



**Självständigt arbete, 15 hp, för
Speciallärarexamen inriktning utvecklingsstörning
Avancerad nivå
VT 2019
Fakulteten för lärarutbildning**

**”Jag tror inte de har en susning om hur bra vi
löst det”**

Undervisningsorganisationen för integrerade ele-
ver mottagna i grundsärskolan med undervisning
i grundskolan

”I don´t think they have a clue about how well we solved it”

**The teaching organization for pupils with intellectual disabilities in ordi-
nary schools**

Anna Burholm

Författare

Anna Burholm

Titel

”Jag tror inte de har en susning om hur bra vi löst det”

Undervisningsorganisationen för integrerade elever mottagna i grundsärskolan med undervisning i grundskolan

Engelsk titel

”I don't think they have a clue about how well we solved it”

The teaching organization for pupils with intellectual disabilities in ordinary schools

Handledare

Ann-Elise Persson

Examinator

Carin Roos

Sammanfattning

Syftet med studien var att undersöka hur lärare och rektorer organiserar undervisningen för den integrerade grundsärskoleeleven samt vilka förutsättningar för inkludering som finns. Med hjälp av klassrumsobservationer och intervjuer söktes svar på följande frågeställningar: Hur organiseras undervisningen, vilka förutsättningar för inkludering finns, hur beskriver lärare och rektorer samarbetet mellan lärare, resurspersoner och speciallärare samt vilken kunskap om grundsärskolan finns på skolorna?

Teoretisk förankring utgörs av Lundgrens ramfaktorteori (1972), relationell pedagogik enligt Aspelin (2013) samt de specialpedagogiska perspektiven, individperspektiv och relationellt perspektiv. De kvalitativa undersökningsmetoderna observation och intervju användes i studien. Observationer av undervisningen i klassrummet kompletterades med semistrukturerade intervjuer med lärare respektive rektor.

Sammanfattningsvis pekar resultaten på ett stort engagemang hos främst lärarna i att skapa en bra organisation för elevernas undervisning. Överlag är undervisningen anpassad efter elevernas behov och förutsättningar. Lärarna beskriver att tid för planering och samarbete mellan lärare och mellan resursperson och lärare samt utbildning i grundsärskolans läroplan är bristfällig.

Denna studie, om än slutsatser ska dras med viss försiktighet, pekar på att en del rektorer i grundskolan inte är tillräckligt insatta i grundsärskolans läroplan eller vad det innebär att undervisa en integrerad elev. Speciallärare med kunskap om grundsärskolan behövs därför i grundskolan så att integrerade elevers rätt till rätt utbildning utifrån grundsärskolans läroplan kan säkerställas samtidigt som de, utifrån inkluderingstanken, får vara socialt och pedagogiskt delaktiga (Nilholm & Göransson, 2013).

Ämnesord

Grundsärskolans läroplan, medundervisning, inkluderande klassrum, inkluderande undervisning, intellektuell funktionsnedsättning, undervisningsorganisation

Author

Anna Burholm

Title

"I don't think they have a clue about how well we solved it"

The teaching organization for pupils with intellectual disabilities in ordinary schools

Supervisor

Ann-Elise Persson

Examiner

Carin Roos

Abstract

The aim of this study was to investigate how teachers and principals organize teaching for pupils with intellectual disabilities in ordinary schools, so-called integrated pupils. With the help of classroom observations and interviews answers were sought to the following questions: How is the teaching organized, what conditions for inclusion exists, how do teachers and principals describe the collaboration between teachers, assistants, and special teachers and what knowledge exists about the curriculum for pupils with intellectual disabilities?

As theoretical framework Lundgren's Frame factor-theory, Aspelin's relational pedagogy and the special educational perspectives, individual and relational perspective were used. The qualitative survey methods were observation and interview. Observations of classroom-teaching were supplemented with semi-structured interviews with teachers and principals.

The results of the study point to a great commitment among the teachers in creating a good organization for the pupils. Overall the teaching is adapted to the pupils needs and conditions. The teachers describe that there is lack of time for planning and collaborations between teachers and assistants. Education of the curriculum for pupils with intellectual disabilities is also insufficient.

This study, although conclusions should be drawn with some caution, points out that some principals are not sufficiently familiar with the curriculum for pupils with intellectual disabilities. Special teachers with knowledge about this curriculum are therefore needed in ordinary schools. Based on the inclusive idea the pupils then can be more socially and educationally involved in their schools.

Keywords

Co-teaching, curriculum for pupils with intellectual disabilities, inclusive classrooms, inclusive education, integrated pupils, intellectual disabilities, teaching organization.

Innehåll

1	Inledning.....	8
1.1	Bakgrund.....	8
1.2	Skollag.....	9
1.3	Lärares och rektors ansvar.....	9
1.4	Syfte och frågeställningar.....	10
1.5	Studiens begränsning.....	10
1.6	Studiens upplägg.....	11
2	Litteraturgenomgång.....	12
2.1	Källor.....	12
2.2	Historik.....	12
2.3	Begrepp.....	12
2.3.1	Utvecklingsstörning.....	12
2.3.2	Inkludering.....	13
2.3.3	Grundsärskola.....	15
2.3.4	Integrerade elever.....	15
2.4	Grundsärskola.....	16
2.5	Svensk forskning om integrerade elever.....	18
2.6	Svensk forskning om elever med utvecklingsstörnings förutsättningar i vuxenlivet.....	19
2.7	Framgångsrik inkludering med co-teaching.....	20
2.8	Shared education, delad undervisning.....	22
2.9	Lärares betydelse för en inkluderande skola.....	22
2.10	Rektors betydelse för en inkluderande skola.....	23
3	Teoretisk förankring.....	25
3.1	Ramfaktorteorin.....	25

3.2 Relationell pedagogik.....	26
3.3 Individperspektiv och relationellt perspektiv	26
4 Metod	28
4.1 Val av metod	28
4.2 Urval.....	29
4.3 Genomförande	29
4.3.1 Observationer	29
4.3.2 Intervjuer	30
4.4 Bearbetning	30
4.4.1 Observationer	31
4.4.2 Intervjuer	31
4.5 Reliabilitet och validitet	32
4.6 Etiska överväganden	32
4.6.1 Informationskravet	32
4.6.2 Samtyckeskravet.....	33
4.6.3 Konfidentialitetskravet	33
4.6.4 Nyttjandekravet	33
5 Resultat	34
5.1 Organisation	34
5.1.1 Skola A.....	34
5.1.2 Skola B	35
5.1.3 Skola C	35
5.2 Förutsättningar för inkludering.....	36
5.2.1 Skola A.....	36
5.2.2 Skola B	37
5.2.3 Skola C	38
5.3 Samarbete och planering	39

5.3.1 Skola A.....	39
5.3.2 Skola B.....	39
5.3.3 Skola C.....	40
5.4 Kompetens och handledning.....	41
5.4.1 Skola A.....	41
5.4.2 Skola B.....	41
5.4.3 Skola C.....	42
5.5 Teoretisk tolkning av resultat.....	42
5.5.1 Tolkning utifrån ramfaktorteorin, individperspektiv och relationellt perspektiv.....	42
5.5.2 Tolkning utifrån relationell pedagogik.....	45
5.6 Slutsatser.....	45
5.6.1 Organisation och förutsättningar för inkludering.....	46
5.6.2 Samarbete och planering.....	46
5.6.3 Kompetens och handledning.....	46
6 Diskussion.....	47
6.1 Resultatdiskussion.....	47
6.1.1 Organisation.....	47
6.1.2 Förutsättningar för inkludering.....	48
6.1.3 Samarbete och planering.....	50
6.1.4 Kompetens och handledning.....	51
6.2 Metoddiskussion.....	52
6.3 Specialpedagogiska implikationer.....	53
6.4 Fortsatt forskning.....	55
7 Sammanfattning.....	56
Referenser.....	58
Bilaga 1.....	63
Missivbrev.....	63

