



Självständigt arbete (examensarbete), 15 hp, för
Speciallärarexamen
HT 2016

Inkludering i praktiken

- En fallstudie med fokus på delaktighet

Inclusion in practice

- A case study focusing on participation

Rebecka Alm

Sektionen för hälsa och samhälle eller Sektionen för lärande och miljö

Författare/Author

Rebecka Alm

Titel/Title

Inkludering i praktiken – En fallstudie med fokus på delaktighet
Inclusion in practice – A case study focusing on participation

Handledare/Supervisor

Lena Jensen

Examinator/Examiner

Ann-Elise Persson

Sammanfattning/Abstract

Syftet med denna studie är att granska hur en svensk grundskola arbetar med att inkludera en elev som har utvecklingsstörning och i förlängningen belysa saker vi kan lära oss av denna implementering med fokus på delaktighet. Arbetet belyses utifrån individ-, grupp- och organisationsnivå och baseras på intervjuer med personer i fallstudieelevens närhet kopplat till skolmiljön samt observationer av eleven i när den varit inkluderad i grundskoleklassen. Identifiering av möjligheter och utmaningar utgör en väsentlig del avseende de erfarenheter som kan dras kopplat till inkluderingen av fallstudieelev. Jansons (2005) delaktighetsaspekter och Vygostkijs sociokulturellt lärande är basen för studiens teoretiska ramverk. Analysen av resultatet har gjorts utifrån en hermeneutisk ansats där belysningen sker från helhet till del och till helhet igen. I studien framkommer det att värdegrundsskapande arbete är väsentligt i en inkluderande skola och att hela verksamheten måste delta samt verka för inkludering och samarbetet mellan olika delar i verksamheten måste styrkas. Vidare förekommer det otydigheter kring kravbild och riktlinjer samt väldigt lite forskning kring inkludering av särskoleelever i grundskolan vilket gör att skolverksamheter nästan inte har något att luta sig mot i sitt inkluderingsarbete. Inkludering innebär fördelar för såväl särskoleelever som grundskoleelever samtidigt som det leder till flera utmaningar med hög komplexitet som kräver ett systematiskt arbetssätt med ständiga förbättringar i fokus för att hitta vägar framåt. Men arbetet kring lärmiljön är bara i början av sin utveckling och med ett multimodalt synsätt och förbättrad planering och upplägg av undervisningen skapas möjligheter till mer samhandling.

Ämnesord/Keywords

Delaktighet, fallstudie, hermeneutisk, inkludering, lärmiljö, möjligheter och utmaningar, sociokulturellt lärande

Förord

I förberedelserna inför min kommande roll som speciallärare har det varit viktigt för mig att inhämta mer kunskap om vad delaktighet och inkludering för elever som har utvecklingsstörning innebär, vilket jag haft goda möjligheter till i mitt examensarbete. Jag vill rikta ett stort tack till alla som har deltagit i min fallstudie och som bidragit med material till mitt arbete. Dessutom vill jag tacka min handledare Lena Jensen för god handledning och som vid rätt tidpunkter uppmuntrat och visat sitt engagemang. Sist, men inte minst, vill jag tacka min familj som bidragit med uppmuntran och positiv energi.

Innehåll

1. Inledning.....	7
1.1. Bakgrund	7
1.2. Syfte och frågeställningar.....	8
1.3. Avgränsningar	8
2. Litteraturgenomgång	9
2.1. Historik.....	9
2.2. Begreppet inkludering	10
2.3. Perspektiv på inkludering	12
2.3.1. Inkluderingens värdegrunder.....	12
2.3.2. Organisatoriska aspekter	13
2.3.3. Legala aspekter och styrdokument.....	15
2.3.4. Lärmiljön	16
2.4. Tidigare forskning	18
3. Teoretiskt ramverk.....	22
3.1. Delaktighetsbegreppets olika aspekter	22
3.2. Sociokulturellt lärande.....	26
4. Metod och genomförande.....	28
4.1. Val av metod.....	28
4.2. Beskrivning av fallstudie.....	29
4.2.1. Fallstudie	29
4.2.2. Urval.....	30
4.2.3. Skolan.....	31
4.2.4. Grundskoleklassen.....	31
4.2.5. Eleven.....	32
4.2.6. Personalen	32

4.3. Genomförande	33
4.3.1. Litteraturgenomgång	33
4.3.2. Observation	33
4.3.3. Intervjuer	34
4.4. Bearbetning av data	35
4.4.1. Intervjuer	35
4.4.2. Observationer	35
4.5. Forskningsetiska principer.....	35
5. Resultat och analys	37
5.1. Inkludering	37
5.1.1. Värdegrundsaspekter	37
5.1.2. Organisatoriska aspekter	40
5.1.3. Legala aspekter och styrdokument	43
5.1.4. Lärmiljön	44
5.1.5. Möjligheter och utmaningar	46
5.2. Delaktighet och sociokulturellt lärande.....	53
5.2.1. Observationer och intervju av Emmy och två klasskompisar	53
5.2.2. Resultat och analys av delaktighet	54
6. Diskussion	62
6.1. Resultatdiskussion	62
6.1.1. Inkludering	62
6.1.2. Delaktighet och sociokulturellt lärande.....	64
6.1.3. Slutsatser	68
6.2. Metoddiskussion.....	68
6.3. Förslag till fortsatt forskning	70
6.4. Specialpedagogiska implikationer.....	70
6.5. Sammanfattning.....	70

Referenser.....	72
Bilagor.....	76
Bilaga 1 - Observationsmall.....	76
Bilaga 2 - Intervjufrågor till personal.....	77
Bilaga 3 - Intervjufrågor till fallstudieeleven.....	78
Bilaga 4 - Intervjufrågor till klasskompisar	79
Bilaga 5 – Missivbrev Danmark.....	80
Bilaga 6 – Missivbrev Sverige	81

1. Inledning

I detta arbete vill jag belysa hur inkludering och delaktighet kan te sig utifrån en fallstudieelev, en elev som har utvecklingsstörning, som inkluderas i en svensk grundskola. För att få en så fullgod bild som möjligt har inläsning inom inkludering och delaktighet gjorts. Detta har sedan följts upp av observationer samt intervjuer av fallstudieeleven och personer i hennes närhet, vuxna och barn, kopplat till skolverksamheten. Dessutom kommer fallstudieeleven att observeras i anknytning till lektioner där eleven är inkluderad i grundskolan.

1.1. Bakgrund

Delaktighet är ett begrepp som fått stort genomslag i skolans värld på senare tid. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2013) visar på att en av anledningarna kan vara att delaktighet är nära förknippat med engagemang och att med engagemanget medföljer större möjligheter att utveckla kunskaper och förmågor. De menar att ett problem med begreppet är att det sällan blir problematiserat och därmed inte heller tydligt definierat och med en otydlig definition följer oftast svårigheter kring användandet av begreppet i praktiken. Vidare kan dilemman uppstå då begrepp med många betydelser används på ett sätt som innebär att en gemensam innebörd förutsätts. Göransson och Nilholm (2013) pekar på en ambivalens inom hela detta område med en spännvidd mellan ett traditionellt specialpedagogiskt tänkande där det handlar om att lägga ner särskilda undervisningsgrupper och integrera ”avvikande” elever och på andra kanten relativt radikala idéer om hur skolor ska förändras så att de passar alla elever. Men utan gemensamma definitioner avseende delaktighet i verksamheten blir det en omöjlig uppgift för lärarprofessionen att uppnå gemensamma mål inom området. Det blir svårt att veta vad som behöver göras i skolans miljöer och förstå vad delaktighet innebär utifrån ett individperspektiv. Rätten till delaktighet finns inskrivet i FN:s konventioner om barns rättigheter i artikel 12:1:

”Konventionsstaterna ska tillförsäkra det barn som är i stånd att bilda egna åsikter rätten att fritt uttrycka dessa i alla frågor som rör barnet, varvid barnets åsikt ska tillmätas betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad.”

(Unicef, 1989)

Delaktighetsbegreppet har, enligt Östlund (2012a), sedan FN:s internationella handikappår 1981 varit centralt inom såväl politik som utbildning. Detta perspektiv innebär att personer med funktionsnedsättning ska ha rätt att delta och verka i alla sammanhang och på samma villkor som övriga i samhället och följaktligen därmed också skolan. För att överhuvudtaget kunna bli delaktig måste chansen att bli inkluderad i olika sammanhang först erbjudas.

1.2. Syfte och frågeställningar

Syftet med detta examensarbete är att i form av en fallstudie granska hur en svensk grundskola arbetar med att inkludera en elev som har utvecklingsstörning och i förlängningen visa på saker vi kan lära oss av denna implementering med fokus på delaktighet. Problemställningen belyses utifrån individ-, grupp- och organisationsnivå. Syftet bearbetas genom delfrågeställningarna:

- Vilka erfarenheter kan dras kopplat till inkluderingen av denna elev?
- Vilka eventuella möjligheter har upptäckts i samband med inkluderingen?
- Vilka eventuella hinder och utmaningar har upptäckts i samband med inkluderingen?

Som en fördjupning av ovanstående frågeställningar kommer rapporten att behandla hur skolan arbetat med identifiering, åtgärder och uppföljning av eventuella möjligheter och hinder samt vilken syn verksamheten har på inkludering och delaktighet. Varför ser skolan de identifierade möjligheterna som möjligheter och hur har de kunnat dra nytta av dessa och eventuellt vidareutveckla dem? På samma sätt kommer undersökningen som en fördjupning granska hur hinder har identifierats, bearbetats och följts upp. Vilka framsteg har gjorts och har verksamheten med sitt sätt att arbeta kunna eliminera eller minimera några hinder?

1.3. Avgränsningar

Studien är en fallstudie vilket utgör begränsningen en elev, en skola, en kommun. Undersökningen är gjord i en institutionell kontext där skolverksamheten är den avgränsande faktorn, vilket innebär att delaktighet utifrån individens totala sociala sammanhang inte behandlas. Utgångspunkten i studien är att behandla inkludering med fokus på delaktighet i elevens skolsituation vilket gör att observationerna i det empiriska materialet enbart har gjorts i grundskoleklassen, särskoleklassen och rasterna har alltså inte observerats. Inkludering som företeelse kommer inte att ifrågasättas i denna studie eftersom skolan och kommunen valt inkludering och att inkludera i så stor utsträckning som möjligt.

2. Litteraturgenomgång

Detta kapitel börjar med en historikdel som i korta drag belyser hur skolan för elever med utvecklingsstörning har utvecklats till att idag behandla frågeställningar som inkludering och delaktighet. Därefter förklaras begreppet inkludering utifrån teoretiska utgångspunkter baserat på ett antal olika källor. Perspektiv på inkludering utgör nästa del som blir en plattform för hur det empiriska materialet kring inkludering kommer att kategoriseras. De aspekter som valts är värdegrundsaspekter, organisatoriska aspekter, legala aspekter och styrdokument samt lärmiljön. Kapitlet avslutas med en del som övergripande beskriver tidigare forskning kring inkludering och delaktighet.

2.1. Historik

Hur har då inkluderingen för barn som har utvecklingsstörning sett ut genom historien? Historiskt är det tydligt att genom den terminologi som användes, var de förväntningar som samhället, myndigheter, lärare och läkare ställde på utvecklingsstörda av i huvudsak negativ karaktär, vilket spädde på utanförskapet för de utvecklingsstörda och deras familjer. Jakobsson och Nilsson (2011) menar att den terminologi som används påverkar synsättet på de utvecklingsstörda. Grunewald (2008) exemplifierar detta med att mödrar som fått utvecklingsstörda barn fick höra ”lämna bort barnet, glöm det, skaffa ett nytt om du kan”, från läkare ända in på 1970-talet. De utvecklingsstörda fick inte kosta något för samhället och de kunde användas som försökspersoner. Frithiof (2007) å sin sida skildrar i en historisk exposé främst den uppenbara segregering och det utanförskap som har gällt för dem som avvek från uppsatt norm, en skildring av integrationssträvanden och om tystnaden från särskolans personkrets.

Hjärne och Säljö (2008) beskriver att i och med etableringen av den svenska grundskolan, som föregicks av folkskolan, i början av 1960-talet realiserades en så kallad bottenskola som var gemensam för de olika sociala klasserna. Nu skulle denna sociala rättvisa betraktas som en rättighet, nämligen att alla skulle gå i samma skolform och med likvärdiga villkor för sin utbildning oavsett social bakgrund. Göransson och Nilholm (2013) menar att flera befarade att en gemensam bottenskola skulle innebära lägre krav, vilket gjorde att det drevs igenom att den nya grundskolans undervisning skulle ha den gamla realskolans kursplaner som grund. Därmed ställdes det högre kunskapskrav i den nya grundskolan än i den tidigare folkskolan som i sin tur ledde till att flera elever fick svårt att klara av skolans krav. Det föranledde att

specialundervisningen utökades kraftigt under 1960-talet. Specialundervisningen, till att börja med i traditionella former, exkluderade eleven från den ordinarie undervisningen med stöd i speciella grupper, men som därefter mer och mer i form av så kallad samordnad specialundervisning som i större utsträckning var integrerad i klassrummet kunde delta i den ordinarie undervisningen. Processen från *en skola för alla* till *inkludering* påbörjas och den sociala rättvisan gör sig gällande; först rätt till utbildning, sedan rätt till samma utbildning och därefter också om rätten att få ut något av utbildningen. Göransson och Nilholm (2013) menar att i och med att flera elever hade svårt att klara av kraven i den nya skolformen tillhandahölls de det som vanligtvis kallas *kompensation*. Förenklat kan det presenteras som att vissa elever och, eller deras hem ansågs ha brister och att det därmed var skolans uppdrag att kompensera dessa brister, till exempel skolsvårigheter, som ansågs orsakade av elevers egenskaper och, eller brister i deras hemförhållanden. Författarna hävdar att detta synsätt fortfarande är vanligt förekommande i svensk skola.

Göransson och Nilholm (2013) skriver att i 1962 års läroplan, föreslogs ett flertal olika särlösningar för olika grupper som ansågs avvikande. Vid samma tid fanns särskilda skolor för andra elever som även de sågs som avvikande. Kritiken ökade mot dessa särlösningar bland annat eftersom elever med specifika funktionsnedsättningar, såsom utvecklingsstörning eller motoriska funktionsnedsättningar, samlades i skolor ofta belägna långt från elevernas hem. Detta ledde i sin tur till mer samordnad specialundervisning och för de som ville avveckla olika typer av särlösningar och specialskolor blev ordet integrering väsentligt. Andelen helt segregerade utbildningsformer har troligen minskat, enligt författarna, från början av 1960-talet och fram tills för ett antal år sedan, men det är svårt att redogöra om exakt då det inte finns helt tillförlitligt statistiskt underlag, i synnerhet angående grundskolan. Göransson & Nilholm (2013) menar att det fortfarande existerar en ganska tydlig delning mellan den vanliga undervisningen och specialpedagogiska insatser, som ofta sker vid sidan av klassrummet och inte influeras av vad som sker i klassrummet.

2.2. Begreppet inkludering

I Nationalencyklopedin (2016) förklaras substantivet inkludering och adjektivet inkluderande 'låta ingå som del i viss grupp', men också vidare med orden 'inbegripa och innefatta' samt att ordet exkludera är motsatsord. Ordet inkludera har sitt ursprung i det latinska ordet *includere* som betyder 'innesluta eller innefatta'. Ordet integration har enligt

Nationalencyklopedin (2016) sitt ursprung ur de latinska orden *integra'tio*, av *i'ntegro''* återställa', av *i'nteger* 'orörd, ostympad', 'hel', 'fullständig', oförvitlig', och ordet integrering inom samhällsvetenskapen enligt följande 'process som leder till att skilda enheter förenas; även resultatet av en sådan process'. Göransson och Nilholm (2013) skriver att begreppet *inclusion* i allt större utsträckning under 1980-talet började användas i flera anglosaxiska länder och att en hel del forskare och praktiker som arbetade med specialpedagogiska frågor inte var nöjda med att till exempel begreppet integration kom att urholkas och huvudsakligen till sist verkade gälla om var elever med funktionsnedsättningar och/eller i behov av särskilt stöd skulle placeras. De lyfter fram att de gamla begreppen representerade ett betraktelsesätt där elever i svårigheter skulle inordna sig till en skola som inte var utarbetad med dem i åtanke medan inkludering istället skulle förflytta fokus mot hur skolan kunde utformas för att passa alla elever.

Göransson och Nilholm (2013) delar in inkludering i tre skilda kvalitativa definitioner där tredje definitionen också kan beskrivas som en missuppfattning, men i och med att den blivit så vanlig medräknas. De tre indelningarna är:

1. den gemenskapsorienterade definitionen
2. den individorienterade definitionen
3. den placeringsorienterade definitionen.

Definitionerna har en inbördes ordning på det sätt att en övre nivå inbegriper en undre nivå, vilket betyder att den gemenskapsorienterade definitionen, nivå 1, innebär att elever är socialt och pedagogiskt delaktiga (nivå 2) och placerade inom ramen för den vanliga undervisningen (nivå 3). På liknande sätt innebär den individorienterade definitionen att elever inte befinner sig i särlösningar. Göransson och Nilholm (2013) påpekar att det förvisso går att analysera inkludering på varierande sätt för att förstå vad de kan innebära, men att de anser att denna uppdelning markerar de väsentligaste skiljelinjerna på samma gång som den inte är allt för pedagogiskt komplex. De menar att många forskare definierar inkludering och utgår från definition 1 eller 2 explicit, men när de i löpande text använder begreppet så använder de definition 3, vilket pekar på en ambivalens inom hela detta område med en spännvidd mellan ett traditionellt specialpedagogiskt tänkande där det handlar om att lägga ner särskilda undervisningsgrupper och integrera "avvikande" elever och i på andra kanten relativt radikala idéer om hur skolor ska förändras så att de passar alla elever.

Asp-Onsjö (2006) betonar tre aspekter kopplat till inkludering. Den rumsliga aspekten avser i vilken utsträckning eleven spenderar sin tid i samma lokal som sina klasskamrater. Vidare, den sociala aspekten av inkludering, handlar om i vilken utsträckning eleven är delaktig i ett socialt sammanhang. Det sociala sammanhanget inkluderar både elever och personal. Slutligen, den didaktiska aspekten, som kännetecknas av hur de didaktiska förutsättningarna anpassats för elevens lärande. Asp-Onsjö (2006) poängterar att det inte finns någon skarp skiljelinje mellan de olika aspekterna utan de ska ses som ett analysverktyg för att bedöma elevens skolsituation. I jämförelse med Göransson och Nilholm (2013) kan vissa likheter ses, där den rumsliga aspekten kan kopplas samman med den placeringsorienterade definitionen, den sociala aspekten med den gemenskapsorienterade och den didaktiska med den individorienterade. Dock innefattar Göransson och Nilholms (2013) definition fler parametrar och skildrar därmed mer komplexiteten i begreppet inkludering. I exempelvis den individorienterade definitionen avses inte bara didaktiska aspekter utan alla aspekter som är kopplat till individen.

2.3. Perspektiv på inkludering

De aspekter som valts ut i studiens perspektiv på inkludering är värdegrundsaspekter, organisatoriska aspekter, legala aspekter och lärmiljön. Lärmiljön belyser i synnerhet pedagogiska och sociala aspekter. Då dessa aspekter i vissa avseenden kan vara svåra att separera men samtidigt påverkar lärmiljön i hög utsträckning behandlas dessa under rubriken lärmiljön. Begreppet delaktighet är exkluderat under lärmiljörubriken, eftersom det redovisas mer ingående i det teoretiska ramverket ([Teoretiskt ramverk, s.22](#)).

2.3.1. Inkluderingens värdegrunder

Sverige har anslutit sig till flera internationella deklARATIONER och överenskommelser de senaste två decennierna som har fört med sig nya perspektiv kring inkludering, likvärdighet, jämlikhet och delaktighet. Östlund (2012b) menar att frågor kring detta innehåll problematiserar idén om att ha en egen skolform för elever med utvecklingsstörning. Samtidigt betonar Berthén (2007) att det som är möjligt för elever med utvecklingsstörning har förändrats över tid i takt med nya teoretiska modeller, interaktion, deltagande och lärande. I många avseenden får lärare inom grundsärskolan och träningskolan förhålla sig kluvet till en pedagogisk praktik. De har fortfarande en egen läroplan (Skolverket, 2011a), men internationellt talas det om mer inkluderande värden som även Sverige har skrivit under på.

Att människor har lika värde är utgångspunkten menar Rosenqvist (2007), men vi vet att alla inte har samma förutsättningar och villkor samt att alla inte bemöts med samma respekt. Vidare skriver han att vår syn på de som vi betraktar som avvikande påverkas av vad vi har för uppfattningar om vad som är normalt, rätt och acceptabelt. Han påpekar också att vi bidrar till marginaliseringsprocesser och hur det får konsekvenser genom att vi kategoriserar och gör upp föreställningar om gruppen ”personer med funktionshinder” eller gruppen ”personer med annan etnisk bakgrund”. Han menar att vi identifierar en egenskap och gör den till individens mest framträdande och därigenom blir personen i första hand ”invandrare” eller ”funktionshindrad”, vilket fortsätter med en form av kollektivisering och specialisering som riskerar att leda till en situation där allt som gäller personer med exempelvis funktionshinder riskerar att i första hand bli föremål för omsorg och omhändertagande. Vidare att denna reducering av människor till särskilda grupper kan leda till att vi riskerar att betona olikheter och bortse från likheter samt att individuella förutsättningar och behov inte synliggörs. Det går inte heller enkelt att generalisera kunskap om förhållanden på gruppnivå till individnivå med tanke på att det finns likheter men också olikheter avseende individers behov och bakgrund.

