpekar förändras innebörden av begreppet ”en skola för alla” beroende på var betoningen läggs. Den fråga vi måste ta ställning till när vi resonerar kring hur en skola för alla skall kunna skapas, är om målet vi skall nå är ”en skola för alla”, eller ”en skola för *alla*”.

Idag pratar vi om ”inskolning” av barn. Enligt Nationalencyklopedin (1998) är inskolning den process som sker i samverkan mellan förskola och skola året innan barnet börjar skolan. Målet för inskolningen skall vara att övergången blir så mjuk att barnet uppfattar den som kontinuerlig (ibid.). Idén om inskolning bygger på tron om att den enskilda människan kan anpassa sig till nya situationer om han/hon bara får tillräckligt med tid på sig. Sett ur ett miljörelativt perspektiv uppstår dock hinder och svårigheter i samspelet mellan det enskilda barnet och skolan (Calais von Stokkom & Kebbon, 1996). Eftersom alla barn är unika borde vi kanske istället beskriva inskolningen som en process som sker i samverkan mellan eleven, hemmet och skolan, där målet skall vara att *skolan* får tid på sig att anpassa sig till det enskilda barnet. Kanske är det dags att överge den traditionella bilden av skolan: En verksamhet som äger rum i speciella lokaler där alla barn i en, av samhället bestämd, viss ”skolålder” samlas varje dag för att få undervisning i de ämnen som samhället har bestämt är nödvändiga för att barnen skall växa upp till fullvärdiga samhällsmedborgare. Det kan kanske finnas andra vägar att nå kunskap och känna social tillhörighet.

9.3 Förslag till vidare forskning

För att öka kunskapen om hur en skola för alla kan skapas och hur en sådan skola kan se ut behövs flera undersökningar i skolor som medvetet och uttalat har denna målsättning. Flera kvalitativa intervjustudier skulle, i kombination med observationsstudier och enkätundersökningar, med all sannolikhet synliggöra fler framgångsfaktorer än de som kommit fram i denna studie. En enkätundersökning ger visserligen inte möjligheten att förstå på djupet, på det sätt som en intervjustudie kan ge, men det är en effektiv metod för att få in svar från många deltagare. En enkät skulle kunna gå ut till samtliga anställda i en skola, medan en annan enkät går ut till samtliga elever i samma skola. En sådan enkätstudie skulle vara värdefull som komplement till en intervjustudie och/eller en observationsstudie som görs i samma skola.

Deltagarbaserad aktionsforskning skulle med stor sannolikhet också kunna bidra med ökad kunskap i forskningsfrågan. Genom att, under en längre tid, följa en skolas väg till att bli en inkluderande skola, kan dokumentation ske fortlöpande. Framgångsfaktorer såväl som utmaningar, hinder och problem antecknas när de dyker upp liksom även olika försök till lösningar och resultaten av dessa försök till lösningar antecknas medan de är högaktuella. Den här intervjustudien bygger mycket på retrospektiva data. Personerna beskriver vad de upplevt och vad som gjorts eller sagts tidigare. Aktionsforskningen ger, liksom observationsstudier, helt andra möjligheter att beskriva det som sker här och nu, samtidigt som den ger bidrag till förändring.

Som jag tidigare har konstaterat förvånas jag över att ingen av skolpersonalen tar upp frågan om vikten av en grundläggande omtanke om varandra inom personalgruppen. Enligt min tolkning av den här studiens resultat känner sig inte alla lärare delaktiga i de beslut som tas under vägen till en inkluderande skola. Alla lärare deltar inte heller i kompetensutveckling och didaktiska diskussioner. Jag föreställer mig att en satsning på personalgruppen som ett team, där alla vuxna i skolan är inkluderade, behövs och är rädda om varandra, kan vara en framgångsfaktor i arbetet med att skapa en inkluderande skola. Det skulle vara intressant att få min föreställning i denna fråga vetenskapligt prövad genom empiriska studier.

