



Carlsson

Självständigt arbete, 15 hp, för: Speciallärarexamen med inriktning utvecklingsstörning

Termin år: VT 2019

## Att arbeta inkluderande

Inkluderande möjligheter som skapar delaktighet för två elever i grundskolan som läser enligt grundsärskolans kursplan

Anna Carlsson

## Working inclusively

Inclusive opportunities that create participation for two pupils in main stream school who study according to the compulsory school for pupils with learning disabilities

**Författare/Author**

Anna Carlsson

**Titel/Title**

Att arbeta inkluderande- Inkluderande möjligheter som skapar delaktighet för två elever i grundskolan som läser enligt grundsärskolans kursplan

Working inclusively- Inclusive opportunities that create participation for two pupils in main stream school who study according to the compulsory school for pupils with learning disabilities

**Handledare/Supervisor**

Ann-Elise Persson

**Examinator/Examiner**

Carin Roos

**Bedömande lärare**

Lisbeth Ohlsson

**Abstract**

Syftet med denna studie är att undersöka arbetet som klasslärare, speciallärare och elevassistenter gör för att skapa delaktighet och inkludering för två elever som går på två olika grundskolor och läser enligt grundsärskolans kursplan båda med intellektuell funktionsnedsättning och språkstörning och den ena eleven har även autism.

Med stöd av observationer och intervjuer har lärmiljöns möjlighet för att främja elevernas delaktighet och möjlighet till inkludering utforskats samt vilka framgångsfaktorer klasslärare, elevassistenter och speciallärare beskriver som gynnsamma för inkludering av elever som studerar enligt grundsärskolans kursplan. Ur ett sociokulturellt, kategoriskt och relationellt perspektiv har resultatet tolkats.

Studiens slutsatser antyder att uppfattningen och tolkningen av begreppet inkludering var betydelsefull för hur respondenterna arbetade med eleven utfördes. Även klasslärarens och



elevassistenternas samsyn kring den inkluderade eleven visade sig i denna studie påverka elevens delaktighet med andra elever. Alla respondenter var positiva till att eleven skulle gå i klassen däremot såg klasslärarna sin roll och sitt ansvar för undervisningen på olika sätt, elevassistenterna fick ta olika mycket ansvar på de två olika skolorna. Speciallärare med inriktning utvecklingsstörning kan ses som en stor vinning att ha anställd i grundskolan för att öka möjligheterna för elever som läser enligt grundsärskolans kursplan att vara inkluderade på ett optimalt sätt i grundskolan samt för att öka förståelse och kunskap hos lärare som har inkluderade elever i klassen.

### **Ämnesord**

Delaktighet, framgångsfaktorer, individanpassning, inkludering, kursplan, särskola

### **Abstract**

The purpose of this study is to investigate the work that class teachers, specialist teachers and student assistants do to create participation and inclusion for two students who attend two different main stream schools and read according to the special school curriculum both with developmental disorder and language disorder and one student also diagnosis within autism spectrum disorder.

With methods of observations and interviews, the learning environment has been explored in order to promote the students' participation and opportunity for inclusion, and what Factors for successful inclusion class teachers, student assistants and specialist teachers describe as favorable for the inclusion of students studying according to the syllabus of the main stream school. From a sociocultural, categorical and relational perspective, the result has been interpreted.

The study's conclusions suggest that the view and interpretation of the concept of inclusion was important for how the work with the student was performed. The class teachers' and student assistants' consensus on the included pupil also proved in this study to influence the pupil's participation with other students. All respondents were positive to that the pupil should attend the class, but the class teachers saw their role and responsibility for the teaching in

different ways, the student assistants had to take different responsibilities at the two different schools. Specialist teachers focusing on developmental disabilities can be seen as a great benefit as employees in the compulsory school in order to increase the opportunities for students who study according to the special school's syllabus, to be included in an optimal way in compulsory school and to increase understanding and knowledge of class teachers who have integrated students in their class.

**Keywords**

Inclusion, individual adaptation, participation, special education, success factors, syllabu

# Innehåll

1. Inledning .....	8
1.1. Bakgrund .....	8
1.2. Syfte och frågeställningar .....	10
1.2. Avgränsningar .....	10
1.3. Disposition.....	10
2. Tidigare forskning .....	11
2.1 Centrala begrepp.....	11
2.2 Inkludering.....	13
2.3 Lärmiljö .....	14
2.4 Inkludering och delaktighet.....	15
2.5 Assistenternas roll.....	16
2.6 Framgångsfaktorer.....	17
2.7 Teoretiskt ramverk.....	19
2.7.1 Sociokulturellt perspektiv.....	19
2.7.2 Kategoriskt perspektiv.....	21
2.7.3 Relationellt perspektiv.....	22
2.7.4 Sex aspekter delaktighetsmodellen .....	23
3. Metodbeskrivning .....	25
3.1 Metodval.....	25
3.1.1 Observationer.....	25
3.1.2 Intervjuer .....	26
3.2 Undersökningsgrupp.....	27
3.3 Genomförande .....	28
3.3.1 Observationer.....	29
3.3.2 Intervjuer .....	29

3.4	Bearbetning.....	30
3.4.1	Observationer.....	31
3.4.2	Intervjuer .....	32
3.5	Tillförlitlighet .....	32
3.6	Etik.....	33
4.	Resultatbeskrivning .....	34
4.1	Resultat .....	34
4.2	Observationer.....	35
4.2.1	Lärmiljö .....	35
4.2.2	Inkludering och delaktighet.....	35
4.2.3	Framgångsfaktorer.....	38
4.3	Intervjuer .....	39
4.3.1	Lärmiljö .....	39
4.3.2	Inkludering och delaktighet.....	40
4.3.3	Framgångsfaktorer.....	43
4.4	Tolkning.....	45
4.4.1	Lärmiljö .....	45
4.4.2	Inkludering och delaktighet.....	46
4.4.3	Framgångsfaktorer.....	48
4.5	Slutsatser.....	50
5	Diskussion.....	52
5.1	Metoddiskussion.....	52
5.2	Resultatdiskussion .....	54
5.3	Specialpedagogiska implikationer .....	56
5.4	Vidare forskning.....	56
6	Sammanfattning.....	57

Referenser.....	59
Bilaga 3.....	66

# 1. Inledning

Hos varje barn finns det en naturens egen fria utveckling, som man skall ta vara på och stimulera. (Jean-Jacques Rousseau, citerad i Grunewald, 2008, s. 43).

## 1.1. Bakgrund

Som citatet ovan lyder så är alla barn olika och därför behöver undervisningen anpassas för att tillgodose elevernas behov. Alastair och Asplund Carlsson (2011) beskriver lärarnas uppdrag att de skall individanpassa undervisningen efter de elever som finns i klassen samtidigt som läraren skall skapa gemenskap mellan eleverna. Lärarnas uppgift blir att hantera balansen mellan grupp och individ. Rätt arbetsformer och material är viktiga för att göra det möjligt för elever att bli delaktiga i undervisningen (Sernefalk Johansson, 2010). Nilholm (2006) skriver att elever i behov av särskilt stöd skall inkluderas i undervisningen för att känna samband i gemenskapen eftersom exkludering kan leda till utanförskap. I en skola där eleverna känner samhörighet ökar möjligheterna till kunskapsutbyte och ökar elevernas självförtroende (a.a.). Utifrån Hwang och Evans (2011) är uppfattningarna om inkludering lika över hela världen. Lärare anser att det är en utmaning att arbeta i klasser där elever i olika svårigheter går. Författarna beskriver att alla behöver ha positiva attityder till inkludering oavsett man är klasslärare, speciallärare eller rektor på skolan.

I läroplanen för grundskolan, Lgr11 (Skolverket, 2011a) står det att för att erbjuda samtliga elever en miljö som gynnar utveckling och lärande, skall lärarna samverka. I läroplanerna för grundsärskolan (Skolverket, 2011b) står att eleven ska ges systematisk undervisning i grupp och enskilt av lärare men i läroplanen för grundskolan (Skolverket, 2011a) nämns det inget om inkludering däremot målen kring värdegrund och normer uppmanar skolan att arbeta inkluderande. Eftersom inkluderingsbegreppet inte finns med i läroplanen är det kommunernas tolkningar som ligger till grund för hur skolorna i de olika kommunerna vill arbeta för att stödja eleverna i sitt lärande (Nilholm & Göransson, 2013). Till skillnad från dessa läroplaner benämns begreppet inkludering som mål i Förenta Nationernas konvention för personer med1 funktionshinder (Regeringskansliet,



2008). Där beskrivs mänskliga rättigheter för personer med funktionsnedsättningar som myndigheter, landsting, regioner och kommuner måste följa i Sverige. Salamancadeklarationen undertecknades av Sverige 1994 och innebär att undertecknade länder skall arbeta för att få en skola som inkluderar alla elever oavsett funktionsnedsättning. Undervisningen skall anpassas efter eleverna och olikheter skall ses som något normalt (Svenska Unescorådet, 2006).

Som blivande speciallärare med inriktning utvecklingsstörning ser jag en stor vikt i att förstå och ha kunskap om inkludering för att kunna undanröja hinder i elevernas lärmiljö. I examensförordningen för speciallärare står det att hinder i lärmiljön skall undanröjas (SFS 2011:186). Lärmiljöns betydelse påverkar enligt Strandberg (2006) elevens motivation av deras upplevelser av klassrummet, en anpassad klassrumsmiljö kan inspirera eleven till nya sätt att lära sig kunskap.

Under utbildningen till speciallärare med inriktning utvecklingsstörning har mitt intresse för inkludering väckts och hur lärmiljön påverkar elevernas delaktighet i klassrummet. I tidigare samtal med kolleger och andra verksamma inom skolans verksamhet har jag förstått att kunskapen och förståelsen för inkludering ser väldigt olika ut och även om inkluderingens existens i grundskolan har jag hört olika attityder kring. Många tycker det är svårt, dels att arbeta med två läroplaner och även hur de skall kunna anpassa undervisningen för alla elever. Karlsudd (2011) beskriver kollegors gemensamma utgångspunkt som något viktigt när det gäller begreppet inkluderings innebörd för att underlätta och förbättra arbetet.

## 1.2. Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka arbetet som klasslärare, speciallärare och elevassistenter gör för att skapa delaktighet och inkludering för två elever som går på två olika grundskolor och läser enligt grundsärskolans kursplan båda med intellektuell funktionsnedsättning och språkstörning och den ena eleven har även autism.

Utifrån studiens syfte har frågeställningarna utformats:

- Hur utformas lärmiljön för att främja elevens delaktighet och möjlighet till inkludering?
- Vilka framgångsfaktorer beskriver klasslärare, elevassistenter och speciallärare som gynnsamma för inkludering av elever som studerar enligt grundsärskolans kursplan?

## 1.2 Avgränsningar

Jag har valt att avgränsa studien till två elever med intellektuell funktionsnedsättning som går i grundskolans tidigare år med fokus på inkludering i ett deltagarperspektiv utifrån SPSM's delaktighetsmodellen (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2018). Denna modell används för att tydliggöra hur eleven har möjlighet till modellens sex olika aspekter under sin skoldag i den inkluderande klassen/skolan.

## 1.3. Disposition

Studien är upplagd enligt följande disposition:

I kommande kapitel presenteras först tidigare forskning samt vilka teoretiska begrepp som föreligger för studien och därefter redogörs val av metod, granskning och bearbetning även beskrivning utifrån etiskt överväganden. Vidare i nästa kapitel beskrivs resultatet och tolkning av resultat. Efter det kommer diskussion av metod, resultat och förslag på vidare forskning att presenteras och slutligen sammanfattas studien i det avslutande kapitlet.

## 2. Tidigare forskning

I kommande kapitel kommer tidigare forskning av ämnet att presenteras utifrån studiens frågeställningar. Litteraturen är hämtad från kurslitteratur som vi har haft under åren på speciallärarutbildningen och även från forskningslitteratur lånat från biblioteket samt vetenskapliga artiklar som är hämtade från Eric. Inledningsvis i detta kapitel presenteras centrala begrepp för studien.

### 2.1 Centrala begrepp

**Intellektuell funktionsnedsättningar;** Begreppet utvecklingsstörning förekommer som i lagar och forskning. Förr har även andra begrepp används så som sinnesslöa, idiot och efterblivna (Kylén, 2012). Enligt diagnosmanualerna urskiljer man intellektuell funktionsnedsättning i fyra olika grader. Grav (djupgående, svår), medelsvår (måttlig) och lindrig. För att få diagnosen så skall barnet ha ett IQ under 70, nedsättning av adaptiv förmåga som skall ha uppkommit innan barnet är 16 år gammal (Söderman, 2011). I denna studie kommer intellektuell funktionsnedsättning att användas framför utvecklingsstörning då det är mer aktuell och tidsenlig benämning.

**Autism;** Autism är en diagnos inom autismspektrumtillstånd. Inom autismspektrumtillstånd är det vanligt att personen har begränsningar i kommunikation och socialt samspel (Rankin, Weber, Kang & Lerner, 2015). Nylander och Thernlund

(2013) beskriver att personer med autism är ofta insnävad på specifika intressen. Talutvecklingen hos många barn med autism är försenad eller uteblir helt. Det är ungefär hälften av barnen med autism som aldrig lär sig tala. Variationen hos de barn som talar är stor, från enstaka ord, ekotal till ett korrekt tal till det yttre formen. Att däremot förstå meningen med kommunikation är svår för personer med autism och har därmed svårt att använda språket på rätt sätt som att hålla ett samtal (Socialstyrelsen, 2010). Många som har autism har även andra funktionsnedsättningar såsom epilepsi, och/eller intellektuell funktionsnedsättning och i kombination med depressionstillstånd (Allgulander, 2014).

**Språkstörning;** Språkstörning är en relativt ny diagnos som påverkar språket på varierande grad, från lätt till grav-språkstörning. Inom fonologi, semantisk, grammatik och pragmatisk kan det finnas svårigheter för personer med språkstörning (Nettelblatt & Salameh, 2007).

**Framgångsstrategier;** I denna studie menas framgångsstrategier de metoder som gynnar elevens utveckling och lärande utifrån vad respondenterna och forskning beskriver.