Bilaga 2	64
Brev till vårdnadshavare.....	64
Samtyckesblankett.....	64
Bilaga 3	65
Observationsschema: Vem undervisar eleven?.....	65
Bilaga 4	66
Intervjuguide, lärare	66
Bilaga 5	67
Intervjuguide, rektor.....	67

1 Inledning

1.1 Bakgrund

Efter att i många år arbetat efter grundskolans läroplan blev det en stor utmaning i att sätta sig in i och försöka förstå och tolka grundsärskolans läroplan (Skolverket, 2011b). I min nya roll som lärare till en integrerad elev och som lärarstöd någon timme i veckan till ytterligare en elev som inte var färdigutredd ännu, såg jag hur stor roll skolans olika prioritering och organisation fick för elevernas undervisning och möjlighet till inkludering. Skolans val i hur, i vilken omfattning och av vem eleverna gavs stöd gav olika utgång i om inkluderingen var fungerande eller inte. Förutsättningar för samarbete mellan lärare och möjlighet till handledning av speciallärare med kompetens inom grundsärskolan påverkade också undervisningen för eleven.

Denna studie handlar om elever som är mottagna i grundsärskolan men som får hela eller delar av sin undervisning i grundskolan. Skolinspektionens rapport (2016) över undervisningssituationen för integrerade elever visar bl.a. att rektorer behöver ge lärare bättre förutsättningar i att undervisa enligt grundsärskolans läroplan genom kompetensutveckling och genom att skapa forum för lärare att samverka.

I examensordningen för speciallärarexamen inriktning utvecklingsstörning står att specialläraren ska:

...vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i frågor som rör lärande och kunskapsutveckling hos barn och elever med utvecklingsstörning, visa förmåga att genomföra uppföljning och utvärdering samt leda utvecklingen av det pedagogiska arbetet med målet att möta behoven hos alla barn och elever (SFS 2011:186).

Att som ensam lärare ha kunskap om och förhålla sig till två kursplaner samtidigt är ingen lätt uppgift. Lärare och speciallärare behöver här samarbeta för att på bästa sätt stödja eleverna och utveckla verksamhetens lärmiljö. Forskning visar att inkluderingen blir framgångsrik om klassläraren har ett nära samarbete med en speciallärare s.k. co-teaching (Scruggs & Mastropieri, 2017; Mulholland & O'Connor, 2016; Schwab, Holzinger, Krammer, Gerhardt & Helssels, 2015; Alexandersson, 2009). Speciallärarens kompetens och redskap för att främja elever med funktionsnedsättnings lärande gynnade också övriga elevers lärande. Tillsammans utvecklade de en struktur där lärarnas olika kompetenser kompletterade varandra (Alexandersson, 2009).

Detta två-lärarsystem tar Kotte (2017) upp som ett förslag till utveckling av framgångsrika inkluderande klassrum. I sin doktorsavhandling visar Kotte att de flesta lärare har en positiv inställning till inkludering, men att de känner sig ensamma vid lektionsplaneringen och ser det som en svår uppgift att nå alla elever. De önskade mer kollegialt samarbete och stöd från speciallärare/specialpedagog samt tid för gemensamma reflektioner kring hur lektioner kan planeras. I studien Stödjande rum (Alexandersson, 2009), beskrivs hur ett gemensamt synsätt på lärande, med delaktighet, respekt och ansvar som ledord, skapade ett framgångsrikt arbete för alla elever. Vikten av att ha tillgång till speciallärare, med inriktning utvecklingsstörning, som kan den elevgruppen sågs som ytterst värdefullt i arbetet mot en fungerande inkludering.

1.2 Skollag

Skollagen skriver att skolan ska vara en bra miljö för alla barn och att varje barn har rätt att utvecklas efter sina förutsättningar. Det står att skolans uppdrag är att organisera undervisningen så att alla elevers behov tillgodoses på bästa sätt. Barnets bästa ska vara utgångspunkten i all utbildning (SFS 2010:800 1 kap.). Utbildningen ska vila på de grundläggande demokratiska värderingarna som vi har i vårt svenska samhälle. Detta är i linje med FN:s barnkonvention som poängterar alla barns lika värde, att barnets bästa ska sättas främst och att alla barn har rätt att utvecklas efter sina förutsättningar (Unicef, 2009). I Salamancadeklarationen som togs fram av Unesco, i Salamanca i Spanien, och bygger på FN:s barnkonvention beskrivs att barn företrädesvis ska undervisas tillsammans även om svårigheter och skillnader finns (Svenska Unescorådet, 2006).

Skollagen skriver vidare att:

Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål (SFS 2010:800 3 kap. 2 §).

1.3 Lärares och rektors ansvar

I grundskolans och grundsärskolans läroplan (Skolverket, 2011a; 2011b) beskrivs i linje med skollagen hur skolans personal, lärare och rektor ska arbeta för alla elevers bästa:

Alla som arbetar i skolan ska uppmärksamma och stödja elever i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd och samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande (s. 14).

Det är pedagogernas uppgift att organisera och genomföra undervisningen så att eleverna får möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar och stimuleras att använda hela sin förmåga. Läraren ska samverka med andra lärare för att nå utbildningsmålen och för att ”skapa sammanhang, kontinuitet och progression i elevernas utveckling och lärande” (Skolverket, 2011a, s. 16). Rektor är pedagogisk ledare och har det övergripande ansvaret för skolans arbetsmiljö och undervisningens verksamhet. Rektor ansvarar bl.a. för att ”skolans resultat följs upp och utvärderas i förhållande till de nationella målen och kunskapskraven” (s. 18), att resursfördelningen anpassas till ”den värdering av elevernas utveckling som lärare gör” (s. 19) och att personalen får den kompetensutveckling som krävs för att de ska kunna utföra ett professionellt arbete.

1.4 Syfte och frågeställningar

Syfte med studien är att undersöka hur lärare och rektorer, på tre grundskolor, organiserar undervisningen för den integrerade grundsärskoleeleven samt vilka förutsättningar för inkludering som finns. Studien syftar även till att bidra till fördjupad kunskap om hur arbetet med integrerade elever kan gestalta sig på några olika skolor. Undersökningen bygger på klassrumsobservationer samt intervjuer med de lärare och rektorer som har ansvar för elevens undervisning.

Frågeställningar:

- Hur organiseras undervisningen för de integrerade grundsärskoleeleverna enligt lärare och rektorer?
- Vilka förutsättningar, utifrån observationer och intervjuer, finns för en fungerande inkludering?
- Hur beskriver lärare och rektorer samarbetet mellan lärare, resurspersoner och speciallärare?
- Vilken kompetens om grundsärskolan och integrerade elever finns på skolorna?

1.5 Studiens begränsning

Studien avgränsas till att omfatta tre elever mottagna i grundsärskolan, vilka får sin undervisning i grundskolan. Studien består av klassrumsobservationer i den/de klasser eleven

tillhör, av intervjuer med den lärare som är mentor för eleven samt av intervju med ansvarig rektor. Två F-6-skolor och en F-3-skola besöktes. Sammanlagt genomfördes sex intervjuer.

1.6 Studiens upplägg

Kapitlet litteraturgenomgång inleds med att de centrala begrepp som löper genom hela studien definieras samt att skolformen grundsärskola beskrivs. För att sätta in studien i ett större perspektiv, redogörs sedan för forskning på området. Då det inte finns så mycket aktuell svensk forskning kring hur undervisningen organiseras för integrerade elever redovisas därför några äldre studier. Vidare görs några nedslag i internationell forskning kring s.k. co-teaching och framgångsrik inkludering.

