



Självständigt arbete (examensarbete), 15 hp, för
Speciallärarprogrammet med specialisering utvecklingsstörning
VT 2017

Extra anpassningar för elever som läser enligt särskolans kursplan

Charlotte Nilsson

Sektionen för hälsa och samhälle eller Sektionen för lärande och miljö

Författare/Author

Charlotte Nilsson

Titel/Title

Extra anpassningar för elever som läser enligt särskolans kursplan

Additional adjustments for students reading according to the special needs school

Handledare/Supervisor

Helena Sjunnesson

Examinator/Examiner

Daniel Östlund

Sammanfattning/Abstract

Som elev mottagen i särskolan kan du ha integrerad skolgång i grundskolan eller gå i sammanhållen klass. Extra anpassningar är ett stöd som ska ges inom ramen för den ordinarie undervisningen för att en elev ska kunna nå de lägst ställda kunskapskraven i ett ämne. Det står i Skollagen och gäller för elever i alla skolformer. Åtgärden extra anpassningar är av betydelse inte bara för att nå kunskapskraven utan också för att ha tillgång till en socialt, pedagogiskt och fysiskt tillgänglig lärmiljö vilket i sin tur är en av de aspekter som förutsätter delaktighet. Denna uppsats belyser hur ett antal lärare som undervisar integrerade elever respektive de som undervisar elever i sammanhållen klass, beskriver att de arbetar med extra anpassningar samt vilken betydelse detta har för elevernas utbildning. Jag har använt mig av kvalitativ metod och underlaget för studien bygger på semistrukturerad intervju. Resultatet är analyserat utifrån Bronfenbrenners ekologiska systemteori, olika specialpedagogiska perspektiv och ett sociokulturellt perspektiv. Resultatet visar framförallt att det finns en tendens bland respondenterna att betrakta placeringen i särskola eller liten undervisningsgrupp som en extra anpassning och att det inte finns ett fungerande samarbete med Elevhälsan.

Ämnesord

Delaktighet, Extra anpassningar, Integrering, Sammanhållen klass, Tillgänglighet

Innehållsförteckning

Förord	6
Inledning	7
Syfte	9
Frågeställningar	9
Bakgrund	10
Historik	10
<i>Lagstadgad utbildning</i>	<i>10</i>
<i>Från integrering till inkludering</i>	<i>11</i>
Mottagande i grundsärskolan	12
Centrala begrepp	14
<i>Extra anpassningar</i>	<i>14</i>
<i>Särskilt stöd</i>	<i>14</i>
<i>Elevhälsa</i>	<i>14</i>
<i>Integrering och inkludering</i>	<i>15</i>
<i>Tillgänglighet</i>	<i>16</i>
<i>Delaktighet</i>	<i>18</i>
Tidigare forskning	20
Deltagande	20
Skolvardag och tillhörighet i gymnasiesärskolan	20
Internationell forskning gällande inkludering	21
<i>Universal design for learning, UDL</i>	<i>21</i>
<i>Exempel på inkluderande undervisning i ett internationellt perspektiv</i>	<i>22</i>
Skolinspektionen - extra anpassningar	23
Skolinspektionen - integrerade elever	24
Sammanfattning av forskningsöversikt samt vad min forskning kan bidra med i sammanhanget	25
Teoretiska perspektiv	28
Ekologisk systemteori	28
Sociokulturellt perspektiv på lärande	30

Specialpedagogiska perspektiv	31
Metod	33
Metodval	33
Urval	33
Undersökningsgrupp	33
<i>Beskrivning av respondenternas organisation</i>	34
Forskningsfrågor och intervjufrågor	35
Genomförande	35
Databearbetning	35
Etiskt förhållningssätt.....	36
Resultat	37
Extra anpassningar i teorin.....	37
<i>Lärarnas beskrivning av extra anpassningar</i>	37
<i>Särskilt stöd</i>	37
<i>Underlag till val av extra anpassningar</i>	38
<i>Exempel på extra anpassningar</i>	39
<i>Dokumentation av extra anpassningar</i>	39
<i>Likheter och skillnader gällande extra anpassningar i teorin</i>	40
Extra anpassningar i praktiken	41
<i>Lärarnas beskrivning av sin undervisning</i>	41
<i>Elevernas möjligheter att nå kursmålen</i>	42
<i>Extra anpassningar för att skapa delaktighet</i>	42
<i>Samsyn kring planering, bedömning och extra anpassningar</i>	43
<i>Elevhälsans roll i arbetet med extra anpassningar</i>	44
<i>Likheter och skillnader vad det gäller extra anpassningar i praktiken</i>	45
Analys.....	47
Integrerade elever.....	48
Elever i sammanhållen klass.....	50
Diskussion	53
Metoddiskussion	53
Resultatdiskussion.....	54
<i>Slutsats</i>	59

Relevans för yrket och framtida forskning	60
Referenser.....	61
Bilagor	64
Bilaga 1	64
Bilaga 2	66

Förord

Jag vill tacka de pedagoger som har tagit sig tid att bli intervjuade och på så sätt möjliggjort ett underlag för detta arbete. Jag vill också rikta ett stort tack till min handledare Helena Sjunnesson för den tid och det arbete du lagt ner på att hjälpa mig att mejsla fram ett examensarbete ur ett stort block fyllt av intresse för att undersöka väldigt mycket.

Inledning

Mitt examensarbete avser att behandla ämnet extra anpassningar vad det gäller elever som är mottagna i särskolan och som undervisas i sammanhållen klass, eller integrerade i grundskolan. Med sammanhållen klass avses en grupp i vilken samtliga elever är inskrivna i särskolan.

Extra anpassningar blev ett begrepp 2014 då följande paragraf skrevs till i Skollagens 3 kap. 5a§

Om det inom ramen för undervisningen eller genom resultat på ett nationellt prov, uppgifter från lärare, övrig skolpersonal, en elev eller en elevs vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att det kan befaras att en elev inte kommer att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås, ska eleven skyndsamt ges stöd i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen, såvida inte annat följer av 8§. Lag (2014:456)

Bakgrunden till tillägget i Skollagen var att lärare var osäkra på betydelsen av begreppen anpassningar och särskilt stöd och tenderade att skriva åtgärdsprogram när en elev bedömdes riskera att inte nå kunskapsmålen, istället för att göra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen. Det fick till följd att många åtgärdsprogram skrevs vilket i sin tur innebar en stor arbetsbörda för lärarna. Trots tillägget i Skollagen upplever jag som lärare i grundsärskolan att det finns en osäkerhet kring vad extra anpassningar är, hur de ska tillämpas och dokumenteras. Detta framkommer också av min undersökning.

Ja, hur definierar jag det? Anpassningar och extra anpassningar, ibland blir det lite begreppsförvirring, tycker jag, därför att anpassa gör vi ju hela tiden men vad är då extra anpassningar? (lärare i sammanhållen klass)

Läraren som undervisar i sammanhållen klass uttrycker kanske vad många i samma situation tänker. Osäkerheten finns också bland lärare som undervisar elever som är mottagna i särskolan men undervisas integrerade i grundskolan. Skolverket (2016) slår fast att undervisning enligt särskolans kursplaner inte är en anpassning utan en rättighet som tillfaller den person som skrivs in i särskolan. Rättigheten att få en undervisning som är anpassad till ens behov och förutsättningar gäller för alla elever oavsett vilken skolform

de tillhör. Det har sitt stöd i Skollagen (2010:800 3 kap. 3§). Vad det gäller barn och elever med en funktionsnedsättning ska stödet ges på ett sätt som uppväger de konsekvenser som nedsättningen ger. Enligt Skolinspektionens rapport om Skolans arbete med extra anpassningar ger en lärmiljö anpassad till elevens behov och förutsättningar möjlighet för eleven att utvecklas så långt som möjligt (Skolinspektionen, 2016).

I min yrkesroll som lärare på grundsärskolans högstadium kan jag se att extra anpassningar fyller en viktig funktion. Min erfarenhet är att elever som är mottagna i särskolan och går på högstadiet har många olika lärare av vilka en del undervisar både grundskolans elever och grundsärskolans. En del av dessa lärare saknar utbildning gällande utvecklingsstörning och andra funktionsnedsättningar samt erfarenhet. Då blir det viktigt med ett samlat grepp kring eleverna, en helhetssyn för att skapa en lärmiljö som främjar en utveckling av elevens fulla potential både ur pedagogisk och social synvinkel. I pedagogiska bedömningar kan skillnaden vara stor mellan de olika lärarnas bedömning av en elev. Det kanske beror på hur man som lärare tolkar direktiven för hur man ska skriva, att man gör anpassningar men tycker att de är en självklar del av undervisningen eller att man kanske inte ser vilka anpassningar som är möjliga att göra för att man saknar kunskap och erfarenhet. Det är också möjligt att skillnaderna beror på ur vilket specialpedagogiskt perspektiv man som lärare ser sina elever. Om skillnaderna är så stora för en elev som går i sammanhållen klass hur är det då i jämförelse med en elev som är inkluderad i en grundskoleklass? Skolinspektionens rapport om integrerade elever (2016) visar att flertalet av dessa får sin undervisning anpassade till behov och förutsättningar och att de är en del av det pedagogiska och sociala sammanhanget. Detta resultat gjorde mig intresserad av att vilja undersöka vilka likheter och skillnader som kan finnas mellan elever som är mottagna i särskolan men undervisas integrerade i grundskolan och de som undervisas i sammanhållen klass, just vad det gäller extra anpassningar.

Syfte

Denna studie syftar till att belysa hur lärare som undervisar elever mottagna i särskolan och som undervisas som integrerade eller i sammanhållen klass, beskriver sitt arbete med extra anpassningar.

Frågeställningar

- Hur beskriver lärare som undervisar elever med integrerad skolgång, sitt arbete med extra anpassningar?
- Hur beskriver lärare som undervisar i sammanhållen klass sitt arbete med extra anpassningar?
- Vilka blir likheterna och skillnaderna vad det gäller elevernas utbildning?

Bakgrund

Historik

Lagstadgad utbildning

Efter andra världskriget genomsyrades den svenska skoldebatten av en tanke om demokrati. Den så kallade Enhetsskolan infördes och skolan skulle ses som ett samhälle i miniatyr i vilket olikheter och variation skulle betraktas som något normalt. År 1944 infördes en lag för undervisning av ”sinnesslöa”. Enligt lagen var landstingen skyldiga att ordna vård och utbildning för lindrigt utvecklingsstörda personer d v s de som benämndes som bildbara (Ineland, Molin & Sauer, 2013). År 1954 lagstodgades det att barn i behov av särskoleundervisning i första hand skulle få externatundervisning till skillnad från den internatundervisning som varit utbredd i Sverige fram till slutet av andra världskriget. Fram till dess hade denna skolform inte ifrågasatts eftersom det fanns en uppfattning om att skolan bäst hanterade både undervisning och uppfostran (Grunewald, 2008). I mitten av 1950-talet kom lagen om landstingens skyldighet att ordna vård och utbildning också att omfatta de sk icke bildbara d v s personer med måttlig eller grav utvecklingsstörning (Ineland, Molin & Sauer, 2013). 1968 infördes träningskolan efter att man formulerat om målen för särskolan. Det ställdes inte längre krav på att skolan skulle göra samhällsdugliga medborgare av sina elever eller att förmågan att läsa, skriva och räkna skulle vara avgörande. Fokus kom att ligga på allsidig funktionsträning som skulle göra eleven så självständig som möjligt (Grunewald, 2008).

Från segregering till integrering

1960-talet innebar en radikal förändring på utbildningsområdet. Särskiljande av elever ifrågasattes både ur ekonomisk och ideologisk synvinkel då det innebar stora kostnader för samhället samtidigt som det sågs ha stigmatiserande konsekvenser för de berörda. Kritiken blev därför stor mot 1962 års läroplan då den innehöll förslag på flera särskiljande lösningar av elever som ansågs vara avvikande. Detta ledde fram till införandet av samordnad specialundervisning vilket innebar stöd inom den reguljära undervisningen. I samband med det ställdes krav på avskaffandet av specialskolor och andra särskiljande åtgärder och begreppet ”integrering” blev viktigt (Göransson & Nilholm, 2014). 1974 tillsattes SIA-utredningen (Skolans inre arbete). Målet för skolan

skulle i möjligaste mån vara att undvika ett särskiljande av elever med skolsvårigheter vilket ledde fram till att elever med och utan funktionshinder började placeras tillsammans. Forskning gjord under denna tid visar dock att integrering d v s processen att innesluta en elev eller grupp i den helhet som skolan utgör, snarast var en benämning på en typ av placering (Skolverket, 2014). Under 1970-talet blev den fysiska integreringen allt mer omfattande och det pågick en kamp för att hitta lokaler för särskolan inom grundskolan. Läsåret 67/68 var 27% av särskolans klasser lokalintegrerade vilket betyder att de hade sina lokaler på en grundskola. Tio år senare d v s 1978 var andelen 86%. Den fysiska närheten mellan särskola och grundskola möjliggjorde ett gränsöverskridande samarbete men det var främst grundsärskolan som såg möjligheten för en del av sina elever att delta i vissa av grundskolans aktiviteter. Hjälpmedelscentraler infördes över hela landet. Till denna var läromedelsutvecklingen knuten. Elevassistenter kom också att utgöra ett hjälpmedel för elever med funktionsnedsättning (Grunewald, 2008).

Från integrering till inkludering

Med tiden växte kritiken mot begreppet integrering eftersom skolan trots ambitionen inte kommit åt problemet med särskiljning. Integrering kom att bli synonymt med fysisk placering av elever som avvek från normen och som skulle anpassas till en skolmiljö som från början inte var utformad i relation till individuella olikheter. På 1980-talet kom begreppet integration att ersättas av begreppet inclusion i flera anglosaxiska länder. Med detta fanns ambitionen att ändra fokus från hur eleven skulle kunna anpassas till skolan till en syn på olikheter som en tillgång och till vilka istället skolan skulle anpassas (Sandström, Nilsson & Stier, 2014). Hindren för en ökad kontakt mellan elever med och utan funktionshinder bestod i att särskola och vård omfattades av samma lagstiftning och att särskolan därmed hade landstingen som huvudman till skillnad från grundskolan som hade staten. Detta ledde fram till att man på 1980-talet flyttade lagstiftningen om särskolan från omsorgslagen till skollagen. Ett annat hinder för ett närmande mellan grundskola och grundsärskola var den brist i utbildning hos grundskollärarna som blev uppenbar när särskolan integrerades i grundskolan. Detta var till nackdel både vad det gäller integrering och attitydbildning i samhället. Antalet elever i särskolan ökade dramatiskt p g a att särskolan ansågs var ett bättre alternativ för elever med särskilda behov än den klinikundervisning som var vanlig inom grundskolan under 1960-80-talen.

En lågkonjunktur under början av 1990-talet fick bl a indraget skolsocialt stöd som följd och det blev därmed mer ekonomiskt fördelaktigt för kommuner med särskoleplaceringar än att placera elever som ansågs tillhöra gränfallen, i grundskola (Grunewald, 2008). Med Salamancadeklarationen (www.unesco.se) som antogs år 1994 av ett stort antal länder varav Sverige är ett, gjordes överenskommelser om att elever i behov av stöd skulle undervisas i sin egen miljö tillsammans med andra elever. Särskiljande lösningar skulle undvikas och begreppet inkludering blev ett etablerat begrepp (Skolverket, 2014). På 1990-talet fick alla skolformer kommunen som huvudman (Ineland, Molin & Sauer, 2013). Med ett gemensamt huvudmannaskap för grundsärskola och grundskola skulle målet om ”En skola för alla” förverkligas. Det specialpedagogiska området tog fasta på Lärarkommitténs betänkande (SOU 1999:63) i vilket man talar om ”Den stora utmaningen” för skolan. Det innebär att all skolpersonal ska kunna arbeta med alla elever oavsett vilka förutsättningar, kunskaper, behov och erfarenheter de har. Den skolpolitiska retoriken har under lång tid pläderat för att elever med skolsvårigheter i så stor utsträckning som möjligt ska vara en del av den reguljära undervisningen. Trots det har Sverige inte tagit steget fullt ut mot en inkluderande skola. Argumentet för att behålla systemet med två skolformer är att särskolan kan tillgodose de speciella behov som finns hos personer som inte når kunskapskraven i den reguljära skolan. Vidare ses särskolan som en plats som kan förbereda personer på ett sätt som gör det möjligt för dem att vara en del av samhället senare i livet (Ineland, Molin & Sauer, 2013).