**Särskola;** Om eleven bedöms att inte nå upp grundskolans kunskapskrav på grund av en intellektuell funktionsnedsättning skall de tas emot i grundsärskolan och läsa enligt grundsärskolans kursplan. I skollagen (SFS 2010:800) står det att eleven måste utredas i fyra delar som är en psykologisk-, en pedagogisk-, en social- och en medicinsk utredning för att eleven skall ha rätt att läsa efter grundsärskolans kursplan. Om det inte finns synnerliga skäl till att eleven skall gå i grundskolan så är det vårdnadshavarens val att bestämma om eleven skall gå i grundskolan eller grundsärskolan. För de elever som är inkluderad gäller läroplanen för grundsärskolan om inte rektor bestämmer annat med hänsyn till undervisningens planering (Skolverket, 2011b). Grundsärskolans kursplan är indelad i två inriktningar, grundsärskolan med inriktning ämnen och inriktning ämnesområden. Undervisningen i grundsärskolan skall anpassas efter individens behov och förutsättningar (Skolverket, 2013).

**Integrering;** Karlsudd (2011) menar att individintegrering innebär att eleven tillhörande grundsärskolan får sin undervisning i grundskolan.

Tidigare forskning som följer besvarar studiens frågeställningar:

- Hur utformas lärmiljön för att främja elevens delaktighet och möjlighet till inkludering?
- Vilka framgångsfaktorer beskriver klasslärare, elevassistenter och speciallärare som gynnsamma för inkludering av elever som studerar enligt grundskolans kursplan?

## 2.2 Inkludering

Nilholm (2006) beskriver begreppet inkludering som ett synsätt där skolmiljön anpassas efter alla elever. Inkludering handlar enligt Asp-Onsjö (2008) om hur skolan anpassar sin verksamhet efter eleverna som finns där. Inkluderade är enligt Jakobsson och Nilsson (2011) att alla elever går tillsammans i en gemensam helhet. Vislie (2003) framhåller att begreppet inkludering slogs igenom och kom att ersätta integrerings begreppet i samband med Salamancadeklarationen. Normalisering och integrering är begrepp som ersatte med termerna delaktighet, tillgänglighet och inkludering med anledning av att nya tider behövde nya begrepp (Ineland, Molin & Sauer, 2013).

Utifrån de sex aspekterna som Szönyi och Söderqvist Dunkers (2018) har använt sig av i sin studie om elever med funktionsnedsättningar är: Tillhörighet (tillhöra en grupp), tillgänglighet (fysiskt och kommunikativt), samhandling (vara delaktig i utförandet av en handling), erkännande (accepteras av andra), engagemang (egenupplevt engagemang) och autonomi (självbestämmande). Utifrån dessa aspekter blir det lättare att kontrollera vad som främjar och hindrar elevernas delaktighet. Utifrån Szönyi och Söderqvist Dunkers (2018) studie uttrycker flera elever att det finns hinder i tillgängligheten på skolgården, i klassrummet, i läromedel, och kommunikationen. Eleverna anser att dessa hinder och brister är ett större problem än elevens funktionsnedsättning. Gemensamt arbete i klassrummet anser författarna ger större möjligheter till aktiviteter på rasten. De anser att det är viktigt att titta på elevens helhet av delaktighet eftersom det påverkar varandra.

Farrell (2012) framhåller att utbildningens kvalitet behöver förbättras för elever i behov av stöd i vanliga skolor. Detta betonar han att kan göras genom att undanröja hinder i skolan som anpassade metoder och strategier för att kunna möta alla elevers behov.

## 2.3 Lärnmiljö

Lärnmiljön kan delas upp under tre kategorier den fysiska lärmiljön som handlar om hur lokalerna är utformade. Social lärmiljö som innefattar möjlighet till samverkan och samspel mellan individer. Pedagogisk lärmiljö som handlar om exempelvis stödstrukturer, artefakter och kommunikation hjälpmedel (Tufvesson, 2007). Enligt Skolinspektionen (2016) har skolan i uppgift att skapa lärmiljö som är tillgänglig för att elever skall känna gemenskap och delaktighet. Eleverna kan då delta i sammanhang efter sina egna förutsättningar. En bristande lärmiljö skapar utanförskap där eleverna inte kan vara med i den gemenskap som råder.

Skolinspektionen (2016) beskriver att många skolor brister med att ha tillgängliga lärmiljöer och att en förutsättning för elever att lära sig och ta till sig kunskap är att lärmiljön är anpassad efter eleverna. Hinder och svårigheter skall undanröjas och eleverna skall utifrån sina behov och förutsättningar få stimulans och motiveras i arbetet i skolan (Skolinspektionen, 2016). Riskerna om inte skolan genomför stödinsatser uppnås är att elevernas skolresultat minskar vilket i längden kan innebära att det är svårt att uppnå en god livskvalitet. Rapporten kommer fram till att det endast är var fjärde elev som får anpassningar som är utifrån specifika elevens behov (a.a.) Enligt Mitchell (2015) är klassrummets fysiska miljö av stor betydelse för både elevernas och lärarnas arbete. En anpassad klassrumsmiljö som är stimulerande och trygg ger stöd för alla elever. Istället för att fokusera på elevernas svårigheter är lärmiljön det som läggs fokus på i Andersson, Assarson, Ohlsson och Östlunds (2015) studie. Lärarna i studien ändrade formuleringar när de samtalar med kolleger där de utgår ifrån att lärarna själva behöver stöd för att hantera olika situationer. Eleverna var själva med och bestämde om de ville ha någon anpassning istället för att lärarna sa att eleven skulle ha det. Författarna framhåller även att de didaktiska aspekterna behövdes för att nå en inkluderande lärmiljö. Det var viktigt

med struktur i undervisningen och olika gruppkonstellationer som är schemalagda. Tid för planering och att arbeta två och två möjliggör inkluderande lärmiljöer enligt Andersson m.fl. (2015).

## 2.4 Inkludering och delaktighet

Szönyi och Söderqvist Dunkers, (2013) kom fram till att en samsyn bland kollegerna om begreppet inkludering är viktigt och även att ha en helhetssyn på elevernas livssituation ansågs viktigt för att planera, organisera och genomföra undervisningen.

Koppling kan göras mellan extra anpassningar och inkludering samt särskilt stöd och exkludering. Enligt Nilholm (2006) innebär begreppet inkludering att elever i behov av stöd skall både vara i en klass och känna sig inkluderad i klassen. Begreppet exkludering beskriver Nilholm (a.a.) är inkluderingens motsats, att eleven under en tid tas bort från ordinarie undervisningsgrupp för att få stöd av speciallärare eller elevassistent på annan plats, eleven kan då enligt Jakobsson och Nilsson (2011) känna sig utanför klassen. För att uppnå ett inkluderande arbetssätt behöver strukturen i undervisningen anpassas efter eleverna i klassen så att eleven får det stödet som behövs i gruppen och känner sig delaktig. Att arbeta inkluderande är målsättningen att eleverna skall vara i klassen och inte i särskilda undervisningsgrupper utanför klassrummet. Nilholm (2006) menar att elever som blir exkluderade kan få svårt att återgå till ordinarie undervisningsgrupp.

För att eleverna i behov av stöd skall få en lyckad inkludering behöver lärarna ha ett positivt tänk och attityder kring inkludering (Knight, 1999). Det är skolans uppgift att möta alla elever men Persson (2007) anser att orsaken till elevernas svårigheter läggs på eleven och det är orsaken till att många elever är i behov av särskilt stöd. Det är inte lika vanligt att skolan ser sin roll i det och organiserar och förändrar verksamheten. Det ställs krav på lärarens kompetens att se sin roll i elevernas behov vilket i sin tur ställer krav på lärarutbildningen (a.a.). Författaren beskriver att samarbete mellan lärare och speciallärare/specialpedagog inte alltid är så lyckat. En vanlig syn från lärare är att specialundervisning skall få eleven att komma ikapp klasskompisarna men enligt Persson (2007) har elever som halkat efter svårt att komma ikapp igen. Han anser även att

individ Anpassning är viktigt för att tillgodose elevernas behov. Elever som läser enligt grundskolans kursplan och som är inkluderad i grundskoleklass behöver ofta mycket stöd individuellt och i grupp för att komma in i deltagandet i klassens arbete (Jakobsson & Nilsson, 2011).

Jordan, Schwartz och McGhie-Richmond (2009) menar att de lärare som anser att ansvaret för elever i behov av stöd är lärarens, blir mer effektiva med samtliga elever. Vissa lärare är enligt författarna rädda för att deras utbildning inte räcker till för elever med intellektuell funktionsnedsättning och därför är det viktigt att lärare blir förberedda på kommande uppdrag under sin utbildning (a.a.). Lombardi och Woodrums (2008) beskriver i sin rapport att lärare inte får någon eller väldigt lite utbildning om elever med funktionsnedsättningar, detta skapar en känsla av frustration, oro och otillräcklighet när de möter dessa elever. Haug (1998) menar att om kompetensen ökar hos lärare för att ha förmåga att bemöta olikheter skulle det inte finnas samma behov av specialkompetens och specialskolor.

Med ett inkluderat arbetssätt försöker man hitta lösningar i organisationen istället för att lägga problemet på eleven (a.a.). Författaren menar vidare att för att senare kunna leva i samhället gemensamt är det viktigt att vistas i skolan tillsammans. Nilholm (2007) anser att eleverna inte skall kategoriseras i olika fack utifrån diagnos som enligt honom sker i både organisationsnivå och i det dagliga arbetet med elever.

## 2.5 Assistenternas roll

I den treåriga australiska forskningsstudie som genomfördes med hjälp av fallstudier i grundskolor av Butt (2016) där syftet var att komma fram till olika assistentstöd och effektiviteten för elevernas utveckling och lärande. Det vanligaste enligt författaren är att elever i svårigheter får stöd av assistenter. Butt (2016) kom fram till att elever som får endast instruktioner av assistenten får en mindre kvalitativ instruktion än om eleven får den av en kompetent utbildad lärare. Butt (a.a.) menar att eleverna blir exkluderade även om de är i klassrummet och arbetar med andra uppgifter än övriga klassen. Bästa sättet



enligt Butt (2016) är att arbeta inkluderande är om elevassistenten är riktad att stötta hela klassen och att det finns ett gott samarbete och vilja hos lärare och elevassistent. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2013) beskriver assistentens funktion när det gäller att få eleven delaktig i studien visar det att ibland skapa hinder för eleven att vara delaktig och vara med andra elever. Det beror på att oftast eleven och assistenten som jobbar ihop. I samhandling sänder det ut signaler till andra, att man har en tillhörighet med andra. Wendelborg och Tössebro (2008) menar att elever med intellektuell funktionsnedsättning behöver vara i sammanhang med klasskompisar och inte endast med lärare och assistenter eftersom den relationen kan hindra delaktighet med klasskompisarna.

## 2.6 Framgångsfaktorer

Några framgångsfaktorer enligt Butt (2016) är att effektiviteten och kvaliteten i samarbetet mellan lärare och elevassistent beror på dels hur länge de har arbetat ihop, gemensam planering, att elevassistenten får handledning av läraren. Butt (2016) beskriver att detta avspeglar sig i hur inkluderad eleverna är i undervisningen. Wendelborg och Tössebro (2008) poängterar lärare och assistenters viktiga roll vid planering av undervisningen. Göransson (1999) betonar att eleven behöver vara i ett meningsfullt sammanhang och att elevernas kunskap tillvaratas för att skapa en inre motivation hos eleverna. Även Persson och Persson (2012) beskriver att undervisning som är inkluderande skall vara ett meningsfullt deltagande i en gemensam verksamhet, detta genom stimulans och uppmuntran.

Jordan, Schwartz och McGhie-Richmond (2009) anser att lärarnas planering vid genomgångar är viktigt under lektionerna för att främja inkludering. De menar att det behövs mer tid vid genomgångarna. Metoderna som lärarna använder vid genomgångar anser Jorgensen och Lambert (2012) påverkar delaktigheten för eleverna. De förespråkar "The Beyond Access Model" som är en planeringsmodell i fem steg som lärare utgår ifrån i lektionsplaneringen. Enligt forskarna skapas goda förutsättningar för inkludering eftersom den stödjer lärarnas planering för att eleverna skall bli delaktiga i klassrummet på ett meningsfullt sätt. Det innebär schemalagda pauser, nedskrivna anteckningar när det

är genomgångar och placeringen är centrala delar. Forskarna anser att eleverna är mer i klassrummet efter användandet av denna metod i sex månader. Hatties (2009) belyser också lärarens viktiga roll och att det är viktigt att läraren förstår att det handlar om mer än att lära ut. Läraren behöver ha vetskap om elevers inlärningsbehov och att undervisningsprocessen och lärandeprocessen måste bli synlig. Att elev och lärare tillsammans sätter upp mål och utmaningar och bedömer detta tillsammans (a.a.). Enligt Nilholm (2006) är lärarens roll viktig för elevers möjlighet att bli inkluderade. Författaren poängterar att läraren har positiv attityd till olikheter, kan anpassa sin undervisning efter elevernas behov med stöd och kunskap av material och metoder. Även kunskaper i att stärka elevernas sociala förmåga. Det är även viktigt att läraren får stöd av speciallärare, kollegor och ledningen och samarbete med både andra skolor och vårdnadshavare (Nilholm, 2006).

Läromedlet och användandet av det har en betydande roll för eleverna med intellektuell funktionsnedsättning (Göransson, 1999). För att eleverna skall lära sig och utvecklas anser Ahlberg (2001) att det är viktigt att eleverna får använda tekniska hjälpmedel och konkret material. De behöver få till sig kunskap på olika sätt (a.a.) och att arbeta i grupp gynnar elever med intellektuell funktionsnedsättning eftersom de får träna på socialt samspel och att lära sig tillsammans med andra (Göransson, 1999). Genom att anpassa uppgifterna efter eleverna framhåller Jakobsson och Nilsson (2011) att undervisningen borde kunna ske i klassrummet.

All personal på skolan, elever och vårdnadshavare behöver ha viljan att acceptera elever i behov av stöd för att kunna lyckas med inkluderingen (Nilholm 2006). Även Knight (1999) beskriver klasskamraternas acceptans om elevers olikheter och olika behov av stöd som en viktig framgångsfaktor för lyckad inkludering. Farrells (2012) ser stor betydelse i att det är kvalitet i undervisningen för samtliga elever och att det är tillgängligt för alla. Jakobsson och Nilsson (2011) betonar att eleven kan arbeta enskilt utanför klassrummet om eleven är med vid lektionens start och avslut. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2013) framhåller att observationer av sin egen undervisning är ett bra verktyg för att få till sig andra perspektiv och kunna organisera skolans verksamhet så att eleverna känner sig delaktiga.