Efter litteraturgenomgången beskrivs studiens teoretiska förankring, utifrån vilken studien genomförts och analyserats. Därefter redovisas studiens metod, där val av metod, urval, genomförande, bearbetning, forskningsetiska principer samt tillförlitlighet beskrivs. Studiens resultat presenteras i löpande text och med valda citat. Resultatet analyseras sedan utifrån studiens teoretiska förankring.

Studien avslutas med en diskussion kring de resultat som uppkommit, vilka också kopplas till den tidigare forskning som beskrivits. Metodvalet diskuteras utifrån syfte och valda frågeställningar. Slutligen diskuteras studiens betydelse för den framtida yrkesrollen som speciallärare, med inriktning utvecklingsstörning, samt förslag till fortsatt forskning.

2 Litteraturgenomgång

2.1 Källor

Litteraturgenomgången har gjorts genom att artiklar, rapporter och avhandlingar som ansågs relevanta för studiens syfte och forskningsfrågor studerats. Sökverktyg har varit databaserna i psykologi och utbildningsvetenskap, ERIC och ERC, samt Kristianstad Högskolas bibliotekssöktjänst Summon. Dessutom har information hämtats från bl.a. Skolverkets webbsidor, från skollagen och skolans styrdokument. Litteratur i bokform har också använts.

2.2 Historik

I alla tider har människan haft behov av att kategorisera människor utifrån vad som anses normalt. Under olika tidsperioder har man utifrån rådande synsätt i samhället betraktat människor med utvecklingsstörning på olika sätt. I historien finner vi termer som idiot, efterbliven och sinnesslö, vilka speglar hur samhället sett på personer på tidig utvecklingsnivå (Jakobsson & Nilsson, 2011). I antikens Grekland gömdes enligt Platon i boken "Staten" de annorlunda bort på okänd plats. Under medeltiden låg ansvaret för människor med funktionshinder på familjen eller socknens fattigvård. Under 1800-talet fick vetenskapen och den medicinska expertisen starkt genomslag och de s.k. bildbara började skiljas ut från de obildbara genom studier och kategorisering (Grunewald, 2008). Den första mindre anstalten för enbart idioter, och tillika barn som inte platsade i den reguljära skolan, öppnades 1866 i Göteborg av lärarinnan Emanuella Carlbeck. Skolplikt för s.k. bildbara sinnesslöa infördes först 1944 och 1954 förklarades de obildbara bildbara. Först 1973 kom en läroplan för särskolan (Lsä-73) som omfattade alla särskolans elever (Bertén, 2007).

2.3 Begrepp

Följande begrepp; utvecklingsstörning, inkludering, grundsärskola och integrerade elever, vilka definieras här, används återkommande i min studie.

2.3.1 Utvecklingsstörning

En utvecklingsstörning klassificeras enligt AAIDD (2010) (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) som "betydande begränsningar i intellektuella

funktioner och adaptivitet beteende, vilket täcker många vardagliga situationer och praktiska färdigheter” (övers. Jakobsson & Nilsson, 2011, s. 141). I Sverige klassificeras utvecklingsstörning i grav, måttlig och lindrig utvecklingsstörning. Ofta används Kyléns (2012) beskrivning av utvecklingsstörning där Kylén utgår från dessa tre begåvningsstadier. På första stadiet kan individen uppleva känslor och konkreta situationer runt sig själv. Andra stadiet kännetecknas av att individen förstår bilder av välkända föremål och bekanta människor. Här förstår individen talat språk och det egna talet börjar utvecklas. Rumsuppfattningen börjar också utvecklas liksom förmågan att ordna sina intryck i kategorier. Personer som befinner sig på tredje stadiet och har en lindrig utvecklingsstörning har förmåga till viss läsning, skrivning och räkning.

Kyléns beskrivning av utvecklingsstörning innebär att nedsättning i begåvningsfunktioner ska ses som ett samspel mellan person och miljö och där grunden är en helhetssyn på människan (Kylén, 2012). Denna miljörelativa modell att se på funktionshinder beskriver att svårigheter uppkommer då ”samhället eller den fysiska, pedagogiska eller sociala miljön inte är anpassad för personer med utvecklingsstörning” (Sauer, Molin & Ineland, 2013, s. 62).

2.3.2 Inkludering

Inkluderingsbegreppet började introduceras på 1980-talet då forskare och skolpersonal som arbetade med specialpedagogiska frågor började ifrågasätta varför elever med funktionsnedsättningar skulle placeras på annan skola eller anpassas till en skola som inte var utformad för dem (Nilholm & Göransson, 2013). De förespråkade istället att det var skolan som skulle anpassa sig till eleven. Olikhet sågs mer som en tillgång än som ett problem och det var undervisning och miljö som behövde anpassas efter elevens förutsättningar.

I samband med att Salamancadeklarationen undertecknades 1994 (Svenska Unescorådet, 2006), fick inkluderingsbegreppet ett större genomslag då deklarationen bl.a. påvisade hur skolor kunde anpassa undervisningen till att möta alla elever. De betonade att undervisningen, med några få undantag, skulle ske i den vanliga skolan.

Den grundläggande principen för den integrerade skolan är att alla barn, närhelst så är möjligt, skall undervisas tillsammans, oberoende av eventuella svårigheter eller inbördes skillnader. (...) Stöd och tjänster skall tillhandahållas kontinuerligt och svara mot uppkomsten av särskilda behov (s. 18, 19).

Svenska Unescorådet översätter originalrapportens ”inclusion” och ”inclusive education” till ”integration”, vilket visar på att orden ibland ges liknande innebörd och att det inte finns någon entydig definition på vare sig integrering eller inkludering. Malmqvist (2016) skriver att det finns olika tolkningar och definitioner av vad inkludering är. De flesta länder är eniga om vilka processer som har en inkluderande riktning, men svårigheterna ligger i att enas om vad inkludering är och när den uppnåtts. Olika länder har också olika förutsättningar för inkludering då lagstiftning, skolsystem och resursfördelning ser olika ut.

Eftersom inkluderingsbegreppet är så komplex har det ibland använts på ett felaktigt sätt i att innefatta en elev placerad i en vanlig klass (Malmqvist, 2017). Nilholm och Göransson (2013) kallar detta den ”placeringsorienterade definitionen” av inkludering (s. 29). De beskriver också begreppet ”individorienterad definition” (s. 29), vilket innebär att eleven är inkluderad om elevens sociala och kunskapsmässiga behov är tillgodosedda.

I Sverige använder varken skollagen (SFS 2010:800) eller läroplanen (Skolverket, 2011a; 2011b) ordet inkludering, men i de båda beskrivs en utbildning som är förenlig med ambitionen om en inkluderande skola. Det som utmärker en inkluderande skola är enligt flera forskare om det finns en gemenskap i skolan och i klassrummet, vilket också inbegriper arbetsformer där alla elevers medverkan är viktiga (Nilholm & Göransson, 2013; Haug, 2012; Persson, 2013; Ahlberg, 2015). Haug (2012) skriver att det är när eleven ges möjlighet att delta både socialt och i kunskapsutbytet som undervisningen kan kallas inkluderande. Nilholm och Göransson kallar detta den ”gemenskapsorienterade definitionen av inkludering” (s. 29) vilken betyder att alla elever är socialt och pedagogiskt delaktiga samt är placerade inom ramen för den ordinarie undervisningen.