Mottagande i grundsärskolan

En elev som p g a en utvecklingsstörning inte bedöms kunna nå kunskapskraven för grundskolan ska tas emot i grundsärskolan (7 kap. 5§, Skollagen). Om frågan om ett mottagande i särskolan aktualiseras redan i förskolan brukar det avse barn som har en grav eller måttlig utvecklingsstörning medan barn med lindrig utvecklingsstörning ofta fungerar väl socialt sett under de första skolåren för att så småningom få mer uttalade svårigheter både inlärningsmässigt och socialt sett. Därför kan det i detta fall dröja innan frågan om ett byte av skolform blir aktuell. När frågan om ett mottagande i grundsärskolan väcks ska rektorn se till att elevens behov av särskilt stöd utreds. Om det visar sig att åtgärder i form av särskilt stöd inte räcker för att barnet ska kunna nå de lägst ställda kunskapskraven är det viktigt att ta ställning till ett byte av skolform. Frågan utreds av elevens hemkommun som också fattar beslut om ett mottagande i grundsärskolan. Det

är viktigt att föräldrarna hålls informerade under processen och att de får klarhet i vad ett byte av skolform innebär både i ett kort och långt perspektiv. För att kunna ta ställning till om ett barn ska tas emot i särskolan krävs en helhetsbedömning. Utredningen består av en psykologisk, medicinsk, social och pedagogisk del. De olika delarna av utredningen ska göras av personer med adekvat utbildning och ska komplettera varandra för att utesluta andra orsaker till skolsvårigheter än en utvecklingsstörning (Skolverket, 2013). Vårdnadshavarnas medgivande krävs för ett mottagande i grundsärskolan eller gymnasiesärskolan om inte starka skäl finns till att göra ett undantag från denna regel. En elev som är mottagen i grundsärskolan kan vara integrerad i grundskolan om berörda huvudmän och vårdnadshavare medger det. De senare kan önska att deras barn ska ha integrerad skolgång men inte bestämma att så ska vara fallet. En integrerad elev följer de bestämmelser och kursplaner som gäller för grundsärskolan (7 kap. 8§, Skollagen). Elevens rektor kan dock besluta om undantag från bestämmelserna t ex vad det gäller antalet undervisningstimmar. Lärare som undervisar i en klass med en integrerad elev behöver inte speciallärarexamen men ska ge eleven stöd i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen om det behövs för att de lägsta kunskapskraven ska uppnås. Om eleven behöver stöd i form av särskilt stöd ska dock detta ges av en speciallärare (Skolverket, 2013).

Centrala begrepp

Extra anpassningar

Den 1 juli 2014 genomfördes en ändring av Skollagen gällande extra anpassningar. Med den blev det tydligt att denna åtgärd ska sättas in om skolpersonal, elev eller vårdnadshavare uppmärksammar att det finns risk att en elev inte kommer att nå de lägst ställda kunskapskraven i ett eller flera ämnen. De extra anpassningarna ska ges inom ramen för den ordinarie undervisningen. Att motverka konsekvenserna av en funktionsnedsättning innebär att ta hänsyn till elevens behov i ett helhetsperspektiv på lärandemiljön. Det omfattar alla faser av undervisningen i samtliga ämnen d v s planering, genomförande, kunskapsbedömning, betygssättning, uppföljning och dokumentation. Gränsen för var stöd eller ledning slutar och var extra anpassningar börjar är inte exakt utan beror på den enskilda skolans organisation, resursfördelning och arbetssätt. Det behövs inget formellt beslut för åtgärden extra anpassningar. Rektorn beslutar hur dokumentationen av dessa ska göras. Extra anpassningar kan t ex vara ett individuellt utformat schema, anpassade instruktioner, läromedel och digital teknik samt mindre omfattande insatser av en specialpedagog. Om en elev inte utvecklas mot de lägst ställda kunskapskraven trots stöd i form av extra anpassningar, ska dessa intensifieras och anpassas ytterligare till elevens behov (Skolverket, 2014).

Särskilt stöd

Om åtgärden extra anpassningar inte ger avsett resultat ska skolpersonalen anmäla detta till rektorn som skyndsamt ska besluta om en utredning av behovet av särskilt stöd. Dessa åtgärder ska dokumenteras i ett åtgärdsprogram, följas upp och utvärderas. Särskilt stöd kännetecknas av stöd av mer varaktig och genomgripande karaktär. Det kan vara regelbunden undervisning av specialpedagog utöver den ordinarie undervisningen eller istället för denna. Vidare kan det röra sig om placering i en särskild undervisningsgrupp eller enskild undervisning, anpassad studiegång då t ex ett eller flera ämnen kan tas bort eller tillgång till elevassistent (Skolverket, 2014).

Elevhälsa

Av Skollagen 2 kap. 25§ framgår det att det ska finnas en Elevhälsa som omfattar medicinska, psykologiska, psykosociala och specialpedagogiska kompetenser.

Elevhälsans uppdrag är att arbeta förebyggande och hälsofrämjande och på detta sätt hjälpa eleven att utvecklas mot utbildningens mål. Detta gäller för elever i förskoleklass, grundskola, grundsärskola, sameskola, specialskola, gymnasieskola och gymnasiesärskola. Hälsa är en förutsättning för lärande. Rektorn har en viktig uppgift i att se till att samverkan fungerar mellan elevhälsan, lärarna och övrig skolpersonal för att på detta sätt skapa en lärandemiljö som stödjer elevens utveckling. Det är särskilt viktigt att detta samarbete fungerar för elever med funktionsnedsättning eftersom dessa tillhör en särskilt utsatt grupp (www.spsm.se/stod/elevhalsa)

Integrering och inkludering

Det finns olika definitioner av begreppet inkludering. Den gemenskapsorienterade definitionen innebär att det ska bara finnas ett skolsystem som innefattar alla elever oberoende av deras behov och förutsättningar. I detta system ska det inte förekomma segregering och alla elever ska uppleva sig vara pedagogiskt och socialt delaktiga. Den individorienterade definitionen ser inkludering som beroende på individuella förutsättningar. Enligt denna innebär inkludering att trivas i skolan, ha goda relationer och att nå kunskapsmålen. Den placeringsorienterade definitionen ser det faktum att en elev i svårigheter får sin undervisning i ett vanligt klassrum som uttryck för inkludering. Om en elev endast är rumsligt inkluderad är det dock att beteckna som en integrering eftersom inga sociala eller didaktiska anpassningar gjorts (Göransson & Nilholm, 2014). Skolinspektionen (2016) diskuterar begreppen inkludering och integrering och menar att det sistnämnda till en början kom att användas om avvikande personer som skulle anpassas till en miljö vilken inte ursprungligen varit avsedd för dem. Inkludering har använts i betydelsen att skolan ska vara utformad på ett sätt som passar alla elevers behov och förutsättningar. Idag finns det enligt Skolinspektionen ingen klar definition av de båda begreppen. I sin rapport om integrerade elever används begreppet integrering där det får en bredare betydelse än fysisk placering och istället avser tillgängligheten i lärandemiljön, d v s hur väl t ex arbetssätt är anpassade till elevernas förutsättningar och behov så att de har möjlighet att vara pedagogiskt och socialt delaktiga i undervisningen och klassens gemenskap (Sandström, Nilsson & Stier, 2014). Begreppet inkludering nämns inte i den svenska skolans styrdokument till skillnad från i t ex Konventionen om rättigheter för funktionshindrade som antogs år 2006 av FN:s generalförsamling. Artikel 24 i denna handlar om utbildning för personer med

funktionsnedsättning. Där tas vikten av ett sammanhållet utbildningssystem upp för att skapa lika villkor för utbildning. Stöd ska ges inom ramen för det allmänna undervisningssystemet och i en miljö som utvecklar personen optimalt både kunskapsmässigt och socialt. Enligt konventionen är det inte tillåtet att i ett utbildningssammanhang utesluta eller diskriminera en person på grund av funktionsnedsättning. Däremot uttrycks det inte i konventionen hur det individuella stödet ska ges eller vad som menas med ett diskriminerande undervisningssammanhang. Det betyder att den kunskaps- och elevsyn som råder på en skola bland lärare och skolledning är avgörande för hur ett inkluderande skolsystem definieras. Om det innebär undervisning i liten grupp eller att alla elever ska undervisas i klassrummet hela tiden beror också på lärarnas kompetens, skolans verksamhetskultur samt pedagogiska och specialpedagogiska praxis (Ström & Lahtinen, 2012).

Tillgänglighet

Tillgänglighet handlar förutom den fysiska aspekten också om t ex fördomar, attityder och okunskap. Konsekvensen av nämnda faktorer kan bli brister i bemötande och att förbättringar aldrig genomförs. Det är viktigt att myndigheter har kunskap om människors olika funktionsförmåga, behov och möjligheter för att kunna bemöta dem på ett bra sätt men också för att ha förståelse för varför ökad tillgänglighet är viktigt. Förbättrad tillgänglighet kan förebygga funktionshinder eller ta bort dem (Myndigheten för delaktighet, 2015). Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM har utformat en tillgänglighetsmodell som ser utbildning utifrån ett helhetsperspektiv. Den omfattar såväl den pedagogiska miljön som den sociala och fysiska och ser hur väl anpassade dessa miljöer är till elevens behov och förutsättningar. ”Tillgänglighetsmodellen” kan användas som ett verktyg för att utveckla en lärmiljö på ett sätt som ökar tillgängligheten. Hur väl samspelet mellan den sociala, fysiska och pedagogiska miljön fungerar avgör hur långt ett barn eller en elev kan nå i sin utveckling. Social tillgänglighet innebär möjligheten att vara delaktig i kommunikation och aktiviteter. Den fysiska tillgängligheten handlar bl a om att skapa goda förutsättningar för lärande t ex vad det gäller den auditiva och visuella miljön men också att möjligheter finns för socialt samspel. I en pedagogiskt tillgänglig miljö känner sig eleven kompetent och upplever att den har förmågan att lära och utvecklas (www.spsm.se/stod/tillganglighet/tillganglighetsmodell). Enligt Tufvesson och Tufvesson (2009) består en lärmiljö av elever, personal, läromedel, hjälpmedel och den

fysiska miljön. För att en utbildning ska vara tillgänglig måste eleven kunna ta sig in i skolan och klassrummet, kunna stanna kvar under lektionens gång samt ta till sig undervisningen. Enligt miljöpsykologisk teoribildning påverkas en individs koncentrationsförmåga av samverkan mellan den sociala- och fysiska miljön, individens individuella förutsättningar och val av aktivitet. Sambanden beskrivs i The Human-Environment-Interaction model, HEI-modellen, som utformats av professor Rikard Küller. Modellen utgår från att en individ påverkas känslomässigt av miljöfaktorer. Tufvesson och Tufvesson (2009) har använt modellen för att applicera de forskningsresultat som de fick fram när de undersökte vilka faktorer i den fysiska miljön som påverkar koncentrationsförmågan i lärmiljön i skolan hos barn med ADHD, Autism och Downs syndrom. I modellen som beskriver aktiviteten inlärning kom den fysiska miljön att omfatta hur skolmiljön ser ut inne, så som rummets utformning, auditiva och visuella förutsättningar och inredning. Den sociala miljön beskriver rumslig funktion, sociala relationer och pedagogik. De individuella förutsättningar som påverkar koncentrationen är funktionsnedsättning, ålder och kön. Relationen mellan de olika delarna i modellen påverkas över tid. Den Tillgänglighetsmodell som SPSM använder i sitt arbete med tillgänglighet bygger på de forskningsresultat som Tufvesson och Tufvesson kommit fram till i ämnet (se fig.1)

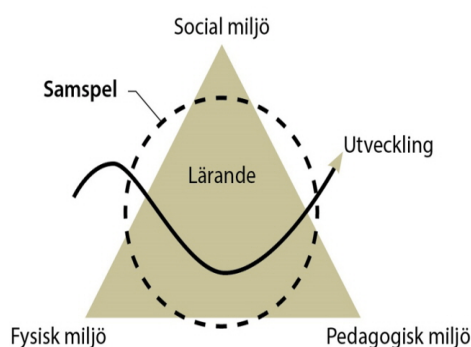


Fig.1 Tillgänglighetsmodell.

Delaktighet

På 1980-talet introducerades delaktighetsbegreppet i svensk skola. Det används för att belysa i vilken utsträckning en elev är delaktig i sin lärmiljö. Detta är inte en självklarhet, särskilt inte för elever med funktionsnedsättning trots att skolans uppdrag är att tillhandahålla en tillgänglig lärmiljö för alla (SPSM, 2015). Delaktighet i skolan kan definieras på olika sätt. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2012) menar att inkluderande undervisning inte behöver vara en förutsättning för delaktighet. För att förstå en elevs skolsituation måste man studera denna utifrån aktuell kontext. Typen av aktivitet och i vilket sammanhang den äger rum kan innebära stora skillnader vad det gäller delaktighet för individen. "Delaktighetsmodellen" utvecklades av professor Ulf Jansson och används som ett stöd för att skapa en likvärdig utbildning i skolan (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015). Den består av skolans kulturer och olika aspekter av delaktighet. Skolans kulturer är undervisnings-, omsorgs- och kamratkulturen. De olika delaktighetsaspekterna är **tillhörighet** vilket kan innebära att formellt sett tillhöra en grupp eller en klass, **tillgänglighet** som innebär fysisk tillgänglighet med tillgång till läromedel och tekniska hjälpmedel samt möjligheten att ta sig fram och orientera sig i skolans miljö. Den socio-kommunikativa tillgängligheten innebär att information och instruktioner vid genomgångar är utformade på ett sätt som gör att det går att följa undervisningen. **Samhandling** behöver inte innebära att alla gör samma sak men att vara med i samma handling som de övriga i gruppen. **Erkännande** innebär klassens, kamraternas uppfattning och acceptans i olika sammanhang och att vara en person som tillför gruppen något. **Engagemang** är en aspekt som individen upplever själv. Det styrs av lust och motivation vilket läraren har stor betydelse för att väcka. **Autonomi** betyder att eleven har inflytande över sin situation och har möjlighet att bestämma i vissa situationer. Genom att applicera delaktighetsaspekterna på de olika skolkulturerna kan man ställa frågor som är relevanta när det gäller att ta reda på i vilken utsträckning eleven är delaktig (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012).

År 2009 ratificerade Sverige FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionshinder vilket framgår av Prop. 2008/09:28, SÖ 2008:26 (www.regeringen.se). Med det har Sverige förbundit sig att arbeta för rättigheter för personer med en funktionsnedsättning. Den svenska funktionshinderspolitiken går ut på att alla personer

med funktionshinder fullt ut ska vara delaktiga i samhällslivet och att levnadsvillkoren ska vara jämlika i förhållande till personer utan funktionsnedsättning. För att det ska vara möjligt krävs ett aktivt arbete för att undanröja hinder för delaktighet, åtgärda diskriminering och skapa förutsättningar för självbestämmande och självständighet. Funktionshinderspolitiken har ett relationellt perspektiv där fokus ligger på mötet mellan individ och miljö (Myndigheten för delaktighet, 2015).