Att börja arbeta med inkludering är en process som är långsiktig. Varje skola har olika förutsättningar och därför går det inte att kopiera någon annans arbete utan varje skola behöver se vilka behov och förutsättningar som finns (Öhman, 2015).

Mitchell (2015) anser att det finns många positiva saker med inkludering för elever med intellektuell funktionsnedsättning, klassrummet behöver ha en positiv stämning och vara tryggt för eleven. Elevers olikheter skall vara accepterade. Även om inkludering är svårt kan det om det genomförs på rätt sätt finnas det både akademiska och sociala fördelar med ett för samtliga elever.

## 2.7 Teoretiskt ramverk

I denna studie har tre synsätt samt en modell (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2013) valts som teoretiskt ramverk. De tre perspektiven är sociokulturellt perspektiv, kategoriskt perspektiv och relationellt perspektiv. De har valts utifrån relevansen till denna studie utifrån Säljö (2014) som menar att tanke, språk, erfarenheter, attityder och handling hör ihop. Modellen som valts i som teoretiskt ramverk är SPSM's delaktighetsmodell för att koppla ihop elevernas delaktighet i grundskolan med modellens sex aspekter. Modellens sex aspekter kommer tillsammans med teoretiska perspektiven att tolkas och diskuteras i tolkning- och diskussionskapitlen för att förstå resultatet i denna studie.

### 2.7.1 Sociokulturellt perspektiv

I undervisning kan alla oavsett intelligensnivå utforska på sin nuvarande nivå. Tänkandet kan ske i det yttre, det vill säga kollektivt eller i det inre som menas individuellt. Teorin har sitt ursprung från Vygotskij som enligt Nilholm (2016) menar att kulturen och det sociala samspelet har stor betydelse för lärandet i det sociokulturella perspektivet. Nilholm (2016) hänvisar till Vygotskij (1934) som menar att den biologiska och den sociokulturella utvecklingen går hand i hand. I den biologiska utvecklingen och utifrån sina handlingar i samspel med omgivningen utvecklas barnet (a.a.). Enligt Strandberg

(2006) var Vygotskij kritisk till att elever med intellektuell funktionsnedsättning fick bristande utmaningar i abstrakt tänkande. Vygotskij betonade att intelligens fanns i eleven och dess kultur och inte i hjärnan (a.a.). Wendelborg och Tössebro (2008) beskriver att elever med intellektuell funktionsnedsättning behöver vara i sammanhang med klasskompisar och inte endast med lärare och assistenter eftersom den relationen kan hindra delaktighet med klasskompisarna. Utifrån Vygotskijs teorier beskriver Bråten och Thurmann-Moe (1998) att till skillnad från andra traditionella utvecklingsteorier så föds barn som sociala individer.

För personer i svårigheter krävs det att det finns metoder för att hantera svårigheterna så att individerna kan delta i olika sammanhang istället för att isolera och hindra. För elever i svårigheter är det egentligen inte svårigheten som är problemet utan om svårigheten påverkar elevens medverkan i olika situationer (Sandström, 2002). Författaren menar vidare att det kan bli svårt att utvecklas kulturellt och mentalt om svårigheterna orsakar problem med interaktion och kommunikation med andra och avskiljs från andra. En fördel ur det sociokulturella perspektivet är att elever med funktionsnedsättningar får möjlighet att inkluderas i olika sammanhang (a.a.). Enligt Vygotskij (2001) är den sociala gruppens gemenskap en viktig förutsättning för att eleven skall utvecklas. Eleven behöver vara i en aktiv miljö där både miljö, elev och lärare är engagerade i samspel och delaktighet för att utveckling och lärande skall ske (a.a.). I aktiviteter kan alla oavsett intelligensnivå utforska på sin nuvarande nivå. Tänkandet kan ske i det yttre, det vill säga kollektivt eller i det inre som menas individuellt (a.a.). I det sociokulturella perspektivet används artefakter som beskrivs vara de redskap som användes för att människor skall utvecklas (Säljö, 2014). De två främsta inom det sociokulturella perspektivet är språkliga och materiella. Det språkliga anses användas för att tänka och kommunicera och det materiella är symboler som bokstäver och siffror. Författaren skriver vidare att dessa artefakter först börja användas tillsammans med andra innan det kan användas enskilt. Språket har en central del i det sociokulturella perspektivet (a.a.)

Proximala utvecklingszonen beskriver Säljö (2014) som det som en människa kan prestera själva och det som kan uppnås i samspel med en vuxen eller mer kunnig kamrat. Det handlar om att så kallat låna kognitiv kompetens från den som kan mer och använda det som stöd i sitt eget kunnande. Säljö (2014) menar att det blir aktuellt i många

situationer i skolan, där vi behöver stöd med att genomföra alla led i uppgiften. Sandström (2002) beskriver utifrån Vygotskij att imitation påverkar inläringen genom att eleven härmar en kunnigare person kan resultera i kunskap. Undervisningen bör anpassas för den enskilda eleven med utmaningar som ligger före elevens utveckling där elever kan lära sig i samspel med lärare och andra elever (Lillemyr, 2002). Elever behöver vara tillsammans med andra under sina utvecklingsprocesser för att inte elevens utveckling skall avstanna eller skjutas upp (Dysthe, 1996).

Dewey ansåg att skolan skulle vara en gemensam plats för eleverna (Phillips & Soltis, 2014). Pedagoger behöver vara medvetna om den sociala gemenskapen som skolan innebär. Läraren behöver skapa förutsättningar för eleverna att kunna medverka i den sociala arenan (a.a.). Även att inkludering är något positivt för eleverna. Ett begrepp som Dewey har skapat är "Learning by doing" som innebär att eleverna lär sig tillsammans med sin omvärld och kan förstå genom sociala sammanhang. Dewey (2004) anser att det är viktigt att även elever med intellektuell funktionsnedsättning får möjlighet till inkluderade situationer.

Mediering är ett centralt begrepp inom sociokulturella perspektiv och är en samverkan mellan människors tänkande och handling samt de redskap och artefakter som finns i omgivningen (Säljö, 2014).

### 2.7.2 Kategoriskt perspektiv

Det kategoriska perspektivet grundar sig inom psykologin och medicinen. Inom specialpedagogiken är det äldst och mest dominerande synsättet (Nilholm, 2007). Begreppet normalitet har en central plats i det kategoriska perspektivet som innebär att man skiljer det onormala från det normala (Nilholm, 2007). Orsakerna till elevernas svårigheter anses vara medfödda eller individbundna (Persson, 2013). Svårigheterna kan även bero på svåra hemförhållanden eller låg begåvning (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist 2001). Fokus ligger på barnets avvikelser och svårigheter (Ahlberg, 2009). Nilholm (2005) beskriver att barnets svaga sidor diagnostiseras och individen blir bärare till problemet och kategorisering av bland annat olika diagnoser med gemensamma drag

identifieras för att hitta sätt att hantera dessa. Om man hittar orsaken till barnets brister kan de tränas för att anpassas till omgivningens krav (Nilholm, 2007). Den forskning som förespråkar kategoriskt perspektiv vill hitta den optimala miljön för den enskilda eleven, det kan vara enskild undervisning, undervisning i mindre grupp eller särskola (Emanuelsson, m.fl. 2001). Undervisningen sker utifrån kategoriseringen och inte efter elevens individuella förutsättningar (Persson 2007).

### 2.7.3 Relationellt perspektiv

I kritik mot det kategoriska perspektivet har det relationella perspektivet vuxit fram som ett sätt att se på specialpedagogiken (Nilholm, 2006) samt att intresse för specialpedagogiska frågor har intresserat samhällsvetenskapen (a.a.). Förändringar i miljön behöver göras för att anpassas till elevens förutsättningar. Svårigheterna uppstår i mötet med fysiska, psykiska och sociala lärmiljön som eleven finns i (Person, 2013). Hattie (2009) menar att pedagogerna är nyckelpersoner i den sociala miljön. Pedagogerna måste skapa tillit i relationerna med eleverna med ett elev-fokuserat förhållningssätt för att eleverna skall uppnå målen (a.a.).

Pedagogiska åtgärder behöver göras i miljön, läraren och eleven (Persson, 2007) eftersom elevens svårigheter uppstår i den sociala och pedagogiska miljön som eleven befinner sig i. På så sätt kan elevens möjligheter att uppfylla vissa förutbestämda krav och mål öka. Inkluderande undervisning är något som rekommenderas inom relationellt perspektiv. De åtgärder som arbetas fram sker under längre tid (a.a.). Forskningsresultat visar på att stabila relationer med trygga vuxna gör att elever utvecklar sitt tänkande och inre känslor (Brodin & Hylander, 2002). Författarna beskriver även att oavsett medfödda förutsättningar som eleven har, påverkas elevernas utveckling av samspelet med pedagogerna.

Enligt Ahlberg (2009) sker det relationella perspektivet i samspel mellan människor. Även Ahlberg (a.a.) betonar att miljön är orsaken till elevernas svårigheter och inte eleven

som är bärare av det. Miljön skall anpassas efter elevernas behov och förutsättningar och inte tvärt om.

Rosenqvist (2013) beskriver att det relationella perspektivet har vuxit under ungefär ett årtionde men att det under de senaste åren visar mer tendens till att kategoriskt perspektiv återkommer. Det grundar han bland annat i den obligatoriska undervisningen att det blir mer segregerad undervisning. Han menar vidare att relationella perspektivet är en långsiktig insats och inte akutinsatser. Relationella perspektivet kräver god planering och kunskap om miljön i skolan. Det inkluderade förhållningssättet är en förutsättning för att lyckas med ett relationellt perspektiv.

#### 2.7.4 Sex aspekter delaktighetsmodellen

**Tillhörighet** innebär att eleven ingår i en skola och en klass eller att vara formellt inskriven i en skola eller fritidshem (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2013).

**Tillgänglighet** delas in i fysisk tillgänglighet, tillgängligt sammanhang och sociokommunikativ tillgänglighet (a.a.). Den fysiska tillgängligheten handlar om att kunna ta sig fram, orientera sig till platser och kamrater och att ha tillgång till undervisningen med anpassat läromedel, teknisk utrustning, alternativa verktyg, tillgängliga texter med mera. En fysisk tillgänglig miljö möjliggör delaktighet för eleven och skapar arenor för sociala relationer. Med tillgängligt sammanhang menas att eleven förstår det som sägs och syftet i det som görs. Bland annat kan det vara tydliggörande om en bok, aktivitetens deltagare och tids anvisningar. Sociokommunikativ tillgänglighet är att göra språk, koder och regler tydliga. Att kunna förstå hur man skall vara mot varandra. Skrivna och oskrivna regler som vi fostras in i och att förstå som inte är tydliga. Alla elever ha rätt att få prata, att bli lyssnad till och ha inflytande. Sammanhanget och kommunikationen behöver vara tillgänglig för alla (a.a.).

**Samhandling** är när två eller flera personer gör något tillsammans. Det kan vara planerad lektion med tydliga mål eller att småpratande under lektioner om andra saker. För att

känna sig som en i gruppen är det viktigt att ingå i en gemenskap och inte bli exkluderad ofta från klassen, det ger övriga elever negativa signaler (a.a.).

**Erkännande** innebär hur andra ser på elevens deltagande. En elev som är erkänd betyder att eleven är accepterad av så väl av lärare som av andra elever. Det handlar alltså om andras syn på eleven. Lärarens roll är att göra gruppindelningar och att göra lärmiljön tillgänglig. Kamratkulturen är svårare för lärare och andra vuxna att styra, det kan ge motsatt effekt. För att planera stödet till eleverna gäller det att pedagogerna har en medvetenhet om hur gruppen och kamratkulturens normer ser ut (a.a.).

**Engagemang** handlar om elevens upplevelser och tankar. Pedagogernas roll är att göra förutsättningarna bra utefter de elever som deltar, genom att göra aktiviteterna tillgängliga och skapa möjligheter till samhandling. Andras bemötande av elevens engagemang är viktigt (a.a)

**Autonomi** är elevens möjlighet att bestämma över sig själv och inflytande hur eleven gör saker, vad eleven gör och med vem. I skolan behöver detta ske inom skolans ramar så som regler, tid och krav som gäller alla elever (a.a.).



## 3. Metodbeskrivning

I detta kapitel kommer jag presentera vilka val av metod jag har valt, vilka som deltagit för att ge mig det empiriska materialet, hur genomförandet och bearbetningen gått och slutligen beskriva vilket etiskt förhållningssätt jag har tillgodosett i studien.

### 3.1 Metodval

Fejes och Thornberg (2015) menar att forskaren behöver komma fram till vilka metodval som skall användas vid reflektion vid exempelvis frågor som rör det som skall studeras, vilken data som skall samlas in och hur den skall analyseras. Denna studie baseras på kvalitativ studie där observationer och semistrukturerade intervjuer ligger som grund för empiriunderlaget. Kvalitativ forskning innebär att skapa förståelse för den sociala verkligheten, hur den egentligen är utifrån människors beskrivningar av samspel i naturliga situationer. Detta ur en subjektivitet, att fånga insidan av upplevelser och erfarenheter som har en inriktning på människors inre verklighet (Bryman, 2011). Utifrån sociokulturellt perspektiv, kategoriskt, relationellt perspektiv samt delaktighetsmodellens sex aspekter som grund för tolkning i analysarbetet utifrån syftet och frågeställningar för denna studie.

#### 3.1.1 Observationer

För att iaktta och undersöka det som sker i verksamheten valdes att observera eleverna i sin kontext. Stukat (2011) framhåller att observationer sker för att få reda på det som sker och inte det som sägs. Enligt Bjørndal (2015) sker observationer för att utveckla den pedagogiska verksamheten. Observationer gjordes utifrån första ordningen, vilket innebär att de gjordes av utomstående med observationen som primära uppgift utan att splittra uppmärksamhet på olika saker. Enligt Bjørndal (2015) är det stor mängd information man får till sig under en observation genom våra fem sinnen. Olika

människor upplever därmed olika saker i samma observationstillfälle. Författaren framhåller att det är viktigt att vara medveten om detta när observationen genomförs. Därför filmades stora delar av observationerna. För att kunna ta del av observationerna vid upprepade tillfällen och därmed få syn på olika detaljer. Pramling Samuelsson och Lindahl (1999) betonar att det finns möjlighet att få fylligare och få ut mer information än med endast papper och penna och kunnat gå tillbaka och se det flera gånger.