10. Referenser

- Ashbya, C. (2010). The trouble with normal: the struggle for meaningful access for middle school students with developmental disability labels. *Disability & Society*, 25, (3), 345 – 358.
- Asprey, A., & Nash, P. (2006). The importance of awareness and communication for the inclusion of young people with life-limiting and life-threatening conditions in mainstream schools and colleges. *British Journal of Special Education*, 33, (1), 10 – 18.
- Barnes, C., & Mercer, M. (1999). Granskning av den sociala handikappmodellen. I Tideman, M. (Red.), *Handikapp. Synsätt, principer, perspektiv* (s.79 – 105). Lund: Studentlitteratur.
- Bjørndal, C. R. P. (2005). *Det värderande ögat – Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. (B. Nilsson, övers.). Stockholm: Liber. (Originalalets titel: *Det vurderende øjet. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal Akademisk. 2002).
- Brunnberg, E. (2003). *Vi bytte våra hörande skolkamrater mot döva. Förändring av hörselskadade barns identitet och självförtroende vid byte av språklig miljö*. Örebro: Studies in Social work, Örebro universitet.
- Brunnberg, E., & Fredriksson, J. (2007). *Kattungen - en 'förskola för alla' med teckenspråket som grund. Utvärdering efter att hörande barn inkluderats i verksamheten*. Örebro: Örebro Universitet, Institutionen för beteende, social och rättsvetenskap, Socialt arbete, Forskargruppen ICU.
- Börjesson, M., & Palmblad, E. (Red.). (2003). *Problembarnets århundrade: normalitet, expertis och visionen om framsteg*. Lund: Studentlitteratur.
- Calais von Stokkom, S., & Kebbon, L. (1996). Handikappbegreppet. I Tideman, M. (Red.), *Perspektiv på funktionshinder och handikapp* (s.33 – 41). Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (2:a uppl.). (P. Larsson, övers.). Lund: studentlitteratur. (Originalalets titel: *The good research guide – for small-scale research projects*).
- Downe-Wamboldt, B. (1992). Content analysis: Method, applications and issues. *Health Care for Women International*, 13, (3), 313 – 321.
- Egelund, N., Haug, P., & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber AB.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62, (1), 107 – 115.
- Emanuelsson, I., Persson, B., & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – En kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber.
- Falkmer, M. (2009). Inkluderande strategier för elever med Aspergers syndrom och andra autismspektrumtillstånd i grundskolan. I Skolverket (2009). *Skolan och Aspergers syndrom. Rapport 334* (s. 64 – 88). Stockholm: Fritzes.
- Farrell, M. (2006). *The effective teacher's guide to autism and communication difficulties: Practical strategies*. London: Routledge.

- FN:s barnkonvention. Tillgänglig 2011-05-07:
<https://www.unicef.se/barnkonventionen/barnkonventionen-i-olika-versioner/barnkonventionen-hela-texten>
- FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning. Tillgänglig 2011-05-07:
http://www.un.org/disabilities/documents/convention/crpd_swedish.pdf
- FN:s standardregler. Tillgänglig 2011-05-07: http://www.handisam.se/upload/Handisams%20filer/Rapporter/FNs_standardregler%5B1%5D.pdf
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2003). *Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness*. Umeå: Umeå Universitet, Department of Nursing.
- Groth, D. (2007). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser – aspekter ur elever och speciallärares perspektiv*. Luleå: Institutionen för utbildningsvetenskap, Luleå tekniska universitet.
- Göransson, K. (2004). *Barn som blir elever – om olikheter, undervisning och inkludering*. Stockholm: Stiftelsen ala.
- Hedvall, P-O. (2009). *Aktivitetsdiamanten*. Lund: Lunds Universitet, Institutionen för designvetenskaper.
- Hellberg, K. (2007). *Elever på ett anpassat individuellt gymnasieprogram: Skolvardag och vändpunkter*. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet.
- Helldin, R. (2002). *Specialpedagogik och sociala problem i gymnasieskolan. En granskning av skoldemokratins innebörder och kvalitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Hjörne, E. (2004). *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg: Göteborgs universitet, Studies in educational sciences.
- Hjörne, E., & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla: elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Holme, L. (1999). Begrepp om handikapp. En essä om det miljörelativa handikappbegreppet. I Tideman, M. (Red.), *Handikapp. Synsätt, principer, perspektiv* (s. 67 – 78). Lund: Studentlitteratur.
- Hsieh, H-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15, (9), 1277 – 1288.
- Humphrey, N., & Lewis, S. (2008). ”Make me normal’: The views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools.” *Autism SAGE Publications and The National Autistic Society*, 12, 23 – 46.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson Abbad, G. (2007). ”Aspergern, det är jag” *En intervjustudie om att leva med Asperger syndrom*. Linköping: Institutionen för handikappvetenskap, Linköpings universitet.
- Ljungström, K. *Ordkällan*. Tillgänglig 2011-05-14: <http://www.ordkallanpedaktiv.se/>
- Mandre, E. (2007). *Att skapa verkligheter – pedagogik för det omöjliga*. Kungsängen: Intermedia Books.