Tidigare forskning

Deltagande

Östlund (2012) har studerat kontextens betydelse för deltagande i träningskolan. Möjligheten till delaktighet påverkas av personaltätheten, de ändamålsenliga lokalerna samt hur undervisningen är organiserad. Samtidigt som det stora antalet lärare och assistenter gör elevernas delaktighet möjlig i olika situationer kan det hämma elevernas förmåga att ta initiativ och att skapa relationer till andra elever med och utan funktionsnedsättning. Även de väl anpassade lokalerna påverkar delaktigheten eftersom all verksamhet går att bedriva i dessa och inget större behov finns för att söka sig utanför klassrummen och därmed träffa övriga elever på skolan. Östlund påtalar betydelsen av horisontella relationer vad det gäller elevernas möjlighet till delaktighet och inflytande. Tillgång till horisontella relationer är avgörande för att lära sig värden och normer eftersom dessa måste tillämpas praktiskt för att en konkret förståelse ska uppnås. Östlund nämner forskning som visar att inkludering av elever med funktionsnedsättning i klasser med elever utan funktionsnedsättning har stor positiv inverkan på de förstnämndas utveckling eftersom det ges många möjligheter till horisontella relationer i en sådan miljö. Det påverkar språkutvecklingen i positiv riktning samt ökar vakenhet och engagemang hos elever med funktionsnedsättning, vilket är avgörande för lärande och deltagande (Östlund, 2012).

Skolvardag och tillhörighet i gymnasiesärskolan

Mineur (2013) har i första hand studerat elevers erfarenhet av skolvardag och tillhörighet i gymnasiesärskolan. I andra hand syftar Mineurs undersökning till att öka kunskapen om hur verksamheten är organiserad i denna skolform. En enkätundersökning visade att en majoritet av eleverna får sin undervisning i en gymnasiesärskoleklass men att enstaka elever på många av skolorna ges möjlighet att läsa kurser tillsammans med gymnasieskolans elever eller att få utökad praktik. Det som avgör vilka utbildningsmässiga lösningar som kommer till stånd uppges vara resurser, verksamhetens förutsättningar och ramar, elevernas förutsättningar, förmågor och önsknings samt pedagogiska incitament. Det senare anförs som argument för att berättiga de olika skolformerna. Särskolan anses bedriva en undervisning som är bäst anpassad för elever

med intellektuell funktionsnedsättning. Om så inte är fallet anser Mineur att det betyder att det inte finns några legitima skäl till att hålla fast vid denna uppdelning. Eftersom elevens förutsättningar är avgörande för i vilken skolform den bedöms kunna tillgodogöra sig undervisning eller om den inte passar in i någon av dessa och därför får utökad praktik, kan detta ses som ett tecken på att problemet inte ligger i elevens förutsättningar. I stället är det tänkbart att det beror på skolans förmåga att anpassa sig till elevernas olika behov och förutsättningar. I studien framkommer att det finns en medvetenhet hos eleverna om kopplingen mellan skolsvårigheter, otillräcklighet och skolform men också en känsla av trygghet eftersom eleverna vet att utbildningen är anpassad på ett sätt som inte ställer orimliga krav på dem. Enligt Mineur (2013) upplever dock eleverna att undervisningen utgår från de elever som har störst behov av stöd istället för att vara individuellt anpassad. De elever som har behov av större utmaningar får sällan detta inom ramen för den ordinarie undervisningen utan istället genom utökad praktik eller undervisning i en gymnasieklass. Relationen mellan lärare och elev upplevs som nära i gymnasiesärskolan och går utöver de rent skolrelaterade frågorna. Mineur konstaterar att den starka gemenskapen inom skolformen kan bidra till en större segregation mellan skolformerna. Tillhörigheten i gymnasiesärskolan både reducerar och konstruerar elevernas funktionsnedsättning. Anpassningar gör att eleven inte behöver uppleva svårigheter i skolarbetet på sin funktionsnedsättning men å andra sidan utgör tillhörigheten ett hinder i förhållande till elever i gymnasieskolan med tanke på deras bemötande och fördomar (Mineur, 2013).

Internationell forskning gällande inkludering

Universal design for learning, UDL

Draxton (2011) menar att diskriminering av elever med funktionsnedsättning kommer till sitt uttryck i skolan genom aktiviteter som inte är möjliga för dem att delta i. Det kan till exempel vara studiebesök med övernattnings eller projektarbete. Om man inte ifrågasätter denna segregation baserad på personens nivå vad det gäller förmåga, innebär det att personer med funktionsnedsättning får en andra klassens status och att de strukturer som vidmakthåller diskriminering återskapas om och om igen. Universal design for learning, UDL, är ett koncept som används för att beskriva det arbete som görs för en inkluderande åtkomst till byggnader, material och deltagande. Genom att använda UDL-material och -

metoder i skolan minskar hindren för lärande. Det kan också tjäna som en förebild när det gäller att bygga tillgängliga platser för gemenskap där alla tillhör och förväntas ha möjlighet att delta (Draxton, 2011). UDL utgör ett alternativ till den traditionella specialundervisningen och utgår från att elever är olika och att de därmed lär sig på olika sätt. Enligt konceptet ska alla elever ges förutsättningar till lärande och utveckling. För att skapa en tillgänglig lärmiljö i vilken eleven är delaktig måste lärarna ges förutsättningar att diskutera grundläggande värderingar vad det gäller delaktighet, gemenskap men också hur man ska organisera lärandet och ta tillvara de resurser och som finns för att möta de olikheter som eleverna representerar. Målet är att skapa en universell lärmiljö i vilken alla elever oavsett förutsättningar och behov kan vara delaktiga i samtliga av skolans aktiviteter. Ett framgångsrikt exempel på tillämpandet av UDL är ett projekt som utfördes i nordöstra USA 2005-2008. Syftet med studien var att ta reda på vilka faktorer som är framgångsrika för att skapa en inkluderande skola. Det visade sig att skolans flexibla organisation, samarbetet mellan lärarna, lärarnas kompetensutveckling och höga förväntningar på eleverna var av främsta betydelse (Östlund, 2017).

Exempel på inkluderande undervisning i ett internationellt perspektiv

Murphy (2011) anser att det är viktigt att konfrontera olikheter. Lärare kommer alltid att möta elever som skiljer sig från majoriteten, antingen på ett sätt som är utmanande vad det gäller förhållandet mellan elevens inlärningsstil och lärarens syn på lärande eller mellan läroplanen och elevens behov. Hon för fram den differentierade tekniken som en lösning på denna problematik. Den går bl a ut på att tillhandahålla en mångfald sätt att ta sig an ett och samma innehåll, bedriva undervisning och göra bedömningar. I Storbritannien ställs lärare i allt högre utsträckning inför utmaningen att undervisa elever med varierande funktionsuppsättning. Murphy menar att skolor ofta vägrar att inkludera dem med motiveringen att lärarna saknar tillräcklig kunskap och erfarenhet för att kunna undervisa dessa elever i ett inkluderande klassrum. Det inkluderande tillämpningsprojektet IPP som bedrivs på universitetet i Aberdeen, Skottland fokuserar på hur lärarutbildningen kan förändras för att förbereda vanliga lärare för inkluderande undervisning. Utgångspunkten är inte vad lärare behöver veta eller vilka kunskaper och färdigheter som är nödvändiga för att kunna undervisa i ett inkluderande klassrum utan hur lärare bäst ska kunna använda kunskaper som de redan besitter på ett sätt som stödjer elever med svårigheter i sitt lärande. Det är av betydelse att lärare samarbetar med andra

lärare som är specialister på inlärningssvårigheter men om de ska kunna uppleva sig vara kompetenta nog att undervisa alla elever är det avgörande hur lärarna tänker kring sitt uppdrag och att de anpassar sin undervisning till eleverna istället för att med specialisters hjälp individualisera den efter ”problematiska” elever. På så sätt blir lektioner och lärandemöjligheter tillgängliga på ett sätt som gör att alla elever kan delta i klassrumsundervisningen. Detta innebär en förändring, från en syn på undervisning riktad mot de flesta och vissa elever, till att omfatta samtliga (Florian & Linklater, 2010).

Skolinspektionen - extra anpassningar

I Skolinspektionens ”Skolans arbete med extra anpassningar - kvalitetsrapport” (2016), framgår det att lagändringen 2014 innebar att antalet elever med åtgärdsprogram drastiskt minskade. De elever som inte var i behov av särskilt stöd skulle nu få stöd i form av extra anpassningar. Undersökningen som genomförts i samarbete med SPSM omfattar 15 skolor och syftar till att undersöka om elever som har behov av extra anpassningar i undervisningen får det och om dessa i så fall är anpassade till elevens behov och förutsättningar så att de kan utvecklas så långt som möjligt mot utbildningens mål. Skolinspektionen kunde konstatera att skolorna kommit olika långt i sitt arbete med extra anpassningar. Flera av skolorna befinner sig fortfarande på implementeringsstadiet. Många av skolorna känner sig osäkra på skillnaden mellan ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd samt hur arbetet med extra anpassningar ska tillämpas i praktiken. Det faktum att anpassningarna skrivits in i elevens åtgärdsprogram eller inte dokumenterats alls är en bekräftelse på denna osäkerhet. Ett vanligt problem är att skolan inte bedömer eller har svårt att bedöma vilka behov en elev har både i sin närmaste och totala lärmiljö. Det beror enligt granskningen på att skolan inte ser behov som omfattar lärmiljön. Ofta beskrivs dessa som problem som beror på brister hos eleven. Vidare följer skolan i många fall inte upp vilken effekt de extra anpassningarna har på barnets utveckling. Det beror enligt undersökningen på att det saknas en systematik i uppföljningen, en osäkerhet om när man kan förvänta sig att effekterna ska synas samt vilka personer förutom läraren som ska utföra uppföljningen. På de skolor där uppföljningen av extra anpassningar fungerar, utvärderas dessa regelbundet och beslut om nya fattas. Granskningen uppmärksammar vikten av att lärarna samarbetar med Elevhälsan för att t ex genom observationer identifiera vilka anpassningar som kan behöva göras av lärmiljön men också för att ge handledning, kompetensutveckling och

implementera nya rutiner. De skolor i undersökningen som inte samverkade med Elevhälsan saknade rutiner för detta. Anledningar till att skolorna inte har ett gemensamt arbete med extra anpassningar angavs i granskningen bl a vara rektorsbyte, dåligt samarbete mellan skolans olika delar, att man inte insett att det behövs och är något utöver det man redan tillämpar, stort antal nytillkomna elever som kräver tid och energi, tradition att använda särskilt stöd istället för extra anpassningar samt motstånd bland personalen att ta på sig ytterligare arbetsuppgifter. På de skolor som har ett fungerande arbete med extra anpassningar finns etablerade rutiner kring arbetet och ett fungerande samarbete mellan lärarna. Skolinspektionen menar att rektorn har en avgörande roll för att eleverna ska få de anpassningar som de har behov av. Rektorn måste skapa en organisation där lärare och Elevhälsa samarbetar, se till att det finns tid och kompetens bland lärarna för att tillgodose elevernas behov av extra anpassningar och skapa rutiner för kvalitetsarbete vad det gäller arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd. Skolinspektionens bedömning är att reglerna om extra anpassningar inte gjorts tillräckligt tydliga i de skolor som ingår i granskningen (Skolinspektionen, 2016).

Skolinspektionen - integrerade elever

Skolinspektionen (2016) har undersökt undervisningssituationen för elever som är mottagna i grundsärskolan och får sin undervisning i grundskolan. Integrerade elever är enligt Skollagen de elever som tillhör en skolform men tagits emot i en annan. Skolinspektionen använder begreppet integrering i sin rapport och menar att det i denna har en bredare betydelse än bara den fysiska placeringen. Syftet med granskningen är att ta reda på om den aktuella elevgruppen erbjuds en tillgänglig lärmiljö d v s om skolan erbjuder arbetssätt som gör att integrerade elever kan delta efter sina behov och förutsättningar, att de kan delta i klassens sociala sammanhang och kan utvecklas i sitt lärande. Skolinspektionen granskade också om integrerade elever får undervisning enligt rätt kursplan och om de får aktivt lärarstöd. Underlaget för rapporten utgörs av 170 kommuner och bygger på observationer av lektioner, intervjuer, dokument och enkäter. Det råder stor skillnad mellan kommunerna vad det gäller hur många elever som integreras, hur man organiserar integrationen och vad den faktiskt innebär för den enskilde eleven. Läsåret 2014/15 fanns det enligt Skolverkets sammanställning 1198 elever med särskoletillhörighet integrerade i grundskolan. De utgör 20% av de elever i grundsärskolan som läser ämnen. Eleverna kan vara individintegrerade eller

gruppintegrerade. Lärare som undervisar en klass med integrerade elever måste planera undervisningen både utifrån grundsärskolans och grundskolans läroplan och bedöma kunskaperna utifrån de olika kunskapskraven. De måste också skapa en tillgänglig lärmiljö. Skolinspektionen betonar att undervisning enligt grundsärskolans kursplaner inte är en anpassning utan en rättighet som är en konsekvens av att man blivit mottagen i grundsärskolan. Alla elever har oavsett vilken skolform de tillhör rätt till anpassningar av undervisningen i förhållande till sina behov och förutsättningar. Det är inte samma sak att undervisa enligt grundsärskolans kursplaner som att anpassa uppgifter som är planerade utifrån grundskolans kursplaner till de behov och förutsättningar som en integrerad elev har. Granskningen visade att det fanns fall då undervisningen inte planerades och genomfördes efter grundsärskolans kursplaner. I vissa fall bestämdes inte kursplan förrän det var dags för bedömning. Det innebär att eleverna inte fick möjlighet att arbeta mot avsedda förmågor och mål. I huvudsak bedömde Skolinspektionen att de flesta av eleverna fick sin undervisning anpassad och att de var en del av det sociala och pedagogiska sammanhanget i klassen. Av granskningen framkom det att lärarna tycker att det är viktigt att eleven ska vara med i klassens sociala och pedagogiska sammanhang men att det kan vara en utmaning att samtidigt anpassa undervisningen efter eleven behov och förutsättningar. På vissa skolor löser man denna situation genom att t ex förbereda integrerade elever på vissa moment eller uppgifter inför helklassundervisning eller att de får en teoretisk genomgång i en mindre grupp och därefter gör de praktiska momenten i grundskoleklassen. Granskningen visade att rektorn inte alltid skapar de förutsättningar som krävs för en god undervisning av integrerade elever. Lärarna behöver kompetensutveckling och stöd i arbetet med grundsärskolans kursplaner samt möjlighet att diskutera undervisningen med andra lärare. Rektorn behöver också följa upp de integrerade elevernas skolsituation, inte bara utifrån kunskapsresultat utan också kontrollera om eleven är socialt och pedagogiskt delaktig i klassen och om den tillgodogör sig undervisningen. Detta tjänar som en viktig feedback till lärarna för att de ska kunna utforma undervisningen på ett så bra sätt som möjligt och för att integrering inte bara ska vara en fysisk placering (Skolinspektionen, 2016).