Bjørndal (2015) anser vidare att det är viktigt att komma förberedd till observationstillfället och ha med rätt material. I denna studie användes både mobilens kamera och ljudupptagning samt observationsscheman, anteckningsblock och flera pennor för att fånga ögonblick utifrån studiens syfte och frågeställningar.

### 3.1.2 Intervjuer

För att förstå verksamheten utifrån personalens synvinklar valdes utifrån Kvale och Brinkmann (2014) att göra intervjuer med Axels och Kalles klasslärare, elevassistenter och speciallärarna på skolorna. Stukát (2011) anser att en viktigt och till synes vanlig metod är intervjuer. Semistrukturerade intervjuer valdes som inte är lika styrda som vid standardiserade frågeformulär. De semistrukturerade intervjuerna öppnar istället upp för eventuella följdfrågor. Direktintervjuer gjordes som även kallas ansikte mot ansikte intervju där respondenterna möttes vid intervjutillfället, detta är en vanlig form av intervju i vetenskapliga undersökningar (Bryman, 2011). För att vara säker på att respondenterna förstod frågorna valdes att göra intervjuer istället för enkäter. Författaren framhåller även att kvalitativ forskare vill ha ett nära möte med respondenterna till studien för att få en inblick hur de upplever vissa situationer (Bryman, 2011). Dalen (2015) betonar att i semistrukturerade intervjuer med en intervjuguide kring olika ämnesområden som skall tas upp under intervjuerna ger en större garanti att frågeställningarna för studien berörs och ger användbara svar. Frågorna kring ämnesområdena formulerades under intervjutillfällena och anpassades utefter situationen. Intervjuguiden utformades (Bilaga 2) och var anpassade efter vilken yrkeskategori som intervjuades för att inte missa någon viktig fråga för studien. Bell (2016) tar upp att några huvudregler att tänka på vid

intervjuer är att inte ställa ledande frågor, att ställa en fråga i taget och att inte ställa värderande frågor. Utifrån dessa huvudregler tänktes på innan frågorna ställdes.

För att respondenterna skall känna sig bekväma i situationen inledde jag intervjuerna med att ställa frågor som är personbeskrivande, såsom utbildning och erfarenhet inom yrket därefter de frågor som rör det centrala fokuset för studiens syfte (Dalen, 2015).

### 3.2 Undersökningsgrupp

Urvalet i denna studie är två elever, två mentorer, tre elevassistenter och två speciallärare. Alla namn som används i denna studie är fiktiva.

Skola 1	Skola 2
Elev 1- Axel	Elev 2- Kalle
Axels klasslärare	Kalles klasslärare
Elevassistent - Lena	Elevassistent - Jonathan
Elevassistent - Åsa	Speciallärare Kalles skola
Specialläraren- Axels skola	

Val av skolor gjordes utifrån målstyrt urval som Bryman (2011) menar är ett strategiskt val utifrån relevans för sin forskningsfråga, där respondenterna väljs ut med tydliga kriterier och inte slumpmässigt. Kriterier för urvalet i denna studie var att eleverna skulle gå inkluderad i grundskolan och läser enligt grundsärskolans kursplan. Empiriinsamlingen genomfördes på skolor som jag valt utifrån personliga kontakter.

På den första skolan som deltar i denna studie går Axel han är 8 år och går i klass 2 i en skola med klasserna F-6, i en mindre ort i södra Sverige. Axel har intellektuell funktionsnedsättning, autism och utreds även för språkstörning. Han är inkluderad i grundskolan och läser utifrån grundsärskolans läroplan. Axel har ett otydligt verbalt tal.

Han går i en klass med 18 elever och har stöd av sina elevassistenter som jobbar med Axel varannan lektion var. Klassläraren har läst specialpedagogisk kurs och har stor erfarenhet av inkludering. Specialläraren har arbetat som speciallärare i sex år.

Den andra eleven går i femman på en grundskola F-9. Skolan är belägen i en medelstor ort i södra Sverige. Kalle har lindrig intellektuell funktionsnedsättning, generell språkstörning och aktivitets- och uppmärksamhetsstörning, han går i grundskolan och studerar enligt grundsärskolans läroplan (Skolverket, 2011b). Hans elevassistent är Jonathan, han är med Kalle de flesta lektioner dagligen. Jonathan har arbetat med Kalle halva fyran och nu hela femman. Klassläraren har snart två år varit Kalles klasslärare. Hon har tidigare arbetat med elever i behov av stöd. Specialläraren på Kalles skola har läst specialpedagogiska kurser och arbetat med specialpedagogiska arbetsuppgifter under fem år.

### 3.3 Genomförande

För att komma i kontakt med skolor fick jag nummer till Axels elevassistent, Åsa av min kontakt som är Axels mamma. Vi skrev meddelande till varandra och avtalade tider för intervjuer och observationer som passade samtliga. För att komma i kontakt med en elev till söktes bland vänner som arbetar på skolor efter någon som har elev som är inkluderad och läser enligt grundsärskolans kursplan. Fick svar av en lärare att studiens gärna fick genomföras på hennes arbetsplats. Båda elevernas vårdnadshavare gav deras samtycke i missivbrev (Bilaga 1) att deras söner fick medverka i studien. Axels skola besöktes i februari 2019 och Kalles skola var i april 2019. Under två dagar vardera följdes eleverna i deras skolmiljö. Resultatet av studien kommer presenteras utifrån syfte och frågeställningar för denna studie i nästkommande kapitel, lärmiljö, inkludering och delaktighet samt framgångsfaktorer. I studiens resultat kommer även pedagogernas förhållningssätt utifrån sociokulturellt, kategoriskt och relationellt perspektiv att utvärderas.

### 3.3.1 Observationer

Inför besöken utformades observationsschema (bilaga 3) observationsschemat gjorde jag utifrån SPSM's delaktighetsmodell (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2013) som en checklista för att vara uppmärksam på samma saker i alla observationer samt för att anteckna data på ett ordnat sätt. Detta gjordes för att ta bort personliga faktorer (Denscombe, 2009).

Observationerna skedde där eleven var under mina två dagar på skolorna. Jag observerade så väl i klassrumsmiljö som på en del raster. Min placering under observationerna försökte jag komma så nära som möjligt för att höra och se vad de gjorde samtidigt som jag inte skulle störa och distrahera eleven. När jag observerade Axel i klassrummet satt jag i en soffa i anslutning till hans bänk, vid ett tillfälle var soffan upptagen av annan elev och då satt jag på en stol snett bakom Axel. Observationerna hos Kalle frågade jag Kalle om jag fick sitta bredvid honom på en pall och det var okej. Vid observationerna med Kalle försökte jag märkas så lite som möjligt.

Under observationerna fördes anteckningar, både i observationsschemat (bilaga 3) och i anteckningsblock samt vissa delar filmades för att kunna återgå till observationstillfällena och ta del av det om och om igen, detta för att få en djupare förståelse för vad som skedde under observationstillfällena utifrån studiens syfte och frågeställningar.

### 3.3.2 Intervjuer

Inför besöket på Axels skola utformades intervjuguider (bilaga 2), som anpassades efter yrkeskategorierna. Jag använde sedan samma intervjuguider på Kalles skola. Öppna intervjufrågor användes vilket gav respondenterna möjlighet att svara med sina egna ord och ge fylligare svar än vid slutna frågor. Möjlighet att kunna ställa följdfrågor för att förtydliga om respondentens egna upplevelser för att på ett tydligare sätt kunna presentera det i studien (Kvale & Brinkmann, 2014). Efter sista observationstillfället på varje skola genomfördes intervjuer med klasslärare, elevassistenter och speciallärare. Åsa och Lena

intervjuades som en fokusgruppintervju för att det skulle bli diskussioner och reflektioner mellan dem eftersom de har gemensamt uppdrag kring Axel. Respondenterna i fokusgrupper kan enligt Bryman (2011) argumentera och ifrågasätta varandra vilket kan ge en tydligare bild av verkligheten. Varje intervju tog mellan 20–30 minuter. Intervjuerna med Axels lärare och elevassistenter ägde rum i klassrummet och specialläraren i hennes rum. På Kalles skola skedde samtliga intervjuer i ett grupprum på skolan där vi kunde tala ostört. Rummen valdes av respektive respondent för att dem skulle känna sig bekväma i situationen (Stukát, 2011).

Under intervjuerna skrevs stödanteckningar och spelade in några frekvenser, det som valdes att spela in var när respondenterna beskrev inkludering och deras arbete med det. Anledningen till att det valdes att spelas in var för att det var en stor och central fråga för studien med långa svar, jag fick därför möjlighet att lyssna på det vid upprepade tillfällen och citera det. Fokus kunde läggas på respondentens svar istället för att dela uppmärksamheten på att anteckna och lyssna samtidigt. Pramling Samuelsson och Lindahl (1999) som menar att vuxna är mer känsliga än barn för att bli inspelade, många vuxna blir stressade och det kan leda till ett onormalt beteende. Utifrån detta valdes att inte ha inspelningen igång under hela intervjuerna utifrån

### 3.4 Bearbetning

I detta avsnitt kommer beskrivas hur bearbetningen av den empiri som samlats in under observationer och intervjuer på de två skolorna som medverkar i studien samt relevant litteraturen bearbetades utifrån studiens syfte och frågeställningar;

Syftet med denna studie är att undersöka arbetet som klasslärare, speciallärare och elevassistenter gör för att skapa delaktighet och inkludering för två elever som går på två olika grundskolor och läser enligt grundsärskolans kursplan båda med intellektuell funktionsnedsättning och språkstörning och den ena eleven har även autism.

Utifrån studiens syfte har frågeställningarna utformats:

- Hur utformas lärmiljön för att främja elevens delaktighet och möjlighet till inkludering?
- Vilka framgångsfaktorer beskriver klasslärare, elevassistenter och speciallärare som gynnsamma för inkludering av elever som studerar enligt grundsärskolans kursplan?

### 3.4.1 Observationer

Enligt Bryman (2011) skall helst analysarbetet pågå som en process som ständigt är aktiv därför påbörjades analysarbetet samma dag som observationerna genomfördes. Transkribering av de filmade observationstillfällena efter varje dag på skolorna genom att lyssna och titta på det flera gånger och skriva av det ordagrant. Dessutom skrevs anteckningar på datorn som var skrivna förhand. Genom att lyssna och titta på inspelningarna flera gånger väcktes nya tankar kring observationerna (Pramling Samuelsson & Lindahl, 1999). Materialet som var väsentligt utifrån syfte och frågeställningar transkriberades i ett google-dokument. Tre dokument användes i transkriberingen och namngav de ett till respektive tema och kopierade in det material som tillhörde tema:

- Lärmiljö
- Inkludering/delaktighet
- Framgångsfaktorer

Empirin färgades grönt från Axels skola och Kalles i rött. Detta kommer att ligga som grund för resultatet för denna studie tillsammans med tidigare forskning som är relevant för syftet och frågeställningarna. Allt skrivet material, inspelningar och filmer sparades på usb-minne och förvaras på säkert ställe.

### 3.4.2 Intervjuer

Efter intervjuerna transkriberade jag de intervjuer som gjorts under dagen för att ha det färskt i minnet. Valde att ibland göra meningskoncentrerat vilket innebär att respondentens långa svar kortades ner och behöll huvudinnebörden samt tog bort upprepningar och ljud som hmm, ehh (Kvale & Brinkmann, 2014). Precis som med observationerna valdes att färga empirin från Axels skola grönt och Kalles skola rött och sparade det på USB-minne.

### 3.5 Tillförlitlighet

Genom att använda flera olika metoder menar Bell (2016) att man bekräftar studiens resultat Stukát (2011) menar att det kan höja studiens tillförlitlighet. Med både observationer och intervjuer hoppas att det kan bidra till ökad tillförlitlighet.

Göransson och Nilholm (2009) framhåller att det är viktigt att inte dra för stora och generella slutsatser och att det är viktigt att vara tydlig med det. Detta har tagit fasta på i denna studies resultat med tanke på att endast två elever, deras klasslärare, elevassistenter och speciallärarna på skolorna medverkat i studien. Resultatet i denna studie är därmed inte generella utan utgår från observationer och intervjuer på två skolor för att komma fram till hur de arbetar med inkludering av de två elever som medverkade i studien. Citat från observationer och intervjuer finns med i denna studie för att få större belägg till studiens trovärdighet och tillförlitlighet.

Med denna studie hoppas jag skapa möjligheter för en större förståelse för arbete med inkludering av elever som läser enligt grundsärskolans kursplan i grundskolan.



### 3.6 Etik

Vetenskapsrådet (2002) har utformat ett identitetsskydd vid kvalitativa studier. Detta identitetsskydd delas upp i fyra krav på forskning; informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekravet. Hänsyn har tagits till dessa etiska övervägande och informerat mina respondenter. Med informationskravet menas att respondenterna får ta del av sina villkor och rättigheter, såsom att de har rätt att avbryta sin medverkan när som helst. Samtyckeskravet innebär att de som deltar i studien medverkar frivilligt utan påtryckningar från andra. Konfidentialitetskravet informerades om att deras medverkan i studien är helt anonym och inte kommer kunna spåras till dem samt att alla uppgifter som lämnas kommer hanteras med full sekretess. Nyttjandekravet betyder att uppgifterna som respondenterna lämnar endast kommer användas i det vetenskapliga arbetet.

## 4. Resultatbeskrivning

I detta kapitel presenteras resultatet utifrån empirin som samlades in under observationer och semistrukturerade intervjuer utifrån studiens syfte:

Syftet med denna studie är att undersöka arbetet som klasslärare, speciallärare och elevassistenter gör för att skapa delaktighet och inkludering för två elever som går på två olika grundskolor och läser enligt grundsärskolans kursplan båda med intellektuell funktionsnedsättning och språkstörning och den ena eleven har även autism.

Därefter tolkas resultatet med stöd från sociokulturellt, kategoriskt och relationella perspektiven samt delaktighetsmodellen utifrån studiens frågeställningar.

- Hur utformas *lärmiljön* för att främja elevens *delaktighet* och möjlighet till *inkludering*?
- Vilka *framgångsfaktorer* beskriver klasslärare, elevassistenter och speciallärare som gynnsamma för inkludering av elever som studerar enligt grundsärskolans kursplan?

### 4.1 Resultat

Jag kom till Axels skola en dag i februari, då snön låg vit på marken. När jag kom till kapprummet möttes jag av hans elevassistenter som höll på att förbereda dagen. Klasskompisarna var i klassrummet och skulle precis börja med matematik och Axel var på toaletten.