2.3.2. Organisatoriska aspekter

Runström Nilsson (2012) belyser hur varje elev ska få sina rättigheter tillgodosedda pedagogiskt på alla plan, organisation-, grupp- och individnivå och hur alla professioner som arbetar direkt eller indirekt med eleven ska göra sin del och exemplifierar med hur pedagogiska kartläggningar kan utnyttjas för att tillgodose elevens behov av särskilt stöd. Hon redogör att det kan tyckas märkligt att en kartläggning ska göras på organisationsnivå i samband med när skolan ska ta fram åtgärdsprogram för en elev i behov av särskilt stöd, men betonar då att ha i åtanke att schemaläggning, resursfördelning, klasstorlek, vilka pedagoger som arbetar nära eleven, arbetsformer, hur samarbetet i arbetslaget fungerar samt skolans närområde och upptagningsområde ligger till grund för elevens skolsituation. Exempelvis kan en del elever påverkas av att behöva förflytta sig mellan skolbyggnader under skoldagen, en del elever påverkas av klassens storlek eller att om det är trångt mellan elevernas platser i klassrummet, eller vilka möjligheter läraren har att hinna med eleven. Vidare poängterar hon vikten av att alla som arbetar runt eleven ska få komma till tals och att det är ett tillåtande och öppet klimat i arbetslaget eftersom det får konsekvenser för hur eleven påverkas även ur ett pedagogiskt perspektiv. Runström Nilsson (2012) påpekar att även de arbetsformer eleven möter påverkar elevens möjligheter att få sina behov tillgodosedda. I och med att eleven

möter flera olika människor i personalen; pedagoger, idrottslärare, assistenter, rektor, elevhälsoteam osv, så möter eleven också en mängd olika arbetsformer. Då uppstår frågan om skolan vet vilka arbetsformer som påverkar eleven positivt eller negativt och i så fall kanske det finns en möjlighet för alla de lärare som möter eleven att ha det i åtanke vid planering av undervisning. Samtidigt kan det synsättet leda till att kolleger lär av varandras arbetsformer. Utöver det menar Runström Nilsson (2012) att det även har betydelse hur arbetslagen är sammansatta och att vid behov inte vara rädd för att göra de förändringar som behövs för att styrka arbetslagen.

Särskolan har, på senare år, fått kritik för att inte ha tillräckligt med kunskapsutmaning för eleverna (Östlund, 2012b). Östlund pekar på en granskning från Skolverket där det framkom att undervisningen i några fall tenderade att på bekostnad av kunskapsutmaning väga över mot trygghet. En förklaring till detta kan finnas i Berthéns (2007) beskrivning om att då landstinget organiserat särskolan under många år har detta förmodligen påverkat särskolan i en mer omsorgsorienterad riktning. Berthén (2007) skriver att gränserna för vad som är möjligt för människor med utvecklingsstörning att lära sig ständigt har flyttats. Dessutom menar hon att det i verksamheten arbetar många lärare med skolning inom fritidsverksamheten och förskolan, vilket gör att det kanske inte blir lika stort fokus på inläring och på teoretisk undervisning då dessa inte är skolade så. I en studie hon gjort framkommer det från lärarna ett uppenbart uttryck för en ambition som handlar om att genom kunskapsutveckling göra det möjligt för eleverna att delta i samhället medan resultatet av deras arbete däremot riskerar att begränsa elevernas framtida möjligheter och att de troligtvis förbereds för särskildhet istället. Berthén (2007) kritiserar den pedagogiska praktik som skapas för elever med utvecklingsstörning då hennes studie pekar på att undervisningen tenderar att förenklas och förlångsammas så att den blir svår att nå. Hon menar att de som undervisar bär ansvaret för att hitta den enskilda elevens starka sidor och för att låta det som är unikt hos eleven som har funktionshinder bevaras samt att det fortsatt ska få framträda. Skolverket framhåller att elevernas kunskapsutveckling ska främjas i såväl särskolan som all annan skolverksamhet, då de har samma krav på sig (Skolverket, 2009). Aspelin (2010) menar dock att det är problematiskt att låta polarisera skolans omsorgsfunktioner och kunskapsutvecklande funktion då dessa utifrån en relationell utgångspunkt är starkt kopplade till varandra. Han beskriver vidare att en av de blivande speciallärarnas mest centrala uppgifter berör detta, att i sin relation ställa relevanta krav till eleven. Det han vidare uttrycker är att det egentligen inte innebär ett problem att undervisningen framstår som

omsorgsorienterad så länge undervisningen behandlar det som det är tänkt att eleverna skall lära. Aspelin poängterar dock att det blir problematiskt om omsorgsorienterad undervisning blir framträdande och blir alltför tillrättalagd och då kraven är för lågt ställda samt inte står i relation till det innehåll som kursplaner och läroplan föreskriver. Ett sätt att bemöta kritiken om att eleverna i särskolans fått mer omsorgsinriktad än kunskapsinriktad undervisning är att problematisera utifrån olika perspektiv. Delaktighet kan ses som en möjlig utvecklingsfaktor i elevens läroprocess, att förbereda eleven för dennes framtid genom kunskapsmål, men kanske också genom en del mål kring elevens framtid sett ur ett omsorgstänk.

2.3.3. Legala aspekter och styrdokument

Väl värt att notera är att begreppet inkludering inte används i de svenska styrdokumenten överhuvudtaget. Göransson, Karlsson och Nilholm (2011) redovisar ingående i sin artikel *Inclusive education in Sweden? A critical analysis* om huruvida den svenska skolan har som ambition att bli mer inkluderande. Det är ändå så att det finns flera värderingar i de svenska styrdokumenten som går att förena med tankar kring en inkluderande skola. I 1 kap. 4 § i den svenska skollagen från 2010 redogörs syftet med utbildningen inom skolväsendet:

”Utbildningen inom skolväsendet syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska också förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på.”

(SFS, 2010:800)

Samtidigt betonas också att hänsyn ska tas till elevernas olika behov och att stöd och stimulans ska anpassas efter individens förutsättningar.

”I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.”

(SFS, 2010:800

I läroplanen (Skolverket, 2011a) under övergripande mål och riktlinjer kopplat till elevernas ansvar och inflytande betonas att läraren ska:

”förbereda eleverna för delaktighet och medansvar och för de rättigheter och skyldigheter som präglar ett demokratiskt samhälle.”

(Skolverket, 2011a, s. 16)

En fråga som kan ställas i detta sammanhang är om det tydligt framkommer hur skolan ska arbeta med inkludering och i så fall vilka krav kan vi ställa på skolverksamheten och pedagogerna avseende inkludering.

Jakobsson & Nilsson (2011) skriver att Sverige har förbundit sig till internationella konventioner som exempelvis FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning. FN:s barnkonvention som antogs 1989 och är undertecknad av ca 200 länder är ett övergripande internationellt styrdokument som Sverige skrivit under på. Den innefattar barns rättigheter på många plan. Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2001) som är ett internationellt styrdokument, har inte lika stark ställning som en konvention, som riktar sig mot skolan. Innehållet i deklarationen är principer, inriktningar och praxis vid undervisning av elever i behov av särskilt stöd. Delaktighet, jämlikhet, en skola för alla, inkluderande undervisning och integrering är grundtankar som den tar upp. Individ-, grupp-, organisation - och samhälls nivå är principer för att det ska bli ett så inkluderande synsätt som möjligt.

2.3.4. Lär miljön

Östlund (2012b) menar att ett relationellt perspektiv på specialpedagogik innebär att behov inte ses som knutna specifikt till individen utan istället förstås behoven i sammanhanget. I det perspektivet angår elevens behov inte bara specialpedagogen, utan alla deltagare i elevens lärmiljö. Vygotskij framhöll att ett sociokulturellt lärande är att eleven konstruerar sin kunskap i ett socialt sammanhang (Olivestam & Ott, 2010). I en studie från Egelund, Haug och Persson (2006) beskriver de hur de menar att inkludering innebär att inom kollektivet kunna hantera individens behov. De belyser att individuell anpassning förmodligen skulle kunna vara en förutsättning inom ramen för en samlad undervisning samtidigt som samspelet och den sociala gemenskapen blir central. Mead (1995) betonar att undervisningssituationen är en relation då medaktörerna tillsammans skapar mening och att om ett lärande ska komma till stånd så krävs kommunikation i den pedagogiska situation som ramar in lärandet. Aspelin (1999) beskriver att i det mellanmänskliga mötet mellan lärare och elev formas relationer i samspel mellan människor.

Liberg (2007) lyfter fram flera olika sätt för inläring och varierade lärmiljöer samt framhåller begreppet multimodalt. Hon tar bland annat upp att musik, bild och media kan nå elever i deras inläring. Skolverket (2009) anvisar att Iup:n ska utgöra elevens plan och ska

vara ett aktivt verktyg i elevens lärandeprocess i syfte att stärka och uppmuntra eleven. Hänsyn ska tas till var eleven befinner sig i förhållande till läroplanens och kursplanernas mål samt den lokala pedagogiska planeringen (Skolverket, 2009). Tekniska hjälpmedel och IKT kan användas i undervisningen för att stärka en elevs lärandeprocess, men också användas för att variera lektionsinnehållet. Det kan även inspirera och engagera en elev att ta sig vidare ifrån den befintliga kunskapsmässiga nivån till det mål som finns uppsatt för eleven. Liberg (2007) framhåller alla de hjälpmedel som ger oss stöd i vårt lärande och använder det sociokulturella begreppet ”redskap”. Vidare beskriver Liberg att till dessa hör språket, sådant som vidgar språk- och textbegreppet till mer än bara det skrivna och talade ordet. Exempel på detta är; musik, bilder, datorer, internet och innovativa programvaror inom modern IKT. Karlsudds (2014) huvudsyfte i hans studie var att främja och undersöka elevers lärande och delaktighet genom användandet av surfplattor. Effekterna av IKT studerades på en gymnasiesärskola och två grundsärskolor. Resultat från studien visar på att surfplattorna ökade den digitala aktiviteten. Ytterligare ett resultat som kom fram var att kommunikationen bland elever och lärare ökade samtidigt som föräldrarna blev mer delaktiga i skolarbetet då de till exempel kom med förslag på applikationer. Även musiken kan få barn och ungdomar engagerade. Nilsson (2013) skriver att för många unga med funktionsnedsättning kan musicerande och musikskapande vara livsviktigt då de i musikens värld kan utveckla sin identitet långt bortom omgivningens ensidiga fokuserande på funktionsnedsättningar. Han talar även om att internet kan bli en frizon med musik, film och sociala medier, en ”fjärde miljö”. Östlund (2012a) skriver att barn med flera och omfattande funktionsnedsättningar använder många olika sätt att kommunicera och interagera med sin omgivning, som till exempel gester eller fysiska rörelser, symboliskt språkliga uttryck i form av fysiska objekt, bilder, fotografier och visuella symboler samt att en del använder icke-symboliska markörer som signaler som skratt och gråt och tal och tecken som stöd. Heister-Trygg och Andersson (2009) skriver att personer med omfattande tal- och språksvårigheter kan använda flera sätt att kommunicera med sin omgivning. De (Heister-Trygg & Andersson, 2009) talar om alternativ och kompletterande kommunikation (AKK). Författarna kategoriserar AKK i två huvudgrupper; manuella / kroppsnära / hjälpmedelsoberoende och grafiska / visuella / hjälpmedelsberoende. Till den första huvudgruppen räknas till exempel naturliga reaktioner, signaler och gester. Till den andra huvudgruppen ingår till exempel bilder, saker, ord och fotografier.

2.4. Tidigare forskning

Vad det gäller forskning om inkludering så verkar det inte finnas så mycket underlag kring inkludering av elever från särskolan. Däremot finns det en del vetenskapliga studier som studerat inkluderande undervisning med elever i behov av särskilt stöd eller/och med funktionsnedsättningar, men då talar vi i synnerhet inte om elever med utvecklingsstörning från grundsärskolan. Göransson och Nilholm (2013) redogör ingående kring sina sökningar av relevant forskning inom inkludering då de fått i uppdrag att bland annat sammanställa och analysera forskning som kunde visa på faktorer som skapar inkluderande klassrum och skolor. Deras sökande av relevant forskning delades upp i etapperna; sökande efter tidigare forskningsöversikter, expertkontakter, omdefiniering av uppgiften och kompletterande sökningar. Författarna kunde i stort sett inte finna någon artikel som lämpade sig kopplat till följande krav:

- 1 Förekomst av en undersökningsdesign där ett förlopp studeras över tid.
- 2 Relevanta indikatorer på inkludering undersöks före och efter vad som uppfattas vara en inkluderande process.
- 3 Indikatorerna undersöks för alla elever eller ett representativt urval av dem.
- 4 Data visar att det system som studeras (skolor, klassrum) blivit mer inkluderande som en följd av förändringen.

(Göransson & Nilholm, 2013, s. 80)

Göransson och Nilholm (2013) sökte efter forskning som berörde barn i behov av särskilt stöd eller/och med funktionsnedsättningar och inkludering, men fann inte mycket vilket gjorde att de inför sin studie fick ändra sökorden och delvis sin inriktning på studien på grund av det. Det som saknades var huvudsakligen data som visade på att det studerade sammanhanget kunde sägas vara ett exempel på inkluderande undervisning eller på en riktning mot en mer inkluderande undervisning. Däremot tar Nilholm (2015) upp att hans undersökning avser en heterogen elevgrupp som omfattas av det vanliga skolväsendet och omfattar elever som behöver särskilt stöd under en begränsad period samt elever med funktionsnedsättningar som under hela sin skoltid behöver ett omfattande stöd, men att det i hans studie inte ingår elever från särskolan.

Avseende forskning kring elever mottagna i särskolan, men inkluderade i grundskoleklasser så ger Szönyi och Söderqvist Dunkers (2013) exempel på en studie där tre elever som är mottagna i särskolan och läser efter grundsärskolans läroplan, men är grundskoleplacerade i en högstadielklass som utgångspunkt, studeras. Skolan i studien organiserar sin undervisning utifrån en inkluderande målsättning, vilket är relativt ovanligt på högstadiet särskilt med tanke

på gemensam undervisning för elever i grundskola och särskola, menar författarna. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2013) bekräftar att de flesta elever som läser efter särskolans kursplan i högstadiet har sin undervisning i klasser som är särskilt organiserade för elever med intellektuell funktionsnedsättning, men att på skolan de studerat organiseras undervisningen med en inkluderande målsättning, för att skapa delaktighet mellan elever i särskola och grundskola. Delvis påminner deras studie om min fallstudie, men de har utifrån intervjuernas och observationernas resultat, valt att särskilt belysa aspekterna tillhörighet och erkännande.

Göransson och Nilholm (2013) lyfter fram Bengt Persson som Sveriges kanske mest kände förespråkare för en inkluderande utbildning och att han (Persson & Persson, 2012) förespråkar i stort den typ av förändringar som genomförts i Essunga kommun även om det i boken inte går att uttyda om de i Essunga inspirerats av hans idéer. Göransson och Nilholm (2013) poängterar dock att det som gjorts i Essunga ligger nära vad som i svensk och internationell forskning belyses om specialpedagogik där inkludering ofta förespråkas. I boken (Persson & Persson, 2012) skildras hur kommunen med hjälp av ett systematiskt och idogt förändringsarbete lyckats vända en negativ utveckling till att bli en av landets bästa kommuner när det gäller elevernas resultat på betyg och nationella prov. Författarna lägger fram att de genom ett inkluderande synsätt där nivågruppering och särskilda undervisningsgrupper lagts ner har gett allt fler elever möjlighet att lyckas, enligt författarna. Göransson och Nilholm (2013) betonar att det i boken (Persson & Persson, 2012) kring undersökningen inte förekommer speciellt många kritiska röster, vilket kanske inte nyanserar innehållet tillräckligt. Undersökningen i Essunga (Persson & Persson, 2012) är dock ännu ett exempel på skildring av inkludering som i första hand gäller elever med behov av särskilt stöd och inte elever som har utvecklingsstörning.

I en studie (Nilholm & Alm, 2010) om inkludering genomförd i årskurs fem och sex, undersöktes i vilken grad ett klassrum var inkluderande. Klassen innehöll endast femton elever, varav fyra hade neuropsykiatriska diagnoser och en flicka hade bedömts ligga på gränsen till särskolan, men än en gång studier om inkludering som endast inkluderar grundskoleelever.

Ett FoU-projekt inom iFous startade 2012 som hade som syfte att främja utvecklingen av inkluderande lärmiljöer, öka kunskapen på skol- och huvudmannanivå samt att genom forskning bidra till att stärka den samlade kunskapen om inkluderande lärmiljöer, med avslut 2016. Tolv kommuner deltog i projektet och i forskargruppen ingick bland annat Susan Tetler. I skrivandets stund ligger det några vetenskapliga artiklar i processen inför kommande publikation samt att två doktorsavhandlingar kommer att publiceras 2017. Allt som jag läst om projektet (iFous, 2015 a, b, c) fokuserar dock på inkluderande lärmiljöer kring elever i behov av särskilt stöd i grundskolan och inte studier gjorda på elever ifrån grundsärskolan. I samband med projektet kommer det fram att processer startat kring inkluderande lärmiljöer och att det pågående implementeringsarbete fortfarande kräver mer tid. De menar att det måste få ske på många plan för att det ska få effekt i denna synvända som de beskriver krävs. Resultatet för studien pekar mot att när förvaltningschefer, skolledare och pedagoger har en unison vision med tydliga syften och mål kan normer och strukturer förändras och främja skolutveckling. Enligt studien är kunskap om vilka normer och strukturer som försvårar eller underlättar skolutveckling, samt redskap för att förändra dem, viktiga framgångsfaktorer för skolutveckling där ett unisont tankesätt kring definitioner av vad inkludering och inkluderande lärmiljöer kan vara är önskvärt. Studien visar mot att det är väsentligt för framgång inom detta att både ett delat och delegerat ledarskap med både inflytande och deltagande från både elever och pedagoger samt en struktur i organisationen som organiserar, administrerar och finner tid och sammanhang för dialoger.

I en studie (Tetler, Baltzer, Ferguson, Hanreddy & Draxton, 2010) med syfte att jämföra inlärningsmiljöer genomförd i grundskolan både i USA och i Danmark, bestående av flera delar, ingick en studie (Tetler & Baltzer, 2011) som endast genomfördes i Danmark och finansierades av the Danish Ministry of Education. Den hade till uppgift att erhålla en djupare förståelse för konceptet inkludering och hade som mål att upptäcka om den politiskt ställda frågan om resurser öronmärkta till *special education services* fungerade. Denna studie omfattade elever i grundskoleklasser där både elever med och utan inlärningssvårigheter involverades. Av 26 av dessa elever, med inlärningssvårigheter, fick sedan 14 gå integrerat i grundskoleklasser medan de andra 12 eleverna var placerade i mer segregerade sammanhang som till exempel *special classes* och *special schools*. Alla eleverna var i åldrarna 6–10 år. För att upptäcka mönster använde de en rad olika metoder; intervjuer med elever med inlärningssvårigheter, semi-strukturerade intervjuer med deras lärare och föräldrar, intervjuer där klasskamrater med och utan inlärningssvårigheter fick svara på frågor om inlärningsmiljö.

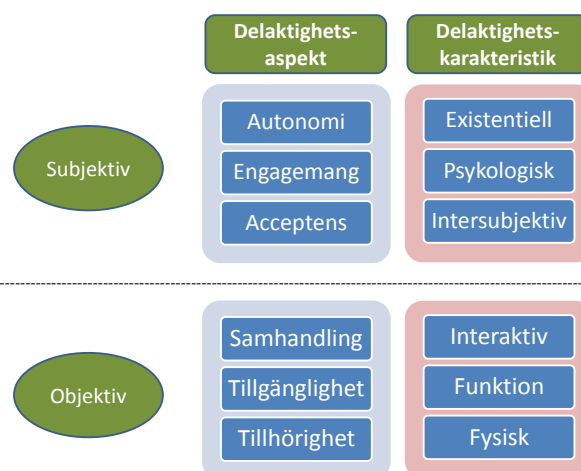
Individuella utvecklingsplaner samlades in och så även lärares anteckningar om *success stories* i vardagen kring eleverna och observationer med undervisnings- och inläringssituationer. Detta forskningsprojekt räknas för att vara ett mångsidigt kvalitativt projekt där de individuella intervjuerna som handlade om interpersonellt perspektiv och intervjuer gjorda i klassrummen med elever både med och utan inläringssvårigheter gjorda i grupper utfördes som strukturerade konversationer där uttalanden behandlades ett efter ett. Forskarteamet höll i intervjuerna medan lärarna som tillhörde klasserna stöttade processen genom dialoger med eleverna som skrevs ner och som sedan blev till dataunderlag till svarsblanketter i enkätform. En enkätundersökning genomfördes sedan på eleverna för att inhämta deras åsikter.

3. Teoretiskt ramverk

Studien har sin utgångspunkt i inkludering med fokus på delaktighet, då delaktighet är avgörande för om eleven ska kunna bli inkluderad eller inte. Ur ett pedagogiskt perspektiv påvisar Alexandersson (2011) i sin studie ett samband mellan delaktighet och ett lärande elever emellan. Även Östlund (2012a) lyfter fram idén om att kunskap och socialisation konstitueras, d v s den skapas och återskapas genom interaktion mellan människor utifrån en historisk och kulturell kontext och därmed kan knytas an till det sociokulturella perspektivet. Därför utgör begreppet delaktighet och det sociokulturella lärandet mitt teoretiska ramverk kopplat till studien.

3.1. Delaktighetsbegreppets olika aspekter

Östlund (2012a) skriver att det i utbildningssammanhang i nordisk forskning konstateras att begreppet delaktighet är komplext och har många olika betydelser beroende på vilken kontext det används i. Han skriver att gemensamt för flera forskare är att de definierar delaktighetsbegreppet som bestående av flera domäner eller aspekter och att deras betydelser är knutet till ett socialt sammanhang. Vidare redogör han för att i begreppsliga analyser delas delaktighetsbegreppet in i exempelvis formella och informella eller objektiva och subjektiva aspekter, vilket innebär att begreppet också är relaterat till aspekter som går att observera mer objektivt och till aspekter som är mer subjektiva, d v s är knutna till individens upplevelser. Janson (2005) presenterar delaktighetsaspekter och delaktighetskaraktäristik där han delar upp delaktighet i sex olika aspekter som i sin tur relateras till olika delaktighetskaraktäristik.



Figur 1. Delaktigheternas inbördes sammanhang (Janson, 2005, s. 4)

Första aspekten handlar om tillhörighet där den enskilde individen formellt sett ska tillhöra det sammanhang där medaktörerna finns och aktiviteten utförs. Janson (2005) poängterar dock att det inte är givet med delaktighet för barnet bara för att han/hon, rent formellt, tillhör en förskola/skola. Andra aspekten av delaktighet är tillgänglighet där barnet behöver tillgång till den arena där aktiviteter genomförs och de artefakter som aktiviteten bygger på för att kunna vara delaktig. Denna aspekt avser inte bara det fysiska rummet utan också meningssammanhanget och sammanhangets tillhörande symboler och språk. Vidare lyfter Janson (2005) fram den tredje aspekten som innebär delaktighet kopplat till samordnade handlingar i aktiviteter och situationer som ska kunna verifieras och observeras av en utomstående observatör. Dessa tre aspekter tillhör de objektiva aspekterna och de återstående tre aspekterna betraktar Janson (2005) som subjektiva. Den fjärde aspekten handlar om engagemang på både ett känslomässigt och personligt plan. Den här aspekten av delaktighet kan ge en relativt ensidig bild. En starkt omsorgsrelaterad miljö kan enligt Janson (2005) socialisera ett barn till en relativt låg anspråksnivå. Därför bör mer subjektivt rapporterad tillfredsställelse kompletteras med mer objektiva iakttagelser. Den femte aspekten är acceptens. Den handlar om den sociala omgivningens syn på individens närvaro i en viss situation eller ett visst sammanhang. Slutligen den sjätte aspekten, autonomi, som handlar om individens möjligheter till självbestämmande.