Sammanfattning av forskningsöversikt samt vad min forskning kan bidra med i sammanhanget

Skolinspektionens granskning visar att skolorna i undersökningen inte kommit så långt

vad det gäller arbetet med extra anpassningar. Flera av skolorna befinner sig fortfarande på implementeringsstadiet. Många av eleverna får inte de extra anpassningar de behöver för att utvecklas så långt som möjligt i sitt lärande. Det beror enligt undersökningen på att lärarna snarare ser elevernas behov som problem som är knutna till eleven än till lärmiljön. Vidare saknas det bl a rutiner för arbetet med extra anpassningar och ett samarbete mellan lärare och Elevhälsa. I den granskning som Skolinspektionen gjort av integrerade elevers skolgång i grundskolan framkommer det att de flesta av dessa får en anpassad undervisning och att de är socialt och pedagogiskt delaktiga. Det riktas dock kritik mot rektorerna på de granskade skolorna för att de inte ser till att lärarna får tillgång till kompetensutveckling och stöd i sitt arbete med grundsärskolans kursplaner och möjlighet att diskutera undervisningen med andra lärare. I den nationella forskning som jag har tagit del av uttrycks en kritik mot skilda skolformer. Mineur anser att det inte är givet att det finns en särskild pedagogik i särskolan som motiverar uppdelningen. Istället menar hon att det kan bero på skolans oförmåga att anpassa undervisningen till eleven. Detta kommer i Mineurs studie till uttryck i hur man organiserar undervisningen för elever som inte passar in i vare sig gymnasiesärskolan eller i gymnasieskolan. Östlund pekar på kontextens betydelse för vilka möjligheter elever med funktionsnedsättning har till deltagande. En mycket anpassad klassrumsmiljö och en hög personaltäthet är en förutsättning för elevernas delaktighet samtidigt som den verkar hindrande för utvecklandet av horisontella relationer mellan eleverna. Detta är viktigt för elevernas lärande. I min forskningsöversikt tar jag också upp internationella studier som visar på metoder som möjliggör inkludering så som t ex differentierad undervisning. Den erbjuder en mångfald olika sätt att ta sig an ett innehåll, bedriva undervisning och göra bedömningar. Universal design of learning – UDL är ett koncept som innefattar inkluderande åtkomst till byggnader, materiel och deltagande. UDL- materiel och metoder i skolan ska minska hindren för lärande och ge alla elever förutsättningar för lärande och utveckling. Det förekommer skolor som exkluderar elever med funktionsnedsättning. Det motiveras med att lärarna saknar tillräcklig kompetens och erfarenhet för att kunna inkludera dem i undervisningen. Ett skotskt inkluderande tillämpningsprojekt har som avsikt att göra blivande lärare medvetna om att de inte behöver en speciell kompetens på området utan att det räcker med att de använder de kunskaper de redan har för att stödja elever med svårigheter i sitt lärande. Mitt bidrag i sammanhanget består i att belysa arbetet med extra anpassningar för elever som är

mottagna i grundsärskolan och undervisas i sammanhållen klass eller som integrerade i grundskolan. Det är viktigt att lärare känner till vad arbete med extra anpassningar innebär och hur det ska bedrivas. Själva placeringen i särskola eller i en liten undervisningsgrupp är inte en extra anpassning. Varje elev har rätt att utvecklas så långt som möjligt efter sin förutsättningar oavsett viken skolform den tillhör. För att detta ska vara möjligt trots lärarnas olika kompetens vad det gäller funktionsnedsättning behövs ett samarbete mellan lärarna för att på detta sätt få ett helhetsperspektiv på varje elev. Det skapar förutsättningar för att fokus snarare kommer att ligga på miljön än på elevens förmåga. Extra anpassningar är förutsättningen för en tillgänglig lärmiljö vilket förutom att vara en av premisserna för delaktighet också ger eleven möjlighet att utvecklas utifrån sin fulla potential och på detta sätt kunna nå kunskapsmålen.

Teoretiska perspektiv

Jag har valt att använda Bronfenbrenners ekologiska systemteori som teoretiskt perspektiv i mitt arbete eftersom den gör det möjligt att se hur de olika delar som skolan som organisation består av samverkar och därmed påverkar elevens utbildning. Det specialpedagogiska perspektiv som skolan och lärarna antar är liksom inställning till vad lärande är och hur förutsättningar för detta skapas av betydelse i sammanhanget. Jag har utgått från ett sociokulturellt perspektiv eftersom det förutsätter att människor lär i samspel med varandra. I detta sammanhang passar såväl extra anpassningar in, som inkludering, tillgänglighet och delaktighet.

Ekologisk systemteori

Begreppet system kan användas som metafor för att beskriva hur något fungerar t ex ett klassrum eller en skola. Det grundläggande i systemteori är helheter. Systemmetaforen har stora likheter med kroppsmetaforen och just kroppen används ofta för att förstå hur t ex ett samhälle eller en skola fungerar. Delarna samverkar med varandra och för att förstå systemet helt måste vi studera hur detta samverkar med omgivningen. För att kunna analysera ett system behöver man känna till de övergripande målen (Nilholm, 2016). Urie Bronfenbrenner var en rysk-amerikansk utvecklingspsykolog. Hans tolkning av systemteori benämns ekologisk systemteori eftersom den beskriver hur individen påverkar miljön och hur miljön påverkar individen. Detta förhållande mellan individ och miljö kan beskrivas som ett system (Nilholm, 2016). Enligt ekologisk systemteori är de biologiska och miljömässiga faktorerna viktiga att studera men mest intressant är samspelet mellan dessa. De delar av miljön som är betydelsefulla och har en mening för individen är de som mest bidrar med den psykologiska utvecklingen. Inom den utvecklingspsykologiska forskningen ligger istället fokus på individens beteende och egenskaper. Miljöns betydelse studeras i mycket mindre omfattning och då inte utifrån vad som faktiskt händer eller vilka processer som faktiskt utvecklas i den. Enligt den ekologiska systemteorin består miljön av ett antal sammanhängande strukturer som likt en ryska docka ryms inuti en annan (Andersson, 1986). Dessa strukturer benämns mikro-, meso-, exo- och makrosystem. Mikrosystemet är den innersta strukturen och det är där barnet är fysiskt närvarande i sin närmiljö. De viktigaste mikrosystemen är familjen och skolan (Nilholm, 2016). Det bildas ett nätverk av relationer mellan de delar som ingår i

mikrosystemet. Dessa relationer påverkar barnet. Antalet mikrosystem som barnet ingår i blir fler i takt med att barnet blir äldre. I mikrosystemet blir det viktigt att studera vilka roller, aktiviteter och relationer som förekommer i t ex skolan och familjen (Andersson, 1986). Mesosystemen är de relationer som finns mellan mikrosystemen, t ex utvecklingssamtal i vilken kopplingen mellan skola och familj finns (Nilholm, 2016). Exosystemet kan t ex utgöras av lärarkollegier och samhällsinstitutioner. Dessa delar påverkar hur det konkreta innehållet ser ut i barnets aktiviteter, roller och relationer och kan ge upphov till hinder eller möjligheter. Det påverkar barnet men är inte en del av dess närmiljö (Nilholm, 2016). Till Exosystemet hör också de värderingar som präglar vår kultur och som avspeglar sig i verksamheten (Andersson, 1986). Makrosystemet ligger ännu längre från barnet och kan bestå av de lagar och politiska beslut som fattas på samhälls nivå vad det t ex gäller barnomsorg och skola. Systemen är beroende av varandra. För att vi ska förstå barnets situation i skolan behövs det kunskap om hur de olika systemen fungerar och hur de samspelar med varandra. Bronfenbrenners modell (se fig.2) är användbar för att den tydligt visar på de många faktorer som påverkar ett barns situation och utveckling (Nilholm, 2016). Bronfenbrenner ser utveckling som en ökad medvetenhet om sin omgivning, hur man relaterar till den samt förmågan att upptäcka, upprätthålla eller förändra dess egenskaper. Denna medvetenhet utvecklas från att omfatta mikrosystemet till att få en övergripande förståelse av samtliga strukturer i den ekologiska systemteorin (Andersson, 1986).

Bronfenbrenner var inspirerad av Lev Vygotskij och av Kurt Lewins fältteori vilken liksom den sociokulturella teorin utgår från att man inte kan skilja barnet från dess kontext (Nilholm, 2016). Skolan kan betraktas som ett mikropolitiskt system som bl a består av nationella och kommunala styrdokument, etablerade organisationsformer, sociokulturell kontext, skolkultur och aktörer så som skolläring, lärare och föräldrar. Om en av delarna i systemet ändras innebär det att systemet som helhet förändras (Ström & Lahtinen, 2012).

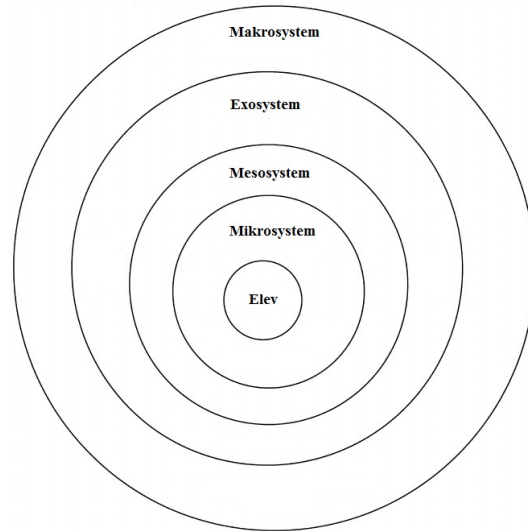


Fig.2 Bronfenbrenners ekologiska systemteori.

Sociokulturellt perspektiv på lärande

Till skillnad från traditionell utvecklingspsykologi såg Vygotskij barnet som en social och kollektiv varelse som lär sig i samspel med sin omgivning redan från födseln. Vygotskij skiljde mellan biologiskt och kulturellt betingad utveckling och menade att de högre mentala processerna utvecklas i den senare. Dessa processer kan bli grundläggas genom de strategier som barnet använder sig av i samspel med andra och blir på detta sätt en del av barnets kognitiva färdigheter. Genom att studera barnets aktuella utvecklingsnivå blir det möjligt att bestämma den proximala d v s den närmaste övre utvecklingsnivå som är rimlig att nå under rätt omständigheter (Philips & Soltis, 2013). Vygotskij såg i detta sammanhang samarbetet med vuxna eller mer kompetenta personer som avgörande eftersom det ger upphov till vidare lärande och utveckling. Genom samarbete lär sig barnet strategier som det kan använda sig av i andra sammanhang. Processerna i sammanhanget kallade Vygotskij *appropriering* och *internalisering*. Medierat lärande är ett centralt begrepp inom sociokulturell lärteori. Det förklarar hur människor samverkar med varandra och hur de med t ex språkets hjälp förstår sin omvärld och agerar i denna. Enligt traditionell undervisning är det viktigt att hitta elevens intellektuella utvecklingsnivå och att inte överskrida den. Vygotskij menade att det innebär att man inriktar undervisningen på en nivå som eleven redan uppnått och att man istället skulle se till det fortsatta lärandet och på detta sätt hitta elevens närmaste utvecklingszon (Säljö. 2000).

Specialpedagogiska perspektiv

Ström och Lahtinen (2012) menar att skolans och lärarnas syn på varför skol- och lärandesvårigheter uppkommer och hur de agerar för att förebygga dessa eller åtgärda dem, beror på vilket kunskaps- och elevperspektiv de antar. De skiljer på individperspektivet som fokuserar på individens förmågor och egenskaper och systemperspektivet i vilket istället skolan som organisation är av störst intresse. Enligt individperspektivet är problemen knutna till eleven och beror på en funktionsnedsättning som går att fastställa genom diagnosticering. Personens svårigheter kräver en speciell lärandemiljö, personal och arbetssätt eftersom det inte går att tillgodogöra sig undervisningen i den reguljära miljön eller att sociala och emotionella behov annars inte kan tillgodoses. En segregerad lärandemiljö ses enligt detta perspektiv som det bästa för eleven. I pedagogiska sammanhang kan det leda till en föreställning om att elever med samma diagnos bör undervisas tillsammans eftersom de antas ha samma pedagogiska behov. Individperspektivet benämns också med vissa variationer sinsemellan som det kategoriska, kompensatoriska och psykologiskt-medicinska perspektivet (Sandström, Nilsson & Stier, 2014). Systemperspektivet ser i likhet med det kritiska och relationella perspektivet en elevs svårigheter som knutna till skolan som organisation. De kan bero på läroplanen, lärarens kompetens vad det gäller val och tillämpande av arbetssätt och undervisningsmetoder men också på bristande resurser eller hur de resurser som finns används. När dessa faktorer inte fungerar kan konsekvensen bli att en elev segregeras från undervisningen (Sandström, Nilsson & Stier, 2014). Det relationella perspektivet ser att problem i lärmiljön uppstår i mötet mellan elev och miljö. Här blir det viktigt att se var i organisationen dessa uppstår, på individ-, grupp- eller organisationsnivå (Ahlberg, 2013). Nilholm (2007) anser att det kompensatoriska perspektivet under lång tid dominerat specialpedagogiken och att man kan se det som en konsekvens av att skolsystemet inte lyckats utföra sitt demokratiska uppdrag om en skola för alla. Dilemmaperspektivet eller det kritiska perspektivet är just en kritik av det kompensatoriska perspektivet som anses vara utpekande och marginaliserande. Enligt detta perspektiv är det skolans uppgift att skapa en miljö för alla elever utifrån synvinkeln att olikheter är en tillgång. Det behöver finnas en medvetenhet om att de perfekta lösningarna inte existerar och att det därför krävs en beredskap för att problem kommer att uppstå så att dessa kan hanteras. Det är ett dilemma som inte går att lösa, att elever i skolan ska tillägna sig samma kunskaper och färdigheter men att undervisningen

samtidigt ska individualiseras och anpassas till olikheter dem emellan. Persson (2007) beskriver hur samhällets intentioner och ambitioner med skolan kommer till uttryck i skollag, förordningar och läroplaner men att det inte framkommer hur dessa ska realiseras i praktiken. I skolan kan målen ses som omöjliga att uppfylla och ett sätt att lösa problematiken har varit att erbjuda specialundervisning i klassen eller i en särskild grupp.

Metod

Metodval

Den kvalitativa metoden är mest lämpad för att kunna få svar på de frågeställningar som formulerats för detta arbete då syftet är att fånga lärarnas beskrivning av sitt arbete med extra anpassningar. Kvalitativ forskning handlar om att ta fram de drag och egenskaper som karaktäriserar det som ska studeras. Undersökningen utmärks av närhet och ger riklig och fyllig data som enligt kunskapsteoretisk ståndpunkt tolkas så att det går att förstå den sociala verklighet som deltagarna i undersökningen upplever (Repstad, 2007). Jag har använt mig av en semistrukturerad intervjuform. Frågorna har jag sammanställt i en intervjuguide. Den semistrukturerade intervjuformen skiljer sig från den strukturerade då frågorna är mer allmänt formulerade. Det ger stor frihet för både respondenten och den person som intervjuar att formulera sig kring frågor och svar (Bryman, 2008).

Urval

Mitt mål var att intervju lärare som undervisar elever på högstadiet för att kunna jämföra resultatet mellan skolorna på ett relevant sätt. Det innebär att mitt urval av respondenter baseras på ett experturval eftersom personerna vet mycket om det fenomen som är föremål för min studie (Gustavsson, 2003). Trots att jag fick hjälp av Resurscentrum i den kommun där jag arbetar med att identifiera skolor med integrerade elever, visade det sig vara ganska svårt att hitta rektorer som var villiga att låta sina lärare ställa upp på en intervju. Detta trots att jag sökte i tre olika kommuner. Jag kontaktade sammanlagt 14 rektorer via mail. Dessa mail följde jag upp med ett telefonsamtal. De rektorer som tackade nej för sina anställdas räkning anförde skäl som t ex sjukskrivning, vikarier och stor arbetsbelastning efter besök av Skolinspektionen. Med tanke på att framförallt antalet integrerade elever inte är så stort kändes det som att jag var lyckligt lottad som till slut fick kontakt med 7 personer som hade möjlighet att låta sig intervjuas.

Undersökningsgrupp

Respondenterna kom att utgöras av en lärare och en specialpedagog som undervisar integrerade elever i grundskolan och en lärare som är mentor i den hemklass till vilken en grupp integrerade elever hör. Jag intervjuade också den specialpedagog som har ett

övergripande ansvar för de sist nämnda eleverna och som har en central placering i kommunen. I undersökningen ingick förutom nämnda personer intervjuer med tre lärare som undervisar i sammanhållen klass. En mer specifik beskrivning av lärarna ger att de som undervisar integrerade elever i grundskolan utgörs av en specialpedagog, en högstadielärare i MaNo och en högstadielärare i svenska/ So. I de sammanhållna klasserna undervisar en specialpedagog med grundutbildningen svenska/ So lärare, en speciallärare med grundutbildningen Ma/ No lärare och en speciallärare med grundutbildningen förskollärare.