Till Kalles klass kom jag en aprildag, våren hade kommit, krokusar växte i rabatterna och det hade börjat bli knoppar på buskarna. Eleverna sprang omkring på skolgården i t-shirts skojade och tjoade. Kalle och klasskompisarna rusade in när skolklockan ringde och ställde sina skor och gick in och satte sig.

## 4.2 Observationer

I denna del kommer de observationer jag gjorde på Axel och Kalles skolor att redovisas utifrån teman från frågeställningarna för studien.

### 4.2.1 Lär miljö

Båda elevernas placering i klassrummet hade några likheter såsom ett större bord i ett av klassrummens hörn med en skärmvägg. Axel satt längst bak i klassrummet och tittade in i väggen, bakom honom fanns det en skärmvägg som skymde från att se hans plats samt för honom att se klassrummet. I hans hörna hade han hyllor och lådor med det mesta material som behövdes under hans lektioner samt tidskriftssamlare med lektionens tre moment. Under de lektioner jag observerade fick jag ta del av lektioner både vid hans plats i klassrummet och även undervisning av olika slag i andra rum på skolan, så som skapande rum, och ett grupprum samt biblioteket som låg en bit ifrån skolan.

Kalles plats var placerad längst fram i klassrummet och han tittade in mot väggen med en skärmvägg som minimerade för honom att titta ut genom fönster och begränsade honom att se hela klassrummet. Om han vände sig om såg han smartboarden och klasskompisarna som satt i främre delen av klassrummet. Delar av hans arbetsmaterial låg i lådor bredvid hans bord övrigt material hade lärarna.

Under lektionerna som jag besökte klassen fick jag ta del av både klassituationen och den lilla gruppen. Den lilla gruppen var i ett grupprum, inrett med ett stort kvadratisk bord och en soffa. I rummet fanns även ett biljardbord och fotbollsspel.

### 4.2.2 Inkludering och delaktighet

Elevernas *tillhörighet* är i grundskolan i en klass, årskurs två respektive årskurs fem. De läser enligt grundsärskolans kursplan. I observationerna kunde jag bland annat se detta

genom att de hade sin placering i klassrummet, hade elevassistenter som stöttade dem på olika sätt och åt lunch tillsammans med klassen som de tillhörde.

*Tillgängligheten* observerades också. Eleverna hade inga svårigheter med fysiska rörelser och kunde ta sig fram överallt på skolan. Anpassat läromedel hade Axel anpassat efter honom som tränar hans finmotorik, bokstavsträning/läsning och praktiskt görande såsom papper maché och användning av konkret material. Kalles arbetsuppgifter innebar att han hade en anpassad mattebok och i svenskan arbetade han med ord och rättstavning.

*Tillgängligt meningssammanhang* observerades när Axels elevassistenter pratade tydligt och långsamt med honom, använde ord som Axel visade förståelse för. När det gällde Kalles tillgängliga meningssammanhang sa elevassistenten till Kalle att han skulle träna på orden för att han skulle bli bättre på att stava de. Jonathan pratade också tydligt med Kalle och förklarade samma sak på olika sätt. När läraren läste ur högläsningeboken satt Kalle och ritade, boken som lästes var en typisk bok för årskurs fem. När Kalle hörde något han kände igen så som president och Paris berättade han för klasskompisarna om sina kunskaper.

Under observationerna på skolorna observerades hur elevens tillgänglighet med det *sociokommunikativa* såg ut. Under observationsdagarna var eleverna i olika situationer samt på olika humör, glada, ledsna, arga och frustrerade. Kalle hamnade i en situation med en tjej i klassen. De hade varit ute på rast, han och några andra hade lekt kull och när det var dags att gå in tog Kalle tag i tjejens arm och bet henne. I samtal med läraren:

Kalle - okej, jag bitit henne. Jag gjorde inte riktigt. Jag skulle bara skoj.

Lärare - Hon tyckte inte att det var skoj. Man får inte bitas.

Kalle - Jag lekte bara.

Lärare - Man får inte bita någon. Det är farligt att bita

Kalle - Nej, det kan börja blöda.

Lärare - Det är jättefarligt att bitas.

Kalle - Men det blev bara märken. (Kalles klasslärare, 2019)

När Kalle sprang till matsalen slog han till alla som han sprang förbi, ingen av dem sa något, där var ingen vuxen som såg det eftersom elevassistenten och klassläraren inte kom ut samtidigt.

Axels elevassistenter hade ofta ett bildstöd med symbolen ”nej” i fickan, denna visades för honom vid situationer som hade blivit fel eller om de uppmärksammade att han var på väg att göra något han inte fick. Vad jag kunde se fanns det inga regler uppsatta på väggen i klassrummet eller i korridoren. Axel blev vid några tillfällen arg och frustrerad på sina elevassistenter. Han slogs, skrek och borrhade in sitt huvud i deras armar när de ställde krav på honom som han inte ville. Ett tillfälle var när han skulle ut på rast, han skulle med hjälp av elevassistenten ta på sig varma kläder i hallen. I hallen stod jag en bit ifrån och båda hans elevassistenter inga andra elever eftersom han inte ville ta på sina överdragsbyxor och började då att slå elevassistenten som var närmast honom. Åsa pratade lugnt med honom och slutligen fick han på sig byxorna och kom ut på rasten.

Elevernas utbrott löstes genom verbal kommunikation i båda klasserna och av samtliga vuxna. Samtliga vuxna pratade långsamt och tydligt.

Elevernas *samhandling* såg olika ut. Axel träffade sina klasskompisar väldigt lite tid av sin skoldag, de tillfällen jag såg att han var med andra var på idrotten samt i matsalen. På idrottslektionen med Axel var snö så klassen skulle åka pulka i skolans backe. De andra eleverna rättade sig efter vart Axel ville åka och lät honom åka före. Axel ville gärna åka på en annan pulka och då erbjöd en flicka sig att de kunde åka tillsammans eftersom det var hennes pulka. De pratade lite mest praktiskt kring åkandet och båda barnen såg glada ut. I matsalen satt Axel tillsammans med fyra andra klasskamrater, de pratade inte med varandra utan kommunikationen gick genom elevassistenten.

Ena eftermiddagen gick hela klassen till biblioteket för att låna individuella böcker. På biblioteket satt Axel och tittade i böcker medan elevassistenten samlade ihop böcker som de skulle låna med sig till skolan.

Kalle var där klasskompisarna var, när det var rast var de tillsammans. Han var delaktig när han hörde saker som han hade förförståelse för och berättade då gärna om sin kunskap och sina tankar för klassen, övrig stund arbetade elevassistenten och Kalle tillsammans med andra arbetsuppgifter som relaterade till lektionen. Klassläraren lät Kalle berätta om sina erfarenheter och tankar och klasskompisarna lyssnade på honom.

Han gick fram till några klasskompisar under lektionerna och pratade med dem tvärs över klassrummet. När de hade en stund där de skulle spela matematikspel på datorn gick han och ställde sig bredvid en klasskompis vid ett högre bord, de pratade om spelet och hjälptes åt att lösa matematiska problem. Kalle satt så att han kunde delta i diskussioner med sina klasskompisar och tog kontakt med dem under lektion och raster alla var väldigt inbjudande. Under mina dagar där var Kalle alltid tillsammans med någon klasskompis under rasterna. I den lilla gruppen arbetade Kalle tillsammans med två andra elever på skolan, de samtalade mycket om film som de alla hade sett hemma. Jonathan påminde dem om att jobba med uppgiften som handlade om att klippa ut bokstäver. Därefter var det dags att hitta ord som började på bokstaven ö och bokstavera de. Bokstavsarbetet kombinerades med prat och skratt med kompisarna.

*Erkännande*, Axels del med klasskompisarna var i situationen ovan då han och flickan lekte i pulkabacken. Kalles klasskompisar pratade med honom under lektioner och lyssnade på honom när han berättade något. På rasterna lekte de tillsammans.

*Autonomi* visade sig genom att Kalle själv bestämde hur mycket han skulle ta upp på tallriken i matsalen och att han bestämde med vem och vad han ville leka på rasten. För Axel var hans vardag i skolan mer begränsad, han valde vad han ville leka på rasten, Axel valde några böcker på biblioteket som han ville låna med till skolan. På vägen tillbaka till skolan ville han gå till kyrkan på, det gjorde elevassistenten och Axel tyvärr var kyrkan låst så då gick de till skolan istället. Jag kunde se att lektionernas längde styrdes i Axels fall av innehåll och koncentration och för Kalles del av klockan.

#### 4.2.3 Framgångsfaktorer

För att skapa tydlighet och därmed meningsskapande för eleven har Axels elevassistenter skapat tidskriftssamlare med tre fack med lektionens tre moment. Den står på Axels bord och var vid de flesta lektioner påfylld när Axel kom in. Han har bildschema vid sin krok i kapprummet där det finns bild på hela skoldagen samt fritidstid. Det fanns bild på hans arbetsplats och bland alla hans bilder kunde jag se en bild på en bänk. När Lena läste bok för Axel var boken riktad för att passa honom, de samtalade om bilder och text.

Kalle har sitt bildschema i klassrummet, med dagens lektioner. Han får sitt material av läraren eller med stöd av sin elevassistent tar de fram det från hans låda efter genomgång. Klassläraren beskrev för Kalle vad han skulle göra genom att komma fram till honom och ge honom enskild muntlig instruktion som därefter upprepade elevassistenten om det behövdes.

Tydlighet i verbal kommunikation var något som båda eleverna fick ta del av under sina skoldagar som observerades.

Gemensam planering har Kalles elevassistent och klasslärare en timme i veckan, då planerar de i stora drag Kalles undervisning och pratar om Kalle. Axels elevassistenter planerar i samma rum som klassläraren så de kan fråga och prata om saker. Lena och Åsa planerar Axels undervisning tillsammans och följer till viss del samma ämnesområden som klassen arbetar med men avgör själva om de vill arbeta längre med något och hoppa över något annat.

### 4.3 Intervjuer

Här kommer presentation av det resultat från observationer och intervjuer som gjordes med mina respondenter. Det kommer att presenteras utifrån underrubriker som är kopplade till mina frågeställningar.

#### 4.3.1 Lärmiljö

Elevassistenterna tyckte att det var svårt att veta hur de skulle arbeta för att inkludera honom och vad som egentligen var rätt eller fel. Enligt Åsa har deras inkluderingsarbete gått framåt, hon beskriver det såhär;

Vi har hela tiden strävat åt att han skall kunna vara med i klassrummet. För när man satt där instängd i ett rum själv då undrar man ju, vad är det här? (Åsa, 2019)

Åsa pekade mot ett annat rum i anslutning till klassrummet. I det rummet hade Axel all sin undervisning förut. När han var i det andra rummet ansåg elevassistenten att han var exkluderad från klassen men att han behövde det eftersom han störde de andra när han blev okoncentrerad. Elevassistenterna tänkte då om Axel skulle fått det bättre i särskolan.

#### 4.3.2 Inkludering och delaktighet

Båda eleverna har sin formella *tillhörighet* i grundskolan i klass två respektive klass fem. Eleverna läser enligt grundsärskolans kursplan. I intervjun med Axels klasslärare förklarar hon att alla som går i hennes klass oavsett vart de sitter så är de en del av klassen.

Å i den här klassen har vi ju 18 barn, ingen glömd ingen gömd (Kalles klasslärare, 2019).

Axels klasslärare ansåg att inkludering är när eleven är inskriven från grundsärskolan i grundskolan.

Det är inte nödvändigtvis alla under samma tak. Det handlar om att alla ska ha möjlighet till utbildning inte nödvändigtvis likvärdig, en individuell hellre då (Kalles klasslärare, 2019).

Åsa och Lena ansåg att vara i samma rum som övriga elever var inkludering. De beskrev att de valde att Axel skulle sitta på sin plats bakom skärmväggen för att han koncentrerade sig bättre där än när han satt vid bänken bredvid klasskompisarna.

Men vi kände att vi inte fick den koncentrationen. Det blev liksom ingen vettig stund vid bänken. Han kunde inte koncentrera sig, han ville inte göra det vi hade planerat, han ville bara öppna och han ville bara göra det pappret han ville, han ville titta i sin pärm om han ville det. Vi kom aldrig dit. Vi fick ett helt annat lugn där bakom... Sen kanske man skulle komma dit om man bara kämpade på, om vi skulle göra det varje dag varje dag så kanske han skulle komma in i de rullarna... blir ju mycket att man känner att det här känns bra (Axels elevassistenter, 2019).



Axels klasslärare förklarade att hon tyckte att det var självklart att hon tog emot elever som läser enligt grundsärskolans kursplan om vårdnadshavare ville ha sitt barn i grundskolan.

Jag tycker att det är en självklarhet. Om det är föräldrarnas val och fungerar det så är det självklart. Sen kan man ju se sen i förlängningen att det inte...han har andra behov. Men så länge det fungerar så länge klasskompisarna accepterar honom så är det självklart. Så ser jag på det (Axels klasslärare, 2019).

Kalles klasslärare och elevassistent hade liknande syn på vad inkludering innebär för dem. Det handlade om att vara en del av klassen och känna samhörighet med klasskompisarna samt ha sin plats i klassrummet. Klassläraren berättar så här

Jag anser att inkludering är när alla känner sig som en klass och är delaktiga...alla gör samma saker men på sin nivå det tycker jag är inkludering (Kalles Klasslärare, 2019).

*Tillgängligheten* när det gäller Axels läromedel säger elevassistenterna att han och hans klasskompisar inte är på samma nivå och därför är det svårt för Axel att delta i den ordinarie undervisningen, eftersom han behöver anpassat material. Kalles klasslärare ansåg att ha material på olika nivåer för att anpassas efter eleverna är viktigt.

*Samhandling:* Jonathan beskriver att det inte alltid är så lätt för Kalle i situationer med klasskompisarna och att det fungerar bättre med vissa klasskompisar än med andra.

Det han tycker fortfarande är roligt och häftigt har de andra kommit förbi för typ två år sen... Han blir oftare frustrerad... Han är medveten om det, det bli jobbigare och tråkigare att jobba i skolan. Kraven blir högre och han mäter inte upp till de så allt blir bara så jäkligt tufft (Jonathan, 2019).

Jonathan ser detta som ett problem eftersom han märker att Kalle känner sig annorlunda.