Östlund (2012a) belyser en artikel (Marinosson, Ohna & Tetler, 2007) med fokus på deltagande där det identifieras klassrumsstudier som genomförts i Norden. Syftet med artikeln var på vilket sätt delaktighetsbegreppet används i specialpedagogiska sammanhang. Det framgår också att det i artikeln ringas in några delaktighetsteman och en slutsats blir att både sociala aspekter och skolämnesheter relaterade aspekter bör studeras på olika nivåer. Delaktighetsbegreppet kan i skolsammanhang ges olika betydelser beroende på sammanhang och tolkning. Framträdande blir tre övergripande aspekter av begreppet delaktighet i samband pedagogiska praktiker. Först framträder delaktighet som subjektiv upplevelse. Sedan delaktighet som samhandling och slutligen delaktighet som ett demokratiskt projekt där delaktigheten relateras till social rättvisa. För de studier som analyserats så är en gemensam utgångspunkt att delaktigheten huvudsakligen studeras i ett institutionellt sammanhang.

Szönyi och Söderqvist Dunkers (2013) beskriver att det finns flera olika delaktighetsaspekter och att det är viktigt att lyfta fram att det beror mycket på i vilket sammanhang aktiviteten

sker, vilket kräver olika förhållningssätt. De presenterar tre olika kulturer inom skolans värld; *undervisningskulturen, omsorgskulturen och kamratkulturen*. Författarna ger ett exempel där de anser det har stor betydelse om det är en undervisningssituation eller om det är med kompisarna som aktiviteten sker eftersom förväntningarna från vuxna respektive från andra elever ser olika ut. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2013) påpekar, med tanke på föregående resonemang, att det beroende på i vilket sammanhang aktiviteten sker därför krävs olika förmågor och förhållningssätt. Vidare anser de att i skolan sker fostran, lärande, omsorg och gemenskap med kamrater och eleverna förflyttar sig mellan olika kulturer och fysiska rum som kräver olika förhållningssätt. Barnets utveckling och lärande påverkas mycket av lärarens styrning av aktiviteter, vilket Szönyi och Söderqvist Dunkers (2013) kallar för undervisningskulturen. Läraren ansvarar för att undervisa och leda barnet med mål, vilka är framtidsinriktade och inte nås direkt. De beskriver att relationen mellan elev och lärare är vertikal. I omsorgskulturen ser de också relationen som i huvudsak vertikal, där omsorg ges och tas emot, lärare – elev. Däremot är barnens relationer i huvudsak horisontella i kamratkulturen och strävan är att relationen ska vara här och nu – orienterad samt lustfylld. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2013) redogör att barnen i denna sistnämnda kultur inte umgås för att det är nyttigt eller för att det är bra någon gång i framtiden utan för att de vill. Vidare skriver de att det i de tre olika kulturerna ser olika ut vad det gäller möjligheter till delaktighet med tanke på att interaktionen kräver olika förmågor. De anser att det krävs olika förmågor i undervisningskulturen jämfört med kamratkulturen och ibland pågår interaktionen parallellt i de olika kulturerna. Förflyttningen mellan de olika kulturerna kräver även en medvetenhet om hur olika interaktioner ser ut mellan till exempel en jämnårig klasskamrat eller elevens lärare. Delaktighetsaspekter som Szönyi och Söderqvist Dunkers (2013) tar upp är; tillhörighet, tillgänglighet, samhandling, engagemang, erkännande och autonomi där skillnaden mot Jansons (2005) tidigare nämnda aspekter är att acceptens byts ut mot erkännande. De belyser olika faktorer som främjar delaktighet för elever med funktionsnedsättning och menar att det är tydligt att om det förekommer en hög grad av tillgänglighet påverkas i alla avseenden de övriga delaktighetsaspekterna. Författarna skriver att när eleven kan delta i samma aktiviteter som andra, i samhandling, och alltså den fysiska tillgängligheten finns så innebär det oftast en högre grad av självständighet och engagemang och så även en högre grad av erkännande från andra elever. De framhåller att mönster kan tydligt ses i att tillgänglighet ofta är en grundförutsättning för att övriga delaktighetsaspekter ska kunna uppfyllas. Precis som det finns faktorer som främjar delaktighet finns det faktorer som skapar delaktighetsbarriärer. Med avseende på tillgänglighet ger de exempel som brist på

tillgängligt läromedel och tillgänglig undervisning och för få tillgängliga aktiviteter, så även vuxenledda, på rasterna, minskar elevernas delaktighet. Minskad delaktighet kan också bero på brist på verbal tydlighet, brist på struktur som gör situationer rättvisa och begripliga samt brister kopplat till tekniska hjälpmedel som inte fungerar eller finns överhuvudtaget. Vidare skriver författarna att det blir ofta hög grad av samhandling om aktiviteter är väl förberedda och planerade med utgångspunkt att alla ska kunna vara med. De menar även att för att bli erkänd av andra så är det väsentligt att finnas med i samma aktivitet. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2013) redovisar att tillgången på aktiviteter innebär möjligheter till samhandling som påverkar engagemang samt erkännande. Delaktighetsbarriärer som författarna påpekar gällande samhandling är: samarbete mellan elev-vuxen istället för elev-kamrat, undervisning utanför klassammanhanget i enskild form och placering i klassrum som är exkluderande. Brister som författarna tar upp gällande erkännande är att i flera situationer blev eleverna inte erkända av lärarna på det viset att undervisningen inte var tillgänglig och så hände det även att lärare fällde särbehandlande kommentarer. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2013) framhåller flera barriärer inom erkännande; särbehandling från vuxna som ger negativa signaler till övriga elever samt låg acceptansnivå för olikheter. Erkännande framträdde särskilt som en aspekt avseende delaktighet i elevernas resonemang. En låg grad av erkännande från kamrater eller lärare fick konsekvenser som tydligt ledde till exkludering i både kamratkulturen och undervisningskulturen. De såg att elevernas resonemang gick längre än så och erkännande kom även att få konsekvenser för deras självbild. Trots det brydde sig eleverna inte om att de inte fick något erkännande. De skriver att eleverna såg på sina möjligheter till delaktighet i olika aktiviteter ur ett relationellt perspektiv, vilket betydde att de sällan uttryckte att deras funktionsnedsättning i sig utgjorde ett hinder för delaktighet. Istället påpekade de att en del elever uttryckte att själva skolkontexten ställde krav som bidrog till att det kunde vara svårt att vara tillsammans med elever utan liknande funktionsnedsättning som de själva hade. Eleverna menade att miljön kunde bidra till att de var mindre beroende av stöd från andra och kunde utveckla självständighet och autonomi. Författarna betonar att de mött många elever med olika funktionsnedsättning som tillhört olika skolformer, men gemensamt för dem är att de ger liknande beskrivningar av vad som främjar respektive hindrar deras delaktighetssträvan. Engagemang är ytterligare en delaktighetsaspekt som författarna belyser. Flera av eleverna känner engagemang i både kamratrelationer och undervisningssituationer när dessa finns tillgängliga för dem. Engagemanget har påverkats negativt när eleverna inte har haft tillgång till samma meningsskapande sammanhang som övriga elever eller om de känt sig utestängda. Författarna beskriver att de yngre eleverna ofta har ett engagemang i den

sociala gemenskapen medan de äldre av eleverna verkar ha gett upp detta. Den sista delaktighetsaspekten som Szönyi och Söderqvist Dunkers (2013) lyfter fram är autonomi och att bristande tillgänglighet med till exempel anpassad undervisning eller fysisk miljö för eleven medför att de blir mer beroende av omgivningens stöd än nödvändigt. De skriver att högljudd och rörig miljö gör att elevernas autonomi blir låg. Utmaningar skolan står inför då elever inskrivna i grundsärskolan ska delaktiggöras i sin lärandeprocess, i teori och praktik, är komplex.

3.2. Sociokulturellt lärande

Olivestam och Ott (2010) skriver att den ryske psykologen Lev Semenovich Vygotskij (1896-1934) framför allt kopplas ihop med sociokulturell lärandeteori som ställer den sociala gruppens gemenskap som förutsättning för varje individs utveckling. Han menade att lärandet sker i interaktion med andra människor. Vygotskij betraktade språket, enligt Olivestam och Ott (2010), som ett viktigt redskap och dess användning i den sociala gemenskapen ansåg han vara en förutsättning för utvecklandet av den enskildes möjligheter till tänkande. Något Vygotskij framhöll var att barn konstruerar sin kunskap i en social kontext och att inläring är en förutsättning för att barnet ska utvecklas. Vidare menar Phillips och Soltis (2014) att Vygotskij ansåg även att lärare borde, i sitt förhållningssätt till undervisningen, undvika att tycka att eleverna har fastnat i ett visst intellektuellt tillstånd, det vill säga att de är oförmögna till fortsatt tillväxt eller utveckling. Han menade då att en sådan övertygelse skulle kunna bli självuppfyllande. Unga människors förmåga att lära sig genom att härma såg han som väsentlig. Det sociokulturella perspektivet skiljer sig åt från behaviorismen och delvis konstruktivismen där eleven ses som en individ i ett sammanhang, en kontext, medan eleven i det två sistnämnda teorierna mer ses i ett enskilt perspektiv. Av konstruktivisterna ses eleven dessutom som aktivt kunskapande samt läraren som den som ska ställa eleven inför utmaningar som motsvarar elevens intellektuella utvecklingsnivå och mognad (Skolverket, 2009). Strandberg (2006) menar att teorin om den ”proximala utvecklingszonen”, ett av Vygotskijs mest centrala tillskott till pedagogiken, är när barnet i en situation lyckas genomföra något, som det egentligen inte behärskar, tillsammans med andra. Zonen skapas genom samarbete och i samband med detta kan barnet få en skjuts i sin fortsatta utveckling.

Vygotskij framhöll, enligt Olivestam och Ott (2010), att ett sociokulturellt lärande är att eleven konstruerar sin kunskap i ett socialt sammanhang. I en studie från Egelund, Haug och

Persson (2006) beskriver de hur de menar att inkludering innebär att inom kollektivet kunna hantera individens behov. De belyser att individuell anpassning förmodligen skulle kunna vara en förutsättning inom ramen för en samlad undervisning samtidigt som samspelet och den sociala gemenskapen blir central som de benämner som en delaktighetens pedagogik eller inkluderande pedagogik. De hävdar att snarare rättigheter än behov är utgångspunkten. Mead (1995) betonar att undervisningssituationen är en relation så medaktörerna tillsammans skapar mening och vidare beskriver han att om ett lärande ska komma till stånd så krävs kommunikation i den pedagogiska situation som ramar in lärandet, vilket Alexandersson (2011) i sin avhandling väljer att sammanlänka med ett socialinteraktionistiskt perspektiv. I Alexanderssons (2011) studie kommer det fram att det sker mycket lärande elev till elev i grupper i klasser. Att vara en i gruppen ökar engagemanget och ökar motivationen till att lära ytterligare genom att också härma. Skolverket (2011b) beskriver också i likhet med Alexandersson (2011) att uppläggning och utformning av undervisningen i grupp ökar elevaktiviteten, men betonar än mer att det därmed ges mer tillfällen för eleven att bli delaktig. När de lyssnar på varandra tar de del av genomförande och förklaringar från gruppmedlemmar, vilket främjar inkludering och delaktighet när förutsättningar för resonemang och kommunikation skapas. Bergström, Hartman, Lindblom, Ljungblad, Löhholm, Melker och Skoglund (2014) påpekar hur viktigt det är att eleverna får möjlighet att medverka i vardagliga situationer, vilket ger dem chansen till mer delaktighet då de blir medvetna om omvärlden och även ger dem möjlighet till utveckling av den personliga integriteten.

4. Metod och genomförande

4.1. Val av metod

Den metod som ligger till grund för denna studie inspireras av en hermeneutisk ansats. Bryman (2011) menar att grundtankarna för hermeneutiken är att den forskare som analyserar en text ska försöka få fram textens mening från det perspektiv dess upphovsman haft och att den sociala och historiska kontext som texten producerades i ska belysas. Kvale och Brinkmann (2014) beskriver hur tolkningen inom hermeneutiken går mellan helhet till del och sedan tillbaka igen utifrån en mer reflekterad tolkning av helheten. Repstad (2007) tar upp att tolkningsprocessen inom hermeneutiken ofta beskrivs som en cirkelrörelse medan han tycker att den uttrycks bättre med en spiralrörelse. En spiralrörelse möjliggör en fördjupning av meningsförståelsen med jämna mellanrum medan en cirkelrörelse är sluten och kan misstolkas som att förståelseprocessen ser ut att leda tillbaka till samma punkt där den började. Gustavsson (2004) belyser att det hermeneutiska arbetssättet ger forskaren en hög grad av frihet samtidigt som det finns begränsningar. Han menar att forskaren inte är bunden till slumpmässiga urval eller till att bevisa sina resultat eller tolkningar genom representativa eller stora urval och forskaren kan arbeta med många olika datakällor som intervjuer, observationer, föremål, symboler och text. Vidare menar Gustavsson (2004) att det för forskaren ges ökade möjligheter att spekulera mer fritt och därmed kan denne vara djärv i sina tolkningar för att skapa poänger. Begränsningar som Gustavsson (2004) poängterar är att forskarens tolkningar svårligen kan göras om av en annan forskare och att den beforskade situationen är så unik att det är svårt för en annan forskare att hitta exakt samma situation att studera. Han menar att det innebär att den förståelse och de poänger forskaren tolkar fram är bundna till den situation som studeras, men trots det möjligtvis kan gälla som förståelse i andra sammanhang. D v s tolkningen kan inte hävdas gälla i andra sammanhang, bara föreslås, enligt Gustavsson (2004).

Studien är av kvalitativ karaktär, d v s enligt Bryman (2011) en kunskapsteoretisk ståndpunkt som beskrivs som tolkningsinriktad, där fokus ligger på en förståelse av den sociala verkligheten samt en ontologisk ståndpunkt, vilket innebär att sociala egenskaper är resultatet av ett samspel mellan individer. Vidare en induktiv syn på förhållandet mellan teori och praktik där teorin genereras utifrån praktiska forskningsresultat. Då jag inte skulle delta och hade som inställning att påverka så lite som möjligt valde jag att göra icke – deltagande

observationer. Bryman (2011) anser att icke – deltagande observationer handlar om en situation där observatören sällan deltar i det sociala skeendet utan iakttar. Eftersom jag ville känna friheten att kunna ställa ytterligare frågor kring det som kändes extra angeläget valde jag att göra semistrukturerade intervjuer. Bryman (2011) lyfter fram att i de semistrukturerade intervjuerna har intervjuaren en tendens att ställa ytterligare frågor till det som upplevs vara viktiga svar.

4.2. Beskrivning av fallstudie

4.2.1. Fallstudie

Stukát (2011) beskriver att fallstudier är passande då en enda människa studeras ingående, med hjälp av flera metoder, för att på detta vis få fram kunskap och djupare förståelse som han menar kan ge en flerdimensionell bild. Jag valde att göra en fallstudie av en elev som har utvecklingsstörning och inkluderas i en svensk grundskolan för att försöka lära mig kring ett fall med intresse av att se vad som kan ske i olika klassrumssituationer kring delaktighet och inkludering. Stukát (2011) uttrycker att fallstudier sällan är generaliserbara, men lägger fram att det går att försöka beskriva sitt fall och jämföra med liknande situationer och talar då om en möjlighet till relaterbarhet. Under tre skoldagar gjorde jag en fallstudie av där jag följde en elev med lindrig utvecklingsstörning som är inskriven i grundsärskolan men inkluderad i en grundskoleklass i årskurs två. Med fokus på mitt syfte har jag observerat vad som händer i olika klassrumssituationer kring fallstudieeleven och klasskompisarna angående delaktighet. Bell (2006) beskriver att observationer kan vara användbara när forskaren vill ta reda på om människor verkligen gör det de säger sig göra. Jag valde att göra en strukturerad observation där jag har följt ett observationsschema kopplat till mitt syfte och problemställning ([Bilaga 1](#)). Under tiden som jag gjorde observationen samlade jag på mig ytterligare frågor angående delaktighet och inkludering som jag följde upp i semistrukturerade intervjuer med elev, klasskompisar, assistenter, mentor, klasslärare, speciallärare och rektor. Som stöd till intervjuerna använde jag framför allt förutbestämda öppna frågor ([Bilaga 2](#), [Bilaga 3](#), [Bilaga 4](#)). Bryman (2011) menar att i en semistrukturerad intervju ges möjlighet till uppföljningsfrågor, ytterligare frågor, till det som uppfattas vara viktiga svar, vilket också skedde. Syftet med mina intervjuer var även att söka efter och belysa möjligheter och utmaningar med inkludering.

4.2.2. Urval

I denna del redogör för jag hur jag kom fram till vilken skola, klass och elev jag har studerat. Min önskan var till att börja med att göra en internationell fallstudie av en elev som har utvecklingsstörning i Danmark och som var inkluderad i danskarnas motsvarighet till grundskolan, ”dansk grundskole”/”almene skole”. Över ett halvår före start av skrivandet av examensarbetet utgav sig min danska kontakt för att kunna hjälpa mig, men då det närmade sig start av skrivandet visade det sig att hon inte kunde garantera att hennes påtänkta elev, min tänkta fallstudieelev, hade en utvecklingsstörning. Hon trodde det, men då de i Danmark inte behöver en diagnos för att eleven ska få hjälp, vilket det även ska vara i Sverige även om det ibland känns tveksamt på flera skolor och att gedigen hjälp ges först vid diagnos, gick det inte att säkerställa en utvecklingsstörning, vilket krävdes för denna studie. Enligt dansk lag ska inkludering praktiseras och så har det blivit allt mer de senaste åren. Eftersom hon inte kunde garantera att eleven hade utvecklingsstörning, så gav hon mig ytterligare kontakter som först verkade lovande, men då den eleven inte hade mått så bra terminen före så vågade de, även om allt är anonymt, inte ha med henne i studien. Jag fick alltså fortsätta mitt sökande och gjorde det via DPU – Danmarks institution för Pedagogik – Århus Universitet samt med Köpenhamns universitet där samarbete finns. Jag mailade och försökte ringa flera forskare inom inkludering och specialpedagogik både där och på Malmö universitet samt att jag försökte ringa direkt till några skolor i Danmark som enligt hemsidan verkade ha rätt underlag, men tyvärr fick jag flera olika ursäkter. Efter 17 kontakter och flera månaders försök gjorde jag så ett sista försök med en kontakt i västra Danmark som skulle ligga i framkant med detta, men hon hade tyvärr inte tid. Då bestämde jag mig för att i alla fall för tillfället överge tanken på det internationella perspektivet vad det gäller fallstudien. Min handledare och jag resonerade tillsammans och vi var helt överens att mitt syfte gick att genomföra, men nu med ett nationellt perspektiv på fallstudien. Efter det vände min otur och jag fick via en kontakt som arbetat på fallstudieskolan kontakt med rektorn och mitt arbete med fallstudien kunde påbörjas. Jag fick kontakt med personal i särskolan och utifrån mina urvalskriterier specificerade i missivbrevet ([Bilaga 6](#)) valde jag, rektorn och särskolans personal gemensamt ut en elev som kunde passa för fallstudien. Fallstudieelevens grundskolelärare valde ut två elever från grundskoleklassen som blev intervjuade. Med ett varmt mottagande så var jag sedan snabbt igång med både observationer och intervjuer. Jag ville försöka vara med under åtminstone tre skoldagar och följa fallstudieeleven. Tyvärr var fallstudieeleven sjuk under två omgångar vilket gjorde att det fick bli tre dagar och inte mer.

Jag ville följa henne och hennes klass för att se hur delaktig hon var samt bilda mig en uppfattning om hur de personer som arbetade närmast henne såg på inkludering kring henne.

4.2.3. Skolan

Skolan i fallstudien är en F-9- skola, som ligger i en medelstor skånsk kommun. Den är uppdelad i en F-6-skola och en 7-9-skola som är belägna på två olika platser. Skolan ligger centralt i ett samhälle, men har både närhet till lantliga omgivningar och ligger inte nära storstadsbebyggelse. Det går lite mer än 300 elever på F-6 skolan som har både två- och treparallella årskurser och klasserna är åldershomogena. Grundsärskolan består av två klasser, en som följer grundsärskolans läroplan och en som följer läroplanen enligt träningskolans inriktning. För barn som behöver fritidsverksamhet före och efter skoldagen finns fritidshem att tillgå. Barnen som går på skolan kommer från ett socialt blandat upptagningsområde. Arbetslagen är uppdelade i personal F-3 samt 4-6 där grundsärskolans personal tillhör båda dessa beroende på vilka åldrar personalen arbetar med i grundsärskolan. Personalen i det olika arbetslagen består av grundskolelärare, specialpedagoger, speciallärare, teckenspråkstolk, fritidsledare, förskollärare och elevassistenter. Om personalen behöver specifik hjälp så kan de ta kontakt med ett resursteam som finns till stöd för hela kommunens personal inom skolvärlden. De kan exempelvis hjälpa till med talträning eller någon specifik specialpedagogisk insats som behövs.