Beskrivning av respondenternas organisation

De integrerade elevernas skolgång organiseras på olika sätt. På en av skolorna är en grupp elever integrerade och tillhör en hemklass men undervisas nästan uteslutande tillsammans av för ändamålet anställda pedagoger. Ett fåtal av eleverna i denna grupp undervisas enstaka lektioner per vecka tillsammans med grundskolans elever. Intentionen är att eleverna ska arbeta med samma område som hemklassen och vara med på vissa moment men kunna dra sig tillbaka till sitt rum och få stöd när det behövs. På grund av att antalet integrerade elever har ökat, nya grundskolelever med stora behov har tillkommit och pedagoger har slutat, fungerar inte samarbetet mellan hemklass och Lilla gruppen för närvarande. I den Lilla gruppen undervisas också en elev som tillhör grundskolan men har ett stort behov av stöd. På en annan skola är en elev integrerad men har anpassad studiegång vilket i detta fall innebär att ett ämne har tagits bort. Eleven undervisas i liten undervisningsgrupp i kärnämnen. På den tredje skolan undervisas den integrerade eleven tillsammans med sina klasskamrater.

I sammanhållen klass är förhållandena mer likartade. Eleverna är indelade i grupper om fem till sju elever. Det förekommer både elever som läser ämnen och ämnesområden i grupperna. Lärare och assistenter arbetar tillsammans i ett team kring eleverna.

I grundskolan saknar lärarna både utbildning och erfarenhet vad det gäller utvecklingsstörning. En av lärarna har dock erfarenhet av att undervisa integrerade elever, har en lärarutbildning med inriktning mot elever i behov av särskilt stöd och har dessutom fortbildat sig på egen hand.

Lärarna som undervisar i sammanhållen klass har både utbildning och erfarenhet vad det gäller utvecklingsstörning.

Forskningsfrågor och intervjufrågor

Syftet med min studie är som tidigare nämnt att belysa hur lärare som undervisar elever mottagna i särskolan och som undervisas som integrerade eller i sammanhållen klass, beskriver att de arbetar med extra anpassningar. Jag utformade intervjufrågor utifrån detta syfte och som spänner över de faktorer som kan påverka elevens möjligheter att få det stöd som relaterar till deras behov och förutsättningar. Enligt Repstad (2007) ska en kvalitativ intervju vara både helhetsorienterad och målinriktad.

Genomförande

Intervjuerna utfördes i ett avskilt rum på den skola på vilken respektive respondent är anställd. Jag spelade in intervjun via Photo Booth på en Mac Book Air. Det gjorde inspelningen diskret vilket gav goda förutsättningar för en avslappnad intervju. Att spela in en intervju ger flera fördelar t ex möjligheten att uppfatta icke-verbala budskap, tillgång till en ordagrann återgivning av intervjun och möjligheten att reflektera över hur den egna förmågan att genomföra intervjun kan förbättras (Repstad, 2007). Längden på intervjuerna varierade beroende på respondenternas mer eller mindre omfattande svar men omfattade ca en timme per intervju. Efter intervjuerna antecknade jag saker som tagits upp före eller efter det jag påbörjade inspelningen av intervjun.

Databearbetning

Jag har gjort en temabaserad analys. Enligt Repstad (2007) gör en sådan det lättare att behålla anonymiteten hos respondenterna. Jag transkriberade intervjuerna i sin helhet, fråga för fråga och ordnande dem först efter lärare som undervisar integrerade elever och de som undervisar i sammanhållen klass. Detta gjorde det möjligt att jämföra svaren och upptäcka likheter och skillnader inom samma grupp. Därefter sammanförde jag de båda grupperna för att kunna titta på likheter och skillnader mellan grupperna. På detta sätt kunde jag också komma fram till ett antal teman som genomsyrar intervjuerna och på vilka jag bygger en beskrivning av resultatet av min undersökning samt analysen av detsamma. Dessa teman är ”Extra anpassningar i teorin” och ”Extra anpassningar i praktiken”. Jag har plockat ut relevanta citat ur intervjuerna som kan belysa resultatet i de olika teman.

Etiskt förhållningssätt

Jag har genomfört undersökningen i enlighet med de forskningsetiska principernas fyra huvudkrav. Dessa är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet innebär att deltagarna i undersökningen ska vara informerade om sin roll i undersökningen samt vilka villkor som gäller för denna. Det är viktigt att de är medvetna om att de deltar på frivillig basis och om möjligheterna att avbryta sitt deltagande i undersökningen. Enligt samtyckeskravet ska uppgiftslämnaren samtycka till deltagandet. Uppgifterna om deltagarna ska förvaras på ett sätt som gör att ingen kan komma åt dem och personerna i den text som undersökningen mynnar ut i, ska avidentifieras i enlighet med konfidentialitetskravet. Uppfyllandet av nyttjandekravet innebär att de uppgifter som samlas in bara får användas för forskningsändamål (<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>).

Jag tog kontakt med respondenterna via mail i vilket jag beskrev syftet med min undersökning samt metoden för genomförandet av undersökningen. I mailet hänvisade jag till ovanstående forskningsetiska principer. Vid genomförandet av respektive intervju påminde jag om dessa principer och berättade att undersökningen skulle mynna ut i en text i vilken det inte skulle gå att identifiera kommun, skola, respondent eller elev. Eftersom de integrerade eleverna är så få totalt sett inser jag att det är extra viktigt att skriva texten på ett sätt som gör dessa anonyma.

Resultat

Extra anpassningar i teorin

Lärarnas beskrivning av extra anpassningar

Lärarna beskriver överlag att de fått information om arbetet med extra anpassningar. Implementeringen har skett under en studiedag eller att rektor eller en specialpedagog informerat om det. Trots det finns det bland lärarna en viss tveksamhet vad det gäller extra anpassningar för elever som är mottagna i särskolan.

Lärarna till eleverna med integrerad skolgång definierar begreppet extra anpassningar som ett stöd som ges inom ramen för den ordinarie undervisningen och kan ge exempel på vad det innebär. Bland lärarna förekommer uppfattningen att det inte behövs några extra anpassningar eller att det är en anpassning i sig när undervisning sker i en liten grupp och det finns pedagoger knutna till eleverna.

Bland de lärare som undervisar i sammanhållen klass förekommer samma definition av begreppet samt vad detta innebär som hos tidigare nämnda grupp lärare men också att särskolan är en anpassning i sig, att det handlar om en begreppsförvirring och ett modernt begrepp eftersom lärarna menar att de anpassar kontinuerligt.

Särskilt stöd

Särskilt stöd definieras av samtliga pedagoger som undervisar integrerade elever som något som går utöver ramen för den ordinarie undervisningen dvs den åtgärd som tar vid när extra anpassningar inte räcker. Det kan t ex vara att få stöd av en specialpedagog vid flera tillfällen eller enskild undervisning i något ämne. Det finns funderingar kring särskilt stöd och de gruppintegrerade eleverna.

De har det behovet och de går i en liten grupp..ska det ses som ett särskilt stöd i grundsärskolan eller ett särskilt stöd som integrerad? Hade de gått i en sammanhållen grundsärskoleklass så hade det kanske inte bedömts som särskilt stöd i den klassen (lärare, integrerad undervisning)

Åtgärdsprogram förekommer bland de elever som har integrerad skolgång och gäller då främst åtgärder i form av anpassad studiegång.

För pedagogerna som undervisar i sammanhållen klass finns det en uppfattning om att särskilt stöd är att eleverna fått sin tillhörighet i särskolan.

Vi är ju i sig ett särskilt stöd för vi har ju ett begränsat antal elever, starkt begränsat i förhållande till övriga skolformer och att vi har vuxenstöd. (lärare, sammanhållen klass)

Åtgärdsprogram är sällsynta i sammanhållen klass. Om en elev inte når målen för grundsärskolan i flera ämnen kan det bli tal om byte av inriktning. En av pedagogerna menar att i de fall där föräldrarna går med på ett byte men eleven får gå kvar i klassen, behöver inget åtgärdsprogram skrivas.

Underlag till val av extra anpassningar

Vad som ligger till grund för de extra anpassningarna varierar. Bland de lärare som undervisar integrerade elever saknas det kunskap om vilka extra anpassningar som eleverna behöver förutom undervisning i liten grupp. Istället hänvisar pedagogerna till en centralt placerad psykolog eller till undervisande pedagoger.

De integrerade eleverna behöver inte så många anpassningar eftersom de har varsin pedagog. De får minst anpassningar av alla. Lärarna gör inga speciella anpassningar egentligen för de kör enligt grundsärskoleplanen. (lärare, integrerad undervisning)

En annan lärare menar att de anpassningar som görs beror på yttre förutsättningar så som tillgång på t ex resursperson, specialpedagog och möjlighet till enskild undervisning snarare än elevens behov.

Jag känner att jag absolut hade kunnat göra mer men med de förutsättningar jag har så är det vad jag kan reda ut. Tyvärr är det mer de yttre förutsättningarna som styr än elevens behov- hur mycket jag kan förändra utan att ha några resurser eller något extra stöd i klassen (lärare, integrerad undervisning)

Lärarna i de sammanhållna klasserna beskriver att de provar sig fram, samtalar med

eleven, föräldrarna och Habilitering. De gör observationer och skriver pedagogiska bedömningar.

Det är ju egentligen att man har sett att här krävs det något annat och kanske har man gjort en ny pedagogisk utredning och sett att här behöver vi göra fler anpassningar för att eleven ska nå målen (lärare, sammanhållen klass)

Exempel på extra anpassningar

De anpassningar som nämns bland de lärare som undervisar elever med integrerad skolgång är tydlighet, ett fåtal instruktioner i taget, inlästa läromedel, placering i klassrummet, grupplacering, individanpassade uppgifter, göra "en egen kursplan" samt möjligheten att redovisa muntligt och med stöd av bilder.

De konkreta anpassningar som beskrivs i de sammanhållna klasserna skiljer sig åt mellan lärarna. En av dem nämner hjälpmedel och anpassningar i samband med syn- och hörselnedsättning, en tydlighet och lågt tempo p g a att vissa elever har ett annat modersmål än svenska och att hitta alternativa lösningar för elever som inte kan svara på frågor i helklass. En annan lärare anger hörselkåpor, bildstöd, inlästa läromedel, skärm, enskilda scheman och talsyntes som extra anpassningar. Någon annan menar att extra anpassningar främst är de hjälpmedel som kommer utifrån, t ex från Habiliteringen.

Dokumentation av extra anpassningar

Överlag sker dokumentation av extra anpassningar endast i liten utsträckning. När det görs dokumenteras anpassningarna i samma webbverktyg som bedömningar, i den pedagogiska bedömningen eller på ett kryssförmulär som bifogas till elevens IUP.

En av lärarna menar att det inte behövs någon dokumentation om anpassningen sker inom gruppen eller klassen.

Nej, det gör vi inte på så sätt om vi löser det inom en grupp. Om det bara är anpassningar kan det finnas hos specialpedagogen som har haft det på en EHT. (lärare, integrerad undervisning)

En av lärarna som undervisar i sammanhållen klass berättar att personalen provar sig fram och när de märker att något fungerar går de vidare. Då har de gjort en anpassning men

denna dokumenteras inte.

Vi är egentligen dåliga på att dokumentera allt vi gör. När du säger det tänker jag på att vi ju gör mycket som vi inte dokumenterar (lärare, sammanhållen klass).

Likheter och skillnader gällande extra anpassningar i teorin

Likheter:

- Respondenterna har fått information om extra anpassningar och hur arbetet med dessa ska bedrivas. De definierar begreppet extra anpassningar och vet vad det innebär.
- Hos respondenterna finns det en utbredd uppfattning om att se placeringen som en extra anpassning. Att tillhöra särskolan, en liten grupp med egna pedagoger, ”finnas i miljön” beskrivs som en extra anpassning.
- En sammanhållen bild som framträder utifrån lärarnas beskrivningar är att extra anpassningar är mer generella än individuella. Det rör sig om t ex placering i klassrummet p g a syn- eller hörselnedsättning, grupplacering, individuellt anpassade uppgifter, tydlighet och lågt tempo, inlästa läromedel eller möjligheten att redovisa muntligt.
- Extra anpassningar dokumenteras i liten utsträckning.

Skillnader:

- Lärarna till de integrerade eleverna nämner yttre förutsättningar som avgörande för valet av extra anpassningar, att inga anpassningar förutom placering i liten grupp görs i samråd med psykolog eller att de integrerade eleverna inte behöver några anpassningar eftersom de läser efter grundsärskolans kursplan och har varsin pedagog.
Detta skiljer sig från den andra gruppen lärare som trots att de kanske inte definierar det som extra anpassningar, provar sig fram, gör pedagogiska bedömningar, samtalar med Habilitering, föräldrar och elev för att ta fram de anpassningar som behövs.
- Lärarna som undervisar integrerade elever definierar särskilt stöd som något som går utöver den ordinarie undervisningen. Det förekommer dock en

osäkerhet kring om det går att betrakta en liten undervisningsgrupp som ett särskilt stöd i grundsärskolan eller som integrerad. De lärare som undervisar i sammanhållen klass anser med ett undantag att särskilt stöd är att eleverna har fått sin tillhörighet i särskolan där det finns ett begränsat antal elever och vuxenstöd.

- Åtgärdsprogram skrivs sällan för eleverna i de sammanhållna klasserna. Om en elev inte når kursmålen kan det bli tal om byte av inriktning. Bland de integrerade eleverna förekommer det särskilt stöd och åtgärdsprogram i form av anpassad studiegång.

Extra anpassningar i praktiken

Lärarnas beskrivning av sin undervisning

Vad det gäller de integrerade eleverna görs ingen särskild planering för en av dem, istället har eleven anpassad studiegång vilket i detta fall innebär att man tagit bort ett ämne. I övrigt består anpassningarna av undervisning i liten undervisningsgrupp i kärnämnen. Vad det gäller de gruppintegrerade eleverna planerar inte hemklassens mentor någon del av undervisningen. Det gör istället de lärare som är speciellt anställda för gruppen.

En av lärarna som undervisar i en klass med en integrerad elev berättar att planeringen i ett ämne startar med att välja arbetsområde utifrån klassens planering. Därefter tittar läraren på särskolans kursplan för att hitta beröringspunkter och utifrån detta leta passande material. Eleven arbetar med samma område som de andra men med andra uppgifter och är alltid med på klassens laborationer och gruppövningar. I ett annat av skolämnena arbetar eleven mer efter grundsärskolans kursplan men med samma område så att det är möjligt att vara med i det praktiska arbetet.

Lärare i de sammanhållna klasserna beskriver undervisningen som individuellt utformad och anpassad till den nivå som eleven befinner sig på i de olika ämnena. Klasserna arbetar också med några gemensamma teman per termin. En av lärarna säger sig arbeta mer ostrukturerat med utgångspunkt i ett tema som kan utvecklas åt olika håll. Här framhävs betydelsen av att variera arbetsmetoderna för att kunna möta olika kompetenser.

Ja, det blir ju att individuellt utforma den efter varje elev och det är en grannlaga uppgift. Man får vända och vrida på sig själv hur mycket som

helst så får man pröva och se hur det faller ut och ibland får man backa och ibland får man börja om från början (lärare, sammanhållen klass)

Elevernas möjligheter att nå kursmålen

Lärarna till de elever som har integrerad skolgång menar att förutsättningarna att nå kursmålen beror på vilka resurser som finns på skolan. En av lärarna berättar att det i de lägre klasserna fanns en resursperson i klassen och mer hjälp från en specialpedagog. I de högre klasserna är resurserna nästan obefintliga och nivån på undervisningen egentligen alltför hög. Det finns därför en risk att integrerade elever inte får arbeta mot de mål som är avsedda. Här eftersöks en mer flexibel organisation som förslagsvis hade tillåtit att minska antalet undervisningstimmar för läraren för att på detta sätt ge utrymme för individuellt stöd. En annan lärare menar att det är helt självklart att eleverna kommer att nå målen eftersom de får all den undervisning de behöver i en liten grupp.