Den inkluderande skolan ser elevers olikheter som en tillgång i vilken eleverna får vara delaktiga utifrån sina förutsättningar och delar av en helhet (Persson, 2013; Ahlberg, 2015). Ahlberg skriver: ”Inkludering ses då som en process som inbegriper hela skolan och som syftar till alla elevers gemenskap och delaktighet” (s. 27). Inkludering i denna mening visar ett relationellt perspektiv, dvs. att skolproblem söks i lärmiljön snarare än hos den enskilda eleven. Det är i relationen mellan individen och omgivningens krav som svårigheter uppkommer. Skolinspektionen (2016) beskriver inkludering utifrån om eleven erbjuds en tillgänglig lärmiljö vilket bl.a. innebär att:

...skolan använder arbetssätt som gör det möjligt för elever att delta utifrån sina behov och förutsättningar samt att eleverna blir delaktiga i det sociala sammanhanget i klassen och att den pedagogiska miljön stödjer lärandet (s. 11).

Denna studie stödjer den definition av inkludering som Nilholm och Göransson (2013) beskriver som den ”gemenskapsorienterande definitionen av inkludering” (s. 29) vilken betyder att alla elever är socialt och pedagogiskt delaktiga samt är placerade inom ramen för den ordinarie undervisningen.

2.3.3 Grundsärskola

Grundsärskolan är en egen skolform och har en egen läroplan (Skolverket, 2011b) där eleven kan var antagen i ämnen eller ämnesområden. Grundsärskolans kursplan i ämnen likar grundskolans kursplan då samma ämnen läses. Praktiska ämnen som slöjd, hemkunskap och musik har fler timmar enligt timplanen. Om eleven bedöms ha svårigheter att läsa ämnen finns möjlighet att istället läsa inriktning ämnesområden. Dessa är indelade i estetisk verksamhet, kommunikation, motorik, vardagsaktiviteter och verklighetsuppfattning.

2.3.4 Integrerade elever

En integrerad elev är, enligt skollagen, en elev som är mottagen i en skolform, men får sin undervisning inom en annan skolform (SFS 2010:800 7 kap. 9 §). I denna studie används begreppet integrerad elev endast gällande en elev mottagen i grundsärskolan som får hela eller delar av sin undervisning i grundskolan.

En elev i grundskolan kan få sin utbildning inom grundsärskolan (integrerad elev), om de huvudmän som berörs är överens om detta och elevens vårdnadshavare medger det (SFS 2010:800 7 kap. 9 §).

För att en elev ska räknas som integrerad grundsärskoleelev ska eleven få hela eller minst hälften av sin undervisning tillsammans med elever som läser enligt grundskolans läroplan (Skolverket, 2018). De bestämmelser som gäller för den skolform där eleven är mottagen, alltså grundsärskolan, ska gälla även om undervisningen sker i en annan skolform, grundskolan. Rektor för grundskolan får dock: ”besluta om de undantag från dessa bestämmelser som krävs med hänsyn till undervisningens uppläggning” (SFS 2010:800 7 kap. 9 §). Skollagen ger här utrymme för kommunerna att själva utforma rutiner för integrerade elever, vilket innebär att några kommuner integrerar alla elever mottagna i grundsärskolan medan andra hellre förordar sina grundsärskolor (Skolinspektionen, 2016). Det innebär också skillnader i hur undervisningen organiseras, t.ex. att integrerade elever inte

alltid följer grundsärskolans timplan (Skolverket, 2014). Om en elev mottagen i grundsärskolan har förutsättningar att läsa något eller några ämnen enligt grundskolans läroplan får rektor besluta om detta (SFS 2010:800 11 kap. 8 §).

2.4 Grundsärskola

Om eleven inte bedöms kunna nå upp till grundskolans kunskapskrav därför att de har en utvecklingsstörning, ska de enligt skollagen tas emot i grundsärskolan (SFS 2010:800 7 kap. 5 §). Mottagande ska föregås av en utredning som består av fyra separata bedömningar vilka sedan vägs samman för att ge en samlad bild av eleven. De obligatoriska bedömningarna är en pedagogisk, en psykologisk, en medicinsk och en social bedömning. Beslut om mottagande är ”en myndighetsutövning mot enskild och ett särskilt ingripande beslut för den det berör” (Skolverket, 2013, s. 11) varför det är viktigt att utredningen håller ”tillräcklig kvalitet” så att inget felaktigt beslut fattas (s. 22). Samråd med vårdnadshavarna ska ske när utredningen startas. Skolverket (2013) skriver vidare att vårdnadshavarna måste ge sitt medgivande till att den psykologiska och den medicinska bedömningen görs.

Om utredningen visar att barnet tillhör grundsärskolans målgrupp har vårdnadshavarna i princip rätt att själva avgöra om deras barn ska tas emot i grundsärskolan. Det är endast om det finns ”synnerliga skäl med hänsyn till barnets bästa” (SFS 2010:800 7 kap. 5 §) som hemkommunen kan gå emot vårdnadshavarnas vilja.

Omkring en procent av alla elever i den obligatoriska skolan går i grundsärskolan. Vårdnadshavare kan önska att deras barn ska gå som integrerad elev i grundskolan. För att räknas som integrerad elev måste eleven få hela eller minst hälften av sin undervisning tillsammans med elever som läser enligt grundskolans läroplan (Skolverket, 2018). Andelen integrerade elever har legat konstant kring 20 procent sedan 1990-talet. Läsåret 2017/2018 var 1305 av de 6045 eleverna i grundsärskolan, exklusive de som läser ämnesområden, integrerade i grundskoleklass. Detta motsvarade 21,6 procent av eleverna i grundsärskolan (Personlig kommunikation, Skolverket, 5 mars 2019).

Den integrerade eleven ska, liksom en elev som går i en grundsärskola, följa grundsärskolans läroplan (Skolverket, 2011b). Grundsärskolans läroplan består liksom grundskolans

av tre delar, där de två första som behandlar skolans värdegrund, uppdrag och övergripande mål, är i princip likadana. Den tredje delen består av kursplaner och kunskapskrav och där skiljer sig grundsärskolans och grundskolans läroplan åt.

En elev som är mottagen i grundsärskolan kan läsa ämnen eller ämnesområden. Det är huvudman för utbildningen som utifrån den utredning som gjorts avgör om en elev ska läsa ämnen eller ämnesområden, eller en kombination av de båda (SFS 2010:800 11 kap. 8 §). En integrerad elev läser oftast ämnen, vilket är samma ämnen som grundskolans, men utifrån andra kunskapskrav. Dessutom betonar grundsärskolans kursplaner i högre grad förmågorna: ”problemlösning i vardagen, att inta ett kritiskt förhållningssätt, att söka information på olika sätt och utveckla språkförmågan” (Skolverket, 2011c, s. 5). Det betonas också att undervisningen ska utgå från elevens behov och förutsättningar. Betyg ges endast inom inriktning ämnen i årskurs 6 till 9, och endast om elevens vårdnadshavare begär detta (Skolverket, 2013).

Grundsärskolans undervisningstid, inriktning ämnen, är densamma som för grundskolan, men skiljer sig åt i hur tiden är uppdelad mellan de olika ämnena (Skolverket, 2014). Elever i grundsärskolan har enligt timplanen rätt till mer tid i hem- och konsumentkunskap, idrott, slöjd och musik än elever i grundskolan. Mindre tid ges till engelska, samhälls- och naturorienterande ämnen och elevens val (Skolverket, 2018). I timplanen anges det garanterade timantalet för elevens hela skoltid, årskurs 1 till 9. Om en elev har förutsättningar att läsa något ämne enligt grundskolans läroplan får rektor besluta om detta.