- Moriña Díeza, A. (2010). School memories of young people with disabilities: an analysis of barriers and aids to inclusion. *Disability & Society*, 25, (2), 163 – 175.
- Möllås, G. (2009). *'Detta ideliga mötande' En studie av hur kommunikation och samspel konstituerar gymnasieelevers skolpraktik*. Jönköping: Jönköpings högskola för lärande och kommunikation.
- Nationalencyklopedin: version 2.0 Cd-rom för pc*. (1998). Höganäs: Bra Böcker.
- Nilholm, C. (2006). Inkludering av elever ”i behov av särskilt stöd” – Vad betyder det och vad vet vi? *Forskning i fokus*, 28, 1 – 50. Myndigheten för skolutveckling.
- Paulsson, K., & Stenberg, L. (2009). *Särskild, särskild eller avskild: om skolsituationen för elever med rörelsehinder*. Ljungbyholm: Unga RBU:are.
- Rao, S. (2008). 'Oos sensei! Oos sempai!': a karate school and lessons on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 12, (3), 281 – 299.
- Ring, E., & Travers, J. (2005). Barriers to inclusion: a case study of a pupil with severe learning difficulties in Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, 20, (1), 41 – 56.
- Runswick-Cole, K. (2008). *Between a rock and a hard place: parents' attitudes to the inclusion of children with special educational needs in mainstream and special Schools*. Manchester: Manchester Metropolitan University, The Research Institute for Health and Social Change.
- Salamancadeklarationen. (1994). Tillgänglig 2011-05-07: www.unesco.se/Bazment/Alias/Files/?Salamanca_sju
- Saloviita, T. (2003). *En skola öppen för alla – elever med särskilda behov inom allmänundervisningens ram*. (I. Åström, övers.). Vasa: Lärum. (Originalarbete publicerat 1999).
- Skolinspektionen. (2010). *Rektors ledarskap – En granskning av hur rektor leder skolans arbete mot ökad måluppfyllelse*. Rapport 2010:15. Diarienummer 40-2010:71.
- Skolverket. (1994). *Läroplan för de frivilliga skolformerna LPF 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet LPO 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2001). *Tre magiska G:n. Skolans insatser för elever med funktionshinder. Fördjupad studie ur Skolverkets rapport 202*. Stockholm: Liber Distribution, Publikationstjänst.
- Skolverket. (2008). *Särskilt stöd i grundskolan – En sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2009). *Skolan och Aspergers syndrom. Rapport 334*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2010). *Attityder till skolan 2009: Elevernas och lärarnas attityder till skolan. Rapport 344*. Stockholm: Fritzes.
- Socialstyrelsen. *Social och emotionell träning (SET)*. Tillgänglig 2011-05-07: <http://www.socialstyrelsen.se/evidensbaseradpraktik/insatser/barnochfamilj/set>
- Svenska Akademiens Ordbok över svenska språket*. 32:a bandet. (1999) Lund: Gleerup.
- Svensk författningssamling [SFS], 1985:1100 *Skollagen*. Stockholm: Allmänna förlaget.