4.2.4. Grundskoleklassen

Observationerna gjordes i en klass med knappt 20 elever i årskurs 2. Tre av eleverna är inskrivna i grundsärskolan och följer grundsärskolans läroplan och har en lindrig utvecklingsstörning. Klassens elever har olika behov och bakgrund som till exempel tvåspråkighet, hörselnedsättningar, behov av särskilt stöd samt högpresterande med koncentrationssvårigheter. En av eleverna har autism och har en personlig assistent. Två av eleverna som är inskrivna i grundsärskolan har en assistent som följer dem och den tredje eleven från grundsärskolan har en egen personlig assistent som följer henne och det är henne jag valt ut att följa. Klassrummets storlek betecknar jag som varken trångt eller rymligt. Alla elever sitter vid var sin egen bänk och har sina arbetsböcker i sin bänk. Bänkarna är placerade i olika rader så att alla elever sitter intill någon. Det finns ett intilliggande grupprum med fönster som tillhör klassen. Grupprummet används då och då till eleven med autism som har en del av sitt material uppsatt på väggarna, men det används även till övriga klassen och ibland lite extra till någon av grundsärskoleeleverna. Det finns ett par datorer, men de verkar

inte användas mycket. Klassen beskrivs av dess egen personal som lite rörig emellanåt, men att det finns en grundtrygghet, arbetsglädje och ofta en anda av hjälpsamhet och omsorg i klassen samt att de arbetar aktivt med att var och en ska försöka att ta ansvar för sig och sitt skolarbete. Vid intervju med fallstudieelevens grundskoleklasskompisar så uttrycker de en önskan om att få vara mer delaktiga i beslut gällande klassen som de skulle kunna föra vidare från klassråd till elevråd samt att de skulle vilja kunna påverka exempelvis vad de kan göra sista timmen på fredag då de till exempel sett på film hittills.

4.2.5. Eleven

Den elev jag har följt under tre skoldagars tid har en lindrig utvecklingsstörning samt specifika språksvårigheter och är nio år. Jag kommer att kalla henne Emmy, vilket är ett fingerat namn, liksom alla andra namn i denna uppsats. Emmy har nyligen blivit testad av logoped som beskriver att hon språkligt ligger på en ganska låg nivå. Hon är inskriven i särskolan, men både grundskolans personal, klasskompisarna och hon själv säger att hon går i grundskoleklassen. Talar jag med grundsärskolans personal så säger de att hon tillhör grundskoleklassen, men att hon även har en tillhörighet i särskoleklassen då hon rent formellt är inskriven i särskolan och följer grundsärskolans läroplan samt att hon har några lektioner tillsammans med övriga elever i grundsärskoleklassen som är förlagda inne i grundsärskolans lokaler.

4.2.6. Personalen

Paulina är biträdande rektor för grundskolan och rektor för särskolan sedan en termin tillbaka. Hon är utbildad specialpedagog och har arbetat inom särskolan i drygt 10 år. Monica är rektor för grundskolan, men Paulina ersätter henne under tiden då hon är föräldraledig. Siv arbetar som och är speciallärare med inriktning utvecklingsstörning. Hon har arbetat i särskolan i 30 år varav 20 år i denna kommun. Teresia är grundskolelärare och klasslärare för klass 2x. Från första början är hon utbildad lärare till förskoleklass. Cecilia är Emmys mentor och arbetar som pedagog och är pedagogiskt ansvarig för tre elever som hon är mentor för samt att hon är teckenspråksansvarig på särskolan. Hon har läst en eftergymnasial fyraårig teckenspråkstolkutbildning och läst en del pedagogik på högskolenivå samt arbetat en del i särskoleverksamhet. Veronica arbetar som Emmys ordinarie assistent. Hon är via folkhögskola utbildad till fritidsledare och har tidigare arbetat som fritidspedagog. Under sju år har hon arbetat som assistent. Under min observationstid var hon närvarande under 1/3 av tiden då hon var sjuk under den andra tiden. Ängla arbetade som Emmys vikarierande

assistent under 2/3 av min observationstid. Ängla arbetar vanligtvis som assistent för Alex och Olle på grundsärskolan och är därför bekant för Emmy. Efter grundskolan läste hon en yrkesutbildning, men kom fram till att hon ville arbeta med barn i behov av särskilt stöd och läste därför till undersköterska med en påbyggnadsutbildning inom omsorg om personer med funktionsnedsättningar. Ängla har arbetat med barn som har funktionsnedsättning i cirka 15 år inom förskola, träningsskola, grundskola samt grundsärskola. Utöver det finns två specialpedagoger, en för de yngre (F-3) och en för de äldre (4-6).

4.3. Genomförande

4.3.1. Litteraturgenomgång

Inför studien har jag dels läst in mig på relevant litteratur behandlad under kursens gång på speciallärarutbildningen, dels på förslag tillhandahållna av handledaren. Vidare har avhandlingar, vetenskapliga artiklar, uppsatser och annan litteratur sökts fram med hjälp av sökmotorer via HKR:s digitala bibliotek. De sökmotorer som använts är *Summon*, *Libris*, *SwePub*, *DiVA*, *Education Research Complete*, *ERIC*, *Google Scholar* och *Web of Science*. Tillförlitlighet kring källor på internet kan variera, men de källor jag använt, Skolverket, Skollagen och Nationalencyklopedin, får betraktas ha en hög tillförlitlighet.

4.3.2. Observation

Med fokus på mitt syfte har jag observerat vad som händer i olika klassrumssituationer kring fallstudieeleven och klasskompisarna angående delaktighet. Bell (2006) beskriver att observationer kan vara användbara när forskaren vill ta reda på om människor verkligen gör det de säger sig göra. Jag valde att göra en strukturerad observation där jag har följt ett observationsschema ([Bilaga 1](#)) kopplat till mitt syfte. Jag ville observera så vanliga skoldagar som möjligt och i min roll som observatör agera så passivt som möjligt. Bryman (2011) beskriver att en icke – deltagande observation handlar om en situation där observatören sällan deltar i det sociala skeendet utan iakttar. Min inställning var att jag skulle försöka att göra en strukturerad icke – deltagande observation då jag inte skulle delta för att om möjligt bli så ”osynlig” som möjligt och förhoppningsvis påverka så lite som möjligt. Stukát (2005) beskriver att det kan vara bra med en inledande försöksperiod för att de observerade ska bli mindre medvetna och störda, men på grund av tidsbrist tog jag beslutet att inte göra det. Jag försökte dock sätta mig in i så mycket som möjligt om Emmy, personalen, grundskoleklassen samt grundsärskolan före mitt besök så att inte allt skulle kännas nytt. Eleverna i klassen fick

bara reda på att jag skulle vara i klassen och titta lite och fick alltså inga ytterligare detaljer. För mycket detaljer kring syftet med observationen skulle kunna minska tillförlitligheten i studien. Rektor, grundskolelärare och mentorn skötte all kontakt med föräldrar och berörda då de hade mitt missivbrev ([Bilaga 6](#)) att utgå ifrån. I brevet informerades det om deltagande personers anonymitet samt att deltagande personer kunde avbryta när som helst. Då jag framför allt ville iaktta Emmys delaktighet under lektionerna på skoldagarna så beslutade jag att inte fråga hennes föräldrar om intervju också. Under dagarna som gick fick jag frågan vid två tillfällen av olika elever vad det var jag satt och skrev på för papper. Annars kändes det över förväntan, som att jag smälte in med interiören, då eleverna först sista dagen visade lite mer intresse kring mig. I och med att särskolans personal, särskilt assistenterna, ofta är med och även byts ut vid sjukdom så är dessa elever lite mer vana vid att ha flera vuxna i klassrummet än måhända en klass som inte har särskolans elever inkluderade. Förutom att Emmy varit sjuk båda gångerna dagarna före jag kom, så var det enligt assistenterna vanliga dagar. Assistenterna trodde att Emmy var lite tröttare en av dagarna med tanke på detta samt att hon samma dag eventuellt testade övrig personal lite då inte ordinarie assistent var där.

4.3.3. Intervjuer

Jag hade förberett frågor till intervjuerna före observationerna, men hade chansen att kontrollera om de var adekvata under mina observationer. Frågorna som var riktade till personalen ([Bilaga 2](#)) behandlade inkludering och frågorna till Emmy ([Bilaga 3](#)) och Emmys klasskompisar ([Bilaga 4](#)) behandlade delaktighet mer specifikt. Intervjuupplägget och frågorna åsyftade att skapa en helhetsbild kring inkludering och delaktighet kopplat till Emmy. Bryman (2011) beskriver att i de semistrukturerade intervjuerna har intervjuaren en tendens att ställa ytterligare frågor till det som upplevs vara viktiga svar. Jag bestämde mig för att göra semistrukturerade intervjuer eftersom jag ville känna friheten att kunna ställa ytterligare frågor kring det som kändes extra angeläget. Alla intervjuer spelades in, vilket gjorde att det gavs möjlighet för mig att vara mer närvarande istället för att sitta och anteckna och därmed missa väsentliga uttalanden som krävde följdfrågor. Samtliga frågor behandlades i alla intervjuer. De som intervjuades var fallstudieeleven Emmy, Emmys klasskamrater Hilda och Karl, Emmys ordinarie assistent Veronica, Emmys vikarierande assistent Ängla, Emmys mentor och pedagog i grundsärskolan Cecilia, Emmys grundskolelärare Teresia, Emmys speciallärare Siv samt Emmys rektor Paulina. I samband med intervjuerna försökte jag hålla mig neutral till de olika svar respondenterna gav för att inte försöka påverka deras riktning på svaret.

4.4. Bearbetning av data

I detta avsnitt skriver jag hur olika data bearbetats och hur jag gjort detta för att få svar på de frågeställningar som formulerats i syftet.

4.4.1. Intervjuer

Kvale och Brinkmann (2014) redogör för meningskoncentrering som ett sätt att analysera intervjumaterial. Jag transkriberade intervjumaterialet och utvecklade texten i datorn. Repstad (2007) drar paralleller till att forskaren vanligtvis först läser igenom en nedskrivna intervju för att försöka skaffa sig en helhetsbild för att sedan gå tillbaka till enskilda delar och utsagor likt hermeneutiken. Efter transkriberingen läste jag igenom alla intervjuer i sin helhet för att sedan gå in i de olika delarna i varje intervju. Därefter gick jag tillbaka till helheten igen. Efter det återkopplade jag med kompletterande frågor till några av intervjupersonerna i det fall något behövde förtydligas. Därefter kortade jag ner den transkriberade texten och behöll betydelsebärande delar som leder tillbaka till mitt syfte.

4.4.2. Observationer

Jag transkriberade även mina observationsscheman som jag tidigare bara skrivit för hand och efter att jag läst igenom observationsschemats anteckningar igen och granskat dem bestämde jag mig för att inte dela upp observationerna ämnesvis. Detta då jag inte såg något mönster i att Emmy agerade mer eller mindre delaktigt beroende på ämnet. För att ha kunna delat upp det ämnesvis bedömer jag det rimligt att jag hade behövt observera fler lektioner för att kunna dra någon slags slutsatser kring en sådan uppdelning. Ett av syftena med observationerna var att styrka det som framkom i intervjuerna med egna iakttagelser under lektionerna, vilket Bell (2006) också lyfter fram.

4.5. Forskningsetiska principer

Frithiof (2007) skriver att möten med konkreta intervjupersoner och hanteringen av det empiriska materialet kräver ett medvetet forskningsetiskt handlande och Kvale (1997) beskriver det som att forskningsetiska frågor från första stund ständigt gör sig påminda i ett forskningsprojekt ända fram till dess att slutrapporten är skriven. Jag har försökt att ge en hel del information omkring det som berör fallstudieelevens skolvärld, men ändå hålla mig till Vetenskapsrådets etiska riktlinjer (2011). De fyra huvudkraven; informationskravet, samtyckekravet och konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet från Vetenskapsrådets etiska riktlinjer (2011) har varit utgångspunkten i mitt examensarbets forskningsetiska principer.

Informationskravet – information delgavs om vad syftet med undersökningen var och vad som förväntades av alla inblandade aktörer; vårdnadshavare till eleverna, personal från grundskola och grundsärskola samt rektor. Medverkande till studiens intervjuer har genom missivbrev delgivits information gällande syftet av min studie. I delgivandet av information stod det även att deltagandet var frivilligt och att medverkan kunde avbrytas när som helst.

Samtyckeskravet – då eleverna som observerades var yngre än 18 år så gavs samtycke från föräldrarna. De medverkande aktörer hade rätt att själv bestämma på vilka deltagandevillkor de medverkade med.

Konfidentialitetskravet - alla deltagande aktörer i undersökningen avidentifierades och tilldelades fingerade namn så att dessa aldrig ska kunna kännas igen och det empiriska materialet ska inte kunna kopplas till verksamheten.

Nyttjandekravet - alla insamlade uppgifter kommer att förvaras på ett sådant sätt att det försvårar för utomstående att få tillgång till informationen. Deltagande tilldelades informationen om att de inspelade, ljudupptagningarna, enbart kom att användas för denna studies syfte och därefter skulle förstöras. Fakta som samlats in för studien får endast användas (Stukat, 2011) i det ändamål studien är tänkt till, forskning.

5. Resultat och analys

I detta kapitel kommer det empiriska materialet i undersökningen att behandlas. Materialet består av intervjuer som transkriberats och klassrumsobservationer. Den första delen behandlar de semi-strukturerade intervjuer som genomfördes med vuxna på skolan i elevens närhet. Resultatet presenteras och kategoriseras baserat på de perspektiv på inkludering som belysts i rapportens teoridel, d v s inkluderingens värdegrunder, organisatoriska aspekter, legala aspekter och styrdokument samt lärmiljön ([s. 12-17](#)). Utöver det tillkommer en del som belyser möjligheter och utmaningar. En analys av resultatet kommer att göras löpande. Den andra delen består av observationer gjorda på lektioner i grundskolan årskurs 2 under 3 dagar och intervjuer med två klasskompisar samt den studerade eleven. Vid observationstillfällena användes en observationsmall ([Bilaga 1](#)) i syfte att förenkla arbetet. Presentationen av resultatet utgår från rapportens teoretiska ramverk och kategoriseras enligt Jansons (2005) sex delaktighetsaspekter ([Figur 1, s. 22](#)) och Vygotskijs sociokulturellt lärande ([s. 26-28](#)). Även i denna del sker analysen av resultatet löpande.

5.1. Inkludering

Den här delen är baserad på intervjuer med:

- Specialläraren från särskolan, Siv
- Rektorn, Paulina
- Klassläraren i grundskolan, Teresia
- Mentorn från särskolan, Cecilia
- Ordinarie assistenten, Veronica
- Vikarierande assistenten, Ängla

5.1.1. Värdegrundsaspekter

Siv, specialläraren, uttrycker att inkludering handlar om att alla barnen finns på skolan och att alla på skolan ska försöka möta dem på bästa sätt så att de kan lära och få sina kamrater att lära på olika sätt. Det kan göras tillsammans med kamrater, jämnåriga kamrater i klassen, och då vid vissa tillfällen är våra särskoleelever inkluderade så att de har möjlighet att lära sig i grundskoleklassen och vid andra tillfällen i särskolan. Siv betonar att hur mycket en elev kan inkluderas i grundskolan beror på hur mycket de kan och orkar med. Siv beskriver att allra mest intensivt behandlar de värdegrunden i början av terminen då trivselregler aktualiseras.

Paulina, rektorn, säger att hon alltid försöker tänka på inkludering och att hon tänker sig en skola för alla. Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2001) riktar sig mot skolan och undervisning kring elever i behov av särskilt stöd som behandlar exempelvis delaktighet, jämlikhet, inkluderande undervisning och integrering som väsentliga grundtankar för att en skola för alla ska vara möjlig. Vidare beskriver Paulina det som att hon vill egentligen inte att det ska vara att särskolan är en ö för sig och grundskolan är en ö för sig utan vi har en skola där eleverna får gå och vi anpassar utifrån varje elevs behov och förutsättningar. Det är viktigt att börja från det att de är små, för att ju tidigare vi börjar desto mer naturligt blir det att de finns inkluderade, vilket blir svårare och svårare med stigande ålder, påpekar hon. Paulina framhåller att:

”Alla är ju precis lika mycket värda och alla ska ha det de behöver utifrån sina förutsättningar och åter igen...anpassning. Det kvittar om du går i särskolan eller du går i grundskolan. Vi måste se till så att eleverna får det de behöver. Jag säger inte att det är lätt, men det är ändå intentionen att jobba på det viset... det som är bra för våra särskoleelever är även bra för våra elever i grundskolan.”

Paulina beskriver att med det tankesättet menar hon att i särskolan är de duktiga på att se eleverna, anpassa samt på att individualisera. Det arbetssättet finner hon väsentligt att grundskolan också tar tillvara på ytterligare än i nuläget och menar att genom att samarbeta kan särskolan få ”spilla över det tänket” till grundskolan.

Teresia, klassläraren i grundskolan, berättar att för henne handlar inkludering om att alla ska få vara med, på sina villkor.

”Att man ska känna att man är medräknad. Sen är det inte säkert att man kan göra exakt samma saker, men man får vara med.”

Exempelvis menar hon att alla får arbeta med samma ämne och att önskvärt är att inför varje lektion hinna förbereda alla texter som klassen ska arbeta med i förväg och att grundsärskolan fått den tilldelad. Hon berättar att hon provar olika upplägg och förberedelser inför lektionerna och att hon provar och utvärderar för att kunna möta eleverna så bra som möjligt. Vidare beskriver hon att alla är lika mycket värda och hon vill att alla hennes elever ska få möjligheten att utvecklas. I klass 2x finns det många olika behov, berättar Teresia, då hon

beskriver elever från grundsärskolan, elever med funktionshinder och autism, elever med tvåspråkighet och elever som behöver extra utmaningar kunskapsmässigt.

Cecilia, mentor för särskolan, uttrycker att det inte alltid är lätt med inkludering, men att det på skolan är ett viktigt värdeord och att det genomsyrar i princip det mesta de gör. Inkludering är att varje elev känner att de är en i gänget och blir accepterade för den de är, även om vissa ibland kan känna att de är annorlunda eller avviker på något sätt. Cecilia berättar vidare att hon tror att det är viktigt för särskolans elever att de får känna en samhörighet med en klass där de kan få känna likheter med andra. Samtidigt tror hon också att det är viktigt att de får ha sin fasta punkt och kan gå in i särskolans lokaler och få mer ro.

Veronica, Emmys ordinarie assistent, ser nästan bara fördelar med inkludering. För henne innebär inkludering bland annat att eleven, i detta fall Emmy, ska kunna vara så delaktig som möjligt i en grundskoleklass och uttrycker följande:

”Hon flyter med och är en i gänget och jag tror inte att det är någon annan här som tänker att hon är annorlunda på något sätt utan hon är som alla andra.”

Inkludering tycker Ängla, Emmys vikarierande assistent, är så som hon arbetar nu inom särskolan. Hon menar att det är viktigt:

”att de får vara med fast att de inte står riktigt på samma villkor utvecklingsmässigt, men att de är där och att andra ser dem framför allt.”

Ur intervjusvaren går det att utläsa att inget uttalat värdegrundsarbete kring inkludering har genomförts på skolan, men att skolan praktiskt ändå arbetar med att eliminera de problem kring värdegrunder kopplat till inkludering som Rosenqvist (2007) belyser. Skolan arbetar med att försöka radera en kategoriserad syn på individen utifrån individens egenskaper och därigenom minimera ett kollektiverat och specialiserat arbetssätt utifrån individens egenskaper snarare än utifrån individens behov. Rektorn betonar att avsikten är att försöka suddas ut gränserna mellan särskolan och grundskolan. Samtidigt kan arbetet försvåras av att det i den svenska skolan finns två skolformer med olika läroplaner, vilket både Östlund (2012b) och Berthén (2007) betonar. Grundskolläraren Teresia erkänner att hon inte använder grundsärskolans läroplan i sitt arbete med grundskoleklassen, trots att det finns elever som har

koppling till särskolan. Hon menar dock att för tillfället är det svårt att anpassa fullt ut för de elever som inte klarar undervisningen, vilket betyder att hon i de fallen överlåter till särskolan att anpassa. Dock menar både Cecilia, mentorn, och Paulina, rektorn, att de är i början av en process avseende inkludering av alla elever på skolan. Ett kommunicerat och dokumenterat värdegrundsmaterial med rötter i FN:s konventioner skulle kunna utgöra ett ramverk för inkluderingsarbetet på skolan. Om hela personalen sätter sig in i både grundskolans och grundsärskolans läroplaner skulle det möjliggöra ytterligare inkludering och ännu mer tillgänglighet för eleverna i den pedagogiska lärmiljön, vilket Paulina antyder är på gång.

5.1.2. Organisatoriska aspekter

Siv redogör att pedagogerna har det pedagogiska ansvaret. När hon utvecklar sitt resonemang så beskriver hon att hon menar pedagogerna i grundskolan, i detta fall rör det mestadels Teresia, och pedagogerna i grundsärskolan. Siv berättar att en gång i veckan försöker grundskolans och särskolans pedagoger planera tillsammans bland annat kring tema. Vidare berättar Siv att de i denna kommun har grundsärskola på två skolor: F-6 – skolan som Emmy tillhör t o m årskurs sex och sedan 7-9 – skolan som Emmy kommer att tillhöra under högstadiet. De försöker att undvika undantag när det gäller om eleven ska följa sin grundskoleklass, vilket är utgångspunkten att de ska. I de fall de gör undantag ska eleven vara på två ställen där klasstillhörigheten ska vara i grundskolan men där sedan eleverna med särskolebehov samlas ihop på grundsärskolan. Hon berättar att de har en inkluderad särskola eller som de tidigare sade integrerad. Sen lyfter hon också fram att eleverna som läser efter träningskolans läroplan inte är lika mycket inkluderade som de elever som läser efter grundsärskolans läroplan.

Paulina beskriver att de i verksamheten på senare tid har arbetat tillsammans i arbetslagen från både särskolan och grundskolan och på det sättet har särskolans personal delaktiggjorts på ett annat sätt än tidigare och blivit mer aktiva i arbetslaget tillsammans med grundskolan. Tidigare har det delvis varit som Paulina tidigare beskrev att särskolan har varit en liten ö och haft sina möten. Hon betonar att:

”ska vi få en skola som är gemensam så måste vi engagera oss i varandras saker och vi måste också ha en värdegrund och ett tänk att utgå ifrån som är gemensamt. Där måste vi väva in allting och då är det viktigt att särskolan kommer in med sina aspekter och grundskolan med sina. För att vi har olika saker att ge varandra.”

När eleverna från särskolan är ute i sina klasser så är det en resurs med, antingen en lärare eller en assistent. Vidare berättar hon att de försöker bygga upp samverkansgrupper, samundervisningsgrupper, så att en lärare från särskolan kan sitta med någon elev från särskolan och någon elev från grundskolan och ge lite extra undervisning vid behov. Hon beskriver även att personal i särskolan är med på arbetslagsträffar och planeringar samt i ledningsgruppen, vilket den inte var tidigare. Vissa elevuppgifter kan behöva kompletteras inne på särskolan ibland när det inte hinns med under lektionerna i grundskolan, men i största möjliga mån menar hon att vi ska kunna klara av att bedriva verksamheten som en inkluderande skola.