De bestämmelser som gäller för den skolform där eleven är mottagen, alltså grundsärskolan, ska gälla även om undervisningen sker i en annan skolform, grundskolan. Rektor får dock: ”besluta om de undantag från dessa bestämmelser som krävs med hänsyn till undervisningens uppläggning” (SFS 2010:800 7 kap. 9 §). Eftersom timplanerna är olika för de två skolformerna kan rektor behöva anpassa den integrerade elevens timplan för att det praktiskt ska fungera under skoldagen och för att eleven ska kunna följa klassens undervisning. Det kan i praktiken innebära att eleven får färre timmar i ett ämne och mer i något annat. Det är rektor som tillsammans med läraren behöver se över så att eleven i så fall ändå ges förutsättningar att nå kunskapskraven i det ämnet (Skolverket, 2014).

Oavsett hur skolan väljer att fördela undervisningstiden för den integrerade eleven är det viktigt att undervisningen utgår från syfte och centralt innehåll i den kursplan som eleven följer. Bedömningen ska på samma sätt ske utifrån de aktuella kunskapskraven (s. 31).

Enligt Skolverket (2014) måste läraren planera undervisningen utifrån den kursplan som gäller för grundsärskolan, vilket förutsätter en medvetenhet kring de skillnader och likheter som finns i respektive kursplan. Detta kräver att läraren får möjlighet och förutsättningar att sätta sig in i och jämföra de olika kursplanerna. För att undervisa en integrerad elev i grundskoleklass behöver inte läraren ha en speciallärarexamen. Om eleven däremot behöver särskilt stöd krävs detta. Dock behöver rektor och huvudman se till att läraren och övrig berörd personal får möjlighet till ”kontinuerlig kompetensutveckling för att möta elevernas behov” (Skolverket, 2014, s. 21). Det kan handla om kunskaper om såväl elevens funktionsnedsättning som om hur grundsärskolans kursplan och kunskapskrav ska tolkas. Vidare betonas vikten av ett nära samarbete mellan lärare och den resursperson som ofta finns med i det pedagogiska arbetet i klassen. Skolverket (2014) poängterar att det alltid är läraren som är ansvarig för planering och genomförande av undervisningen, likväl som för kunskapsbedömning och betygsättning.

2.5 Svensk forskning om integrerade elever

Eftersom det inte finns mycket aktuell forskning om integrerade elever (Skolinspektionen, 2016) beskrivs därför några äldre studier som ändå anses relevanta. Karlsudds studie (2002) beskriver att det var mycket olika hur undervisningen organiserades för de integrerade eleverna. De flesta eleverna tillhörde en grundskoleklass men vistades också i en mindre grupp alltifrån några timmar i veckan till huvuddelen av skoltiden. De ämnen där eleven var med sin grundskoleklass var företrädesvis de praktiskt-estetiska ämnena som musik, bild och idrott. Specialläraren undervisade ofta eleverna i matematik och svenska och det var också då som eleverna var mest åtskilda från sin klass. Studien beskriver otillräcklig planering och framförhållning gentemot de integrerade eleverna, resurspersonerna byttes ofta ut och specialläraren upplevde att de fick försvara de resurstimmar som tilldelades. På mindre skolor, högst 300 elever, fungerade inkluderingen bättre. Skolledningens attityder och värderingar hade en avgörande betydelse för en framgångsrik inkludering. Även lärarens attityder, kunskap om och förhållningssätt till elever med funktionsnedsättning spelade stor roll (Karlsudd, 2002; Eriksson, 1998). Eriksson beskriver att elever som fick mycket enskild undervisning utanför klassen hade svårare att bli delaktiga i klassgemenskapen:

Att komma in i klassgemenskapen (...) är i hög grad beroende av i vilken omfattning eleven finns med i den pedagogiska processen i klassen. Särskoleelevernas pedagogiska situation påverkas, förutom av klassläraren och stödåtgärderna, även av klassens

övriga elever och dessa, i sin tur påverkas av hur särskoleeleven fungerar i klassen (s. 81).

I de klasser där klasslärare och speciallärare hade ett väl fungerande samarbete fungerade integreringen väl även om det inte alltid innebar att specialläraren och klassläraren var samtidigt i klassrummet. Liksom i Karlsudds (2002) studie var det vanligare att eleven följde klassen i praktiska ämnen och fick extra stöd av specialläraren i matematik och svenska (Eriksson, 1998).

Skolutvecklingsprojektet i Essunga kommun (Persson & Persson, 2012) handlar inte direkt om integrerade elever, men fokus låg i att alla elever skulle undervisas tillsammans och där elever med olikheter inte sågs som problem utan som en tillgång. Några av framgångsfaktorerna var tydlig struktur på lektionerna, vilket gynnade elever med funktionsnedsättningar, varierade arbetsformer, höga förväntningar och ett auktoritativt ledarskap som samtidigt efterfrågade elevernas synpunkter. Nilholm och Alms (2010) studie handlar om vad som kännetecknar ett inkluderande klassrum utifrån kriterierna: olikhet ses som en tillgång, eleverna känner sig socialt delaktiga och eleverna är pedagogisk delaktiga. Såväl elevernas som lärarnas perspektiv studerades. Hög grad av inkludering uppnåddes då undervisningen anpassades till elevernas individuella behov samtidigt som den i hög grad bedrevs i grupp. Ett gott samarbete och god kommunikation mellan lärare och ett positivt klassrumsklimat med tydliga ramar var några av framgångsfaktorerna.

2.6 Svensk forskning om elever med utvecklingsstörnings förutsättningar i vuxenlivet

Ett mottagande i särskolan leder till en begränsning senare i vuxenlivet då ett betyg i gymnasiesärskolan, om det har begärts, inte väger lika tungt för vidare studier som ett betyg i gymnasieskolan (Skolverket, 2013). Mineur (2013) påvisar att många elever till en början upplever vissa fördelar med att gå i en gymnasiesärskola med färre antal elever och ökad trygghet. I ett större perspektiv upplevs det som en nackdel i hur det påverkar deras relationer till andra människor och hur de ser på sina framtidsmöjligheter i arbetslivet. Redan under skoltiden bemöts och förbereds eleverna för samhällslivet olika beroende på vilket kön de har. Lärarna har olika förväntningar på manliga respektive kvinnliga elever och de manliga eleverna förbereds för ett arbete i större utsträckning än de

kvinnliga eleverna. Lärarens omtanke är viktig för elevernas upplevda trivsel och trygghet. Samtidigt kan denna omtanke ta sig uttryck i att elever fostras att bli mindre självständiga. Mineur skriver:

Liksom personalens omtanke stärker elevers självförtroende så riskerar en missvisad omsorg, utifrån alltför lågt ställda krav och förväntningar, ge upphov till den osäkerhet i elevers identitetsskapande (s.259).

Förutsättningar för samverkan mellan skolformerna blir enklare om eleverna är nära varandra rent fysiskt. Mineur (2013) beskriver att om samverkan sker mellan skolformerna gymnasiesärskola och gymnasieskola är detta helt beroende av om gymnasiesärskolan tar sådana initiativ. Arvidsson (2016) påvisar att så många som 24 % av de som gått ut gymnasiet varken arbetar, studerar eller finns i daglig verksamhet utan är ”någon annanstans” (s. 88). Hon funderar kring om mottagandet i särskolan också automatiskt leder till begränsningar och hinder i mötet med arbetslivet.