- Sveriges Radio. (2011). Nossebro skolan. *Studio ett. Fördjupad nyhetsrapportering i P1*. Tillgänglig 2011-05-07: <http://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=1637&artikel=4418464>
- Sydsvenskan. (2010). När skolan är som allra bäst. Tillgänglig 2011-05-07: <http://www.sydsvenskan.se/sverige/article1262061/Nar-skolan-ar-som-allra-bast.html>
- Thomas, C. (2002). Disability Theory: Key Ideas, Issues and Thinkers. I Barnes, Oliver & Barton, (Ed.). (2002). *Disability studies today* (s.38 – 57). Cornwall: Polity.
- Torgesen, J. K., Alexander, A. W., Wagner, R. K., Voeller, K., Conway, T., & Rose, E. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities, 34*, (1), 33 – 58, 78.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. (Elektronisk version). Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig 2011-05-07: http://www.vr.se/download/18.7f7bb63a11eb5b697f3800012802/forskningsetiska_principer_tf_2002.pdf
- Yuen, M., Westwood, P., & Wong, G. (2005). Meeting the needs of students with specific learning difficulties in the mainstream education system: Data from primary school teachers in Hong Kong. *The International Journal of Special Education, 20*, (1), 67 – 71.

11. Bilagor

Intervjuguide Rektor och Specialpedagog

Bilaga 1a

Innan inspelningen börjar: Syftet med intervjun, Bandspelaren, Frågor innan intervjun ?

Inspelning:

Bakgrund:

Utbildning

Yrkeserfarenhet

Antal år på skolan

Annat

Antal elever på skolan

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

Hur nära den visionen har er skola kommit tycker du?

Bakgrunden till skolans satsning

Starten:

När?

Hur?

Reaktioner från lärarkollegiet i samband med starten

Skolans satsningar gällande:

Antal elever per klass/Smågrupper

Pedagogik

Fysisk miljö

Psykosocial miljö

Teoretiska ämnen

Övningsämnen

Raster

Före och Efter schemalagd skoltid

Annat

Hur går ni tillväga när problem uppstår för en elev?

När det gäller delaktighet?

T ex om en elev verkar ensam

När det gäller lärande?

T ex om en elev ofta misslyckas på prov

Annat?

(Utredning – Åtgärder – Arbetsmetoder – Uppföljning m.m.)

Hinder/Bakslag/Begränsningar/Utmaningar/Möjligheter

Reaktioner från:

Lärare

Elever

Föräldrar

Framtidsplaner

Innan inspelningen: Samtyckesblankett, Syftet med intervjun, Bandspelaren, Frågor?

Inspelning:

Bakgrund: **Utbildning**
 Yrkserfarenhet
 Antal år på skolan
 Klasslärare/Ämneslärare
 Annat

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

Hur nära den visionen har er skola kommit tycker du?

Bakgrunden till skolans satsning

Starten: **När?**

Hur?

Dina tankar kring förslaget och starten

På vilket sätt påverkar skolans ambition

Din: **Arbetsituation**

Pedagogik

Kompetensutveckling

Har du elever som ibland går till samundervisningsgruppen? Individintegrerade elever -Två olika läroplaner i klassen? Hur fungerar samarbetet? Kommer eleverna ur? (Intensivkurser?)

Elevernas: **Skolvardag**

Lärande

Delaktighet

(Fysisk miljö, Psykosocial miljö, Raster, Före och Efter schemalagd skoltid)

Hur går du tillväga när problem uppstår för en elev:

När det gäller delaktighet? T ex om en elev verkar ensam

När det gäller lärande? T ex om en elev ofta misslyckas på prov

Annat?

(Utredning – Åtgärder – Arbetsmetoder – Uppföljning m.m.)

Hinder/Bakslag/Begränsningar/Utmaningar/Möjligheter

Reaktioner från: **Elever**

Föräldrar

Tankar om framtiden

Innan inspelningen börjar: Samtyckesblankett
Syftet med intervjun
Bandspelaren
Frågor innan intervjun ?