Runström Nilsson (2012) betonar att saker som schemaläggning, resursfördelning, klasstorlek, vilka pedagoger som arbetar nära eleven, arbetsformer samt skolans närområde och upptagningsområde ligger till grund för elevens skolsituation och menar att en del elever påverkas av att behöva förflytta sig mellan skolbyggnader under skoldagen. Siv poängterar att de försöker se till att eleven ska kunna följa sin klass i så stor utsträckning som möjligt och betonar vikten av att eleven ska känna en klasstillhörighet. Samtidigt anger Cecilia att det emellanåt kan te sig lite rörigt för eleven då det ändå sker en del förflyttningar mellan grundskoleklassen och särskoleklassen. Dock ser de till att det i princip alltid är elevassistenten som genomför förflyttningen i syfte att skapa igenkännbarhet för eleven. Vidare betonar Runström Nilsson (2012) betydelsen av hur arbetslagen är sammansatta och att i ett väl sammansatt arbetslag får medlemmarna möjlighet att lära av varandra. Detta har Paulina tagit fasta på och förändringar i arbetslagen har genomförts på senare tid.

Teresia, klassläraren i grundskolan, berättar att i stort sett varje elev från särskolan har en egen personlig assistent, vilket innebär att det kommer in mycket personal i klassen. Hon anser att det ställer krav på deras samarbete och på deras sätt att se på hur de vill ha det i klassen med exempelvis toleransnivåer, vilket hon beskriver som en utmaning. Teresia är med på möten för grundsärskoleeleverna vad det gäller veckovis samplanering och delar av utvecklingssamtalen, men deltar inte på EHT-möten för dem.

Veronica, Emmys ordinarie assistent, ser det bara som en fördel med att de har så mycket personal inne i grundskoleklassen i syfte att uppnå inkludering. Hon berättar att hon finns där för Emmy, men att hon även kan hjälpa till med andra elever och är en resurs i hela klassen

när det fungerar. För Emmys del menar hon att det varit bra om assistenterna fått möjlighet till planering med pedagogerna i förväg då hennes jobb försvåras av att hon inte vet vad det är hon ska göra med Emmy förrän på lektionen, vilket innebär att resten av klassen gör det som är tänkt och så gör de, hon och Emmy, också det så gott de kan. Veronica tror att samplanering är en viktig del att jobba vidare med, så att hon och de andra assistenterna får information om vad planerna inför nästa vecka är. Det händer ofta att Veronica skapar eget material under lektionstid i syfte att förenkla för Emmy och förklara lite enklare så att hon ska få en chans att följa med på lektionerna.

Ängla, Emmys vikarierande assistent, tycker att det är givande och roligt att assistenterna är med inne i klasserna. Hon berättar att hon tycker att det finns en stämning som tillåter och exempelvis menar hon att de gläds åt varandras framgångar och att det i personalen kan förekomma positiv feedback som gör att de orkar arbeta vidare med nya utmaningar kring de eleverna som har särskilda behov och som i sin tur sedan ger positiva effekter som gör att de får ett lugnare klimat i klassen.

Både Teresia och Veronica påtalar att det finns mycket personal i klassen och att det medför att det uppstår både möjligheter och utmaningar i elevens och klassens skolsituation. Med tanke på att det ofta kan se ut så för en elev lyfter Runström Nilsson (2012) fram betydelsen av att veta vilka arbetsformer som påverkar eleven positivt respektive negativt och att medvetandegöra all personal som kommer i kontakt med eleven om dessa i syfte att tillgodose elevens behov i möjligaste mån. Det är tveksamt om något sådant arbete förekommer i denna verksamhet, men personalen verkar medveten om dilemmat. Ängla upplever att arbetsklimatet är tillåtande och öppet samtidigt som hon och Veronica efterlyser planering med pedagogerna i syfte att bättre kunna förbereda material för Emmy inför lektionerna i grundskolan. Runström Nilsson (2012) poängterar att ett öppet och tillåtande arbetsklimat får konsekvenser för eleven även ur ett pedagogiskt perspektiv.

Östlund (2012b) belyser att särskolan har fått kritik för att inte ha tillräckligt med kunskapsutmaningar för eleverna. I en verksamhet som arbetar med inkludering kommer automatiskt andra perspektiv med i bilden. Samtidigt menar Aspelin (2010) att det är problematiskt att polarisera skolans omsorgsfunktioner och kunskapsutvecklande funktion då dessa utifrån ett relationellt perspektiv är sammankopplade. Genom att låta både

grundsärskolans och grundskolans läroplaner vara en del i hela verksamheten, vilket Paulina eftersträvar, möjliggörs en situation där både det kunskapsorienterade och omsorgsorienterade synsättet till viss del uppfylls.

5.1.3. Legala aspekter och styrdokument

Avseende styrdokument så är det för Emmys del, enligt Siv, mycket tydligt att det är grundsärskolans läroplan som ska följas och uppnås. Siv har funnit läromedel som hon tycker spjälkar upp läroplansmålen bra då hon upplever att läroplansmålen inte är tydligt nedbrutna i delmål. Det är särskilt ett av dessa läromedel som hon i synnerhet tycker är bra där hon anser att målen blir tydliga för eleven, föräldrarna och lärarna. Siv menar att det som behandlas i grundsärskolans läroplan i stort även finns i grundskolans läroplaner.

Paulina berättar att den formen av särskola som vi har i Sverige inte finns på så många andra ställen, där vi faktiskt exkluderar våra särskoleelever, vilket hon menar har gjorts med goda avsikter där eleverna ska erbjudas bästa möjliga undervisning, men där det i själva verket blir en exkludering. Däremot menar hon att de i verksamheten arbetar i riktning mot det som hon betecknar en skola för alla med en högre grad av inkludering.

Teresia förhåller sig till styrdokumentet på följande sätt:

”Jag måste vara ärlig och säga att jag förhåller mig till den ordinarie läroplanen för att när jag har tittat i särskolans läroplan så är den ju förenklad, så att jag tänker att de får med sig det de behöver i alla fall.”

Vad det gäller läroplaner så betonar Veronica att det är pedagogerna som sköter det och att hon inte lagt ner så mycket energi på den aspekten. Hon berättar vidare att underlaget till lektionerna kommer från läroplanerna, så på lektionerna kommer hon i kontakt med det. Ängla poängterar att i och med FN tar upp det och att vi har skrivit under på de deklARATIONERNA så är det ju det vi arbetar utifrån och då borde det rimligtvis finnas med i skollagen och läroplanen också.

Det går att ifrågasätta om det föreligger en dålig samklang mellan styrdokumentet i den svenska skolan och internationella konventioner Sverige förbundits sig att följa. Östlund (2012b) menar att en egen skolform för elever med utvecklingsstörning problematiserar detta.

Göransson, Karlsson och Nilholm (2011) menar dock att det förekommer värderingar i de svenska styrdokumenterna som går att förena med en inkluderande skola. Tolkningen av svaren i intervjun blir att det inte tydligt framkommer hur skolan ska arbeta med inkludering, vilket i så fall innebär att kravet på skolverksamheten och pedagogerna blir otydligt avseende inkludering. Ett krav i form av en skollagsändring i detta skede kan kanske leda till konsekvenser såsom att inkluderingsarbetet prioriteras och påskyndas men också att utan riktlinjer om vägen framåt kan innebära att olika skolverksamheter arbetar i helt olika riktningar, vilket å andra sidan kanske redan sker idag.

5.1.4. Lärmiljön

Siv poängterar att den samplanering som grundskolans och grundsärskolans pedagoger har är viktigt för att de tillsammans ska kunna skapa bra förutsättningar i lärmiljön för eleverna med exempelvis temaarbete. Klassen är en väsentlig del i lärmiljön för alla elever då de lär utav varandra, menar Siv. När hon talar om Emmy så lyfter hon fram att hon är mycket tillsammans med grundskoleklasskompisarna på rasterna och menar då att det sociala lärandet som startar på rasten fortsätter inne i grundskolans klassrum och med hjälp av assistent så har hon möjlighet att vara med i klassen. Siv poängterar att utan stöd av assistent så hade det inte gått att genomföra. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2013) lyfter fram att autonomi och bristande tillgänglighet i form av till exempel anpassad undervisning eller fysisk miljö för eleven medför att beroendet av omgivningens stöd ökar. Siv framhåller också att det finns både pedagogiska och sociala vinster i lärmiljön för både grundskolans och grundsärskolans elever.

”Jag tycker att jag ser en stor fördel med att vi har särskola på vår skola och särskilt de klasser som har särskoleelever för att de får komma hit och jobba tillsammans kanske en eller två och vice versa i klassen, så det tycker jag är väldigt givande.”

Östlund (2012b) menar att ett relationellt perspektiv på specialpedagogik innebär att behov inte ses som knutna specifikt till individen utan istället ska förstås utifrån sammanhanget. Även Vygotskij (Olivestam & Ott, 2010) som lyfter fram det sociokulturella lärandet betonar att eleven konstruerar sin kunskap i sociala sammanhang. Ett exempel Siv lyfter fram, från i våras, är när en flicka med Downs syndrom fick arbeta med två elever från grundskoleklassen som kom till grundsärskolans lokaler och under ett par tillfällen fick arbeta lite med läsning i böckerna Ärtan och Pärtan som de själva haft tidigare. När eleverna från grundskolan kom

hade personalen först en kort introduktion kring vad de skulle arbeta tillsammans med för dagen och sedan så satte eleverna igång att arbeta tillsammans. Arbetssättet som Siv beskriver tar fasta på de här delarna i pedagogiken.

Siv berättar hur naturligt barnen uppfattar det inkluderande arbetssättet.

”... man känner att barn tar det ju så naturligt. De pratar inte om inkludering utan de bara gör det och de bara är tillsammans. De lär sig sociokulturellt av varandra och alla fixar det, både socialt och kunskapsmässigt.”

Siv påpekar dock att det gäller att hitta det som är lagom vad det gäller inkludering och hon belyser att vissa elever påverkas negativt av att ha för mycket liv omkring sig, som till exempel barn med autism. Då måste hänsyn tas till dem. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2013) menar att en högljudd och rörig miljö gör att elevernas autonomi blir låg. Teresia delar med sig av sin egen reflektion efter en no – lektion då hon berättar att hon tänkt att innehållet verkade vara strukturerat och synligt men då hon så här i efterhand kan tycka att det blev för svårtillgängligt för eleverna. Vidare berättar hon att hon skulle velat bryta ner innehållet och börjat från en lägre nivå, eller gjort på något annat sätt och då i synnerhet med tanke på särskolebarnen så att det inte hade varit så svårt för dem. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2013) betonar vikten av väl förberedda och planerade aktiviteter i syfte att uppnå delaktighet för alla deltagare. Liberg (2007) framhåller begreppet multimodalt, att i undervisningen skapa olika sätt för inläring och att variera lärmiljöerna. Ett sätt att variera lektionsinnehållet och stärka eleven i dennes läroprocess kan vara att använda tekniska hjälpmedel och IKT i undervisningen, vilket lyfts fram av både Liberg (2007) och Skolverket (2009).

Teresia redogör att inkluderingen av grundsärskoleelever pågår ända upp till och med årskurs nio, men märker däremot att eleverna kanske bara kan delta i vissa lektioner efterhand för att det har blivit för svårt för dem. Teresia talar om hur Emmy tidigare nästan jämt var i klassen, men att hon nu inte är i grundskoleklassen på lektionerna i svenska för att det inte gagnar henne att vara i grundskoleklassen, utan att den undervisningen får tillgodoses i grundsärskolan istället. Teresia tycker att det tenderar att vara lättare för eleverna i grundsärskolan att vara med i de mer praktiska ämnena som bild och idrott när de blir äldre än i de mer teoretiska. Ängla skattar rasterna högt och betonar att det är viktigt att alla får vara med. Hon är angelägen om att de sociala bitarna ska värnas för att alla ska få lov att känna sig

delaktiga då hon menar att glappet mellan eleverna från särskolan och grundskolan kommer att bli större ju äldre de blir, både kunskapsmässigt och socialt. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2013) påpekar att flera av eleverna i deras undersökning känner engagemang i både kamratrelationer och undervisningsrelationer när dessa finns tillgängliga för dem, men samtidigt att engagemanget påverkats negativt när eleverna inte haft tillgång till samma meningsskapande sammanhang som övriga elever eller om de känt sig utestängda. Vidare belyser de att de yngre eleverna ofta har ett engagemang i den sociala gemenskapen medan de äldre eleverna verkat gett upp detta.

Cecilia hävdar att inkludering inte bara behöver vara att särskoleeleverna går över in till grundskoleklassen utan att grundskoleeleverna faktiskt går med in till särskolan och arbetar med skolarbete med eleverna från särskolan också. Hon anser att från grundskoleelevernas perspektiv finns det stora vinster och utvecklingsmöjligheter för dem att få vara med och se hur vår verksamhet är samt se att behoven kan vara olika. Ett annat exempel som Cecilia lyfter fram är hur en av grundsärskoleeleverna går till Sinnenas rum, ett rum ljusst inrett med möjligheter att lyssna på musik och avslappnade aktiviteter, och då tar med sig två av grundskoleeleverna från klassen varje vecka så att de alla efter hand har fått vara med om och se den delen som också särskolan erbjuder. Cecilia tror att det är viktigt för Emmy och övriga elever i grundsärskolan att inkluderas i grundskoleklassen då de ur ett socialt perspektiv har större möjligheter att socialisera med fler personer i en klass, än bara några stycken som det ibland är på särskolan i grupperna. Veronica menar att eleverna lär av varandra och i och med att Emmy har en språkstörning så tror hon att inkluderingen med grundskoleelever, där de flesta inte har språksvårigheter, gynnar henne rent pedagogiskt på flera sätt. Samtidigt menar hon att Emmys självförtroende stärks av att hon inkluderas i grundskoleklass. Alexandersson kommer i sin studie (2011) fram till att det sker mycket lärande elev till i elev i grupper i klassen och att på så sätt ökas engagemanget och motivationen att lära genom att också härma. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2013) menar att erkännande från lärare eller kamrat är särskilt framträdande i elevernas resonemang av delaktighetsaspekterna och att en låg grad av erkännande fick exkluderande konsekvenser för eleven, men även för elevens självbild.

5.1.5. Möjligheter och utmaningar

Paulina belyser att det på deras skola, i och med att de har särskolan stationerad på grundskolan, öppnar för möjligheter för eleverna:

”...både våra elever från särskolan som får komma in i en grupp där de kanske behöver anpassa sig på ett sätt som de inte behöver i lilla gruppen i särskolan... och eleverna i grundskolan lär sig att ta hänsyn till och acceptera och se olikheter.”

Hon tillägger att det är olikheter i en vanlig grundskolegrupp också, men ytterligare på detta vis. Tillika Teresia menar att inkludering gör någonting med hela gruppen, att alla är olika anser hon ger klasskamraterna en förståelse för varandra och att hon tycker att de på något sätt möter varandra där de är även som barn. Hon framhåller att de barn som har ett funktionshinder mycket väl kan bidra med saker och ting som är väldigt kluriga samt även hitta bra lösningar och menar att varje människa är unik och varje människa har sitt sätt att vara och bidrar till klassen med det. Samtidigt belyser hon att eleverna i grundskoleklassen, i synnerhet, får träna sig i empati på ett annat sätt. De får se att det finns klasskompisar som har en svårighet och att de då måste backa upp dem på ett annat sätt samt kanske även anpassa sig i gruppen för att de ska kunna vara med. När behoven inte ses som knutna specifikt till individen utan behoven istället förstås i ett sammanhang menar Östlund (2012b) att det uppstår ett relationellt perspektiv på pedagogiken eftersom elevens behov blir en angelägenhet för alla deltagare i elevens lärmiljö. Även Egelund, Haug och Persson (2006) menar att inkludering innebär att inom kollektivet kunna hantera individens behov. I skollagen (1 kap. 4§) står det att utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och grundläggande demokratiska värderingar, vilket personalen antyder en inkluderande lärmiljö bidrar till. Både Skolverket (2011b) och Alexandersson (2011) hävdar att uppläggning och utformning av undervisning i grupp ökar elevaktiviteten och att det därmed ges mer tillfälle för eleven att bli delaktig. Bergström m fl (2014) påpekar hur viktigt det är att eleverna får möjlighet att medverka i vardagliga situationer, eftersom det möjliggör ökad delaktighet då de blir medvetna om omvärlden och ger dem möjlighet till utveckling av den personliga integriteten. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2013) menar även att när eleven kan delta i samma aktiviteter som andra, i samhandling, så leder det oftast till en högre grad av självständighet och engagemang, men även en högre grad av erkännande från andra elever.

Det är en pedagogisk utmaning för oss, berättar Paulina, att vi ska sätta oss in i två läroplaner, både särskolans och grundskolans, eftersom vi har elever från båda håll och har du då undervisning som särskoleelev i en grundskoleklass så ska du arbeta mot dina egna mål

samtidigt som du är en del i sammanhanget och undervisningen i grundskoleklassen. Paulina redogör att det är något som de successivt kommer att arbeta ännu mer med. Till en början har hon delat ut båda läroplanerna till alla berörda lärare och ska sen föra diskussioner hur de ska gå vidare med att implementera detta i verksamheten. Östlund (2012b) menar att de nya perspektiven kring inkludering, likvärdighet, jämlikhet och delaktighet fört med sig att idén om en egen skolform för elever med utvecklingsstörning blir ett problem och att det i sin tur leder till att lärare inom grundsärskolan får ett klivet förhållningssätt till en pedagogisk praktik.

Ett sätt att eliminera hinder i verksamheten menar Paulina kan ske genom att möjligheter ges till att lära känna och förstå de olika verksamheterna och att grundskolan har fått mer insyn i sarskolan. Det har funnits sarskola på skolan länge och synen har varit att klarar eleverna av det så har de varit i grundskoleklassen, men majoriteten av allt ansvar har oftast legat på pedagogerna från grundsärskolan. Men nu är det ett annat synsätt som kräver att läraren i grundskoleklassen måste förstå även grundsärskolans läroplan och eleverna. Paulina poängterar att det nu blir en gemensam uppgift. Hon menar att detta öppnar upp för nya möjligheter som sedan eventuellt vidareutvecklas genom bland annat kompetensutveckling för alla som arbetar med det samt att hela tiden vara medveten om och sätta sig in i varandras läroplaner, diskutera hur vi anpassar, hur vi ser på eleverna och hur vi ser möjligheterna i verksamheten. Paulina understryker att de inte är färdiga med att ha en inkluderande skola, men hon menar att de håller på att implementera åtgärder i den riktningen. Hon beskriver även att de i hela kommunen går en gemensam utbildning i Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF) via SPSM. Paulina säger att den har varit bra och att de är mitt uppe i den, men att hon tror att det kan bilda en gemensam grund för dem framöver. Även Cecilia bekräftar att utbildningen är givande. Runström Nilsson (2012) framhäver att de arbetsformer eleven möter påverkar elevens möjligheter att få sina behov tillgodosedda och en samsyn kring arbetsformerna hos de lärare som planerar undervisningen och ett lärande kolleger emellan bidrar till att öka elevens möjligheter avseende detta. Vidare påtalar hon vikten av att alla som arbetar runt eleven ska kunna komma till tals och att det är ett öppet och tilltalande klimat då även detta får konsekvenser för hur eleven påverkas ur ett pedagogiskt perspektiv.

Paulina betonar också att en stor utmaning är att anpassa utifrån det som eleven behöver. Helheten måste anpassas till eleven helt enkelt och då i synnerhet lärmiljön för särskoleeleverna. Paulina menar att den sociala delen i lärmiljön kan vara svår för personalen eftersom det handlar om iakttagelser och betonar att det är viktigt att vara lite extra observant. I synnerhet för våra elever i särskolan som kanske behöver lite extra stöd då det inte alltid är så lätt att förstå de sociala reglerna eller det sociala samspelet, menar hon. Teresia berättar att hon haft diskussioner med en av speciallärarna avseende anpassning och menar:

”Vem är det som ska anpassa?... I vilken utsträckning ska jag anpassa?... När kommer särskolan in?”

Hon tänker att om eleven är inskriven i särskolan, utifrån särskolebarn som hon haft tidigare, så har hon fått anpassningen ifrån särskolan. Men menar samtidigt att om inte de särskoleelever hon har i sin klass överhuvudtaget hänger med på det som görs så måste hon naturligtvis anpassa sig till en nivå så att de får ut någonting av det hon säger.

”... men om det blir alldeles för svårt då tänker jag att då är det ju särskolans uppgift att gå in och antingen tala om för mig att du måste göra så här eller att dem faktiskt går in på särskolan och får mera enskild undervisning där eftersom det kanske är för mycket för eleven att vara i en klass med de svårigheterna... eleven ska inte behöva känna sig mindre inkluderad för det. För att då handlar det om att eleven ska få sina behov tillgodosedda.”

Teresia säger att eleven kanske inte mår så bra av att vara i en stor grupp i alla moment med de svårigheterna som han eller hon har. Medan det i ett annat moment t ex när vi sjunger eller spelar eller när de har gymnastik funkar alldeles utmärkt. Hon lägger fram det som att hon tänker att inkludering inte är lika med att alla ska göra likadant utan de får göra det som funkar helt enkelt. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2013) tar upp brist på tillgängligt läromedel och tillgänglig undervisning som en delaktighetsbarriär och att för få tillgängliga aktiviteter minskar elevens delaktighet. Andra barriärer kan vara brist på verbal tydlighet, brist på strukturer som gör situationer rättvisa och begripliga samt brist kopplat till tekniska hjälpmedel. Vidare menar de att det ofta blir hög grad av samhandling om aktiviteterna är väl förberedda och planerade med utgångspunkt att alla ska kunna vara med. För att få ett erkännande av kamrater är det väsentligt att vara med i samma aktivitet och att undervisning utanför klassammanhanget i enskild form innebär en delaktighetsbarriär i form av exkludering.

Szönyi och Söderqvist Dunkers (2013) lyfter fram autonomi och att bristande tillgänglighet med till exempel anpassad undervisning eller fysisk miljö för eleven medför att de blir mer beroende av omgivningens stöd än nödvändigt. De skriver att högljudd och rörig miljö gör att elevernas autonomi blir låg. Veronica beskriver att när alla barn i grundskoleklassen är på plats så kan det till och från bli lite stökigt och då händer det att Emmy blockeras, vilket resulterar i att det blir jobbigt för henne och att hon då lättare hakar på om någon klasskompis tramsar. Hon påpekar att Emmy inte kan arbeta så mycket självständigt, fast tränas lite på det, men det går i synnerhet inte om det blir stökigt klassrummet.