Mineur, Bergh & Tideman (2009) visar i sin studie att det dominerande synsättet på personer med lindrig utvecklingsstörning fortfarande är starkt förankrat i individperspektivet. Den miljörelativa modellen, som förespråkas i Sverige idag, har således inte fått genomslag i praktiken (Sauer m.fl. 2013). Särskolan finns kvar som egen skolform och på vissa håll växer segregeringen i att särskolans fysiska byggnader läggs fristående från grundskolan/gymnasieskolan. Mineur m.fl. (2009) beskriver att personerna ofta har motstridiga upplevelser av delaktighet. De ser å ena sidan fördelar i sin rätt till stöd och anpassningar å andra sidan upplever de begränsningar i andra människors syn på vad de klarar av. Många arbetar hårt på att lyfta fram andra sidor hos sig själv som inte förknippas med utvecklingsstörningen.

2.7 Framgångsrik inkludering med co-teaching

Co-teaching eller medundervisning innebär att klasslärare och speciallärare arbetar tillsammans i klassrummet. I en ofta refererad internationell forskningsöversikt (Scuggs, Mastropieri & McDuffie, 2007), där 400 klassrum studerats, visas att den vanligaste modellen av medundervisning är att klassläraren planerar undervisningen för klassen och specialläraren stöttar de elever som behöver det utan att vara med vid klasslärarens planering. Specialläraren har ofta en underordnad roll och blir ibland bara klasslärarens assistent, vilket inte gynnar eleverna.

Utifrån bl.a. denna forskning beskriver Scruggs och Mastropieri (2017) hur en framgångsrikare medundervisning kan se ut, vilka utmaningar och möjligheter som finns då klasslärare och speciallärare istället tillsammans planerar och utvärderar ett arbetsområde. I artikeln visas exempel på hur lektionsplaneringar kan se ut då detta samarbete fungerar och ges tid. Speciallärarens kompetens och redskap för att möta eleven i behov av särskilt stöd gynnar också de övriga elevernas lärande. Tillsammans utvecklar lärarna en struktur där speciallärarens och klasslärarens olika kompetenser kompletterar varandra.

Flera andra internationella forskare (Mulholland & O'Connor, 2016; Jorgensen & Lampert, 2012) uttrycker att medundervisning blir framgångsrikt då det fungerar på detta sätt i att utveckla goda lärandemiljöer där elever med och utan funktionsnedsättningar finns tillsammans. Mulholland och O'Connor visar på förbättrade undervisningsresultat för elever med funktionsnedsättningar då klasslärare, resurslärare och speciallärare arbetar tillsammans i klassrummet. Studien visar också att det hos de flesta lärarna fanns en stor vilja till samarbete, men att elever med funktionsnedsättningar i vissa fall tas från den vanliga klassen för undervisning i specialklasser. De förbättringar som dock gjordes så att elever med funktionsnedsättning var kvar i klassen identifierades vara lämpliga på såväl organisations- som klassrumsnivå. Hinder för samarbetet var att hitta tid till gemensam planering. Otillräcklig tid för gemensam planering och utvärdering lyfts även fram i Strogilos, Stefanidis och Tragoulia (2016), vilket får till följd att medläraren i många fall får en mer stödjande roll i klassrummet.

I Jorgensen och Lambert (2012) beskrivs metoden "The Beyond Access Model", vilken innehåller ett antal strategier som lärare kan använda sig av för att göra sina lektioner blir mer tillgängliga för alla elever. Det handlar bl.a. om undervisningsrutiner som schema-lagda pauser, elevens placering i klassrummet och rutiner vid genomgångar där dator och andra hjälpmedel används. Resultatet visar att eleverna med funktionsnedsättning blev mer delaktiga och kunde tillbringa mer tid i klassen. En förutsättning var också här att planeringstid avsattes för lärarna.

Kottes (2017) resultat påvisar lärares dilemma av att i lektionsarbetet både gynna den enskilde eleven och hela klassen. Kotte tar upp två-lärarsystemet, en form av medundervisning, som ett förslag till utveckling av framgångsrika inkluderande klassrum. Hon visar att de flesta lärare har en positiv uppfattning om inkludering, men att de känner sig

ensamma vid lektionsplaneringen och ser det som en svår uppgift att nå alla elever. Önskan framkommer om mer kollegialt samarbete och stöd från speciallärare/specialpedagog där tid ges för gemensamma reflektioner kring hur lektioner kan planeras.

Schwab et al. (2015) beskriver i sin introduktion att även om inkludering varit allmänt vedertaget i Österrike i flera decennier är det fortfarande mycket olika hur inkludering fungerar i praktiken. Fokus i artikeln är lärares uppfattningar om vilka faktorer som är viktiga för en framgångsrik inkludering. Forskarnas slutsats är att för att uppnå en framgångsrik inkludering och förändra lärares attityder kring medundervisning behövs förändring inom såväl förändrad skolpolitik som lärarutbildning. Lärarna uttrycker ett respektfullt skolklimat och samarbete mellan klasslärare och speciallärare, medundervisning, som den främsta faktorn till framgångsrik inkludering.

2.8 Shared education, delad undervisning

McMurray och Thomsons (2016) artikel om shared education/shared campus på Nordirland, tar stöd i psykologen Gordon Allports personlighetspsykologi. Allport betonade, enligt McMurray och Thomson, individens unika karaktär och betydelsen av det nuvarande sammanhanget för att förstå personligheten. Artikeln visar, med stöd i denna teori, att elever med olika förutsättningar kan ta naturlig kontakt då de rätta förutsättningarna i miljön finns. Forskarna beskriver hur utvecklingen av s.k. shared education, delad utbildning, kan gynna elever med funktionsnedsättningar. Shared education innebär att eleverna får undervisning enligt en läroplan som är anpassad för dem för att uppnå lärande och känna framgång men att de samtidigt finns tillsammans med elever utan funktionsnedsättning för att främja social inkludering. Flera skolbyggnader finns på samma skolgård och eleverna delar på bl.a. lektytor och idrottshallar.

2.9 Lärares betydelse för en inkluderande skola

Som nämnts i föregående avsnitt har lärares attityder, kunskap om och förhållningssätt till elever med funktionsnedsättning stor betydelse för en fungerande inkludering (Karlsson, 2002; Eriksson, 1998). Alexandersson (2009) skriver att lärares förmåga till lyhördhet och närvaro i elevernas värld samt dess förmåga till samspel med eleverna utifrån elevernas förutsättningar är av stor betydelse. Även lärares förmåga att skapa samspelesituationer mellan eleverna betonas viktiga. Lärares ”bemötande- och bekräftandekompetens” (s. 31) är central i mötet med eleverna:

Lärare som har ett professionellt bemötande är tydliga, visar förståelse och självförtroende gentemot eleverna (...) Bekräftelsekompetens handlar också om lärares entusiasm och engagemang i undervisningen vilket står i ömsesidigt förhållande till elevernas motivation (s. 31).

Att en positiv inställning och en vilja till samarbete är avgörande för en fungerande inkludering beskrivs av flera forskare (Kotte, 2017; Mulholland & O'Connor, 2016; Schwab et al. 2015; Ojok & Wormnaes, 2012). Ojok och Wormnaes visar att lärarens inställning till elever med funktionsnedsättningar är den största faktorn till om inkluderingsprocessen blir framgångsrik eller inte. Lärarens inställning påverkas i sin tur av en mängd faktorer, där kunskap om elever med funktionsnedsättningar, liksom tid till förberedelse och klasstorlek beskrivs som viktiga.

2.10 Rektors betydelse för en inkluderande skola

Percey (2011) skriver att ett utmärkande drag hos ledare som visar på ett inkluderande förhållningssätt är att de för en dialog med sina medarbetare kring inkluderande strategier, vilket innebär att de skapar möjligheter till att diskutera lärande och undervisning för alla elevers bästa. De analyserar också undervisningen och lärandet utifrån ett inkluderingsperspektiv. Dyson, Howes och Roberts (2002) skriver att skolor som kännetecknas som inkluderande leds av en rektor som är närvarande bland eleverna med en ledarstil som har förmåga att skapa relation och som uppmuntrar en bredd av elever i olika ledarskapsfunktioner på skolorna. På skolor med inkluderande kultur finns en hög grad av samarbete och problemlösning mellan de vuxna på skolan där undervisningen organiseras för att möta alla elever.