Inspelning:

Bakgrund: Ålder
Antal år på skolan
Tidigare skola/skolor
Annat

När jag säger ”En skola som passar för alla elever”, vad tänker du på då?

Hur tycker du att en skola skall vara för att vara en bra skola?

Beskriv hur det är i skolan nu: (Lärare, Kamrater, Lektioner, Teoretiska ämnen,
Övningsämnena, Raster, Före och Efter schemalagd
skoltid)

Är nöjd med..

Är inte nöjd med..

Beskriv hur det var tidigare: (Lärare, Kamrater, Lektioner, Teoretiska ämnen,
Övningsämnena, Raster, Före och Efter schemalagd
skoltid)

Var nöjd med..

Var inte nöjd med.. (Upplever du någon skillnad?)

Tankar om framtiden: (Året/åren som är kvar i grundskolan, Gymnasieskola,
Arbete, Fritid)

Är rädd för att..

Hoppas att..

(Vid intervju med elev som har en känd diagnos: Fördelar och/eller nackdelar med diagnosen?)

Innan inspelningen börjar: Samtyckesblankett
 Syftet med intervjun
 Bandspelaren
 Frågor innan intervjun ?

Inspelning:

Bakgrund: Barnets: Ålder
 Antal år på skolan
 Tidigare skola/skolor
 Annat

När jag säger ”En skola som passar för alla elever”, vad tänker du på då?

Hur tycker du att en skola skall vara för att vara en bra skola?

Nuvarande situation i skolan: (Lärande, Delaktighet, Självbild
 Teoretiska ämnen, Övningsämnen
 Kamrater i skolan, På fritiden
 Annat)

Är nöjd med

Är inte nöjd med (Hur upplever föräldrarna skolans signaler? Samarbete?)

Tidigare år i skolan: (Lärande, Teoretiska ämnen, Övningsämnen
 Kamrater i skolan, på fritiden
 Annat)

Var nöjd med

Var inte nöjd med

Tankar om framtiden: (Året/åren som är kvar i grundskolan, Gymnasieskola,
 Arbete, Fritid, Annat)

Förhoppningar

Oro

(Vid intervju med förälder till elev som har en känd diagnos: Fördelar och/eller nackdelar med diagnosen?)

Jag heter Rosita Brolin. Jag är sjuksköterska och lärare och har valt att studera vidare vid Högskolan i Halmstad för att nå en magisterexamen.

De flesta forskare verkar vara överens om att vi skall sträva efter att skapa ”en skola för alla”, men det är ont om forskning som visar *hur* detta skall gå till. Inför min magisteruppsats vill jag därför undersöka om, och i så fall hur, en skola kan förverkliga ambitionen att vara **en skola som passar för alla elever**.

Jag har träffat Högby skolans rektor och lärare. De är positivt inställda till min studie. Enligt rektor är Högby skolans ambition att vara en skola som passar för alla elever. Därför vill jag gärna ta del av elevernas vardag i Högby skolan under såväl lektioner som raster. Jag har för avsikt – under förutsättning att jag får ert medgivande - att delta i klassen två eller tre heldagar.

Huvudsyftet med studien är inte att studera enskilda elever utan är mer inriktat på skolans miljö och undervisning.

Jag har även för avsikt att intervjua några elever, men också föräldrar, lärare och rektor. När det blir aktuellt med intervjuer hör jag av mig till berörda elever och föräldrar för att få medgivande till intervjuerna.

Alla uppgifter som kommer fram i min studie kommer givetvis att behandlas med sekretess. Allt material kommer att förvaras så att inga obehöriga kan få tag på det. När jag sedan skriver uppsatsen kommer jag inte att uppge var i Sverige min undersökning är gjord. **Varken skolan eller enskilda elever kommer att kunna identifieras.**

Om ni kan tänka er att lämna ert medgivande till att jag får delta i klassen under två till tre heldagar vore jag tacksam om ni vill underteckna blanketten som följer med detta brev. Blanketten lämnas snarast till klassens lärare.