Både Siv och Teresia betonar att sättet de arbetar på är resurskrävande då det alltid måste finnas med en assistent för varje elev från särskolan när de är i grundskoleklassen. Samtidigt betonar både Teresia och Paulina att möjligheter också skapas på det sättet att grundskolan får extra stöd ifrån särskolans personal då den personalen kan finnas till för alla i gruppen när det fungerar. Teresia lyfter också fram att samarbetet mellan grundskolan och grundsärskolan lett fram till personalen kan vara backup för varandra vid exempelvis sjukdom då de känner till varandras verksamheter, vilket i sin tur leder till ännu mer utbyte och lärande kolleger emellan.

En utmaning Paulina upptäckt i samband med inkludering av elever med utvecklingsstörning i grundskolan är en brist på kunskap kring varför vi ska inkludera och kunskap kring olika funktionsnedsättningar bland personalen. Hon menar att det även tills viss del är en utmaning att få med sig all personal och att förstå vikten av att fånga alla elever och vikten av att förstå att det är den personal som är i klassrummet som ger förutsättningarna för att det ska lyckas och att det inte ligger på eleverna. Paulina framhåller:

”Det är viktigt just att lyfta överhuvudtaget inkludering i så många sammanhang vi kan.”

I syfte att förebygga eller eliminera hinder för inkludering genomför de en del aktiviteter såsom särskolans basar, vänskapsvecka och temadagar om funktionshinder med förtecken att ”alla kan”, menar Siv. Dessa aktiviteter görs i olika konstellationer alltifrån grundsärskolan med anhöriga, till hela skolan och årskursvis. Det händer, enligt Ängla, att en del lektioner

ligger på för hög nivå för i princip alla elever någon gång ibland. Då menar Ängla att det är problematiskt att det inte riktigt finns utrymme för diskussioner med alla inblandade lärare.

”Till vissa kan du komma och säga hur du tänker, men du kan inte det till alla, för då tas det som kritik.”

Runström Nilsson (2012) betonar vikten av samarbete och att alla får komma till tals eftersom det i slutändan får pedagogiska konsekvenser för eleven.

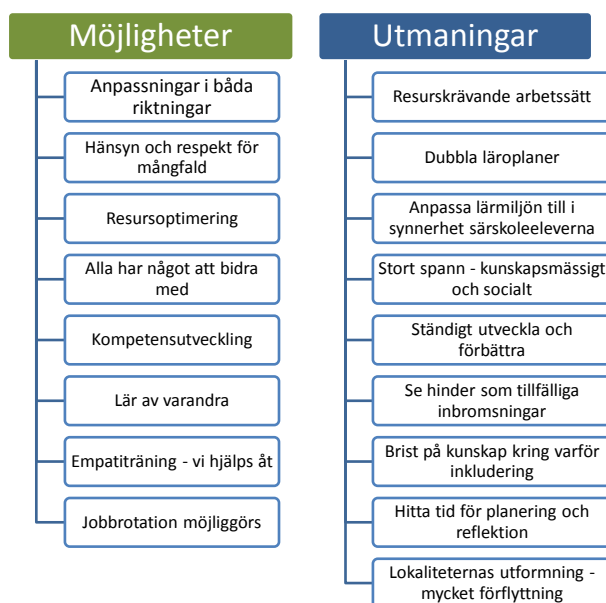
Cecilia berättar att de får ett schema för hur kommande vecka ser ut av Teresia senast fredagen före och i samband med det så stämmer de av vilka lektioner, lektion för lektion, grundsärskoleeleverna kan vara inne på särskolan och när de ska vara i grundskoleklassen. Hon berättar att det avsätts planeringstid varje fredagseftermiddag till bland annat denna lektionsavstämning. Tyvärr upplever Cecilia att det inte finns mycket tid för egen planering eller reflektion. Hon känner att hon får egen reflektion i samband med NPF- kursen de alla går, men tyvärr är det i princip enda tillfället. Veronica framhåller att hon inte har samplanering med pedagogerna vilket hon tycker försvårar hennes arbete och blir ett hinder för Emmy i hennes inkluderingsarbete. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2013) betonar att det ofta uppstår en hög grad av samhandling om aktiviteter är väl förberedda och planerade.

Cecilia påpekar att lokalmässigt så är nog inte deras skola den ultimata för inkludering, eftersom att de har särskolans lokaler samlad på ett ställe medan de övriga lokalerna är mer utspridda. Eventuellt känner särskoleeleverna kanske det lite upphackat även med tanke på att de inte följer en klass fullt ut. Hon tror att de ibland tvekar lite på vilka de egentligen tillhör, men tror ändå att vinsterna är fler för särskoleeleverna att inkluderas i och med att de har möjlighet att få hjälp av någon av assistenterna, vilket gör att de klarar att följa med så mycket som möjligt i grundskoleklassen. Runström Nilsson (2012) menar att förflyttningar kan påverka vissa elever negativt.

Avseende identifiering, åtgärder och uppföljning av möjligheter och utmaningar kring inkludering menar Siv att det inte förekommer något systematiskt förändringsarbete. Utan att det sker mer ad-hoc i form av att de i perioder exempelvis provar att arbeta med vissa teman eller arbetsuppgifter, ungefär en halv termin, och att de sedan testat något nytt under nästa

period. Paulina säger att de arbetar med identifiering och uppföljning av möjligheter genom att exempelvis ha en punkt i arbetslagsmötena då vi lyfter fram goda exempel och att de har dokumentation i lärplattformen Informentor, som är till för lärare, elever och föräldrar i både grundskolan och särskolan. Paulina hänvisar även till att de följer upp på arbetslagsträffar. Vidare beskriver hon att det i särskolan är konstanta diskussioner kring elever, om vad som fungerar och vad som inte fungerar och att de där gör handlingsplaner för att tillfälligt prova någon viss metod eller något visst tillvägagångssätt för att sedan utvärdera det och gå vidare till nästa handlingsplan. När identifieringar gjorts lyfts de till ett Elev-Hälso-Team (EHT) där de diskuteras och där åtgärder och handlingsplaner tas fram. Ibland startas en kartläggning och räcker inte det går ärendet vidare till elevvårdskonferens där föräldrarna är med. I samband med dessa konferenser sker det en dokumentation i ett gemensamt datasystem tillgängligt för rektorer och elevhälsoteam. I nuläget, menar Paulina dock, att det inte finns något riktigt dokumenterat systematiskt utvärderande på deras skola kring identifiering och uppföljning av möjligheter och utmaningar kopplat till inkludering av elever med utvecklingsstörning i grundskolan. Hon berättar att de på skolan än så länge inte har säkerställt inkluderingen av elever från grundsärskolan genom exempelvis utvärderingar, mätvärden eller observationer, men att det är någonting som hon skulle vilja ha. Hon nämner enkäter kring trivsel, men säger att de rent allmänt snuddar vid de här frågorna, men inte på djupet som hon skulle kunna tycka vara givande. Övriga intervjupersoner är också inne på att det saknas verktyg för ett systematiskt förändringsarbete avseende inkludering som innehåller identifiering, åtgärder och uppföljning. Den process Paulina nämner ovan har en ganska stark individkoppling och kan tendera till att bli allt för kompensatorisk, men det behöver dock inte vara så. Men Runström Nilsson (2013) betonar att arbetsformer och samarbete i arbetslagen och hur de arbetar med inkluderingsfrågor i verksamheten är väsentligt. Det behöver inte röra sig om specifika frågeställningar kring enskilda elever utan exempelvis hur de kan bli bättre på att identifiera, bättre på att ta tillvara på tidigare erfarenheter eller bättre på att förstå effekterna av de åtgärder som satts in.

Jag sammanfattar mitt resonemang från avsnittet genom figuren nedan.



Figur 2. Möjligheter och utmaningar kopplat till inkludering i praktiken. (Egen tolkning)

5.2. Delaktighet och sociokulturellt lärande

5.2.1. Observationer och intervju av Emmy och två klasskompisar

När Janson (2005) presenterar delaktighetsaspekter och delaktighetskaraktäristik delar han upp delaktighet i sex olika aspekter som i sin tur relateras till olika delaktighetskaraktäristik ([Figur 1, s. 22](#)). Under observationerna och intervjuerna med Emmy och två av hennes klasskompisar, Hilda och Karl, från grundskoleklassen var Jansons (2005) delaktighetsaspekter utgångspunkten. Observationerna och intervjuerna utfördes under samma period, 16-11-29, 16-11-30 samt 16-12-08. Jag har valt att presentera lektioner i matematik och naturorienterade ämnen då de förekom upprepade gånger under mina besök och därför känns något mer jämförbara. Ett undantag gjordes dock då jag ville vara med på ett ämne där eleverna eventuellt skulle kunna påverka innehållet ytterligare, elevens val, då observationerna och intervjuerna till eleverna ytterst handlade om delaktighet. Elevens val inträffade endast en gång under mina observationsdagar. Jag observerade framför allt Emmy och det som kretsade kring henne, men också hur klasskompisarnas och hennes delaktighet verkade te sig. Av de 18 klasskompisarna så är tre inskrivna i särskolan och läser enligt grundsärskolans läroplan. Klassen kallar jag 2x då klassen jag observerat tillhör grundskolans årskurs 2.

5.2.2. Resultat och analys av delaktighet

Tillhörighet:

Jansons (2005) första objektiva aspekt, tillhörighet, där den enskilde individen formellt sett ska tillhöra det sammanhang där medaktörerna finns och aktiviteten utförs stämmer väl överens med hur Emmy har det. Emmy, elever och personal säger att Emmy tillhör klass 2X. Emmy säger att hon trivs och har majoriteten av sina lektioner i grundskolan. Janson (2005) poängterar dock att det inte är givet att barnet är delaktigt bara baserat på tillhörighet.

Tillgänglighet:

Den andra aspekten av delaktighet som Janson (2005) presenterar är objektiv och kallas tillgänglighet. Med tillgänglighet menar han att barnet behöver tillgång till den arena där aktiviteter genomförs och de artefakter som aktiviteten bygger på, för att kunna vara delaktig uppdelat i fysiska rummet, meningssammanhanget och sammanhangets tillhörande symboler och språk. Avseende det fysiska rummet så har Emmy full tillgänglighet till båda rummen, stora klassrummet och intilliggande grupprum. Hon har en skolbänk, precis som klasskompisarna, teknisk utrustning och även majoriteten av det skolmaterial som övriga klasskompisar har, med undantag av exempelvis en taktilboll.

RA: När du är i klassrummet med 2X är där saker som du kan få hålla på med?

E: Ja.

RA: Får du som de andra barnen?

E: Nej jag får en egen som jag får ha i bänken.

RA: Vad är det för något eget?

E: En boll (taktilboll).

RA: Jaha, är det bara du som har den bollen?

E: Ja, ingen får använda den.

RA: Så det är din egen boll. Har inte de andra en sådan boll?

E: Nej.

RA: Är där något mer som bara du har?

E: Nej.

RA: Är det bara bollen som du har som de andra inte har?

E: Ja...och min mattebok och min svenskbok och allt.

RA: Är de inte samma som de andras?

E: Jo.

RA: Jo, men de är dina egna?!

E: Har du samma bok som Hilda (grundskoleelev som har lätt för sig i alla ämnen), Olle (grundsärskoleelev som också är inkluderad i 2X) och Samuel (elev som har mycket lätt för bl a matematik)?

E: Ja.

Även Hilda och Karl har samma gemensamma bild av att eleverna från särskolan har samma saker som övriga klasskompisar. Ytterligare material som Emmy har som skiljer sig åt är en anteckningsbok där dagligt schema skrivs ner enskilt för henne som sedan vid dagens slut

utvärderas med enkla bilder för varje lektion, samt att hon får individuella anteckningar eller förtydligande som assistenten skapar efterhand under lektionen till Emmy vid behov. Emmy har även ett par förtydligande material, ett slags hundraruta där alla siffror 1-100 finns i talföljd, som de andra inte har, men i övrigt skiljer sig inget annat märkbart i materialtillgång i förhållande till övriga elever. Vad det gäller tillgänglighet kopplat till meningssammanhanget så hjälper Emmys assistent henne att skapa sig ett sammanhang genom skriftliga eller muntliga förtydliganden av till exempel grundskollärarens verbala genomgång. Utan dessa förtydliganden kommer inte Emmy vidare till några fördjupande uppgifter eller resonemang. På det sättet skiljer sig Emmys tillgänglighet i meningssammanhanget avsevärt från majoriteten av hennes klasskompisar. En av hennes styrkor verkar vara matematik jämfört med svenskans läsning. Emmy frågar även sina klasskompisar om hjälp någon gång då hon behöver hjälp med en uppgift eller bara behöver få bekräftat att hon gjort rätt. I slutet på lektionerna är det inte ovanligt att Emmy blir trött vilket får till följd att hon inte kan tillgodogöra sig allt. Då händer det att hon och assistenten gör ett praktiskt moment som till exempel att spela ett matematiskt sällskapsspel med tärningar eller att hon och assistenten går till intilliggande grupperum med dörr som kan stängas vid behov av mer tystnad än vad klassen och det stora gemensamma klassrummet för ögonblicket kan erbjuda. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2013) menar att elevens autonomi kan påverkas negativt av en högljudd och rörig miljö, men också att bristande tillgänglighet kopplat till undervisning eller fysisk miljö medför att eleven blir mer beroende av omgivningens stöd än nödvändigt.

Kopplat till tillgänglighet och sammanhangets tillhörande symboler och språk så verkar de symboler som används i klassen i stort tillgängliga för henne så som för övriga elever i klassen. Vissa tal i matematikboken verkar för svåra, men då hjälper assistenten till att dela upp uppgiften i delmoment som gör att Emmy verkar förstå och komma vidare. Emmy får mer tid på sig än övriga elever då det verkar framgångsrikt och hon förstår mer och mer. På en av no-lektionerna skriver Emmy och assistenten växelvis, men det beror nog mest på att Emmy är trött och troligen inte på att hon har problem med att skriva symbolerna. Emmy verkar till stor del förstå sammanhangets språk, annars förenklar assistenten det för henne. Emmy får oftast tid på sig att förstå när de olika grundskolelärarnas ställer frågor till henne. Någon gång blev det troligtvis för stor mängd av information på en gång och det reflekterade grundskolläraren över efter lektionen och sa att det mest troligt var för mycket för de flesta övriga elever i klassen också. Språket i böckerna behöver brytas ner till enklare fraser ganska ofta, men det gör assistenten vilket resulterar i att Emmy till exempel även kan göra samma

diagnos i matematik som övriga elever. Men hon behöver mer tid och får det också. Extra tid behöver även ett par andra grundskoleelever i klassen. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2013) redogör att tillgängligheten i undervisningssituationen är väsentlig och menar att det är tydligt att graden av tillgänglighet påverkar i alla avseenden övriga delaktighetsaspekter.

Samordnad handling:

Jansons (2005) tredje aspekt, även den objektiv, innebär delaktighet kopplat till samordnade handlingar i aktiviteter och situationer som ska kunna verifieras och observeras av en utomstående observatör. Emellanåt ser Emmy lite extra på vad klasskompisarna som sitter närmast henne gör. Till höger om henne sitter en pojke som är inskriven i grundskolan och till vänster en pojke som är inskriven i grundsärskolan. Det påverkar henne positivt när hon ser andra arbeta och ibland arbetas det på lite extra då hon ser att hela klassen försöker göra det. Ibland frågar Emmy, kompisarna närmast henne, om hjälp med uppgifter eller om hon kan få låna exempelvis lim. Om hon t ex hör ett namn som nämns mellan uppgifterna så frågar hon intresserat vem det är och eleven svarar stolt att det är namnet på hans bror. Det finns en positiv stämning och överlag ett bra arbetsklimat även om det inte alltid infinner sig arbetsro, men det arbetar både grundskoleläraren och assistenterna med på ett strukturerat sätt då t ex grundskoleläraren stannar upp och låter varje elev reflektera över sin arbetsinsats och om de verkligen gjorde det som de blivit ombudda att göra. I en kort diskussion gjordes eleverna delaktiga i denna process i samband med detta. Emmy var inte den som tramsade, men fick vara med i denna process ändå. Det blir ett samspel mellan Emmy och den klasskompis hon talar med och hon verkar vara en elev som alla andra i klassen. Emmy lär också av sin assistent, grundskoleläraren och övriga vuxna i klassrummet. När Emmy spelar matematikspel med sina klasskompisar mot slutet på en lektion tränar hon turordning och lär sig vänta på sin tur. Där blir assistentens roll väsentlig när spelregler förklaras och även som lots under spelets gång för att eliminera missförstånd. Emmy har huvuddelen av svenskundervisning inne på sarskolan, men en del läsning sker i grundskoleklassen som ett slags mjukstart på lektionen och då sitter Emmy gärna med en av hennes flickkompisar och läser. Under den stunden försöker de läsa högt tillsammans, men i själva verket läser hennes klasskompis mest för henne. Emmy försöker läsa lite och hör ljudet från kompisens vilket leder till att hon verkar lära sig av det då hon lyssnar och härmar en hel del. Under elevens val verkar grundsarskolan elever smälta in i gruppen och de får vara med på samma villkor som de andra och blir valda lika ofta som övriga elever. I enlighet med Alexanderssons (2011) studie sker det mycket lärande elev till elev i grupper i klasser och att vara en i gruppen ökar engagemanget och motivationen till att lära. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2013) skriver att

när eleven kan delta i samma aktiviteter som andra, i samhandling innebär det oftast en högre grad av självständighet och engagemang och så även en högre grad av erkännande från andra elever. De delaktighetsbarriärer som författarna påpekar gällande samhandling är: samarbete mellan elev-vuxen istället för elev-kamrat, undervisning utanför klassammanhanget i enskild form och placering i klassrum som är exkluderande.

Engagemang:

Den fjärde aspekten Janson (2005) handlar om engagemang på både ett känslomässigt och personligt plan. Den här aspekten av delaktighet menar Janson (2005) är subjektiv och kan ge en relativt ensidig bild och därför bör mer subjektivt rapporterad tillfredsställelse kompletteras med mer objektiva iakttagelser. Observationerna kompletterar intervjuerna med Emmy och hennes klasskompisar i synnerhet under denna aspekt. Mitt första intryck av Emmy var att hon är lite blyg och att hennes engagemang inte syns lika tydligt i henne kroppsspråk till att börja med. Hennes ögon berättar dock snabbt att hon är engagerad och att hon troligtvis är lite försiktigare i att visa det i större grupper. När det sedan blir uppdelningar och Emmy hamnar i mindre grupper märks hennes engagemang mer i hennes kroppsspråk. När Emmy och hennes assistent kommunicerar och agerar ihop upplevs Emmys engagemang tydligt. Det är också tydligt att Emmys engagemang ökar när hon får positiv feedback av assistenten eller övrig personal, såväl verbalt som en symbol ritad av assistenten i matematikboken.

Hilda och Karl berättar:

”Ja, till exempel när vi gör klasskampen när vi ska göra en massa lekar och sådär och då så var inte Emmy, Alex och Olle med. Då sa vi: - Amen vi får ju hämta dem, de kan ju inte vara där, de får ju vara med nu... Det är ju inte så schysst mot dem att de ska vara där inne när vi hoppar stående längdhopp.”

Emmy engageras ofta både känslomässigt och på ett personligt plan. Hon får en viss del av valfrihet precis som övriga elever, men får kanske motiveras lite oftare än övriga elever då hennes uthållighet inte är lika långt utvecklad som övriga elever i klassen. Samtidigt finns det ett spann på vad olika elever orkar i klassen som gör att hon ändå inte sticker ut i mängden. Mot slutet av filmen på no-lektionen ritas Emmy lite samtidigt som filmen spelas för att hon är trött och eventuellt omotiverad. Då innehållet i lektionen är för svårtillgängligt för Emmy

går Emmy och hennes mentor, som var med denna lektion, in i intilliggande grupprum och försöker arbeta med andra mer praktiska övningar, men det verkade vara så att Emmy är för trött, oengagerad och omotiverad för att orka engagera sig just då. Det leder till att de två går in i klassrummet igen. Då bestämmer mentorn och den vikarierande assistenten att de ska byta att ha ansvar för Emmy. Det betyder att vikarierande assistenten tar över ansvaret för Emmy. Båda de vuxna reagerar prestigelöst och går in i sina nya arbetsuppgifter. Den förändringen är framgångsrik i den situationen och kort efter är Emmy engagerad igen. Den no-lektionen bröt grundskoleläraren tidigare än planerat och gick över till andra uppgifter då hon upplevde att eleverna inte förstod och kunde tillgodogöra sig innehållet tillräckligt på lektionen. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2013) anser att det blir ofta hög grad av samhandling om aktiviteter är väl förberedda och planerade med utgångspunkt att alla ska kunna vara med och menar även att för att bli erkänd av andra så är det väsentligt att finnas med i samma aktivitet samt att tillgången på aktiviteter innebär möjligheter till samhandling som påverkar engagemang samt erkännande. Engagemanget har påverkats negativt när eleverna inte har haft tillgång till samma meningsskapande sammanhang som övriga elever eller om de känt sig utestängda.

Vid en av lektionerna märks det ett tydligt socialt engagemang hos Emmy och hennes bänkkompisar. Hon skojar genom att sätta en post-it-lapp, med information om en adress på internet som hon fått av personalen med, i pannan. Kompisarna närmast skojar lite med henne och hon så även tillbaka, men de lyckades snabbt gå tillbaka till sina arbetsuppgifter igen. Skämtsituationen kändes som att den skedde på lika villkor och hon kändes som en klasskompis i klassen, som vem som helst. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2013) påpekar att eleverna känner engagemang i både kamratrelationer och undervisningssituationer när dessa finns tillgängliga för dem och att de förflyttar sig mellan olika kulturer.

Acceptens:

Den femte aspekten, acceptens, är enligt Janson (2005) subjektiv. Den handlar om den sociala omgivningens syn på individens närvaro i en viss situation eller ett visst sammanhang. Den här aspekten kallar Szönyi och Söderqvist Dunkers (2013) för erkännande, men står i likhet med Janson (2005) för samma innehåll som acceptens. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2013) menar även att för att bli erkänd av andra så är det väsentligt att finnas med i samma aktivitet samt att de betonar att tillgången på aktiviteter innebär möjligheter till samhandling som påverkar engagemang och erkännande.