Skolinspektionens granskning (Skolinspektionen, 2016) visar att rektor behöver ge lärare som undervisar integrerade elever bättre förutsättningar att sätta sig in i och planera utifrån grundsärskolans läroplan. Skolinspektionen skriver att lärarens brist på kunskap om läroplanen får följder för eleven då denne inte får: "förutsättningar att arbeta med de förmågor och innehåll som anges i grundsärskolans kursplan" (s. 8).

Att säkerställa att lärare har kunskap om grundsärskolans läroplan framkommer därför som ett av de viktigaste utvecklingsområdena. Trots denna brist på kunskap visar granskningen att de flesta lärarna i stor utsträckning anpassar undervisningen utifrån elevernas förutsättningar och behov (Skolinspektionen, 2016). Bildstöd, individuella instruktioner samt tydligt avgränsade och anpassade uppgifter är exempel på anpassningar som görs. De flesta elever anses, utifrån skolinspektionens skolbesök, delaktiga både socialt och

pedagogiskt då de ofta arbetar med samma slags uppgifter och områden som övriga klassen. En annan brist var att det på åtta av tio skolor saknades forum för lärare att diskutera undervisningens upplägg för de integrerade eleverna. Det visade sig också att rektorer behöver bli bättre på att samla in information om hur eleven tillgodogör sig undervisningen i syfte att utvärdera och utveckla elevens skolsituation. Slutligen visar granskningen att ca en tredjedel av de 170 kommunerna som besvarade enkäten, inte begär in kunskapsresultat eller annan måluppfyllelse.

Det innebär att skolsituationen för integrerade elever inte alltid ingår i kommunernas systematiska kvalitetsarbete. Detta försvårar i sin tur kommunernas möjlighet att fatta beslut om resursfördelning och eventuella riktade insatser för att kunna utveckla utbildningen för integrerade elever (s. 9).

Skolans villkor, såväl skolledningens och pedagogers synsätt och förhållningssätt som tolkning av styrdokument spelar roll i vilken utsträckning möjlighet finns till förändring och anpassning i lärmiljö och undervisning för elever i behov av särskilt stöd (Bruce, Rubin, Thimgren & Åkerman, 2016). Ahlberg (2015) skriver att starkt stöd från rektor och samarbete med elevhälsan är förutsättningar i att utföra genomtänkta lösningar för elever i behov av särskilt stöd. Gadler (2011) betonar att enskilda människors tolkningar av läroplan och styrdokument på olika nivåer inom kommunerna och på den enskilda skolan får betydelse för hur det pedagogiska arbetet utformas på den lokala skolan.

Sammantaget framgår av svensk och internationell forskning att de flesta lärare har en positiv inställning till inkludering, men att de känner sig ensamma vid lektionsplaneringen och ser det som en svår uppgift att nå alla elever. Tid för gemensamma reflektioner kring hur lektioner kan planeras och tillgång till speciallärare som kan elevgruppen sågs som ytterst värdefullt i arbetet mot en fungerande inkludering. Speciallärarens kompetens och redskap för att främja elever med funktionsnedsättnings lärande gynnade också övriga elevers lärande. Lärares attityder och förhållningssätt till elever med funktionsnedsättning visade sig ha stor betydelse för en fungerande inkludering. Ett utmärkande drag hos rektorer som verkade för en inkluderande skola var att de var närvarande bland eleverna och lärarna med en relationell ledarstil där diskussioner om lärande och undervisning ständigt fördes för alla elevers bästa.

3 Teoretisk förankring

I detta avsnitt presenteras de teorier som utgör teoretisk förankring i studien och genom vilka dess empiriska material sedan analyseras. Eftersom studien fokuserar på organisation av undervisningen för integrerade elever faller det sig lämpligt att studera de ramar som påverkar detta arbete. Ulf P. Lundgrens ramfaktorteori (Lundgren, 1972) har därför använts. Förutsättningar för inkludering studeras bl.a. utifrån hur lärare och rektorer förhåller sig till sina elever och sin personal varför Aspelins (2013) beskrivning av relationell pedagogik, liksom de specialpedagogiska perspektiven, individperspektiv och relationellt perspektiv också använts vid analys av materialet.

3.1 Ramfaktorteorin

Ramfaktorteorin formulerades av den svenske pedagogen Ulf P. Lundgren (Lundgren, 1972) och syftar till att förklara vilka ramar som styr undervisningen i vad som är praktiskt möjligt. Lundgren urskiljer, enligt Imsen (1999), fem typer av faktorer (ramar) som påverkar undervisningen och som samspelar på olika nivåer. ”Ramfaktorer är förhållanden som påverkar undervisningen och som bidrar till att främja eller hämma den på olika sätt” (s. 308). Ramfaktorteorin visar hur dessa faktorer påverkar lärarens arbete ändå in i klassrummet.

1. Det pedagogiska ramsystemet innebär de lagar och förordningar som skolan måste följa. Här ryms skollagen, läroplan och kursplan, vilka inte verkar direkt utan är beroende av lärare och rektorers uppfattningar och tolkningar.
2. Det administrativa ramarna handlar hur skolan struktureras och leds, om personalens arbetstid, schema, tid för samarbete och lärarkonferenser samt andra fackliga frågor. Denna ram påverkar stort lärarens arbete då t.ex. förändringar i schemat kan ha stor påverkan på flera lärares arbete.
3. De resursrelaterade ramarna omfattas av det som har med ekonomi och materiella resurser att göra, som skolbyggnader, pedagog- och resurstjänster samt läromedel.
4. De organisationsrelaterade ramarna handlar om sociala förhållanden kring den skolkultur och det klimat som råder på skolan. Skolans ledning har här en central roll, men även det interna klimatet mellan lärare finns inom denna ram.

5. De elevrelaterade ramarna handlar om att även eleverna i klassrummet utgör en ram som påverkar undervisningen. Här innefattas ramar som rör elevernas kulturella bakgrund, hur de behärskar det svenska språket och kulturen, vilka kognitiva förutsättningar de har samt hur skolmotiverade de är. Inom denna ram ryms även i vilken grad föräldrarna är engagerade och samarbetar med skolan.

3.2 Relationell pedagogik

Aspelin (2013) menar att vi som lärare har ett pedagogiskt tillvägagångssätt som är ett målmedvetet agerande från lärarens sida i hur t.ex. en elev i behov av särskilt stöd inkluderas. För att ett lärande ska äga rum så är ofta det pedagogiska mötet, den mellanmännsliga relation, där läraren ”bekräftar eleven sådan eleven är i detta ögonblick, som unikt subjekt i vardande, men också sådan eleven kan bli” som är det förlösande (s. 22). Två delar som lyfts fram är sam-varo och sam-verkan, där samvaro beskrivs som ett ”personligt, ömsesidigt möte mellan människor” (s. 19) och där samverkan mer ses som en process mellan människors handlingar som är en mer förutsägbar och samordnad social aktivitet. Själva relationen spelar en viktig roll och Aspelin uttrycker det som att det är det som sker mellan elev och lärare i det mellanmännsliga mötet som är utbildningens brännpunkt. Det är detta möte som är avgörande för om samvaro sker, alltså inte det som läraren eller eleven gör utan vad som inträffar dem *emellan*. Fokus hamnar således på den pedagogiska relationen mellan lärare och elev, kallad relationell pedagogik (Aspelin, 2013). Relationell pedagogik handlar om vilket förhållningssätt läraren har. Genom sitt förhållningssätt skapar läraren förutsättningar för eleven att lyckas i sin kunskapsutveckling. Bruce m.fl. (2016) skriver:

Kanske är det just förmågan att läsa av och lyssna in elevens förutsättningar i just den aktuella stunden och i just den aktuella situationen och samtidigt förhålla sig till både undervisningsuppdraget och eleven, som kännetecknar ett specialpedagogiskt förhållningssätt (s. 90).