*Erkännande:* Axels elevassistenter berättade att de andra eleverna var väldigt omhändertagande och snälla mot Axel, de tyckte att han är accepterade av klasskompisarna. De ansåg att relationen han hade till så väl klasskompisar som deras föräldrar gjorde honom trygg på skolan.

I hans fall så är han så trygg med så många kompisar med sin brorsa och så många kompisar och så många föräldrar. Redan i från förskoleklass (Åsa, 2019).

Åsa och Lena har tidigare berättat att hans tvillingbror går i parallellklassen.

Jonathan förklarade att Kalles klasskompisar tyckte och visade olika angående Kalles närvaro i klassen. Några tyckte att han var en självklarhet i klassen, de lekte tillsammans på rasterna och pratade med varandra på lektionerna medan andra mest klagade på honom och tyckte att han var jobbig.

*Autonomi:* Åsa berättade att Axel väljer några av de böcker de ska låna på biblioteket när de är där.

Jonathan berättade att Kalle arbetade i fjärde klass mycket enskilt med en vuxen men sedan femte klass har han all undervisning i klassrummet eller i en mindre grupp. Jonathan beskriver det så här

Det blir ju lite mer socialt och inte så himla utpekande för elevens skull. Men samtidigt ibland går vi iväg när jag känner att han klarar inte av det eller att han stör för mycket eller han kan inte koncentrera sig, eller sitter och skriker då har vi ju ett rum som vi kan gå till. Han tycker inte om det. Ibland får man bara bestämma. Han vill vara i klassrummet. Innan ville han inte vara i klassrummet (Jonathan, 2019).

Kalles klasslärare berättade i intervjun att hon inte vill att det skall kännas som straff när de lämnar klassrummet utan vill att Kalle skall förstå att det är för hans skull också.

### 4.3.3 Framgångsfaktorer

Båda skolorna anser att deras arbete med inkludering har gått framåt det senaste året och det som framhålls som största förändringen är att eleverna har sin placering i klassrummet. Förra året fick båda eleverna någon form av specialpedagogiskt stöd i sin undervisning men inte detta året. Klasslärarna beskriver att klasslärarna inte har bett om något stöd vare sig från ledningen eller speciallärare för de anser att det går bra ändå.

I intervju med specialläraren på Axels skola beskriver hon framgångsfaktorer:

Någon eller några elever kan behöva en mer avskild arbetsplats vid enskilt arbete. Tillgång till skärmar, hörselkåpor, sittedynor, ståplats eller tyngdväst eller kudde kan underlätta. Vid grupparbeten är det alltid den vuxna som bestämmer grupsammansättning (Specialläraren på Axels skola 2019).

En framgångsfaktor på Kalles skola var att förra rektorn (som slutade i höstas) eftersträvade att alla elever skulle vara inkluderade i klassrummet, det var en process som elevassistenten och klassläraren tycker att de har nått fram till det målet men kan bli ännu bättre. Efter att den förra rektorn slutade har den nya rektorn fortsatt i samma spår för inkluderingsarbetet.

Axels elevassistenter beskriver som en framgångsfaktor för deras arbete att Axel går i förväg ut på rast och kommer senare in från rasten för att undvika att det blir så trångt i kapprummet. Kalle följer klassens tider och är i korridoren och på rast samtidigt som de andra.

Axels klasslärare såg en framgångsfaktor för inkludering att elevassistenterna arbetar självständigt och utformar undervisningen för eleven. Elevassistenterna såg den största framgångsfaktorn att ha placeringen i klassrummet och att relationerna är viktiga för att eleven skall känna sig trygg i situationen. Med relationer pratade de om den relationen han hade till de andra eleverna och deras föräldrar. Axels lärare och elevassistenter berättade att klasskamraterna är omhändertagande och förstående för Axel.

Kalles klasslärare tycker att ett gemensamt synsätt och tydliga roller med gott samarbete för vem som gör vad är viktiga framgångsfaktorer som tar lite tid att arbeta in. Kalles

klasslärare och elevassistent hade en timmes gemensamplanering i veckan och Axels elevassistenter beskrev att de inte hade någon inplanerad gemensam planering med klassläraren men att det är det är Åsa och Lena som planerar och genomför Axels undervisning och att det fanns möjlighet att fråga klassläraren om det var något eftersom de satt i samma rum och planerade.

Där är det faktiskt jätteviktigt att vi har samma synsätt och att vi hinner och att rollerna är tydliga, vem gör vad (Kalles klasslärare, 2019).

Goda relationer till så väl eleven som till vårdnadshavare poängterar hon som viktigt. Som klasslärare ser hon att hon måste vara lite bossig och bestämd även om det är svårt att bestämma över vuxna. Även relationerna till vårdnadshavare tycker hon är jätteviktigt. Elevassistenten ansåg att tydlighet och trygghet är viktiga framgångsfaktorer. Därför har eleven haft samma plats sen han började i klass fem.

Specialläraren på Kalles skola anser att det är viktigt med både långsiktiga och kortsiktiga mål för eleven, Tydlighet i undervisningen med röd tråd och tydligt beskriva vad som förväntas av eleven. Känslan av tillhörighet i klassen anser specialläraren på Kalles skola är viktig.

Jonathan beskriver att den lilla gruppen har praktisk dag en gång i veckan då de är på utflykter där de gör olika studiebesök, upplever närmiljön och knyter an till det de arbetar med under lektionerna. Kalles klasslärare såg stor vinning i dessa tillfällen och beskrev att Kalle tog del av lag och rätt genom att vara ute och titta efter saker som var t.ex. olagliga så som klottring.

Klassen har inte gjort det, det hade de kanske också behövt men där har vi mer press på oss och hinner inte med så mycket studiebesök men det hade de absolut också mått bra av... På hans nivå där handlar det kanske mer för honom att förstå omvärlden och bli något sådär självständig (Kalles klasslärare, 2019).

## 4.4 Tolkning

I denna del tolkas och förstås resultatet utifrån syfte, frågeställningarna teoretiska ramverk som är sociokulturellt perspektiv, kategoriskt perspektiv och relationellt perspektiv samt delaktighetsmodellens sex aspekter.

### 4.4.1 Lärmiljö

- Hur utformas lärmiljön för att främja elevens delaktighet och möjlighet till inkludering?

Utifrån observationer och intervjuerna med klasslärare, elevassistenter och speciallärare såg jag att det fanns likheter och skillnader mellan elevernas lärmiljöer. Miljöerna är anpassade efter det arbetssätt som klasslärare och elevassistenter beskriver i intervjuerna, Axel som kan tolkas utifrån ett kategoriskt perspektiv och Kalles kan mer tolkas enligt relationellt och sociokulturellt perspektiven med inslag av det kategoriska perspektivet. Enligt Persson (2007) som menar att i det relationella perspektivet är miljön anpassad för att undvika svårigheter hos eleven som uppstår i den sociala och i den pedagogiska miljön och öka möjligheterna för måluppfyllelse. I det kategoriska perspektivet skiljer man på det normala och onormala (Nilholm, 2007) och arbetar enskilt och i mindre grupper eller i särskola (Emanuelsson, m.fl. 2001). Axel hade en bänkplats bredvid en klasskompis denna plats användes ytterst sällan. Den fysiska miljön som Mitchell (2015) framhåller som viktig märktes att klasslärare och elevassistenterna hade arbetat med för att skapa trygghet för eleverna och Kalles plats kunde ses som även stimulerande eftersom han hade möjlighet till samspel med klasskompisar. Andersson m.fl. (2015) betonar hur kolleger formulerar sig när de beskriver för andra kolleger om klassrumssituationer. I intervjuerna var det ofta fokus på elevernas svårigheter men att de ville anpassa miljön och elevens undervisning. Gemensam planering hade Jonathan och Kalles klasslärare en gång i veckan i en timme. Då hann de gå igenom det viktigaste. Axels elevassistenter och

klasslärare hade aldrig inplanerad planering men satt i samma rum och planerade och kunde vid behov prata med varandra. Planering betonade Andersson m.fl. (2015) var en av viktiga framgångsfaktorer för att skapa en inkluderande lärmiljö.

Eftersom ingen av eleverna i denna studie hade någon plats som användes kontinuerligt vid klasskompisarna blev det ingen spontan plats för delaktighet i klassrummet med klasskompisar. Kalles plats gav större möjligheter att medverka i klassens samtal och diskussioner. Enligt det sociokulturella perspektivet behöver det vara en aktiv miljö och där både lärare och elev är engagerade för att utveckling och lärande skall ske (Sandström, 2002). Axel fick all teoretisk undervisning enskilt eftersom han inte ansågs klara av det som övriga klassen gjorde. Kalle deltog i mestadels av undervisningen i helklass, däremot med läromedel som anpassades efter honom. Utifrån Säljö (2014) som beskriver i ett sociokulturellt perspektiv har språket en central roll i elevernas utveckling behövs samspelet med de andra eleverna och därmed behöver lärmiljön utformas för att tillgodose eleverna det.

Enligt inkluderingsbegreppet kan ses som att Axel mestadels av skoltiden exkluderad ifrån klassen eftersom han inte medverkade i den sociala gemenskapen med klasskamraterna. Som beskrevs i tidiga forskningen uppstår elevernas svårigheter i mötet med fysisk, psykiska och sociala lärmiljön som eleven befinner sig i (Persson, 2013). För att uppnå ett relationellt perspektiv behövs det att eleverna samspekar med varandra (Ahlberg, 2009). Åsa och Lena beskrev i intervju att de var glada över att de nu hade en plats i klassrummet istället för i ett enskilt rum. Persson (2007) beskriver att det är en process under längre tid för att arbeta fram ett relationellt arbetssätt.

#### 4.4.2 Inkludering och delaktighet

I observationerna och intervjuerna som jag gjorde i elevernas skolkontext fick jag uppfattning om att inkludering och delaktighet är något som de strävar efter att arbeta med. Alla respondenter som deltog i intervjuerna var positiva till inkludering men att

begreppet betydde olika beroende på vem jag ställde frågan till. Enligt Nilholm (2006), Asp-Lund-Onsjö (2008), Jakobsson och Nilsson (2011) är inkludering ett synsätt där verksamheten anpassas efter eleverna som går tillsammans i en gemenskap. Jag tolkar att bristande kunskap om betydelsen av begreppet inkludering gör att de arbetar på olika sätt för att inkludera eleverna. Trots att begreppet inkludering har använts sedan Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) som undertecknades 1994 framgår det i denna studie att oklarheter kring begreppet fortfarande kvarstår. Utifrån respondenternas svar tolkar jag det som att Axels klasslärares beskriver inkludering med betydelsen för integrering. Jonathan beskriver som Persson (2007) att inkluderingsarbetet på skolan är en process över längre tid som blev tydligt på Kalles skolan i höstas när eleverna skulle vara i ordinarie klass istället för att få enskild undervisning. Jonathan beskrev att klasskompisarna hade olika uppfattningar om Kalles närvaro i klassen, några klagade och några såg honom som en självklarhet i gruppen. Jonathan beskriver inkluderingen som ett mer socialt arbetssätt och inte lika utpekande mot eleven.

Szönyi och Söderqvist Dunkers (2013) sex aspekter kan kopplas till sociokulturellt perspektiv eftersom samtliga sex aspekter grundar sig i att eleverna skall ingå i ett samspel med andra elever, att de lär sig i konstellation med andra. I ett relationellt perspektiv skall miljön anpassas för att tillgodose elevernas behov och göra lärmiljön tillgänglig för eleverna. Axel fick all sin undervisning av elevassistenterna och Kalle fick en del av instruktionerna av klassläraren och därefter förtydligande och upprepningar av elevassistenten. Enligt Butt (2016) blir instruktionen mindre kvalitativ om den inte ges av utbildad lärare. Elevassistenterna i båda klasserna arbetade riktat mot en elev och inte som Butt (2016) framhöll som bästa sättet att elevassistenten riktas för att stötta alla elever i klassen. Precis som andra föddes Axel och Kalle som sociala individer enligt Vygotskijs teorier som Bråten och Thurmann-Moe (1998) beskriver. Utifrån Sandström (2002) behövs metoder för att hantera elevernas svårigheter så de kan delta i olika sammanhang istället för att isoleras och hindras.

Säljö (2014) beskriver artefakter som redskap för att människor skall utvecklas, språket och symboler är två av artefakterna. Utifrån de observationer jag gjorde såg jag att elevernas språkliga förmågor är olika vilket också kan vara orsak till att elevernas

delaktighet såg olika ut. Kalle som har ett mer utvecklat verbalt tal hade ett större samspel med jämnåriga klasskompisar medan Axel som hade ett otydligare tal och var exkluderad från klasskompisarna tillsammans med elevassistenter. Wendelborg och Tössebro (2008) betonar att elever med intellektuell funktionsnedsättning behöver vara med klasskompisar, nära relationen med assistent och klasslärare kan hindrar delaktighet med klasskompisar. Som Farrell (2012) för fram behöver hinder undanröjas och det tog jag del av under mina observationer. De två olika skolorna arbetar på olika sätt för att undanröja hinder för eleverna och hade olika metoder och strategier för att möta elevernas behov. Axels elevassistenter beskrev att hans anpassade rasttider underlättade att han kunde vara inkluderad i grundskolan. Detta kan ses utifrån ett kategoriskt perspektiv där individen är utanför gemenskapen i en optimal miljö. Kalles klasslärare och elevassistent beskrev att de ville att Kalle skulle vara med på den ordinarie undervisningen i så stor utsträckning som möjligt.

Eleverna hade anpassat material, i det sociokulturella perspektivet framhåller Säljö (2014) utifrån Vygotskij den proximala utvecklingszonen som beskriver att lärandet sker genom stöd från en mer kunnande person. Ett tydligt exempel på ett sådant tillfälle var under matematiklektionen då Kalles klass arbetade på datorer och Kalle gick till en annan elev, de stöttade varandra i spelet, de pratade om spelet och hjälptes åt att lösa matematiska problem. Kalle var under skoldagen tillsammans med klassen med stöd av Jonathan på lektionstid och utan stöd på raster. Vygotskij (2001) menade att den sociala gruppens gemenskap var en förutsättning för individens utveckling.

#### 4.4.3 Framgångsfaktorer

- Vilka framgångsfaktorer beskriver klasslärare, elevassistenter och speciallärare som gynnsamma för inkludering av elever som studerar enligt grundsärskolans kursplan?