De andra klasskompisarna verkar acceptera Emmy och hon dem. Trots att hon något oftare än övriga i klassen går in i det intilliggande grupprummet och har sin taktila boll samt något annat material, arbetar emellanåt långsammare än de flesta generellt samt har assistent som ger henne extra hjälp verkar det som att hon är fullt accepterad av klasskompisar och all personal. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2013) framhåller, under aspekten erkännande, att särbehandling från vuxna ger negativa signaler till övriga elever samt låg acceptansnivå för olikheter och blir faktorer som leder till delaktighetsbarriärer. Personalen ger henne fullt erkännande, vilket troligtvis påverkar hur hennes klasskompisar också bemöter henne. Att klasskompisar väljer att skoja med henne visar också på att hon också är accepterad socialt i klassen. Ett annat exempel på att Emmy är accepterad av sina klasskompisar visar sig när en av flickorna kommer och ber om att få vara med och spela matte-spel i slutet av en lektion. Eleven ifråga sitter en bit bort i klassrummet och är inte en av de elever som Emmy umgås mest med på rasterna i vanliga fall.

Autonomi:

Slutligen den sjätte aspekten, autonomi, som Janson (2005) anser vara subjektiv handlar om individens möjligheter till självbestämmande. Emmy får arbeta självständigt, men får hjälp då hon behöver och vill. Hon utmanas även emellanåt att försöka lite själv först innan hon ber om hjälp igen. Ibland vill hon arbeta själv och ibland inte. Det finns oftast en valfrihet i det såvida det inte ska göras en del gemensamma saker i klassen först, t ex en genomgång eller filmvisning. När de såg no-filmen som var på för hög nivå för henne så fick hon välja att se färdigt eller att gå in och arbeta i det intilliggande grupprummet.

Då några uppgifter är lite för svåra för henne får assistenten eller grundskoleläraren hjälpa till och dela upp uppgiften i delmoment. Då går hon från att först inte kunna arbeta självständigt till att kunna det. Hennes chans att vara autonom ökar ju mer uppgifterna är anpassade eller förberedda till Emmy. Emmys ork påverkar också om hon orkar vara självständig i sina uppgifter. Det verkar positivt att assistenten går och hjälper någon annan elev med jämna mellanrum så att Emmy får chansen att försöka vara mer autonom. Hon tar oftast chansen och arbeta på när assistenten går iväg ett tag och vid något tillfälle minskar engagemanget något när assistenten kommer tillbaka. Eventuellt tror Emmy att hon inte behöver jobba lika mycket då. Så för att bli mer och mer autonom verkar det som att balansen mellan att få hjälp och inte

är väsentlig. På elevens val med de andra klasserna i årskurs 1 och 2 i blandade grupper är särskolans elever stundom mycket autonoma, men assistenten är väl så viktig emellanåt när spelregler för lekarna förklaras.

Sociokulturellt lärande

Det märks att Emmy försöker lyssna och lära av både klasskompisar och personal. Hilda och Karl säger att de säkert kan lära saker av Emmy, men att det oftast är de som förklarar för Emmy i början.

”Sen när hon blir jättebra på det kanske hon lär oss.”

Vid något tillfälle frågar Emmy även mig om hjälp med någon skoluppgift även om jag försöker att hålla en låg profil. Trots sin eventuellt lite blyga personlighet verkar hon ha sett hur de andra frågar de vuxna om hjälp och tar efter. Eleven intill henne frågar mig om hjälp med dagens datum som skulle skrivas på flera dokument. Då märks det att Emmy lyssnar och försöker skriva ner både när jag säger datumet och när eleven intill upprepar vad jag har sagt. Vid ett par tillfällen spelar Emmy mattespel med några olika elever. Vid ett av tillfällena är assistenten spelledare och alla barnen lär av assistenten, men även av varandra. Grundskoleläraren känner in så att hon i princip hela tiden ger lagom utmaning till varje elev, så även särskolans elever. Hon har ett positivt bemötande mot eleverna och försöker känna in vad var och en behöver både kunskapsmässigt och socialt. Hon reflekterar även med eleverna över deras ansvar i uppgifter, men också i hur de bör vara mot varandra. Det blir positiva ringar på vattnet och eleverna värnar om sin klass. Vygotskij (Olivestam & Ott, 2010) ställer den sociala gruppens gemenskap som förutsättning för varje individs utveckling, d v s sociokulturell lärandeteori. Då Emmy blev trött vid något tillfälle på en matematiklektion verkade det som att hon stannade upp och såg hur alla klasskamrater arbetade på och fick kraft och fortsatte själv att arbeta. Då påverkade troligtvis klasskamraternas handlingar henne positivt jämfört med om hon till exempel skulle suttit själv med en assistent och arbetat eller inne på särskolan där hon troligtvis varit bäst på matte i sin grupp och där troligen fler särskoleelever också hade haft samma utvecklingsbehov vad det gäller uthållighet och därmed riskerat att inte få den draghjälp hon faktiskt fick i grundskoleklassen. Emmy ser hur andra klipper och klistrar och tar i vissa fall efter utan att ens behöva fråga vid något tillfälle. Hon leker mest med flickklasskompisarna, men vågar fråga även pojkarna om hjälp på lektionerna. Med sång och lek märker jag hur Emmy lätt verkar ta efter sina klasskamrater och personal och lär sig med ett leende på läpparna. Emmy lär av samspel i leken med kompisar.

6. Diskussion

6.1. Resultatdiskussion

6.1.1. Inkludering

Värdegrundsarbetet i en verksamhet är en väsentlig del i den plattform som ska ligga till grund för vilka arbetsmetoder som används, vad som ska prioriteras i verksamheten och inte minst ett gemensamt förhållningssätt till de utmaningar som kan uppstå i verksamheten. Ett dokumenterat och kommunicerat värdegrundsmaterial tillsammans med aktiviteter som stärker medarbetarnas förmåga att knyta an till värdegrunderna kan bidra till att skapa en gemensam syn. Men arbetet kan vara tidskrävande särskilt om det förekommer mycket avvikelser i förhållande till värdegrunderna hos medarbetarna och deras arbetssätt. Specifikt i den här studien handlar det om värdegrunder kopplat till inkludering och mycket av det står att finna i internationella deklarerationer såsom Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2001) och FN:s konvention om barns rättigheter (UNICEF, 1989) men även i svenska skollagen (SFS 2010:800) och grund- och särskolans läroplaner (Skolverket, 2011a). Paulina, rektorn, beskriver att skolan arbetar med att försöka radera en kategoriserad syn på individen utifrån individens egenskaper och istället låta individens behov få avgöra. I praktiken handlar det mycket om att sudda ut gränserna mellan grundskolan och särskolan. Brist på kunskap hos personalen om varför de ska inkludera och även till viss del att få med sig personalen i inkluderingsarbetet är utmaningar som måste hanteras, menar Paulina.

Organisatoriska aspekter påverkar också hur duktig en verksamhet är på att inkludera elever med utvecklingsstörning. Det handlar bl a om vilka resurser som finns tillgängliga och hur dessa används, hur arbetslagen är sammansatta och om arbetsklimatet är öppet och tillåtande och hur organisationen arbetar med kompetensutveckling. Runström Nilsson (2012) poängterar betydelsen av detta och menar att i ett väl fungerande arbetslag får medlemmarna möjlighet att lära av varandra. Paulina har också gjort förändringar vilket inneburit att särskolans och grundskolans personal fått arbeta mer tillsammans. Det har gett personalen möjlighet att diskutera och reflektera med varandra i de olika arbetslagen kring olika elever. På det sättet blir alla elever på skolan alla, vilket också diviserar en skola för alla egentligen antyder. Dess tvetydighet uppstår troligtvis allt för ofta då vi har tvåskolformer som också kan försvåra, vilket både Östlund (2012b) och Berthén (2007) berör. Siv, specialläraren, betonar

också att sättet de arbetar på kräver mycket personal och det behovet har blivit tillgodosett på ett bra sätt. Samtidigt uppstår det möjligheter i det sammanhanget eftersom all personal blir tillgänglig för alla elever då inte det särskilda behovet är lika stort för särskoleeleven. Tillika kan ett samarbete mellan särskolan och grundskolan bidra till att tillfälliga luckor i samband med exempelvis sjukdom eller annat kan fyllas av personal från båda avdelningar då alla är insatta i båda verksamhetsdelarna.

Samklang mellan styrdokumentet i den svenska skolan och internationella konventioner Sverige förbundits sig att följa kan ifrågasättas. Intervjuszvaren belyser denna problematik och det innebär att det inte blir tydligt hur skolan ska arbeta med inkludering. Det i sin tur leder till att kravet på skolverksamheten och pedagogerna avseende inkludering blir otydligt. Östlund (2012b) påtalar att en egen skolform för elever med utvecklingsstörning utgör en sådan otydlighet. Samtidigt förekommer det en brist på forskning kopplat till inkludering av särskoleelever och en avsaknad av riktlinjer hur skolverksamheter ska arbeta med inkludering. En skollagsändring i detta skede där inkludering blir ett krav kan kanske leda till konsekvenser såsom att inkluderingsarbetet prioriteras och påskyndas, men också att skolverksamheter kommer att arbeta i helt olika riktningar. Men samtidigt skulle det innebära att forskningsunderlaget skulle öka avsevärt och mer forskning kan i sin tur bidra till att skapa riktlinjer och mer harmoniserade arbetsmetoder och i slutändan ett mer effektivt och ändamålsenligt arbete kring inkludering.

På fallstudieskolan är flera överens om att det är en vinnande koncept för både elever inom grundskolan och grundsärskolan med inkludering. De lär sig av varandra både socialt och kunskapsmässigt och inte minst genom att låta det bli ett utbyte på båda hållen mellan verksamheterna då även grundskoleeleverna får chansen att ha undervisning i grundsärskolans lärmiljöer. Att få allt material och undervisning tillgängligt för Emmy är en utmaning. Eventuellt skulle mer multimodal undervisning (Liberg, 2007) kunna skapa flera olika sätt för inläring samt finna varierade lärmiljöer och variera lektionsinnehåll till Emmy som skulle kunna stärka henne i hennes läroprocess ytterligare. Även tekniska hjälpmedel och IKT i undervisningen (Skolverket, 2009) skulle kunna hjälpa till för att utveckla Emmys lärmiljö positivt. För att det ska vara möjligt att hinna utveckla dessa arbetssätt och metoder så krävs det tid för planering, mer samarbete mellan arbetslagen i de olika verksamheterna, mer samplanering även med assistenter och för kunskapsinhämtning om båda läroplanerna och om

varandras elever. Vidare en gemensam uttalad syn på hur ansvarsfördelningen ska se ut avseende anpassningar kring i synnerhet grundsärskoleeleverna. Runström Nilsson (2012) betonar vikten av samarbete och att alla får komma till tals eftersom det i slutändan får pedagogiska konsekvenser för eleven.

I samband med intervjuerna framkom det att inkludering av särskoleelever i grundskolan genererade möjligheter inte bara för särskoleeleverna utan även för grundskoleeleverna, personalen och verksamheten i stort. I elev-elevrelationerna möjliggörs empatiträning och respekt för varandras olikheter samtidigt som det gör att varje elev måste anpassa sig till sin omgivning och sina kamrater, vilket bidrar till att eleverna utvecklas. För personalen på individnivå ligger vinsterna i att de lär av varandra och får möjlighet utveckla sin kompetens och på organisationsnivå kan resurserna utnyttjas mer effektivt då möjligheterna att hjälpas åt ökar. Genom att försöka förstärka dessa möjligheter och lyfta fram dem i organisationen ökar möjligheten att lyckas med en inkluderande skola då det kan bidra till att förtydliga varför det är viktigt att arbeta med inkludering i verksamheten. Samtidigt är det inte att förglömma att utmaningar också är en realitet när särskoleelever ska inkluderas i grundskolan. De utmaningar som framkom i intervjuerna är kopplade till alla nivåer från skolelev till myndigheter. Dubbla läroplaner och två olika skolformer gör att tvetydigheter som försvårar arbetet uppstår, vilket Östlund (2012b) och Berthén (2007) betonar. Andra utmaningar är ett ökat spann i klassen kunskapsmässigt och socialt och att lärmiljön måste anpassas för i synnerhet särskoleeleverna. Här blir kompetens, erfarenheter och samarbete kolleger emellan väsentligt för att uppnå bra resultat. Ett resurskrävande arbetssätt och brist på tid för planering och reflektion är även de utmaningar som poängterades. Men i slutändan handlar det om att ständigt arbeta med att förbättra och utveckla verksamheten steg för steg och att de hinder som uppkommer alltid på något vis övervinns genom att arbeta systematisk och framåtsträvande, vilket Paulina också betonar. Precis som det är viktigt att kommunicera möjligheterna till organisationen är det lika viktigt att kommunicera utmaningarna, men då tillsammans med en idé om hur vägen framåt ser ut och att samarbete och attityd är avgörande för att ta sig an dessa utmaningar.

6.1.2. Delaktighet och sociokulturellt lärande

Fallstudieskolan är noggrann med att Emmy och de andra grundsärskoleeleverna ska få tillhöra en grundskoleklass och att de sker så åldersadekvat som möjligt. Formellt är Emmy

inskriven i grundsärskolan och läser efter dess läroplan, men i och med att skolan arbetar för inkludering så kommer detta i bakgrunden för Emmy och hon upplever att hon tillhör grundskoleklassen, vilket hon verkar vilja göra. Även om högstadieskolan ligger en bit iväg, så väljer grundsärskolan att eleven ska följa med sin grundskoleklass enda upp till och med årskurs nio för att de ska ha en chans att vara delaktiga till och med högstadietiden. Skolans synsätt ligger här i linje med Jansons (2005) första aspekt tillhörighet. Det fysiska rummet är tillgängligt för Emmy liksom att hon har tillgång till allt material. Tyvärr så blir inte alltid innehållet i materialet och undervisningen tillgängligt för henne då nivån i materialet ligger för högt för henne emellanåt. Då sätts personalens, i synnerhet assistenternas, uppfinningsrikedom i på prov då exempelvis dialog med assistenterna, assistenternas förtydligande tilläggsanteckningar eller bilder blir avgörande för om materialet kommer att bli fortsatt tillgängligt för Emmy eller inte. De fåtal gånger som ändå inte undervisningen blir tillgänglig för henne så minskar hennes delaktighet påtagligt. Oftast är meningssammanhanget och sammanhangets tillhörande symboler och språk tillgängliga för Emmy, men när de inte är det blir åter igen assistenterna eller övrig personal avgörande för om hon fortsatt ska få tillgång till arenan och dess artefakter. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2013) menar att tillgänglighetsaspekten (Janson, 2005) har stor påverkan på elevens delaktighet sett till de övriga delaktighetsaspekterna. För att öka tillgängligheten skulle ett mer multimodalt synsätt (Liberg, 2007) kunna bidra där exempelvis Alternativ och Kompletterande Kommunikation (AKK) (Heister-Trygg och Andersson, 2009) skulle kunna användas på ett systematiskt sätt som skulle kunna minska en liten del av de dialoger som Emmy och assistenterna har. Eventuellt skulle det i något fall kunna användas förtryckta bilder alternativt surfplatta med applikationer (Karlsudd, 2014) som Widget Go eller annat som kompletterande kommunikationssätt. Ibland verkar det som att för att alla ska försöka hålla ljudnivån i klassrummet nere så får de viska, skriva en hel del anteckningar och rita förtydligande bilder. Ett mer förberett material skulle kunna bidra till att minska ljudnivån, vilket också enligt Szönyi och Söderqvist Dunkers (2013) har påverkan på elevens autonomi. Sett till samordnade handlingar, den tredje delaktighetsaspekten (Janson, 2005) märks det att Emmy verkligen uppskattar att få sitta med sina klasskompisar, vara med och arbeta med dem i olika situationer i undervisningen. Det är tydligt uttalat från personal, klasskompisar och ledning att alla ska få vara med, inte bara tillhöra en grundskoleklass, utan vara med i samordnade handlingar. Till och med är det så att grundskoleelever följer med in till grundsärskolan och är med i samordnade aktiviteter där. Hade lokalerna för grundsärskolan och grundskolan legat intill varandra så hade möjligtvis den eventuella känslan av hackighet,

som Cecilia lyfte fram, kunnat elimineras, men under min tid på skolan så uttrycker inte Emmy en sådan känsla tydligt, vilket inte betyder att den inte existerar. Runström Nilsson (2012) menar att en del elever kan påverkas negativt av förflyttningar under skoldagen. Om inte Emmy känner en tydlig sådan känsla så kan hon ändå märka av att personal eller andra grundsärskoleelever möjligen kan påverkas något av alla förflyttningar. Genom att planlägga och utarbeta undervisningen så att mer samhandling sker kan delaktigheten påverkas ytterligare, inte bara för Emmy utan för alla elever. Alexandersson (2011) påtalar att mycket lärande sker elev till elev i grupper och att vara en i gruppen ökar engagemanget och motivationen att lära mer. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2013) menar att samarbete elev-vuxen istället för elev-kamrat kan vara en delaktighetsbarriär. Även undervisning utanför klassammanhanget och i enskild form kan vara exkluderande.

De mer subjektiva delaktighetsaspekterna (Janson, 2005) börjar med den fjärde aspekten, engagemang. Emmy engageras positivt på både ett känslomässigt och personligt plan när hon får samarbeta och kommunicera med sina klasskamrater, men även med personalen. Eftersom flera delaktighetsaspekter behandlats så stärker det bilden av delaktighet, annars skulle den här aspekten kunnat ge en relativt ensidig bild. Undervisningen är oftast tillgänglig för Emmy, men hamnar den på för hög nivå så tappar hon intresse och engagemanget dalar. Vid något tillfälle när Emmys engagemang var på väg att dala så hann assistenten förekomma och snabbt förebygga med förenklade tilläggsanteckningar eller bilder. Ytterligare vid ett annat tillfälle när Emmys engagemang minskade så gick Cecilia in med henne i intilliggande grupprum. Det gick då att få Emmy engagerad en stund till, men kanske hade engagemanget minskat för mycket när åtgärder sattes in, vilket gjorde det svårare att motivera Emmy. Att avleda på ny aktivitet eller att prestigelöst byta resurs, som de gjorde, tror jag kan vara ett vinande koncept, i synnerhet med ett lågaffektivt sätt så att inget triggas igång. Men samtidigt kan det arbetssättet leda till ökad exkludering, särskilt om det sker för ofta. Dock kan det också vara så att grupprummet kan ses som en reträttplats för Emmy och därmed en anpassning. Skolverket (2011b) och Alexandersson (2011) menar att uppläggning och utformning av undervisning i grupp ökar elevaktiviteten och att det därmed ges mer tillfällen för eleven att bli delaktig. Eventuellt skulle Emmys engagemang kunna öka ytterligare med hjälp av att filma sekvenser där Emmy arbetar på bra och sedan plocka fram dem när engagemanget eller orken börjar tryta. Att kommunicera med Emmy om filmerna kan få henne att känna sig ännu mer delaktig i sin läroprocess. Emmy verkar accepterad av både

klasskompisar och personal och den sociala omgivningens syn på hennes närvaro i olika situationer och sammanhang känns enbart positiva. När hon till en början inte var med på en gemensam klassaktivitet, stående längdhopp, kom klasskamraterna på det och bad om att få hämta henne, vilket de fick. Något som troligtvis bara personalen missat först. Acceptens, den femte delaktighetsaspekten (Janson, 2005), är viktig att arbeta konstant med då det verkar vara så att denna möjlighet avtar med elevernas ålder. Det måste vara hela gruppens ansvar att se till att alla elever blir delaktiga. Om denna uppgift läggs på några få kan den bli för stor med följd att den avslutas senare och elevens delaktighet minskar sett ur den aspekten. Emmy har relativt stora möjligheter till självbestämmande, i princip som sina övriga grundskoleklasskompisar. Vid ett tillfälle gav Emmy signaler om att hon hellre ville vara fortsatt kvar i undervisningen i grundskoleklassen, men det väntade en lektion i svenska på grundsärskolan för henne som gjorde att hon inte kunde välja då hon har sina lektioner i svenska förlagda på grundsärskolan. Ett alternativ att komma runt det skulle kunna vara att åtminstone en del av lektionerna i svenska skulle kunna förberedas så pass så att de blir tillgängligt för henne. I det sammanhanget skulle användning av olika hjälpmedel i samband med undervisning även kunna öka Emmys autonomi. Samtidigt som assisterna är nödvändiga för Emmy är det väsentligt ur aspekten autonomi att se till att Emmy klarar av så mycket som möjligt själv. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2013) påtalar även detta.

Vygotskijs, sociokulturellt lärande, innebär att eleven konstruerar sin kunskap i ett socialt sammanhang (Olivestam & Ott, 2010) och är centralt för Emmy. Det blir uppenbart att Emmy verkligen trivs med sina klasskompisar och att hon lär både direkt av dem, men också indirekt av dem när hon ser dem göra saker som hon kan härma och ta efter och göra. I Egelund, Haug och Perssons (2006) studie beskrivs det hur inkludering innebär att inom kollektivet kunna hantera individens behov, vilket jag tycker skolan i fallstudien hanterar mestadels bra, men kanske att individuell anpassning inom ramen för en samlad undervisning skulle kunna utvecklas med mer samplanering och samarbete, vilket säkert kan ges utrymme till då nyligen sarskolan bland annat börjat få vara med på grundskolans arbetslagsträffar. Strandberg (2006) lyfter fram Vygotskijs teori om den ”proximala utvecklingszonen” och beskriver den som att barnet i en situation lyckas genomföra något, som det egentligen inte behärskar, klarar det tillsammans med andra. Jag tror att Emmys zon skapats genom ett gott samarbete mellan klasskompisarna och henne, men även med engagerad personal och i samband med detta får hon skjuts i sin fortsatta utveckling.

6.1.3. Slutsatser

De viktigaste erfarenheterna och därmed slutsatserna som studien påvisar är:

- Värdegrundsskapande arbete är väsentligt i en inkluderande skola. Hela verksamheten måste delta samt verka för inkludering och samarbetet mellan olika delar i verksamheten måste styrkas, annars hamnar problem kring inkludering i knät på några få vilket gör uppgiften omöjlig att genomföra.
- Otydligheter kring kravbild och riktlinjer samt väldigt lite forskning kring inkludering av särskoleelever i grundskolan gör att skolverksamheter nästan inte har något att luta sig mot i sitt inkluderingsarbete. Ett utforskat område innebär större behov av systematiskt arbete för att förstå orsak och verkan och magkänslbaserade beslut istället för faktabaserade riskerar utvecklingen.
- Inkludering innebär fördelar för såväl särskoleelever som grundskoleelever.
- Inkludering leder till flera utmaningar med hög komplexitet och kräver ett systematiskt arbetssätt med ständiga förbättringar i fokus för att hitta vägar framåt.
- Arbetet kring lärmiljön är bara i början av sin utveckling. Avgörande är att det finns ordentligt med resurser i form av assistenter, men samtidigt kan mer göras med ett multimodalt synsätt och förbättrad planering och upplägg av undervisning i syfte att skapa mer samhandling.