I sammanhållen klass menar lärarna att det finns goda möjligheter att nå kursmålen. Här är tempo och nivå lägre, grupperna mindre och det finns ett stort vuxenstöd. Lärarna uttrycker att de har förmåga att se elevernas starka sidor och vad de kan förstärka och bygga vidare på. Bland lärarna i sammanhållen klass förekommer dock också uppfattningen att integrerade elever kan nå längre i sin kunskapsutveckling än vad de kan göra i en sammanhållen klass med tanke på att lärande sker i samspel med andra och att den norm som kommer att gälla är grundskolans.

I särskolan kan det utvecklas negativa beteenden eftersom man som elev inte klarar av att reda i det sociala samspelet. Som integrerad i en grundskoleklass får du på något sätt en normalisering. Jag tror att man får våga utsätta elever som har en utvecklingsstörning för lite krav och så får man ha fingertoppskänsla för att känna när...nej nu får vi nog backa och ta det lugnt (lärare, sammanhållen klass)

Extra anpassningar för att skapa delaktighet

Lärarna till de integrerade eleverna arbetar på olika sätt med att skapa delaktighet. För en av eleverna finns det en strävan efter att arbeta med samma område som klassen i ett visst ämne trots att undervisningen sker i en liten grupp. En av pedagogerna påtalar också vikten av att få visa sin kompetens på alternativa sätt t ex genom att göra muntliga prov och utifrån bilder. De gruppintegrerade eleverna deltar endast i liten utsträckning i

hemklassens aktiviteter men det händer att de gör gemensamma studiebesök. Då förbereds de på dessa i sin egen undervisningsgrupp. Vissa av eleverna kan dock inte åka i bussen tillsammans med hemklassens elever utan får skjuts i personalens bilar. Läraren till en av de integrerade eleverna menar att det är viktigt att eleven deltar i klassens arbete så mycket som möjligt. Trots bristande resurser vad det gäller personal är läraren mån om att eleven ska kunna delta i laborationer, diskussioner och grupparbeten på ett sätt som är anpassat till de behov och förutsättningar som finns.

Det är ju just det här att försöka ha med eleven så mycket som möjligt i klassens vanliga arbete...att vara med i diskussionsgrupper, laborationsgrupper utifrån elevens nivå (lärare, integrerad undervisning)

Samtidigt beskrivs också bilden av ett visst motstånd till att undervisa integrerade elever.

Det finns få lärare som vill, alltså mentorer och grundskollärare som vill anpassa så mycket så att eleverna kan vara ensamma i klassrummet utan assistent (lärare, integrerad undervisning)

Jag uppfattar att det finns ett motstånd hos en del andra lärare på grund av rädslan att inte kunna anpassa undervisningen så att eleven når kursmålen. Det förekommer kommentarer om att det vore bättre att eleven gick i särskolan. (lärare, integrerad undervisning)

I de sammanhållna klasserna beskriver lärarna att de arbetar målmedvetet för en tillgänglig lärmiljö. Det handlar om att arbeta med samma tema men utifrån individuella förutsättningar, att det ska finnas många olika möjligheter att visa sin kompetens, men också om att använda tecken som stöd under lektioner och på rasterna för elever med språksvårigheter samt tala och redovisa utifrån bilder

Samsyn kring planering, bedömning och extra anpassningar

Flertalet av lärarna menar att det saknas tid för att skapa en samsyn vad det gäller planering, bedömning och anpassningar. Det finns få tillfällen att träffa samtliga undervisande lärare och det saknas tid för att gemensamt titta på kunskapskrav och bedömningar för att på så sätt kunna avgöra om det finns elever som bör byta inriktning. Det saknas också tid för att hinna samverka med de närmsta kollegorna i arbetslaget.

Det finns inget i organisationen som tar hänsyn till att det faktiskt finns en integrerad elev i klassen (lärare, integrerad undervisning)

Vi har ju träffar en timme per vecka men det är i minsta laget. Vi skulle behöva mer tid för att hitta en röd tråd och gemensam värdegrund..hur vi jobbar, hur man går vidare (lärare, sammanhållen klass)

En del av de lärare som undervisar både särskolans och grundskolans elever har inte någon utbildning eller erfarenhet av elever med utvecklingsstörning och det förekommer därför att de saknar verktyg för hur de ska förhålla sig till dessa. Bland lärarna i sammanhållen klass framkommer ett behov av möjligheten att träffa alla undervisande lärare.

Ibland har jag en kollegial träff där jag försöker vara konsultativ. Det hade varit bra om vi hade kunnat titta på varandras undervisning så att vi på ett professionellt sätt kunde kritisera varandra (lärare, sammanhållen klass)

Det finns dock undantag. Bland de lärare som undervisar i sammanhållen klass förekommer uppfattningen att samverkan fungerar väl. De menar att det finns tid för planering med den närmsta kollegan och en möjlighet att finna en samsyn vad det gäller bedömning med hjälp av stadens nätverk för särskolan. Dessutom har det inletts ett samarbete mellan grundskolans och grundsärskolans lärare för att diskutera förhållningssätt och extra anpassningar.

Elevhälsans roll i arbetet med extra anpassningar

Vad det gäller Elevhälsans roll visar resultatet att Elevhälsans funktion och uppbyggnad är väl känd för lärarna i studien men det är bara den lärare som undervisar en integrerade elev i sin klass som får aktiv hjälp av Elevhälsan i form av utvärderande samtal med föräldrar samt rådgivande samtal som rör undervisningen.

Pedagogerna som undervisar i sammanhållen klass uttrycker en större osäkerhet för hur Elevhälsan fungerar, är uppbyggd och vilka kompetenser som räknas till den. En av pedagogerna är kritisk till detta eftersom Elevhälsan spelar en viktig roll i arbetet med extra anpassningar, integrering och likabehandling. Det är tydligt att eleverna i sammanhållen klass har mindre kontakt med Elevhälsan än grundskolans elever i övrigt.

Det handlar mest om hälsokontroller. Ett av våra utvecklingsområden är att få Elevhälsan mer inkopplad på våra elever. Hittills har den mest varit riktad mot grundskolan. Särskolan har varit sitt eget på något sätt (Lärare, sammanhållen klass).

Likheter och skillnader vad det gäller extra anpassningar i praktiken

Likheter:

- Med undantag från vad det gäller de gruppintegrerade eleverna gör lärarna överlag anpassningar för att lärmiljön ska vara tillgänglig. Det görs genom anpassade arbetsuppgifter, varierade arbetsmetoder för att möta olika kompetenser, alternativa möjligheter att redovisa sina kunskaper, undervisning utifrån bilder samt ett användande av tecken som stöd. Det finns också en strävan efter att eleverna, oavsett om de undervisas i en liten grupp eller med sin klass ska arbeta med samma arbetsområde som sina klasskamrater.
- Flertalet av lärarna menar att det saknas tid för att skapa en samsyn vad det gäller planering, bedömning och anpassningar.
- Pedagogerna har överlag endast i liten utsträckning ett fungerande samarbete med Elevhälsan.

Skillnader:

- I de sammanhållna klasserna planeras undervisningen utifrån en eller två olika läroplaner eftersom det i två av fallen finns elever som läser ämnesområden respektive ämnen i klassen. Det gäller också för en av de integrerade eleverna. För övriga integrerade elever i studien har man valt att helt eller delvis undervisa eleverna i en särskild grupp.
- I de sammanhållna klasserna beskriver lärarna att det pågår ett ständigt arbete med anpassningar för att skapa social tillgänglighet. Det kan t ex handla om att använda tecken som stöd både i undervisningen och på raster. De lärare som undervisar integrerade elever nämner inga medvetna anpassningar för att skapa social tillgänglighet.
- Pedagogerna som undervisar integrerade elever är mer säkra på vilka kompetenser Elevhälsan består av samt dess funktion än de pedagoger som

undervisar i sammanhållen klass. Det är tydligt att eleverna i sammanhållen klass har mindre kontakt med Elevhälsan än vad fallet är för de integrerade eleverna. En av lärarna uttrycker att kontakten mest handlar om hälsokontroller och att Elevhälsan hittills främst varit inriktad på grundskolan. Det är ett av skolans utvecklingsmål att få Elevhälsan mer inkopplad på särskolans elever inte bara vad det gäller frågor som gäller sjuk- och hälsovård utan också för att i ett samarbete med lärarna skapa en lärmiljö som stödjer elevernas lärande. En annan lärare som undervisar i sammanhållen klass är kritisk till att det på skolan inte är tydligt vilken funktion Elevhälsan har och att det inte finns ett aktivt samarbete med denna då Elevhälsan fyller en viktig funktion i arbetet med t ex extra anpassningar likabehandling och integrering.

Analys

Med utgångspunkt från systemteori går det att se mikrosystemet som den del där eleven är fysiskt närvarande. I denna finns de delar som är viktigast för eleven så som skola med lärare och den utbildning och erfarenheter av funktionsnedsättningen utvecklingsstörning som de har, assistenter, Elevhälsa, klasskamrater och familj. I mikrosystemet blir det viktigt att studera vilka roller, relationer och aktiviteter som förekommer i skolan och familjen. I skolan kan dessa utgöras av de fysiska, sociala och pedagogiska aktiviteter som man gör ur delaktighets- och tillgänglighetssynpunkt. Extra anpassningar kan vara ett exempel på detta. Mesosystemet är de relationer som finns mellan Mikrosystemen som t ex utvecklingssamtal vilket är ett exempel på relationen skola – familj. Exosystemet utgörs av skolledning, organisationsformer; tex hur samarbete och därmed samsyn mellan lärarna möjliggörs, hur eleverna grupperas samt eventuellt kommunalt resurscentrum. Här finns också den kultur och de värderingar som genomsyrar arbetet på en skola. I detta system blir det specialpedagogiska perspektiv ur vilket man förhåller sig till eleverna av betydelse. Makrosystemet innehåller de lagar och styrdokument som gäller för skolan så som Skollagen, läroplan, Salamancadeklarationen, FN:s Barnkonvention, FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionshinder, politiska beslut på kommunal nivå samt kommunal- och lokal arbetsplan. De internationella, nationella och samhällseliga intentioner och ambitioner som finns i Makrosystemet vad det gäller personer med intellektuell funktionsnedsättning samspelar inte helt självklart med de övriga delar som skolan som system utgör. De faktorer som till störst del påverkar elevernas utbildning och lärarnas arbete med extra anpassningar återfinns i Exosystemet och Mikrosystemet (se fig.3)

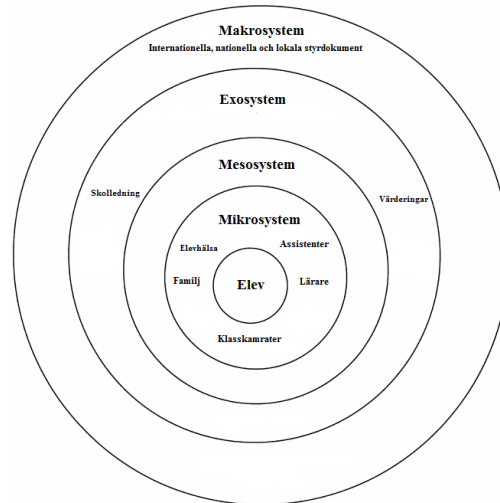


Fig.3 Skolan som ett mikropolitiskt system.

Integrerade elever

Sett utifrån systemteori ligger beslutet om hur elevernas utbildning organiseras i Exosystemet, hos skolledningen. Undervisningen av de integrerade eleverna sker i huvudsak i liten undervisningsgrupp och det är enligt pedagogerna den främsta anpassning som görs. Detta visar på ett individperspektiv sett ur vilket skolan anser att eleverna p g a sin funktionsnedsättning behöver en speciell lärmiljö, personal och arbetssätt för att tillgodogöra sig undervisningen. Detta perspektiv gör det naturligt att gruppera eleverna efter funktionsnedsättning eftersom de antas ha samma pedagogiska behov (Ström & Lahtinen, 2012). De integrerade eleverna är i huvudsak fysiskt integrerade på sin skola d v s det som Göransson och Nilholm (2014) benämner placeringsorienterad inkludering. Det innebär att det inte görs några sociala eller didaktiska anpassningar i förhållande till elevernas behov och förutsättningar. Eleverna har en formell tillhörighet i sin hemklass men eftersom de helt eller delvis undervisas i en liten grupp har de främst sin tillhörighet i gruppen. En av lärarna i studien undervisar en integrerad elev tillsammans med klassen i övrigt. Detta är ett exempel på individorienterad inkludering vilket innebär att sociala och didaktiska anpassningar görs som kan leda till att eleven trivs, når kunskapsmålen och har fungerande relationer med sina klasskamrater (Göransson & Nilholm, 2014). Tillhörigheten i klassen är given i detta fall och eleven är ur denna aspekt delaktig (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012). Nämnda lärare upplever att det saknas tid för att skapa en samsyn i kollegiet vad det gäller

planering, bedömning och arbetet med extra anpassningar. Det saknas också resurser i form av elevassistent, specialpedagog och tid för enskild undervisning av eleven vid behov. Detta påverkar vilka extra anpassningar som är möjliga att göra. Läraren uttrycker en oro för att nivån på undervisningen blir för hög och att eleven inte får arbeta mot avsedda mål. Förutsättningar för att bedriva en undervisning som utgår från ett systemperspektiv d v s att se elevens svårigheter som knutna till t ex val och tillämpande av arbetssätt och undervisningsmetoder eller tillgång till resurser samt möjligheten till ett fungerande samarbete i kollegiet, är faktorer som ryms inom Exosystemet. Det gör också samarbetet mellan lärare och Elevhälsa. Elevhälsans funktion och uppbyggnad är väl känd för lärarna i studien. Den uppges av lärarna fungera operativt och rådgivande men en aktiv samverkan mellan lärare och Elevhälsa förekommer bara i ett av fallen.

I Mikrosystemet påverkas eleven direkt av lärarens kompetens, erfarenhet, specialpedagogiska perspektiv och arbete med extra anpassningar. Lärarna som undervisar integrerade elever i grundskolan saknar överlag utbildning och erfarenhet vad det gäller utvecklingsstörning. Samtliga lärare i studien har kunskap om vad extra anpassningar och särskilt stöd innebär samt hur arbetet med dessa ska bedrivas. Det saknas dock rutiner i sammanhanget och dokumentation sker endast i liten utsträckning. Det förekommer åtgärdsprogram bland eleverna och därmed särskilt stöd i form av t ex anpassad studiegång. Hos lärarna finns uppfattningen att extra anpassningar kan vara att en elev undervisas i en liten grupp, har egna pedagoger och läser enligt grundsärskolans läroplan. Detta visar på ett individperspektiv. Hos pedagogerna finns det exempel på en strävan efter att eleverna ska arbeta med samma ämne och arbetsområde som hemklassen. Detta skapar delaktighet genom samhandling, d v s att inte nödvändigtvis göra samma sak men att vara med i samma handling som gruppen (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012). Pedagogerna tenderar att se sin egen roll utifrån ett systemperspektiv enligt vilket man kan se att de svårigheter som uppkommer i arbetet med extra anpassningar har med skolan som organisation att göra (Ström & Lahtinen, 2012). Att organisera elevernas utbildning i liten undervisningsgrupp istället för tillsammans med deras klass visar förutom på ett individperspektiv också på en traditionell syn på undervisning. Enligt denna är det betydelsefullt att utgå från den nivå som eleverna befinner sig på. Detta till skillnad från den uppfattning som finns inom det sociokulturella perspektivet. Istället för att inrikta undervisningen på en nivå som barnet redan uppnått borde undervisningen vara inriktad på barnets fortsatta lärande. Det är möjligt genom att studera barnets aktuella

utvecklingsnivå. På så sätt går det att bestämma den proximala utvecklingsnivån d v s den nivå som är rimlig för barnet att nå under rätt omständigheter. I detta sammanhang är samarbetet med vuxna eller mer kompetenta personer avgörande. På så sätt kan strategier för en problemlösning överföras mellan personer och dessa kan sedan användas i ett annat sammanhang. Processen kallas medierat lärande (Philips & Soltis, 2013).