Samtliga av respondenterna ansåg att placeringen i klassrummet gjorde eleven delaktig och inkluderad och att anpassa material efter elevens behov och nivå ansågs också vara



en del i en lyckad inkludering. Detta kan ses ur ett sociokulturellt och relationellt perspektiven där samspelet med andra är viktig för kunskapsinhämtning. Samspelet med andra elever framhöll Kalles elevassistent och klasslärare som viktigt och Axels elevassistenter och klasslärare framhöll hans koncentration och arbetsinsats som viktigt. Persson (2007) framhöll att inkludering var en process under längre tid och precis som Axels elevassistenter beskrev det så hade det kanske gått att Axel satt vid bänken om de gav det mer tid.

Kalles elevassistent och klasslärare beskrev de olika utflykter och studiebesök vilket kan tolkas vara "Learning by doing" situationer eftersom de upplever och gör saker istället för att sitta i skolbänken och få till sig kunskapen. Utifrån den första aspekten i SPSM:s delaktighetsmodell, tillhörighet var de inte tillsammans med klassen utan med den lilla gruppen, eftersom klassläraren ansåg att det inte fanns utrymme i grundskolans timplan att få till sådana studiebesök. Hennes beskrivning kan ses ur ett kategoriskt synsätt då hon beskrev klassen som en grupp och Kalle i en egen kategori utanför klassen i en optimal miljö.

Framgångsfaktorer som innebär planering, genomförande och på ledningsnivå var de som enligt respondenterna fanns flest av. På Kalles skola kan tolkas att flertalet av framgångsfaktorer beskrevs utifrån ett relationellt och sociokulturellt perspektiv, där gemenskapen med de andra klasskompisarna låg som fokus för att lyckas med inkludering. Respondenterna på Kalles skola ansåg att viktiga faktorer är tydlighet i rollerna och under lektioner, lärare och elevassistenter gemensamma synsätt och gott samarbete, att skapa kortsiktiga och långsiktiga mål för eleven, skapa förståelse för arbetsuppgifterna och att det finns en röd tråd i elevens skolgång. De ansåg även att ledningens styrning hade en positiv verkan på deras inkluderingsarbete.

Specialläraren på Axels skola kan ses ur ett sociokulturellt och relationellt synsätt av inkludering och enig med litteraturen kring förutsättningar för inkludering i grundskolan. Axels klasslärare och elevassistenter kan tolkas som ett mer kategoriskt perspektiv på sitt synsätt kring inkludering. Då de anser att han inte kan vara med de andra eleverna i

klassrumssituationer och att de förespråkar att elevassistenterna planerar och genomför all hans undervisning. Enligt Nilholm (2007) blir kategoriska insatser ofta individbundna och kopplade till elevens svårigheter medan det inom relationella perspektivet ser omgivningen som påverkan till elevernas svårigheter och att miljön behöver anpassas efter eleverna (Person, 2013).

#### 4.5 Slutsatser

Utifrån delaktighetsmodellens sex aspekter kan det tolkas att Kalle hade mer delaktighet och var mer inkluderad i klassen än vad Axel var. Axels delaktighet i klassen utifrån mina observationer och intervjuer kunde uppfattas som lite. Kommunikation förekom vid ett tillfälle mellan en klasskompis och Axel, övrig kommunikation gick genom elevassistenterna. Kalle hade en större delaktighet både i sin ursprungsklass och även i den lilla gruppen. Han lekte med olika på rasterna och var delaktig i samtal i klassrummet, både spontana och i helklass. Min slutsats av detta är att Kalles placering i klassrummet är där han ser både klassläraren och klasskompisar. Hans klasslärare och assistent hade gemensamt synsätt och hade tydliga roller på vem som gör vad. Alla hade ett positivt synsätt på Kalles inkludering i klassen. I Axels klass spretade synsättet mellan elevassistenterna och klassläraren, Axel och hans klasskompisar såg bara varandra när Axel gick in och ut ur klassrummet samt på idrottslektionen och i matsalen. Jag uppfattade utifrån observationerna att Kalle uppfyllde fler av aspekterna i delaktighetsmodellen och enligt Szönyi och Söderqvist Dunkers (2013) behövs dessa aspekter för att bli inkluderad och delaktig i grundskolan. Lärmiljön har en stor betydelse för att tillgängliggöra eleverna i klassrumssituationen. På båda skolorna arbetade speciallärare med kunskap om hur inkludering enligt forskning bör gå till, däremot fanns det inget samarbete mellan de olika yrkesprofessionerna, vilket kan vara anledningen att klasslärare och elevassistenterna inte fick till sig speciallärarens kompetens. Jag kan som Persson (2007) se att samarbetet mellan lärare och speciallärare/specialpedagog inte fungerade i de två klasserna jag gjorde studien i. Enligt Nilholm (2006) är det viktigt att läraren får stöd av speciallärare, kollegor och ledningen och samarbete med både andra skolor och vårdnadshavare. Båda skolorna upplevde god relation med vårdnadshavare

och Kalles klasslärare och elevassistent beskrev att rektorn jobbade för ett inkluderande arbetssätt på skolan.

## 5 Diskussion

Inledningsvis i detta kapitel kommer jag diskutera valet av metoden i denna studie och därefter diskuteras resultatet i förhållande till tidigare forskning. Sedan kommer specialpedagogiska implikationer och förslag till vidare forskning att presenteras.

### 5.1 Metoddiskussion

Syftet med denna studie är att undersöka arbetet som klasslärare, speciallärare och elevassistenter gör för att skapa delaktighet och inkludering för två elever som går på två olika grundskolor och läser enligt grundsärskolans kursplan båda med intellektuell funktionsnedsättning och språkstörning och den ena eleven har även autism.

Frågeställningarna handlade om lärmiljö, delaktighet, inkludering samt framgångsfaktorer.

Jag hade planerat att göra en kvantitativ studie med enkäter, jag ändrade mig när det började närma sig att sätta igång med förarbetet. Jag ville istället ut på fältet för att se och höra hur det fungerade där. Så här i efterhand är jag oerhört tacksam för detta val av metod eftersom jag känner att de gav mig mer att både observera och intervjua på skolorna. Inför studiens empiriinsamling läste jag metodlitteratur för att välja vilken metod som skulle fungera bäst utifrån det syfte och frågeställningar som jag hade skrivit. Utifrån Bryman (2011) som beskriver att kvalitativ forskning innebär att studera människors inre verklighet i ett subjektivt synsätt med fokus på socialverklighet om hur människor beskriver samspelet i olika situationer. För att få reda på vad som sker och inte endast det som sägs valde jag att utifrån Stukát (2011) att göra observationer. Den stora mängde information som jag fick till mig genom mina sinnen (Bjørndal, 2015) under observationerna antecknade jag i observationsscheman samt filmade vid olika tillfällen för att kunna gå tillbaka till det. Detta var ett metodval som underlättade arbetet av transkriberingsarbetet eftersom jag kunde gå tillbaka och se det vid flera tillfällen (Pramling Samuelsson & Lindahl, 1999).

Valet av skolor skedde genom kontakter. Utifrån Bryman (2011) valdes att ha ett målstyrt urval eftersom studiens Syftet med denna studie är att undersöka arbetet som klasslärare, speciallärare och elevassistenter gör för att skapa delaktighet och inkludering för två elever som går på två olika grundskolor och läser enligt grundsärskolans kursplan båda med intellektuell funktionsnedsättning och språkstörning och den ena eleven har även autism.

Till en början planerades endast att ha med en skola i studien men det gav för lite underlag. Valet av två skolor, gav en bredare bild av hur skolor kan arbeta inkluderande. Att använda samma observationsmallar och intervjuguider visade sig fungera enligt förväntan. syftet och frågeställningarna har redigerats under arbetes gång för att anpassas bättre efter studiens innehåll.

Sex intervjuer genomfördes varav en intervju var med två deltagare. Intervjuer genomfördes med klasslärare, elevassistenter och speciallärare och observationer i två elevers skolkontext under två dagar på varje skola. Ett aktivt val gjordes att inte göra intervjuer med eleverna, dels på grund av deras språkutveckling och även för att rikta in studien på klasslärare, elevassistenter och speciallärare upplevelser kring inkludering och endast observera eleverna i deras skolkontext.

Att göra observationer ger inte alltid den korrekta bilden av hur det brukar vara. I intervju med Kalles assistent kom det fram att morgontiden inte brukar vara så lugn som när var med. Detta kan både bero på att jag var en okänd person men även på dagsform och samtalsämnen. Kalle och Jonathan hade som Kalle visade stort intresse för det, de hade båda klippt håret. Eftersom jag fick ta del av en större helhet med flera lektioner och Kalles olika humör tror jag inte att detta kommer försämra tillförliten på denna studie.

## 5.2 Resultatdiskussion

Med stöd från litteraturen och teoretiska ramverk kommer i denna del att diskuteras resultatet utifrån syfte och frågeställningar. Syftet med denna studie är att undersöka arbetet som klasslärare, speciallärare och elevassistenter gör för att skapa delaktighet och inkludering för två elever som går på två olika grundskolor och läser enligt grundsärskolans kursplan båda med intellektuell funktionsnedsättning och språkstörning och den ena eleven har även autism.

Szönyi och Söderqvist Dunkers (2013) anser att en samsyn bland kollegerna om begreppet inkludering är viktigt och även att ha en helhetssyn på eleverna. Båda skolorna beskrev inkluderingsprocessen som något de arbetat med under längre tid och behöver fortsätta att utveckla. Även Öhman (2015) beskriver att det är en långsiktig process. På Axels skola kan beskrivningen förstås som att de arbetar utifrån ett integreringsbegrepp utifrån klasslärarens beskrivning att Axels har tillhörighet i grundsärskolan och att han gick i grundskolan och Kalles klasslärare beskrev att han gick i grundskolan och läste utifrån sarskolans läroplan. Enligt Jakobsson och Nilsson (2011) innebär integrering att eleverna är mottagna i sarskolan och får sin undervisning i grundskolan och inkludering innebär att eleverna går tillsammans i en gemensam helhet.

I observationerna framkom det att Axel var med elevassistenter under rasterna och Kalle var tillsammans med klasskompisarna. Detta i enlighet med Szönyi och Söderqvist Dunkers (2013) som menar att samspel under lektionerna ökar möjligheterna till gemensamma aktiviteter på rasten.

I Axels klass arbetade assistenterna med Axel och klassläraren med övriga elever, nära kontakt med elevassistenter kan utifrån Wendelborg och Tössebro (2008) hindra elevens delaktighet med klasskompisarna. Författarna menar att elever med intellektuell funktionsnedsättning behöver vara i sammanhang med klasskompisar och inte endast med lärare och assistenter eftersom den relationen kan hindra delaktighet med klasskompisarna (a.a.). Hattie (2009) beskriver att pedagogerna är nyckelpersonerna i den

sociala miljön, det är alltså pedagogerna som behöver skapa förutsättningar för eleverna att inkluderas i sociala miljöer. Jakobsson och Nilsson (2011) skriver att elever som läser enligt särskolan kursplan behöver ofta mycket stöd individuellt och i grupp för att komma in i deltagandet i klassens arbete.

Enligt Ahlberg (2009) sker det relationella perspektivet i samspel mellan människor. Även Ahlberg (a.a.) anser att miljön är orsaken till elevernas svårigheter och inte eleven som är bärare av det och författaren framhåller att miljön skall anpassas efter elevernas behov och förutsättningar och inte tvärt om. Lärarnas planering av genomgångar anser Jordan, m.fl. (2009) är viktigt för att lyckas med inkludering. Butt (2016) menar att samarbetet mellan lärare och elevassistenter är viktigt för lyckad inkludering även gemensam planering, hur länge de har arbetat tillsammans och om elevassistenterna får handledning av läraren avspeglar sig i hur inkluderad eleverna är i undervisningen. I intervjuerna berättade Axels elevassistenter att de inte planerar Axels lektionsinnehåll tillsammans, de får reda på vilka ämnesområden som klassen skall arbeta med och får avgöra om de skall arbeta inom samma områden eller annat. Kalles klasslärare och elevassistent har en timmes planering i veckan, de går då igenom saker som rör Kalles undervisning och grovplanerar veckan som kommer och lite om veckan som varit.

Relevansen för denna studie i min blivande yrkesprofession anser jag vara hög eftersom som speciallärare med utvecklingsstörning förväntas jag kunna undanröja hinder i lärmiljön och vara till stöd för lärare som har inkluderade elever i grundskolan och för elever som läser enligt särskolans kursplan. Lärarnas kunskaper om begreppet inkludering är en viktig faktor för elevernas förutsättningar i en inkluderad miljö. I min blivande yrkesprofession som speciallärare önskar jag ett nära samarbete och kompetensutbyte mellan speciallärare, klasslärare och elevassistenter där vi tillsammans arbetar för eleven och gemensamma mål.

Utifrån sociokulturellt, kategoriskt och relationellt perspektiv som ligger till grund för studien blev slutsatserna att i Kalles undervisning kan arbetet förstås utifrån ett relationellt och sociokulturellt perspektiv då klasslärare och elevassistent lägger större vikt vid den sociala pedagogiska lärmiljön vilket bidrar till delaktighet de tog hänsyn till SPSM:s

delaktighetsmodell vilket bidrog till en gynnsam social interaktion. I Axels undervisning läggs större vikt på den fysiska lärmiljön i form av skärmväggar och fysisk placering i rummet men mindre fokus på den sociala och pedagogiska lärmiljön så som stödstrukturer och artefakter. Det kan förstås ur ett kategoriskt perspektiv utifrån Nilholm (2007) har de separerat det onormala från det normala eftersom Axel till största del av sin skoldag arbetar med elevassistenterna skiljt från klasskompisarna. Även om Axel är i klassrummets lokal hade han inte under mina dagar som observatör direkt kontakt med klasskompisarna och klassläraren. Båda elevernas läromedel uppfattades som anpassade efter elevernas proximala utvecklingsnivå.

### 5.3 Specialpedagogiska implikationer

Speciallärare har en viktig roll, dels som ett stöd för kolleger och även för eleverna. Vi skall enligt examensordningen för speciallärare (SFS, 2011) bland annat undanröja hinder i lärmiljön och ha kunskap om elever med intellektuell funktionsnedsättning och deras kunskapsutveckling inom undervisningsämne eller ämnesområde beroende på vilken inriktning eleven läser. Utifrån denna studie ser jag att behovet är stort för lärare i grundskolan att utveckla samarbete mellan klasslärare och speciallärare och behovet kan finnas även om klassläraren inte ber om stödet.