6.2. Metoddiskussion

Detta examensarbets syfte är att i form av en fallstudie granska hur en svensk grundskola arbetar med att inkludera en elev som har utvecklingsstörning och i förlängningen belysa saker vi kan lära oss av denna implementering med fokus på delaktighet. Jag valde en kvalitativ forskningsmetod med semistrukturerade intervjuer och icke-deltagande observationer utifrån mitt syfte. Gustavsson (2004) beskriver att det i ett hermeneutiskt arbetssätt kan forskaren med många olika datakällor som en helhet eller som en enskild datakälla. Det hade säkert kunnat vara intressant att använda metodtriangulering, för att försöka få en djupare förståelse och kanske hade det medfört ett material med större bredd, vilket kunde ha ökat tillförlitligheten. Jag bestämde mig för att göra en fallstudie med intervjuer och observationer av lektioner som förutom fallstudieeleven kom att utgå från personer i fallstudieelevens närhet, vuxna och barn, kopplat till skolverksamheten där problemställningen belystes utifrån individ-, grupp- och organisationsnivå. Stukát (2011)

uttrycker att fallstudier sällan är generaliserbara, men framlägger att försök att beskriva sitt fall kan göras och jämföras med liknande situationer och då talas det om relaterbarhet. Både före, under tiden och efter skolbesöken har jag skapat mig en bild av skolan, Emmy och hennes närmsta krets i skolan och förhållit mig till Vetenskapsrådets etiska riktlinjer (2011). Jag har funderat på om det hade varit annorlunda och jag kunnat beskriva till exempel ännu mer om skolan och om det då hade kunnat ge en fullständigare bild. Min strävan har varit att ge en objektiv bild av min fallstudie och förstår att den inte är fullständig. Gustavsson (2004) beskriver dock att forskare som har ett hermeneutiskt arbetssätt inte behöver bevisa sina resultat och tolkningar genom representativa eller stora urval. Dessutom är jag medveten om att min bakgrund och erfarenhet kan ha påverkat resultatet och självklart påverkar det min analys. Jag lämnar åt läsaren att bedöma om tolkningen verkar objektiv och relevant. Frithiof (2007) anser att möten med konkreta intervjupersoner och hanteringen av det empiriska materialet kräver ett medvetet forskningsetiskt handlande och Kvale (1997) belyser att forskningsetiska frågor från första stund ständigt gör sig påminda i ett forskningsprojekt ända fram till dess att slutrapporten är skriven. Vidare uttrycker Frithiof (2007) att forskarens ansvar egentligen sträcker sig längre. Detta har jag beaktat i arbetet.

Under genomförandet har det varit intressant att intervjua Emmys och hennes närmsta krets, men det hade varit intressant att intervjua fler som exempelvis hennes föräldrar, men då jag valde att begränsa mig till hennes skolvardag så uteslöt jag det. Hade tiden tillåtit så hade jag gärna intervjuat fler av Emmys klasskompisar från både grundskolan och grundsärskolan, vilket kanske kunde ökat tillförlitligheten ytterligare. Bell (2006) beskriver att observationer kan vara användbara när forskaren vill ta reda på om människor verkligen gör det de säger sig göra. Jag valde att göra en strukturerad observation med observationsschema och samlade under observationerna på mig ytterligare frågor angående delaktighet och inkludering som jag följde upp i semistrukturerade intervjuer med elev, klasskompisar, assistenter, mentor, klasslärare, speciallärare och rektor. Det hände att jag förtydligade något begrepp i syfte att försöka förenkla något ords förklaring vid intervjuerna, i synnerhet med eleverna. Jag har funderat på om jag kanske till viss del kunnat förbättra frågorna till eleverna om jag först gjort en pilotstudie.

Den tillgängliga urvalsgruppen är inte så stor då inkludering av särskoleelever i grundskolan inte är så vanligt förekommande, åtminstone inte där inkluderingen upptar en större del av

elevens tid i skolan. Emmys skolsituation svarade väl upp mot det kravet, vilket gör att valet av fallstudieelev blir relevant för studien.

6.3. Förslag till fortsatt forskning

En liknande studie som denna skulle kunna göras om efter ett par år på samma skola och med Emmy för att se hur långt de kommit med inkluderingsarbetet på skolan och med henne. Vidare skulle en utökad undersökning i förhållande till denna där hela den sociala kontexten behandlas vara en tänkbar variant eller att genomföra en liknande undersökning, men med äldre elever och sedan dra jämförelser med Emmy. Motsvarande studie, men i ett annat land, skulle innebära ett internationellt perspektiv i tillägg. Det finns en hel del teori kring hur olika metoder och arbetssätt kan påverka lärmiljön för elever med utvecklingsstörning, men mer forskning kring hur dessa praktiskt kan användas och vilka erfarenheter som kan dras av dem hade kunnat bidra med mer kunskap.

6.4. Specialpedagogiska implikationer

Skolans värdegrunder finns återgiven både i internationella deklARATIONER och skolans styrdokument vilket gör att ett värdegrundsskapande arbete blir väsentligt i en inkluderande skola, inte bara i delar av, utan hela verksamheten. Specialläraren spelar en viktig roll i att medverka till inkluderingen inte minst genom specialpedagogiska anpassningar i lärmiljön för varje individ i behov av särskilt stöd. Att verka för inkludering innebär fördelar för såväl särskoleelever som grundskoleelever och i detta sammanhang möjliggörs lärande elev till elev i en samhandling. Genom kompetensutveckling och att ständigt arbeta med att utveckla och förbättra med inkludering i fokus drivs verksamheten och vetenskapen inom det specialpedagogiska området framåt.

6.5. Sammanfattning

Utgångspunkten i denna studie är att försöka belysa de erfarenheter som kan dras i samband med inkludering av särskoleelever i grundskolan. Studien omfattar en särskoleelev som till huvuddelen är inkluderad i grundskolan och bygger på intervjuer av personer, vuxna och barn, i fallstudieelevens närhet samt observationer av fallstudieeleven då denne är inkluderad i grundskolan. Arbetet inleds med en bakgrund som belyser problematiken kring alla människor lika värde och lika rättigheter, d v s även rätten att delta och verka i alla sammanhang och på samma villkor som övriga i samhället och följaktligen därmed också skolan. Syftet är att i form av en fallstudie granska hur en svensk grundskola arbetat med att

inkludera en elev som har utvecklingsstörning och i förlängningen belysa saker vi kan lära oss av denna implementering med fokus på delaktighet. Frågeställningarna som bearbetas är:

- Vilka erfarenheter kan dras kopplat till inkluderingen av denna elev?
- Vilka eventuella möjligheter har upptäckts i samband med inkluderingen?
- Vilka eventuella hinder och utmaningar har upptäckts i samband med inkluderingen?

Litteraturgenomgången börjar med en historikdel som i korta drag belyser hur skolan för elever med utvecklingsstörning har utvecklats till att idag behandla frågeställningar som inkludering och delaktighet. Därefter förklaras begreppet inkludering utifrån teoretiska utgångspunkter baserat på ett antal olika källor. Perspektiv på inkludering utgör nästa del som blir en plattform för hur det empiriska materialet kring inkludering kommer att kategoriseras. De aspekter som valts är värdegrundsaspekter, organisatoriska aspekter, legala aspekter och styrdokument samt lärmiljön. Litteraturgenomgången avslutas med en del som övergripande beskriver tidigare forskning kring inkludering och delaktighet. Begreppet delaktighet och det sociokulturella lärandet utgör det teoretiska ramverket kopplat till studien. Därefter redovisas metoden för studien där val av metoder motiveras och fallstudieeleven och dennes omgivning beskrivs ingående. Analysen av resultatet har gjorts utifrån en hermeneutisk ansats där belysningen sker från helhet till del och till helhet igen. Det empiriska materialet i undersökningen behandlas under resultat och analys. Materialet består av intervjuer som transkriberats och klassrumsobservationer. Den första delen behandlar de semi-strukturerade intervjuer som genomfördes med vuxna på skolan i elevens närhet. Den andra delen består av observationer gjorda på lektioner i grundskolan årskurs 2 under 3 dagar och intervjuer med två klasskompisar samt den studerade eleven. Rapporten avslutas med en diskussion kring resultatet som avslutas med fem viktiga slutsatser samt en metoddiskussion och förslag till fortsatt forskning.

Referenser

- Alexandersson, U. (2011). *Stödjande rum. Om elever i en inkluderande verksamhet*. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten
- Aspelin, J. (1999). *Banden mellan oss. Ett socialpsykologiskt perspektiv på lärare-elevrelationen*. Stockholm: Symposion.
- Aspelin, J. (2010). *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. Malmö: Gleerups.
- Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergström, L., Lindblom, A., Ljungblad, A-L., Löfholm, A. Melker, C. & Skoglund, P. (2014). *Ni kan räkna med oss – Matematik i träningskolan*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet: Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Diss. Karlstad: Karlstads universitet.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Egelund, N., Haug, P. & Persson, B. (2006) *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Frithiof, E. (2007). *Mening, makt och utbildning: delaktighetens villkor för personer med utvecklingsstörning*. Diss. Växjö: Växjö universitet, 2007. Växjö.
- Grunewald, K. (2008). *Från idiot till medborgare*. Stockholm: Gothia
- Gustavsson, B. (2004). *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen*. Lund: Studentlitteratur.
- Göransson, K., Karlsson, K. & Nilholm, C. (2011). Inclusive education in Sweden? A critical analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 15:5, 541-555, DOI:[10.1080/13603110903165141](https://doi.org/10.1080/13603110903165141).
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2013). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära av forskningen?*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Heister-Trygg, B. & Andersson, I. (2009). *Alternativ kompletterande kommunikation (AKK) i teori och praktik*. Vällingby: Hjälpmedelsinstitutet, Malmö: SÖK.
- Hjörne, E., & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla*. Stockholm: Liber.
- iFous, (2015a). *Att forma skolan efter eleverna – Vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner*. 2015:1 – Styrgruppens rapport

iFous, (2015b). *Från idé till praxis – Vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner*. 2015:2 – Forskarnas rapport

iFous, (2015c). *Så här gör vi! – Tio vägar till till inkluderande lärmiljöer*. 2015:3 – Praktikernas rapport

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

Janson, U. (2005). *Föreställningar om delaktighet*. Stockholms universitet. Pedagogiska institutionen opublicerad PM.

Karlsudd, P. (2014). *Tablets as learning support in special schools. Problems of Education in the 21st Century*, 59, s. 49-58

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (Sven-Erik Torhell, övers.) [InterViews]. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3 uppl. Lund: Studentlitteratur

Liberg, C. (2007) *Språk och kommunikation*. I Myndigheten för skolutveckling (Red.), *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*.
<http://modersmal.skolverket.se/polska/images/stories/filer/pdf1887.pdf> 2016-11-05

Marinsson, G., Ohna, S. & Tetler, S. (2007). *Delagdighedens pädagogik. Psykologisk Pädagogisk Rådgivning*, 44(3), 236-263.

Mead, G.H. (1995). *Medvetandet, jaget och samhället från socialbehavioristisk ståndpunkt*. Lund: ARGOS.

Nationalencyklopedin (2016).

Nilholm, C. (2015). *Inkludering – vad kan man lära sig av forskningen*. Kommunförbundet Skåne.

Nilholm, C. & Alm, B. (2010). *An inclusive classroom? On inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences. European Journal of Special Needs Education*, 23(3), (s. 239–252).

Nilsson, B. (2013). *Den relationella musiken* I Aspelin, J. (Red.). *Relationell Specialpedagogik – i teori och praktik*, (s. 125-141). Kristianstad: Kristianstad högskola.

Olivestam, C.E. & Ott, A. (2010). *När hjärnan får bestämma*. Stockholm: Remus.

Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse – att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.

Phillips, D.C. & Soltis, J.F. (2014). *Perspektiv på lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Repstad, P. (2007). *Närhet och distans – Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Rosenquist, J. (2007). *Specialpedagogik i mångfaldens Sverige: Om elever med annan bakgrund än svensk i särskolan*. Ett samarbetsprojekt mellan Specialpedagogiska Institutet och Högskolan Kristianstad.

Runström Nilsson, P. (2012). *Pedagogisk kartläggning – Att utreda och dokumentera elevers behov av särskilt stöd*. Malmö: Gleerups.

SFS 2010:800. Skollagen.

Skolverket (2009). *Kunskapsbedömning i särskolan och särvox – ett stödmaterial för samtal och verksamhetsutveckling*. Stockholm: Fritzes

Skolverket (2011a). *Läroplan för grundsärskolan 2011*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2011b). *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, problem och möjligheter*. Stockholm: Fritzes.

Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken – Bland plughästar och fusklappar*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag

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

Stukat, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svenska Uneskorådet (2001). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +5* (Svenska Uneskorådets skriftserie nr. 1). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Szönyi, K. & Söderqvist Dunkers, T. (red.) (2013). *Där man söker får man svar: Delaktighet i teori och praktik för elever med funktionsnedsättning*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM).

Tetler, S., Baltzer, K., Ferguson, D.L., Hanreddy, A. & Draxton, S. (2010). *Listening to students: Exploring voice and teacher professional development in Denmark and the United States*. Paper presented at the International Special Education Conference 2010, August 2–5, in Belfast.

Tetler, S. & Baltzer, K. (2011). The climate of inclusive classrooms: the pupil perspective. *London Review of Education*, Vol. 9, No. 3, November 2011, 333-344.

UNICEF (1989). Förenta nationernas konvention om barns rättigheter.

Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Östlund, D. (2012a). *Deltagandets kontextuella villkor: Fem träningssskoleklassers pedagogiska praktik*. Malmö: Malmö högskola.

Östlund, D. (2012b). *Om speciallärare med inriktning utvecklingsstörning är svaret-vad är då frågan?* I: Barow, T. & Östlund, D. (red.) (2012) *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*. Kristianstad: Kristianstad University Press.

Bilagor

Bilaga 1 - Observationsmall

Datum:

Ämne:

Antal elever:

Tillhörighet:

Tillgänglighet:

Samordnad handling:

Engagemang:

Acceptens:

Autonomi:

Sociokulturellt lärande:

Bilaga 2 - Intervjufrågor till personal

1. Vad innebär inkludering för dig?
2. Vilka möjligheter, potentiella eller upplevda, har du upptäckt i samband med inkludering av elever med utvecklingsstörning i grundskolan?
3. Hur arbetar ni med identifiering och uppföljning av möjligheter?
4. Vilka eventuella hinder eller utmaningar, potentiella eller upplevda, har du upptäckt i samband med inkludering av elever med utvecklingsstörning i grundskolan?
5. Hur arbetar ni med identifiering, åtgärder och uppföljning av hinder eller utmaningar?
6. Har verksamheten kunnat eliminera eller minimera några hinder genom sitt sätt att arbeta? I så fall hur?

Bilaga 3 - Intervjufrågor till fallstudieeleven

1. Vilken klass går du i?
2. Känns det som att du går i denna klass?
3. Känner du att du får vara med på allt som klassen gör (alla aktiviteter)?
4. Finns det något du tycker är bra med att gå i denna klass?
5. Finns det något du inte tycker är bra med att gå i denna klass?
6. Vad gör lärarna som gör att du får känna att du går i denna klass? Kan de göra något för att det ska bli ännu bättre?
7. Vad gör dina klasskamrater som gör att du får känna att du går i denna klass? Kan de göra något för att det ska bli ännu bättre?
8. Vad gör rektorn som gör att du får känna att du går i denna klass? Kan rektorn göra något för att det ska bli ännu bättre?
9. Trivs du bra på denna skola?
10. Känner du dig delaktig?
11. Tycker du att ni lär er av varandra?
12. Tycker du att det känns som alla elever i denna klass tillhör denna klass?
13. Känns det som att alla elever i denna klass får vara med i klassen för övriga elever?

Bilaga 4 - Intervjufrågor till klasskompisar

1. Vilken klass går du i?
2. Känns det som att du går i denna klass?
3. Känner du att du får vara med på allt som klassen gör?
4. Finns det något du tycker är bra med att gå i denna klass?
5. Finns det något du inte tycker är bra med att gå i denna klass?
6. Vad gör lärarna som gör att du får känna att du går tillhör denna klass? Kan de göra något för att det ska bli ännu bättre?
7. Vad gör dina klasskamrater som gör att du får känna att du går i denna klass? Kan de göra något för att det ska bli ännu bättre?
8. Vad gör rektorn som gör att du får känna att du går i denna klass? Kan rektorn göra något för att det ska bli ännu bättre?
9. Trivs du bra på denna skola?
10. Känner du dig delaktig?
11. Tycker du att ni lär er av varandra?
12. Tycker du att det känns som alla elever i denna klass tillhör denna klass?
13. Känns det som att alla elever i denna klass får vara med i klassen för övriga elever?

Bilaga 5 – Missivbrev Danmark

Fallstudie - elev med utvecklingsstörning/udviklingsforstyrrelse som är inkluderad i en ”dansk grundskole”/”almene skole”

Hej!

Jag heter Rebecka Alm och studerar min sista termin till speciallärare med inriktning utvecklingsstörning på Högskolan Kristianstad. Under tiden jag studerar arbetar jag även i en svensk särskola. Jag har under höstterminen påbörjat examensarbetet som behandlar inkludering av elever med utvecklingsstörning med fokus på delaktighet. Min avsikt är att jag ska göra en fallstudie av en elev med utvecklingsstörning/udviklingsforstyrrelse som är inkluderad i en ”dansk grundskole”/”almene skole”.

Syftet med studien är att belysa vilka utmaningar och eventuella hinder som kan förekomma i samband med inkludering av elever med utvecklingsstörning i grundskolan. Hur kan organisationen, gruppen och eleven arbeta för att ta sig an dessa utmaningar. Vilka kan framgångsfaktorerna för en lyckad inkludering vara?

Som en del av min studie är mitt syfte att genomföra en observation under en skoldag i elevens klass för att kunna observera elevens delaktighet. Eleven måste inte vara med på alla lektioner i klassen, men bör vara med partiellt. Eleven kan ha tillhört ”almene skole” hela sin skolgång eller ha börjat i en ”specialskole” och blivit inkluderad efter ett tag. Det kan även vara så att eleven håller på att inkluderas till ”almene skole”, men fortfarande tillhör ”specialskole”.

Jag vill även intervjuva ett par personer i elevens närhet där en intervju med specialläraren är central. Önskvärt vore att jag även får intervjuva andra personer som arbetar kring eleven samt eleven själv. I mitt arbete kommer jag självklart att utgå från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer och jag kommer även att garantera att deltagande personers anonymitet skyddas och deltagande personer kan när som helst välja att avbryta sitt deltagande. Informationen kommer enbart att användas för denna studies syfte och därefter förstöras. För att mitt examensarbete ska bli godkänt bör jag följa en elev som har utvecklingsstörning/ udviklingsforstyrrelse. Exempel på elever jag skulle kunna följa är:

1. en elev med uttalad diagnos t ex Downs syndrom, måttlig udviklingsforstyrrelse eller lindrigt udviklingsforstyrrelse.
2. en elev som inte har uttalad diagnos, men motsvarar ex. 1 (ovan).
3. en elev som motsvarar ex. 1 eller 2 och dessutom har något annan funktionsnedsättning som t ex autism, ADHD eller ADD.

Jag ser fram emot att träffa er och hoppas att ni vill delta i min undersökning.

Med vänliga hälsning

Rebecka Alm

Bilaga 6 – Missivbrev Sverige

Fallstudie - elev med utvecklingsstörning som är inkluderad i grundskolan

Hej!

Jag heter Rebecka Alm och studerar min sista termin till speciallärare med inriktning utvecklingsstörning på Högskolan Kristianstad. Under tiden jag studerar arbetar jag även i en grundsärskola i södra Sverige. Jag har under höstterminen påbörjat examensarbetet som behandlar inkludering av elever med utvecklingsstörning med fokus på delaktighet. Min avsikt är att jag ska göra en fallstudie av en elev med utvecklingsstörning som är inkluderad i grundskolan.

Syftet med studien är att belysa vilka utmaningar och eventuella hinder som kan förekomma i samband med inkludering av elever med utvecklingsstörning i grundskolan. Hur kan organisationen, gruppen och eleven arbeta för att ta sig an eventuella utmaningar. Vilka kan framgångsfaktorerna för en lyckad inkludering vara?

Som en del av min studie är mitt syfte att genomföra en observation under en skoldag i elevens klass för att kunna observera elevens delaktighet. Eleven måste inte vara med på alla lektioner i klassen, men bör åtminstone vara med partiellt. Eleven är inskriven i grundsärskolan och bedöms antingen efter tränings skolans ämnesområden eller grundsärskolans alternativt utav bådadera eller delvis utav grundskolans läroplan. Det kan även vara så att det är helt nytt för eleven, precis startat, och alltså håller på att inkluderas mer och mer i grundskolan.

Jag vill även intervjua ett par personer i elevens närhet där en intervju med specialläraren är central. Önskvärt vore att jag även får intervjua andra personer som arbetar kring eleven samt eleven själv. I mitt arbete kommer jag självklart att utgå från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer och jag kommer även att garantera att deltagande personers anonymitet skyddas och deltagande personer kan när som helst välja att avbryta sitt deltagande. Informationen kommer enbart att användas för denna studies syfte och därefter förstöras. För att mitt examensarbete ska bli godkänt bör jag följa en elev som har utvecklingsstörning. Exempel på elever jag skulle kunna följa är:

1. en elev med uttalad diagnos t ex Downs syndrom alternativt diagnos måttlig eller lindrigt utvecklingsstörd.
2. en elev som inte har uttalad diagnos, men motsvarar ex. 1 (ovan).
3. en elev som motsvarar ex. 1 eller 2 och dessutom har något annan funktionsnedsättning som t ex autism, ADHD eller ADD.

Jag ser fram emot att träffa er och hoppas att ni vill delta i min undersökning.

Med vänliga hälsning

Rebecka Alm