Om ni har några frågor är ni självklart välkomna att kontakta mig.

Med Vänlig Hälsning

Rosita Brolin

Student på Magisterprogrammet i handikappvetenskap vid Högskolan i Halmstad

Tel: 0707-367099

E-mail: rosita.brolin@gmail.com

Vi ger vårt medgivande till att Rosita Brolin får genomföra sin studie i vår dotters/sons klass.

Elevens namn _____

Dagens datum _____

Förälders/föräldrars namnunderskrift

Jag heter Rosita Brolin. Jag är sjuksköterska och lärare och har valt att studera vidare vid Högskolan i Halmstad för att nå en magisterexamen.

De flesta forskare verkar vara överens om att vi skall sträva efter att skapa ”en skola för alla”, men det är ont om forskning som visar *hur* detta skall gå till. Inför min magisteruppsats vill jag därför undersöka om, och i så fall hur, en skola kan förverkliga ambitionen att vara **en skola som passar för alla elever**.

Jag har träffat Högby skolans rektor och lärare. De är positivt inställda till min studie. Enligt rektor är Högby skolans ambition att vara en skola som passar för alla elever. Därför vill jag gärna ta del av elevernas vardag i Högby skolan under såväl lektioner som raster. Jag har för avsikt – under förutsättning att jag får ert medgivande - att delta i klassen två eller tre heldagar.

Huvudsyftet med studien är inte att studera enskilda elever utan är mer inriktat på skolans miljö och undervisning.

Jag har även för avsikt att intervjua några elever, men också föräldrar, lärare och rektor. När det blir aktuellt med intervjuer hör jag av mig till berörda elever och föräldrar för att få medgivande till intervjuerna.

Alla uppgifter som kommer fram i min studie kommer givetvis att behandlas med sekretess. Allt material kommer att förvaras så att inga obehöriga kan få tag på det. När jag sedan skriver uppsatsen kommer jag inte att uppge var i Sverige min undersökning är gjord. **Varken skolan eller enskilda elever kommer att kunna identifieras.**

Om ni kan tänka er att lämna ert medgivande till att jag får delta i klassen under två till tre heldagar vore jag tacksam om ni vill skicka ert medgivande via mail till min mailadress: rosita.brolin@gmail.com.

Skriv följande i ert mail:

Elevens namn:

Dagens datum:

Förälderns/föräldrarnas namn:

Om ni har några frågor är ni självklart välkomna att kontakta mig.

Med Vänlig Hälsning

Rosita Brolin

Student på Magisterprogrammet i handikappvetenskap vid Högskolan i Halmstad

Tel: 0707-367099

E-mail: rosita.brolin@gmail.com

Hej!

Jag, Rosita Brolin, håller just nu på och samlar information som skall användas i min magisteruppsats om ”En skola för alla”. Jag vill gärna göra en intervju med Dig.

Innan intervjun ber jag Dig läsa igenom det här papperet, sätta kryss i ruta 1 om Du kan tänka Dig att bli intervjuad av mig och ett kryss i ruta 2 om Du godkänner att jag spelar in intervjun. Sedan ber jag Dig också att skriva under med Din namnteckning.

Det är bara jag som kommer att lyssna på det som spelas in och inspelningen kommer att förstöras när jag är klar med uppsatsen. Jag kommer att skriva uppsatsen på ett sådant sätt att ingen skall kunna känna igen Dig eller någon annan som Du berättar om.

Ort och datum

Rosita Brolin

Om Du vill ha kontakt med mig kan Du skriva till min mailadress: rosita.brolin@gmail.com eller ringa mig på telefon: 0707-367099.

Min handledare heter Åsa Wengelin. Hon är universitetslektor på Högskolan i Halmstad, där jag studerar på Magisterprogrammet i Handikappvetenskap. Om du vill ställa frågor till Åsa om min uppsats kan du nå henne på: asa.wengelin@hh.se eller telefon: 035-167276.

Medgivande – elev

Jag vill vara med i Rosita Brolins undersökning om “En skola för alla”.