### 5.4 Vidare forskning

Som vidare forskning inom detta ämnesområde hade det varit intressant att intervjua rektorer och specialpedagoger för att få deras syn på skolans arbete och deras roll för ett inkluderande arbetssätt. Utifrån vårdnadshavares perspektiv hade det också varit intressant att se varför de valde att sitt barn skulle gå i grundskolan samt hur de upplever att det fungerar.



## 6 Sammanfattning

I denna kvalitativa studie genomfördes observationer och intervjuer för att samla den empiri som behövdes för att ta reda på hur arbetet såg ut i de respektive klasserna. Jag valde att se utifrån lärmiljö, inkludering och delaktighet och vilka framgångsfaktorer som respondenterna ansåg främja elevernas delaktighet och inkludering. Utifrån det tolkades intervjuer och observationer utifrån sociokulturellt perspektiv, relationellt och kategoriskt perspektiv samt delaktighetsmodellens sex aspekter som jag tittade på de sex aspekterna för delaktighet: Tillhörighet (tillhöra en grupp), tillgänglighet (fysiskt och kommunikativt), samhandling (vara delaktig i utförandet av en handling), erkännande (accepteras av andra), engagemang (egenupplevt engagemang) och autonomi (självbestämmande). Med stöd av dessa aspekter möjliggjordes en mer överskådlig bild av vad som främjar elevernas inkludering och delaktighet.

Arbetet med inkludering av två elever som studerar enligt grundsärskolans kursplan skiljer sig delvis mellan de olika skolorna i studien. På den ena skolan kan arbetet förstås utifrån ett relationellt perspektiv då klasslärare och elevassistent lägger större vikt vid den sociala pedagogiska lärmiljön vilket bidrar till delaktighet de tog hänsyn till SPSM's delaktighetsmodell vilket bidrog till en gynnsam social interaktion. På den andra skolan läggs större vikt på den fysiska lärmiljön i form av skärmväggar och fysisk placering i rummet men mindre fokus på den sociala och pedagogiska lärmiljön så som stödstrukturer och artefakter.

I respondenternas beskrivning av framgångsfaktorer framkommer likheter. Respondenterna på båda skolorna beskriver att placering, bildstöd och anpassat material var framgångsfaktorer för inkludering av eleverna.

Det jag i korta drag kom fram till utifrån dessa aspekter var att båda eleverna har *tillhörighet* i en grundskoleklass, deras fysiska miljö behövdes inte göras *tillgänglig* eftersom de inte hade fysiska funktionsnedsättningar. Däremot var deras läromedel anpassade efter deras proximala utvecklingszon. *Samhandling* visade på att eleverna var

i olika grad delaktiga med de andra klasskompisarna. När det gäller erkännande gick båda i klasser där de accepterades av både vuxna och andra elever. Elevernas *engagemang* valde jag att bortse ifrån i denna studie eftersom eleverna inte intervjuades. Den sista aspekten är *autonomi*, skolans regler och tider styrde mycket, elevernas arbetstid styrdes av arbetsuppgifternas längd samt koncentration respektive klockan.

## Referenser

- Ahlberg, A. (2001) *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur
- Ahlberg, A. (2009). *Specialpedagogisk forskning: en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Alastair, H., & Asplund Carlsson, M. (2011). *Läraryrket: ett mångfasetterat uppdrag*. Lund: Studentlitteratur.
- Allgulander, C. (2014). *Klinisk psykiatri*. Lund: Studentlitteratur.
- Asp-Onsjö, L. (2008). *Åtgärdsprogram i praktiken-Att arbeta med elevdokumentation i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Bell, J. (2016). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Bjørndal, C-R-P. (2015). *Det värderande ögat*. Stockholm: Liber.
- Brodin, M. & Hylander, I. (2002). *Själv-känsla: att förstå sig själv och andra*. Stockholm: Liber.
- Bryman, A. (2011). *Samhällskapliga metoder*. Stockholm: Liber AB.
- Bråten, I. & Thurmann-Moe, A-C (1998). Den närmaste utvecklingszonen som utgångspunkt för pedagogisk praxis, I Bråten, I. (red.), *Vygotskij och pedagogiken*, (s.103-121). Lund: Studentlitteratur.
- Butt, R. (2016). Teacher assistant support and deployment in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(9), 995-1007.
- Dalen, M (2015). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dewey, J. (2004) *Individ, skola och samhälle*. Stockholm: Natur och kultur.
- Dyste, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I., Persson, B., & Rosenqvist, J. (2001) *Forskning inom det specialpedagogiska området –en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Farell, C. (2012). *From Theory To Practice. The hasting center report*, 42(5), 2-33
- Fejes, A & Thorberg, R (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Grunewald, K. (2008), *Från idiot till medborgare*. Stockholm: Gothia.
- Göransson, K (1999) *Jag vill förstå- om eleven, kunskap och lärandet*. Stockholm: Stiftelsen ALA.

- Göransson, K. & Nilholm, C. (2009). *Om smygrepresentativitet i pedagogiska avhandlingar. Pedagogisk forskning i Sverige, 14(2), 136-142.*
- Hattie, J.A.C. (2009) *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta- analyses relating to achievement.* London, New York: Routledge.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning.* Skolverkets Monografiserie. Stockholm: Liber AB.
- Hwang, Y-S., & Evans, D (2011) Attitudes towards inclusion: Gaps between belief and practice. *International Journal of Inclusive Education.* 26(1), 136-145.
- Ineland, J., Molin, M. & Sauer, L. (2013) *Intellektuell funktionsnedsättning , samhälle och välfärd.*  
Malmö: Gleerups.
- Jacobsson, I., & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder.* Stockholm: Natur & Kultur.
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and teacher education.* 25(4), 535-542
- Jorgensen, C- M., & Lambert, L. (2012). Inclusion means more than just being “in” planning full participation of students with intellectual and other developmental disabilities in the general education classroom. *International Journal of Whole Schooling,* 8(2), 21-36.
- Karlsudd, P. (2011). Sortering och diskriminering eller inkludering.  
*Specialpedagogiska rapporter och notiser,* nr 6 april 2011. Kristianstad högskola
- Knight, B. A. (1999). Towards inclusion of students with special educational needs in the regular classroom. *Support for learning.* 14(1), 3-7.
- Kylén, G. (2012). *Helhetssyn på människan: begåvning och begåvningshandikapp.*  
Stockholm Stiftelsen ALA.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Lund: Studentlitteratur.
- Lillemyr, O. (2002). *Lek- upplevelse- lärande i förskola och skola.* Stockholm: Liber.
- Lombardi T., & Woodruma D. (2008) *Inclusion: A worthy challenge for parents, teachers, psychologists and administrators. Special Services in the Schools,* 2000, Vol.15(1), 171-192.
- Mitchell, D. (2015). *Inkludering i skolan: undervisningsstrategier som fungerar.*  
Stockholm: Natur & Kultur.

- Nettelbladt, U. & Salameh, E-K. (2007) *Språkutveckling och språkstörning hos barn*.  
Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2005). *Specialpedagogik. Vilka är de grundläggande perspektiven?*
- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever i behov av särskilt stöd – vad betyder det och vad vet vi? Forskning i fokus nr 28*. Myndigheten för skolutveckling: Stockholm 124-138.
- Nilholm, C (2007) *Perspektiv på specialpedagogik*. Polen: Studentlitteratur.
- Nilholm, Claes (2016). *Teori i examensarbetet-en vägledning för lärarstudenter*.  
Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C., & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning: vad kan man lära av forskningen*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten
- Nylander, L. & Thernlund, G. (2013). Historik, förekomst och orsaker. I B. Thernlund, G. (red.), *ADHD och autismspektrum i ett livsperspektiv: en klinisk introduktion till utvecklingsrelaterade kognitiva funktionsproblem*. (s. 53-80). Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2007). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Persson, B (2013). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*.  
Stockholm: Liber.
- 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.
- Pramling Samuelsson, I. & Lindahl, M. (1999). *Att förstå det lilla barnets värld – med videons hjälp*. Stockholm: Liber AB.
- Rankin, J., Weber, R., Kang, E. och Lerner, M. (2015) Parent-and Self-Reported Social Skills Importance in Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(1), 273-286.
- Regeringskansliet (2008:26). *Sveriges internationella överenskommelse, SÖ 2008:26, Konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*.
- Rosenqvist, J. (2013). Relationell dynamik -ett försök till analys av skola i förändring. Aspelin, J. (red.), *Relationell specialpedagogik -i teori och praktik*.(s 27-41).  
Kristianstad: University Press.
- Sandström, M. (2002). *Läsutveckling i ett helhetsperspektiv*. Stockholm: Stockholms universitet.

- Sernefalk Johanson, E. (2010) *Inkludering av elever i behov av särskilt stöd i skolan—en jämförelse mellan olika pedagogers inställning*. Magisteruppsats  
Göteborg: Göteborgs universitet.
- SFS (2010:800). *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS (2011:186). *Examensordningen för speciallärare*. Stockholm:  
Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen. (2016). *Skolans arbete med extra anpassningar*.  
Kvalitetsgranskningsrapport. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*.  
Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011b). *Läroplan för grundsärskolan 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2013) *Allmänna råd, mottagande i grundsärskolan och  
gymnasiesärskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Socialstyrelsen (2010). *Barn som tänker annorlunda. Barn med autism, Aspergers  
syndrom och andra autismspektrumtillstånd*. Västerås: Edita Västra Aros
- Strandberg, L. (2006) *Vygotskij i praktiken Bland plughästar och fusklappar*. Lund:  
Studentlitteratur.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund:  
Studentlitteratur.
- Svenska Uneskorådet. (2006). *Salamancadeklarationen och Salamanca +10*.  
Stockholm: Svenska Uneskorådets skriftserie.
- Szönyi, K., & Söderqvist Dunkers, T. (2013). *Där man söker får man svar –Delaktighet  
i teori och praktik för elever med funktionsnedsättning*. Stockholm:  
Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Szönyi, K., & Söderqvist Dunkers, T. (2018) *Delaktighet – ett arbetssätt i skolan*.  
Kalmar: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Säljö. R. (2014) *Lärande- en introduktion till perspektiv och metafore*. Göteborg:  
Gleerups.
- Söderman, L. (2011) *Nya omsorgsboken*. Stockholm: Liber.
- Tufvesson, C. (2007). *Concentration difficulties in school environments - with focus on  
children with ADHD, autism and Down's syndrome. (Doctoral thesis)*. Lund: Lunds  
Tekniska högskola.

- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vislie, L. (2003) *From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies* Oslo: Department of Educational Research. 18(1), 17-35. Tillgänglig: 2019-04-20.
- Vygotskij, L. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Wendelborg, C., & Tössebro, J. (2008). School placement and classroom participation among children with disabilities in primary school in Norway; a longitudinal study. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 305-319.
- Öhman, M. (2015). Skolutveckling och elevhälsans uppdrag i ett inkluderingsprojekt. I Tetler (Red.). *Från idé till praxis- Vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner*, IFOUS-rapport 2015:12 Forskarnas rapport, s.39-44. Stockholm: IFOUS.

Hej!

## Bilaga 1

Jag heter Anna Carlsson och studerar sista terminen på speciallärarprogrammet med inriktning utvecklingsstörning på Kristianstads högskola. Under denna sista termin skriver jag mitt självständiga arbete på avancerad nivå. Jag kommer göra en empirisk studie. Jag kommer sammanställa studien till en skriftlig rapport, som skall examineras i juni 2019. I studien är jag intresserad av hur individinkludering fungerar i praktiken.

Jag avser att observera, videofilma och även göra separata ljudinspelningar av samtal som förekommer under lektioner (delar lektioner), för att kunna studera observationerna i efterhand. Jag önskar observera under ungefär tre dagar, sannolikt under februari månad. Jag kommer givetvis presentera mig ordentligt för de elever som är berörda. Jag kommer transkribera (skriva ner) inspelningarna, för att jag ska få ett textunderlag. Alla namn, så som elever, skola, ort och lärare kommer att vara fingerade (påhittade) i rapporten. Det är endast jag som kommer att analysera inspelningarna, men om min examinator eller min handledare Ann-Elise Persson anser att något inte stämmer med observationerna kan de titta på inspelningarna.

Alla videoinspelningar, ljudupptagningarna och transkriberingar kommer när rapporten är godkänd att raderas av mig. För att ingen obehörig skall kunna ta del av materialet under arbetets gång kommer det försvaras på USB-minne på ett säkert ställe. Inga bilder kommer vara med i rapporten.

Medverkan är frivillig och kan när som helst avbryta sin medverkan. Ta ställning till om ni ger ert godkännande till att delta i studien och fyll i talongen nedan. Under arbetets gång kommer allt material att förvaras på en säkert plats, för att ingen obehörig ska kunna ta del av dem. Dessutom kommer inga bilder att förekomma i rapporten. Om du funderar på något om min studie är du välkommen att kontakta mig via min mail:

[anna.carlsson0091@stud.hkr.se](mailto:anna.carlsson0091@stud.hkr.se)

Med Vänliga Hälsningar

Anna Carlsson

-----

Godkänner eleven och vårdnadshavaren att eleven deltar i min studie om inkludering?

Barnets namn: \_\_\_\_\_

- Ja, jag godkänner att mitt barn deltar i studien.  
 Nej, jag godkänner inte att mitt barn deltar i studien

Vårdnadshavares

namnteckning: \_\_\_\_\_



Intervjuguide

Bilaga 2

**Klasslärare:**

Utbildning?

År inom yrket?

Vad är inkludering?

Särskolans läroplan i undervisningen?

Framgångsfaktorer?

Svårigheter med inkludering?

Elevassistentens roll?

speciallärare?

ledningen?

**Elevassistent:**

Utbildning?

År inom yrket?

År med eleven?

Roll i klassrummet?

Vad är inkludering?

Arbetet med inkludering?

Planering med klasslärare?

Planering/stöd med speciallärare?

**Speciallärare:**

Utbildning?

År inom yrket?

Vad är inkludering??

Vilka framgångsfaktorer?

Bilaga 3

Observation\_\_\_ datum:\_\_\_ skola:\_\_\_\_\_

Aspekt:	Tid:	Med vem?	Situation:	Vad hände?
Tillhörighet				
Tillgänglighet				
Samhandling				
Erkännande				
Engagemang				
Autonomi				
Övrigt				

---

---

---

---

---

---

---