Elever i sammanhållen klass

Sett ur systemteoretiskt perspektiv beslutar skolledningen i Exosystemet på de olika skolor som ingår i studien, att undervisningen i sammanhållen klass organiseras i små undervisningsgrupper. Detta visar på ett individperspektiv d v s att elever med funktionsnedsättning bör undervisas tillsammans eftersom de antas ha samma pedagogiska behov (Ström&Lahtinen, 2012). Förutom att elevernas utbildning organiseras i grupper utifrån ett individperspektiv visar det också på en traditionell syn på undervisning. Enligt denna är det betydelsefullt att utgå från den nivå som eleverna befinner sig på. Detta till skillnad från den uppfattning som finns inom det sociokulturella perspektivet med Vygotskij som företrädare (Philips & Soltis, 2013). Eleverna i sammanhållen klass har en tillhörighet i sin grupp och är alltså delaktig där ur denna aspekt (Szönyi & Söderqvist Dunkers. 2012). Lärarna anser i huvudsak att det saknas tid för att skapa samsyn i arbetslaget och med samtliga undervisande lärare, vad det gäller planering, bedömning och arbetet med extra anpassningar. Det ges dock exempel på fungerande nätverk både på en av skolorna och kommunövergripande. Förutsättningar för det beskrivna arbetet skapas av skolledningen i Exosystemet. Det gör också ett fungerande samarbete mellan lärare och Elevhälsa. Överlag saknas det förutom ett samarbete också en kunskap om Elevhälsans funktion och uppbyggnad bland lärarna i sammanhållen klass. Den upplevs främst vara inriktad på grundskolans elever.

I Mikrosystemet påverkas eleverna direkt av lärarnas utbildning och erfarenhet vad det gäller utvecklingsstörning, specialpedagogiska perspektiv samt inställning till begreppet extra anpassningar. Lärarna har speciallärarutbildning och erfarenhet av utvecklingsstörning. De har fått information om vad extra anpassningar och särskilt stöd är och hur arbetet med dessa ska bedrivas. Det saknas dock rutiner i sammanhanget och dokumentation görs endast i liten utsträckning. Det är tydligt att det bland lärarna finns en oklarhet vad det gäller skillnaden mellan ledning, extra anpassningar och särskilt stöd.

Det finns en uppfattning om att extra anpassningar är ett modernt begrepp som ger upphov till förvirring. Placeringen i särskola ses som en extra anpassning och ett särskilt stöd i sig med tanke på att lärmiljön är anpassad. Lärarna menar att de kontinuerligt gör anpassningar men ofta utan att dessa dokumenteras. Att se placeringen i särskola som en extra anpassning eller särskilt stöd kan ses som ett exempel på individperspektiv. Det finns ett brett underlag för de anpassningar som görs i form av pedagogiska bedömningar, observationer och samtal med elev, föräldrar och Habilitering. Trots det är anpassningarna till övervägande del mer generella än individuella till sin karaktär. Undervisningen är dock individuellt utformad och omfattar både eget arbete och gemensamma teman. I studien finns det exempel på lärare som utformar extra anpassningar som är mer specifika och som avser att skapa en såväl pedagogisk som socialt och fysiskt tillgänglig lärmiljö för att eleverna på detta sätt ska kunna nå kursmålen. I de sammanhållna klasserna finns det ett helhetsperspektiv på eleverna och en strävan efter delaktighet. Framförallt framhålls delaktighet genom samhandling då eleverna arbetar med ett gemensamt tema eller ämne utifrån individuella förutsättningar men också autonomi vilket får sitt uttryck i användandet av tecken som stöd samt bilder i undervisning och under raster. Lärandemiljön görs socialt, pedagogiskt och fysiskt tillgänglig genom olika anpassningar. Samhandling, autonomi och tillgänglighet är aspekter av delaktighet och ingår i "Delaktighetsmodellen" (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012).

Likheter : Beslut, kultur och värderingar som återfinns hos skollädaingen i Exosystemet har konsekvenser för lärare och elever i Mikrosystemet. Både för elever i sammanhållna klass och de som är integrerade i grundskolan gäller ett individorienterat perspektiv vilket påverkar hur utbildningen organiseras d v s framförallt i små undervisningsgrupper. I Exosystemet bestäms också de möjligheter till samarbete som lärarna har med andra undervisande lärare och med Elevhälsa. Överlag saknas det rutiner och tid för ett sådant arbete. Det saknas också resurser i form av tid och personal för att kunna göra de extra anpassningar som det finns behov av.

I Mikrosystemet påverkas elevernas utbildning av lärarnas specialpedagogiska perspektiv. Detta är framförallt individorienterat bland pedagogerna i studien vilket kommer till uttryck i uppfattningen om att placeringen i särskola eller liten undervisningsgrupp är en extra anpassning snarare än hur lärmiljön anpassas. Trots att

skolledningen har gjort försök till att implementera arbetet med extra anpassningar är det oklart vad det innebär för elever som är mottagna i särskolan. De anpassningar som görs dokumenteras endast i liten utsträckning och är i flera fall av generell karaktär. Lärarna lämnas ensamma i arbetet med extra anpassningar då det överlag saknas ett fungerande samarbete med Elevhälsan.

Skillnader: I Mikrosystemet påverkas eleverna av lärarnas utbildning och erfarenhet vad det gäller utvecklingsstörning. De lärare som ingår i studien och som undervisar i sammanhållen klass är speciallärare och har erfarenhet av funktionsnedsättningen till skillnad från de lärare som undervisar de integrerade eleverna.

Lärarna i sammanhållen klass gör anpassningar för att lärmiljön ska vara socialt, fysiskt och pedagogiskt tillgänglig medan de som undervisar integrerade elever främst ser till den pedagogiska aspekten av tillgänglighet.

Diskussion

Metoddiskussion

Jag har använt mig av kvalitativ metod för att få svar på de frågeställningar som jag formulerat för detta arbete. Det innebär en möjlighet att få tillgång till en rik och fyllig data och att utifrån detta material kunna urskilja de drag och egenskaper som karaktäriserar det som ska studeras (Bryman, 2008). Jag använde mig av en semistrukturerad intervjuform och valde att intervjua lärare som undervisar elever som är mottagna i grundsärskolan och undervisas antingen som integrerade i en grundskoleklass eller i sammanhållen klass. Det innebär att mitt val av respondenter baseras på ett experturval (Gustavsson, 2003). Det var viktigt för studien att respondenterna utgjordes av personer med stor kännedom om det studerade fenomenet. Det var svårt att hitta lärare som undervisar integrerade elever. Trots hjälp från ett Resurscentrum med att lokalisera eleverna visade det sig vara få rektorer som var villiga att låta sina lärare bli intervjuade. Kanske hade det varit mer framgångsrikt att också identifiera lärarna för att på detta sätt ta en första kontakt. De integrerade eleverna visade sig i praktiken vara både placeringsorienterat inkluderade och individorienterat inkluderade vilket gjorde det mer komplicerat att jämföra resultatet. Samtidigt gav det en intressant insikt i hur olika integrering av elever i grundskolan kan gestalta sig. Den semistrukturerade intervjuformen ger en stor frihet för den person som intervjuar och respondenten att formulera sig kring frågor och svar (Bryman, 2008). Mina frågor spänner dock över ett för stort område eftersom jag förutom arbetet med extra anpassningar också var intresserad av att känna till omständigheterna runt omkring. Det hade varit bättre att koncentrera frågorna just kring arbetet med extra anpassningar. Det hade resulterat i mer koncentrerat resultat utifrån vilket det hade varit lättare att urskilja mönster och se likheter och skillnader. Tidsrymden för vilken arbetet ska inrymmas tillät inte fler intervjuer. Det hade annars varit en tillgång med ett större underlag för att kunna dra några reella slutsatser.

Resultatdiskussion

Syfte

Min studie syftar till att belysa hur lärare som undervisar elever mottagna i särskolan och som undervisas som integrerade eller i sammanhållen klass, beskriver sitt arbete med extra anpassningar.

Frågeställningar

- Hur beskriver lärare som undervisar elever med integrerad skolgång, sitt arbete med extra anpassningar?
- Hur beskriver lärare som undervisar i sammanhållen klass sitt arbete med extra anpassningar?
- Vilka blir likheterna och skillnaderna vad det gäller elevens utbildning?

Draxton (2011) menar att diskriminering kommer till uttryck i skolan t ex genom aktiviteter som inte är möjliga att delta i för personer med funktionsnedsättning. Om man inte ifrågasätter denna segregation innebär det att dessa personer får en andra klassens status och att de strukturer som upprätthåller diskrimineringen återskapas om och om igen. I Storbritannien finns det exempel på skolor som exkluderar elever med funktionsnedsättning eller vägrar att inkludera dem med motiveringen att det saknas kunskap och erfarenhet för att kunna undervisa dem i ett inkluderande klassrum. I Sverige ger skolsystemet uttryck för ett individperspektiv med uppdelningen i två olika skolformer - grundsärskola och grundskola. Som elev mottagen i särskolan finns möjligheten att gå i sammanhållen klass eller att vara integrerad i grundskolan (Skolverket, 2013) Grundsärskolan är oftast fysiskt integrerad i grundskolan och i Sverige exkluderar inte skolor som helhet elever med funktionsnedsättning men däremot kan man ifrågasätta det sätt på vilket utbildningen för dessa elever är organiserad. Enligt Östlund (2017) har den svenska skolan på ett ideologiskt plan ändrat perspektiv på lärande från ett individperspektiv till ett systemperspektiv. I praktiken är dock det specialpedagogiska perspektivet fortfarande inriktat på individen. Det kopplar svårigheter gällande lärande till elevens personliga förutsättningar medan systemperspektivet utgår från att det finns ett samband mellan skolans förmåga att möta olikheter och de problem som uppstår i

detta möte. I enlighet med individperspektivet är det naturligt att ta ut eleven från klassgemenskapen och undervisa den enskilt eller i en speciell undervisningsgrupp. Det framgår av resultatet av min studie att oavsett om en elev går i sammanhållen klass eller är integrerad i en grundskoleklass är det mest vanligt förekommande att undervisning sker i en liten grupp med elever som har samma funktionsnedsättning eller samma behov av stöd. Detta visar på ett individperspektiv enligt vilket det antas att elever med en viss funktionsnedsättning har samma pedagogiska behov (Ström & Lahtinen, 2012) Om tillhörigheten i en hemklass för de integrerade eleverna i studien, inte bara är en formalitet innebär begreppet integrerad att t ex arbetsätt är anpassade till elevens behov och förutsättningar så att de har möjlighet att vara pedagogiskt och socialt delaktiga i klassens gemenskap (Skolverket, 2014). En av lärarna uttrycker dock att det förekommer lärare i grundskolan som inte kan tänka sig att undervisa integrerade elever utan att en assistent är närvarande i klassrummet. Enligt lärarna i studien träffar flertalet av de integrerade eleverna sällan de elever som går i hemklassen utom vid t ex studiebesök. Det händer dock att vissa av eleverna inte kan delta på samma premisser som de andra på sin funktionsnedsättning. Det individperspektiv som finns i Exosystemet hos skolledningen går igen hos lärarna i Mikrosystemet då placeringen i särskola, liten grupp, tillgång till egna pedagoger och att läsa efter grundsärskolans kursplaner ses som exempel på extra anpassningar. Detta trots att undervisning enligt grundsärskolans kursplaner inte är en anpassning utan en rättighet som eleven har utifrån sin tillhörighet i särskolan (Skolverket, 2016). Enligt Skollagen 2010:800 3 kap. 3§ har alla elever oavsett vilken skolform de tillhör rättigheten att få en undervisning som är anpassad till sina behov och förutsättningar. Enligt Skolverkets rapport (2015) befinner sig många skolor fortfarande på implementeringsstadiet vad det gäller extra anpassningar. Lärarna har svårt att bedöma vilka behov en elev har. Det beror enligt granskningen på att de inte ser behov som omfattar lärmiljön. Istället beskrivs dessa som problem som beror på brister hos eleven. Av min studie framkommer det att trots försök till implementering av arbetet med extra anpassningar, finns det en osäkerhet kring vad som gäller för elever som är mottagna i särskolan. Det är vanligt förekommande i studien att de extra anpassningarna inte dokumenteras. Det kan beror på att man som lärare inte uppfattar anpassningarna som extra anpassningar utan ser dem som en del av det naturliga arbetet i särskolan. Detta överensstämmer med Skolverkets (2016) granskning av arbetet med extra anpassningar i vilken det uppmärksammas att många av lärarna antingen dokumenterar extra

anpassningar i åtgärdsprogram eller inte alls. Skolverket tolkar detta som en osäkerhet kring vad begreppet innebär. I min undersökning framgår det att det överlag saknas en gemensam organisation kring förfarandet med extra anpassningar. Detta hade kunnat skapa en samsyn och ett helhetsperspektiv på eleverna vilket i sin tur hade kunnat påverka elevernas totala lärmiljö i positiv riktning. Förutsättningarna för arbetet med extra anpassningar skapas hos skolledningen i Exosystemet. Lärarna i studien uttrycker överlag att det saknas tid för ett samarbete kring arbetet med planering, bedömning och extra anpassningar.

På de skolor som granskats av Skolverket finns det ett samband mellan ett väl fungerande arbete med extra anpassningar och etablerade rutiner samt ett fungerande arbete mellan lärarna (Skolverket, 2016). Förutom att dessa omständigheter upplevs saknas av lärarna på flertalet av de skolor som ingår i min studie, har också synen på placeringen i särskola eller en liten undervisningsgrupp som en extra anpassning betydelse. Det finns en viss motsättning i att passa in det relationella perspektiv som begreppet extra anpassningar företräder i det individperspektiv som skolan och lärarna tenderar att representera. Med ett individperspektiv blir det naturligt att ordna elevernas utbildning i en liten grupp bestående av elever med samma funktionsnedsättning eftersom de antas ha samma pedagogiska behov medan det enligt ett relationellt perspektiv blir viktigt att fokusera på hur den enskilda elevens lärmiljö kan anpassas för att undanröja hinder i lärandet. Här blir extra anpassningar ett mer självklart verktyg.

I min studie framkommer det att främst eleverna i de sammanhållna klasserna har en mycket begränsad kontakt med Elevhälsan och att pedagogerna har dålig insikt i hur denna är uppbyggd och fungerar. Ett samarbete mellan lärarna och Elevhälsan gör det möjligt att identifiera vilka extra anpassningar som behöver göras av lärmiljön men det ger också en förutsättning för handledning, kompetensutveckling och implementering av nya rutiner (Skolverket, 2016). Dessutom har Elevhälsans arbete betydelse för arbetet med likabehandling och inkludering. Rektorn har till uppgift att skapa förutsättningar för en fungerande samverkan mellan Elevhälsa, lärare och övrig skolpersonal för att på detta sätt skapa en lärmiljö som stödjer elevens utveckling (www.spsm.se/stod/elevhalsa)

Min studie omfattar lärare som både undervisar elever som enligt min tolkning är placerings- och individorienterat inkluderade. Oavsett om eleven är integrerad i grundskolan eller går i sammanhållna klass är det av betydelse att undervisningen är

tillgänglig och skapar delaktighet. Undervisningen beskrivs överlag som individualiserad men det finns en strävan efter att göra eleverna delaktiga genom samhandling sett utifrån förhållandet till sin hemklass och inom de sammanhållna klasserna. I studien framkommer svårigheter med att undervisa elever som är individorienterat inkluderade. Förutom att det saknas resurser i form av tid och personal sker planeringen av undervisningen med utgångspunkt i grundskolans kursplan utifrån vilken läraren försöker hitta beröringspunkter med den kursplan som gäller för grundsärskolan. Enligt Skolverket (2016) är undervisning efter grundsärskolans kursplan en rättighet som tillfaller den person som skrivs in i särskolan. Skolinspektionens granskning av integrerade elever visar att detta problem förekommer också på andra skolor (Skolinspektionen, 2016). De lärare som undervisar i de sammanhållna klasserna beskriver att de arbetar aktivt med delaktighet utifrån autonomi, samhandling och tillgänglighet. De beskriver att de gör anpassningar men dessa betraktas inte som extra anpassningar utan en del av det normala arbetet i särskolan. Extra anpassningar som stödjer elevens lärande är avsedda att ge eleven möjlighet att nå kunskapskraven i läroplanen (Skollagen 3 kap. 5§). Persson (2007) uttrycker att det är ett dilemma att praktiskt tillämpa en undervisning som är likvärdig och samtidigt anpassad efter individuella förutsättningar. Han menar att samhällets intentioner och ambitioner kring ”En skola för alla” kan te sig som omöjlig att realisera i praktiken vilket gör att skolan löser problematiken med specialundervisning i klassen eller särskild undervisningsgrupp.