1. Rosita får göra en intervju med mig.
2. Rosita får spela in intervjun.

Rosita har berättat för mig och jag har förstått att:

Det är bara Rosita som kommer att lyssna på det som spelas in och inspelningen kommer att förstöras när Rosita är klar med uppsatsen.

Rosita kommer att skriva uppsatsen på ett sådant sätt att ingen skall kunna känna igen mig eller någon annan som jag berättar om.

Jag vet om att det är frivilligt att vara med i undersökningen. Jag vet också att jag när som helst kan säga till om jag inte vill vara med i undersökningen.

Jag har fått Rositas mailadress och telefonnummer, ifall jag vill ta kontakt med henne.

Ort och datum

Namnteckning

Hej!

Jag, Rosita Brolin, håller just nu på och samlar information som skall användas i min magisteruppsats om ”**En skola för alla**”. Jag vill gärna göra en intervju med Dig.

Innan intervjun ber jag Dig läsa igenom det här papperet, sätta kryss i ruta 1 om Du kan tänka Dig att bli intervjuad av mig och ett kryss i ruta 2 om Du godkänner att jag spelar in intervjun. Sedan ber jag Dig också att skriva under med Din namnteckning.

Det är bara jag som kommer att lyssna på det som spelas in och inspelningen kommer att förstöras när jag är klar med uppsatsen. Jag kommer att skriva uppsatsen på ett sådant sätt att ingen skall kunna känna igen Dig eller någon annan som Du berättar om.

Ort och datum

Rosita Brolin

Om Du vill ha kontakt med mig kan Du skriva till min mailadress: rosita.brolin@gmail.com eller ringa mig på telefon: 0707-367099.

Min handledare heter Åsa Wengelin. Hon är universitetslektor på Högskolan i Halmstad, där jag studerar på Magisterprogrammet i Handikappvetenskap. Om du vill ställa frågor till Åsa om min uppsats kan du nå henne på: asa.wengelin@hh.se eller telefon: 035-167276.

Medgivande – målsman

Jag vill vara med i Rosita Brolins undersökning om “En skola för alla”.

1. Rosita får göra en intervju med mig.
2. Rosita får spela in intervjun.

Rosita har berättat för mig och jag har förstått att:

Det är bara Rosita som kommer att lyssna på det som spelas in och inspelningen kommer att förstöras när Rosita är klar med uppsatsen.

Rosita kommer att skriva uppsatsen på ett sådant sätt att ingen skall kunna känna igen mig eller någon annan som jag berättar om.

Jag vet om att det är frivilligt att vara med i undersökningen. Jag vet också att jag när som helst kan säga till om jag inte vill vara med i undersökningen.

Jag har fått Rositas mailadress och telefonnummer, ifall jag vill ta kontakt med henne.

Ort och datum

Namnteckning

Högskolan i Halmstad
Sektionen för Hälsa och Samhälle
Handikappvetenskap – Magisterprogrammet
Ht 2010

Tack för att du har valt att delta i den studie som kommer att ligga till grund för min magisteruppsats! Med din hjälp hoppas jag få ökad kunskap om hur ”en skola för alla” kan skapas.

Deltagandet i studien är frivilligt och du har rätt att avbryta din medverkan när som helst. Du har givetvis även rätt att välja om du vill svara på frågor eller inte under intervjuens gång.

Intervjun kommer att spelas in för att sedan transkriberas. Alla uppgifter som kommer fram i samband med intervjun kommer att behandlas strikt konfidentiellt. Allt material kommer att förvaras så att inga obehöriga kan få tag på det. När jag sedan skriver uppsatsen kommer uppgifter från inspelningarna att skrivas om på ett sådant sätt att varken skolan eller enskilda personer kommer att kunna identifieras.

Varmt tack för din medverkan!

Med vänlig hälsning

Rosita Brolin

E-mail: rosita.brolin@gmail.com

Jag har tagit del av ovanstående information och lämnar härmed mitt samtycke till intervjun.

Ort och datum

Namnsteckning