Murphy (2011) menar att det är viktigt att konfrontera olikheter. Lärare kommer alltid att möta elever som skiljer sig från majoriteten, antingen på ett sätt som är utmanande vad det gäller förhållandet mellan elevens inlärningsstil och lärarens syn på lärande eller mellan läroplanen och elevens behov. Med anledning av problem med skolor som exkluderar elever med funktionsnedsättning startades ett inkluderande tillämpningsprojekt i Aberdeen, Skottland. Det fokuserar på hur lärarutbildningen kan förändras för att förbereda vanliga lärare för inkluderande undervisning. Utgångspunkten är att läraren inte behöver några specialkunskaper eller färdigheter utan att de ska kunna använda de kunskaper de redan besitter på ett sätt som stödjer elever med svårigheter i sitt lärande (Florian & Linklater, 2010).

En av lärarna i studien uttrycker att det bland kollegorna finns en föreställning om att det är svårt att undervisa i en klass med integrerade elever. Det finns en rädsla för att inte

kunna utforma undervisningen på ett sätt som gör att eleverna har möjlighet att nå kursmålen och en uppfattning om att detta är lättare i sammanhållen klass. Läraren menar dock att nivån inom en sammanhållen klass skiljer sig åt bland eleverna på samma sätt som det gör i en grundskoleklass. Det går inte att som lärare anta att det är möjligt att samma typ av undervisning passar alla elever.

Murphy (2011) för fram den differentierade tekniken som en möjlig lösning på problematiken kring inkluderande undervisning. Den går bl a ut på att tillhandahålla en mångfald sätt att ta sig an ett och samma innehåll, bedriva undervisning och göra bedömningar. Detta synsätt ansluter till Universal design of learning, UDL, med vilket tillämpningssätt det går att skapa en universell lärmiljö som gör det möjligt för alla elever att delta i aktiviteterna under en skoldag både i klassrummet och utanför detta. För att det ska vara möjligt är det nödvändigt att aktiviteterna planeras i enlighet med ”Tillgänglighetsmodellen” så att de uppfyller kraven på pedagogisk, social och fysisk tillgänglighet (Östlund, 2017). Sett ur detta perspektiv blir det mindre viktigt med individuellt utformade anpassningar. Istället ser man till utformandet av hela lärmiljön i vilken alla ska kunna ta del. En sådan miljö möjliggör ett medierat lärande i enlighet med sociokulturellt perspektiv (Philips & Soltis, 2013), även för elever som är mottagna i särskolan och skapar många förutsättningar för de horisontella relationer som Östlund (2012) menar är av betydelse för lärandet och som har en positiv effekt på elevernas grad av vakenhet och motivation.

Extra anpassningar behöver ses i ett helhetsperspektiv. De är ett verktyg för att skapa förutsättningar för tillgänglighet och därmed delaktighet i skolan. Det är viktigt att som lärare var medveten om vilka extra anpassningar varje elev behöver för att nå kursmålen för att därefter göra anpassningar som gör lärmiljön tillgänglig för alla. På så sätt kan undervisningen bli mindre individuellt anpassad och ske i större sammanhang vilket öppnar upp för etablerandet av fler horisontella relationer. Det är som Mineur (2013) påpekar viktigt att se att tillhörigheten i särskolan både reducerar och konstruerar elevens funktionsnedsättning. Anpassningarna gör att eleven inte behöver uppleva svårigheter i skolarbetet p g a sin funktionsnedsättning men å andra sidan utgör tillhörigheten ett hinder i förhållandet till skolans övriga elever. Detta kan vara en realitet både inom särskolan som skolform och mellan de olika skolformerna. Utan en större säkerhet för vad arbetet med extra anpassningar innebär, fungerande rutiner i sammanhanget och ett samarbete

mellan lärare och mellan lärare och Elevhälsa blir extra anpassningar en relationell handling i ett fortsatt kategoriskt system.

Slutsats

Extra anpassningar ska ses i ett helhetsperspektiv. De kan vara ett verktyg för att skapa förutsättningar för tillgänglighet och därmed delaktighet i skolan och är i förlängningen en viktig del i strävan mot att göra alla människor till fullvärdiga medborgare i samhället så som det beskrivs i målet med den svenska funktionshinderspolitiken (Myndigheten för delaktighet, 2015). Det är viktigt att skolor bedriver ett målmedvetet arbete kring extra anpassningar och särskilt stöd också för elever som är mottagna i särskolan. Ju mer tillgänglig en lärmiljö är desto mindre är behovet av dessa åtgärder (se fig. 4). Genom att se hur delaktighet och tillgänglighet kan skapas för varje elev finns det förutsättningar att se den minsta gemensamma nämnaren för att på så sätt skapa en mer universell lärmiljö i vilken alla i större utsträckning kan delta oavsett behov och förutsättningar. Det ställer inte bara krav på skolan som organisation utan också på lärarnas egen förmåga till engagemang, initiativ och samarbetsförmåga.

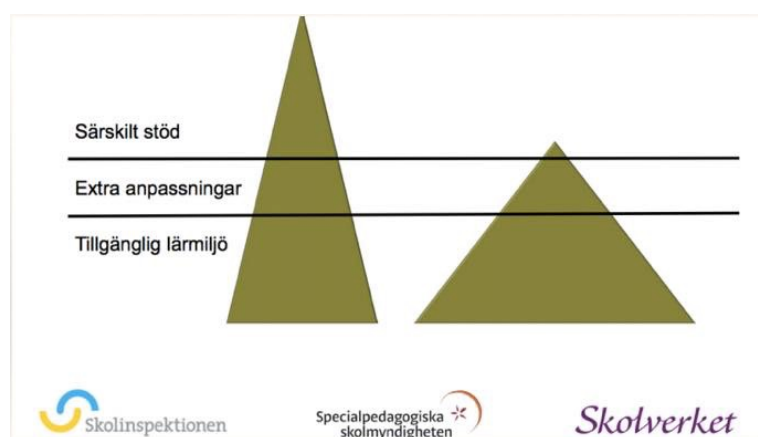


Fig.4 Stödpyramid.

Relevans för yrket och framtida forskning

Det är viktigt att skapa ett fungerande samarbete kring alla elever på en skola för att på detta sätt skapa förutsättningar för en tillgänglig lärmiljö totalt sett. Varje lärare gör sitt bästa för att tillmötesgå varje elevs behov och ta hänsyn till dess förutsättningar. Tillsammans måste detta kunna utgöra en stor resurs för att eleverna ska kunna nå kunskapsmålen och uppleva att de lyckas och utvecklas. Framtida forskning skulle kunna vara inriktad på hur ett sådant samarbete kan fungera i praktiken. Här hade ett projekt baserat på aktionsforskning kunnat vara en möjlig väg då den går ut på att forskaren inte bara studerar ett fenomen utan också deltar aktivt i beslut och åtgärder (Gustavsson, 2003).

Referenser

- Andersson, B-E. (1986). *Utvecklingsekologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Bryman, A. (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber AB.
- Draxton, S. (2011). *Why teach DSE principles to students in elementary school? A letter to the editor of scholastic online resources*. Cal-Tasch Conference, Irvine, CA, Marsh 4, 2011.
- Florian, L. & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education* 40:4, s. 369-386.
- Grunewald, K. (2008). *Från idiot till medborgare. De utvecklingsstördas historia*. Stockholm: Gothia förlag AB.
- Gustavsson, B. (2003). *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen*. Lund: Studentlitteratur.
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). *Inkluderande undervisning - vad kan man lära av forskningen?* Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Vetenskapsrådet (2017). *Regler och riktlinjer för forskning*, hämtad 2017-08-21 från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>.
- Specialpedagogiska skolmyndigheten(2017). *Tillgänglighet*, hämtad från <https://www.spsm.se/stod/tillgänglighet/tillgänglighetsmodell/>.
- Ineland, J. Molin, M. & Sauer, L. (2013). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. Malmö: Gleerups utbildning AB.
- Mineur, T. (2013). *Skolformens komplexitet - elevers erfarenheter av skolvardag och tillhörighet i gymnasiesärskolan*. Diss. Örebro: Örebro universitet, 2013. Örebro.
- Murphy, J. (2011). *The intersection of inclusive and critical pedagogy: Liberation through presumptions of competence*. Cal-TASH Conference, Irvine, CA Marsh 4, 2011. [Files.eric.ed.gov/fulltext/ED517449.pdf](http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED517449.pdf).
- Myndigheten för delaktighet. (2015). *Riktlinjer för tillgänglighet: riv hindren*. Serie A:2015:5. Sundbyberg: Myndigheten för delaktighet.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2016). *Teori i examensarbetet - en vägledning till lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.
- Phillips, D C. & Soltis, J F. (2014). *Perspektiv på lärandet*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2007). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Persson, C. (2014). En skola för alla- en förändrad syn? I Sandström, M, Nilsson, L. & J. Stier (red.) *Inkludering - möjligheter och utmaningar* (s. 25-37). Lund: Studentlitteratur AB.

Prop. 2008/09:28. *Mänskliga rättigheter för personer med funktionsnedsättning.*

https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/proposition/manskliga-rattigheter-for-personer-med_GW0328.

SÖ 2008:26. *Konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning och fakultativt protokoll till konventionen.* Hämtad från <http://www.regeringen.se/rattsdokument/sveriges-internationella-overenskommelser/2008/01/so-200826/>.

Repstad, P. (2007). *Närhet och distans - kvalitativa metoder i samhällsvetenskap.* Lund: Studentlitteratur AB.

Skolinspektionen. (2016). *Integrerade elever. Undervisningssituationen för elever som är mottagna i särskolan och får sin undervisning i grundskolan. [Elektronisk resurs] Kvalitetsgranskningsrapport.* Stockholm: Skolinspektionen.

Skolinspektionen (2014). *Skolans arbete med extra anpassningar. [Elektronisk resurs] Kvalitetsgranskningsrapport.* Stockholm: Skolinspektionen.

Skollagen 2010:800. *Skollagen.* Stockholm: Utrikesdepartementet.

Skollagen 2014:456. *Skollagen.* Stockholm: Utrikesdepartementet.

Skolverket (2013). *Mottagande i grundsärskolan och gymnasiesärskolan. [Elektronisk resurs]* Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2014). *Integrerade elever - stödmaterial. [Elektronisk resurs]* Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2014). *Stödinsatser i utbildningen - om ledning, stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd. [Elektronisk resurs]* Stockholm: Fritzes.

SOU 1999:63. *Att lära och leda – En lärarutbildning för samverkan och utveckling.* Hämtad från <http://www.regeringen.se/rattsdokument/statens-offentliga-utredningar/1999/05/sou-199963/>.

Ström, K. & Lahtinen, U. (2012). Den svårfångade inkluderingen. I T. Barrow & D. Östlund. (red.) *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning.* (s. 95-108). Högskolan Kristianstad.

Szönyi, K. & Söderqvist Dunkers, T. (2015). *Delaktighet – ett arbetsätt i skolan.* Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Szönyi, K. & Söderqvist Dunkers, T. (2012). *Där man söker får man svar - delaktighet i praktik för elever med funktionsnedsättning.* FoU skriftserie nr 2. Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken - ett sociokulturellt perspektiv.* Stockholm: Norstedts akademiska förlag, cop.

Tufvesson, C. & Tufvesson, J. (2009). *Bygga skolor för fler - den fysiska betydelsen för elever med koncentrationssvårigheter.* Stockholm: AB Svensk Byggtjänst.

www.spsm.se/stod/elevhalsa.

Svenska Unescorådet (2006). *Salamanca-deklarationen och Salamanca +10.* [Stockholm]: Svenska Unescorådet.

Östlund, D. (2017). *Att anpassa undervisningen efter eleverna. [Elektronisk resurs]*
<http://larportalen.skolverket.se>.

Östlund, D. (2012). *Deltagandets kontextuella villkor: fem träningsskoleklassers pedagogiska praktik*. Diss. Malmö: Malmö högskola, 2012. Malmö.

Bilagor

Bilaga 1

Missivbrev ställt till rektor

Hej!

Jag heter Charlotte Nilsson och är lärare på XXXskolans grundsärskolan, år 6-9 i XXX. Jag studerar till speciallärare med inriktning utvecklingsstörning på Högskolan i Kristianstad och ska skriva mitt examensarbete inom ramen för Speciallärarprogrammet. Min studie syftar till att belysa hur lärare som undervisar elever mottagna i sarskolan och som undervisas som integrerade eller i sammanhållen klass, beskriver sitt arbete med extra anpassningar. Underlaget för studien ska bygga på intervjuer med lärare som undervisar nämnda elevgrupper i teoretiska ämnen på högstadiet. Som forskare tar jag hänsyn till de forskningsetiska principernas fyra huvudkrav. Dessa är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet innebär att deltagarna i undersökningen ska vara informerade om sin roll i undersökningen samt vilka villkor som gäller för denna. Det är viktigt att de är medvetna om att de deltar på frivillig basis och om möjligheterna att avbryta sitt deltagande i undersökningen. Enligt samtyckeskravet ska uppgiftslämnaren samtycka till deltagandet. Uppgifterna om deltagarna ska förvaras på ett sätt som gör att ingen kan komma åt dem och personerna i den text som undersökningen mynnar ut i, ska avidentifieras i enlighet med konfidentialitetskravet. Uppfyllandet av nyttjandekravet innebär att de uppgifter som samlas in bara får användas för forskningsändamål. Jag beskriver först mitt ärende via mail på detta sätt men vill därefter gärna ta kontakt med dig via telefon för att komma med eventuella förtydliganden och för att om möjligt ta del av kontaktuppgifter till lärare som kan tänka sig att bli intervjuade. Det hade varit till stor hjälp för mig om jag kunde få möjligheten att genomföra intervjuer på XXXskolan och använda de som underlag för mitt examensarbete.

Vänliga hälsningar

Charlotte Nilsson

Mailadress: charlotte.nilsson@XXX.XX

Mobilnummer: XXXX-XXXXXX

Handledare: Helena Sjunnesson

helena.sjunnesson@hkr.se

Bilaga 2

Intervjuguide

- Utbildning – egen, övriga undervisande lärares
- Erfarenhet av utvecklingsstörning – egen, övriga undervisande lärares
- Inställning till integrering
- Antaganden om motiv till att välja sammanhållen klass/ integrerad skolgång
- Variant av skolgångs betydelse för att nå kursmålen
- Extra anpassningar: definition, underlag, exempel, utvärdering, dokumentation
- Särskilt stöd: definition, exempel
- Samarbete med övriga undervisande lärare – planering, bedömning, extra anpassningar
- Delaktighet
- Elevhälsans roll och betydelse
- Synpunkter på skolgången - vårdnadshavare