3.3 Individperspektiv och relationellt perspektiv

I det individuella perspektivet ligger fokus på att skolproblem som uppkommer orsakas av svårigheter hos individen själv. Det grundar sig i att elevens svårighet är medfödd, beror på individens egenskaper eller på annat sätt är individbunden (Ahlberg, 2015). Per-

spektivet har sin grund i medicinska, psykologiska och neurologiska förklaringar och fokus ligger på avvikelser och diagnostisering. Barnen grupperas utifrån vilket problem de har, t.ex. ADHD, dyslexi eller utvecklingsstörning. På detta sätt kan eventuella åtgärder eller metoder föreslås för att kompensera för barnets problematik. En diagnos kan vara både positiv och negativ för barnets självbild och identitet.

Diagnosen kan ge barnet en bekräftelse på att det är annorlunda och inte en känsla av hopplöshet (...). Tvärtom kan diagnosen istället underlätta om barnet med bibehållen självkänsla får en tydligare självbild som utgångspunkt för fortsatt utveckling, då vissa svårigheter får en förklaring (Jakobsson & Nilsson, 2011, s. 72).

Asp-Onsjö (2008) belyser att skolan genom sin tradition förstärker vissa egenskaper hos eleven medan andra tonas ner då åtgärder diskuteras. ”När en elev placeras i en viss kategori kommer särskilda åtgärder också att framstå som naturliga” (s. 30).

Det relationella perspektivet betonar istället att elevens svårigheter uppkommer i mötet med den omgivande utbildningsmiljön. ”Relationella perspektiv understryker att svårigheter uppstår i relationen mellan individen och omgivningens krav och problem” (Ahlberg, 2015, s. 53). Stödande faktorer och förändring riktas mot omgivningen och mot olika nivåer i skolans verksamhet. Ett relationellt perspektiv ligger i linje med inkluderingstanken då den inkluderande skolan ser elevers olikheter som en tillgång i vilken eleverna får vara delaktiga utifrån sina förutsättningar och delar av en helhet. Det individuella och det relationella perspektivet är specialpedagogiska perspektiv som båda behövs. Bruce m.fl. (2016) uttrycker det så här:

Det specialpedagogiska perspektivet handlar om att utgå från resurser och möjligheter hos barnen/eleverna och i den pedagogiska miljön med sikte på en inkluderande skola (s. 14).

Den första frågeställningen kring organisation analyseras främst utifrån de tre första ramfaktorerna; den pedagogiska, administrativa och resursrelaterade ramfaktorn (Imsen, 1999). Frågeställningen om förutsättningar för inkludering analyseras utifrån relationell pedagogik kring samverkan och samvaro (Aspelin, 2013), individperspektiv och relationellt perspektiv (Ahlberg, 2015). Den fjärde ramfaktorn som behandlar skolkultur och ledningens betydelse har likheter med ovan nämnda perspektiv och används därför också som analysverktyg av denna fråga. Frågeställningen kring samarbete och planering samt kompetens och handledning analyseras främst utifrån den administrativa och resursrelaterade ramfaktorn.

4 Metod

I detta avsnitt presenteras val av metod, där observation och intervju beskrivs, urval, genomförande, bearbetning, studiens reliabilitet och validitet samt etiska överväganden.

4.1 Val av metod

Då denna studie syftar till att studera hur lärare och rektorer organiserar undervisningen för integrerade elever användes de kvalitativa undersökningsmetoderna observation och intervju (Kvale & Brinkmann, 2014). Repstad (2007) skriver att kvalitativ forskning handlar om att ta fram egenskaper som karaktäriserar det som ska studeras. Undersökningen, t.ex. en intervju, ger en stor mängd data där deltagarnas beskrivningar måste tolkas så att de går att förstå. ”Huvuduppgiften för det kvalitativa synsättet är att tolka och förstå de resultat som framkommer, inte generalisera, förklara eller förutsäga” (Stukát, 2005, s. 32).

Stukát (2005) skriver att observation som metod är lämplig vid studier av vad människor faktiskt gör, inte bara vad de säger att de gör. Detta bedömdes vara en viktig del utifrån studiens syfte att få syn på hur undervisningen organiserades och genomfördes för eleven. ”Genom att titta, lyssna och registrera sina intryck använder forskaren sig själv som mätinstrument” (s. 49). Observationerna, av elevens skoldag och lärmiljöns utformande i klassrummet, utgjorde en grund för intervjun då många av frågorna belystes och fördjupades utifrån vad observationerna visat. Såväl strukturerad, ostrukturerad som deltagande observation genomfördes. Vid en ostrukturerad observation använder man inte ett observationsschema utan syftet är att ”så detaljerat som möjligt notera hur deltagarna i en miljö beter sig” (Bryman, 2011, s. 266). En strukturerad observation, däremot, innebär en: ”direkt observation av beteenden och en registrering av dessa utifrån kategorier som bestämts i förväg” (s. 262). Det är viktigt att ha ett tydligt fokus i vad och vem i den speciella miljön som ska observeras.

Den kvalitativa forskningsintervjun har likheter med ett samtal, men den är professionell då den har ett syfte och då den genomförs med hjälp av en intervjuguide. ”Den har som mål att erhålla nyanserade beskrivningar av olika kvalitativa aspekter av intervjupersonens livsvärld” (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 47). I denna studie genomfördes semistrukturerade intervjuer med hjälp av en intervjuguide. Semistrukturerad intervju är ”en term som täcker många olika slags intervjuer” (Bryman, 2011, s. 654). En intervjuguide består

av ett visst antal frågor som strukturerats i teman. Att använda en intervjuguide ger utrymme för följdfrågor och spontana funderingar. Intervjuaren har möjlighet att klargöra om den uppfattat intervjupersonen rätt. Då både observation och intervju användes har en s.k. metodtriangulering genomförts (Bryman, 2011). Triangulering innebär: ”Användningen av mer än en metod (...) vid studiet av en social företeelse i syfte att få en extra kontroll av resultatens giltighet och relevans” (s. 656).

4.2 Urval

Observationer och intervjuer genomfördes på tre olika grundskolor, där elever mottagna i grundsärskolan var placerade. Urvalsprocessen inleddes med att kontakt togs med resursteamet i en större stad för att få tillgång till vilka grundskolor som undervisade integrerade elever. Förfrågan om att delta i studien mailades sedan ut till skolornas rektorer (Bilaga 1). Av olika skäl avböjde ett flertal skolor medverkan, varför området utökades till en närliggande kommun. Efter flera mailomgångar svarade tre skolor positivt på att medverka. Samtliga vårdnadshavare medgav samtycke till att deras barns undervisning studerades. Två av skolorna var F-6-skolor med ca 500 elever på varje skola. En av dessa skolor hade både grundskola och grundsärskola på samma skolområde. Den tredje studerade skolan var en F-3-skola med ca 300 elever. Elevunderlaget från dessa skolor kom övervägande från familjer med goda socioekonomiska förutsättningar. Den lärare på respektive skola som ansvarade mest för elevens undervisning var den som tillfrågades för intervju. På två av skolorna var det klassläraren, på den tredje den specialpedagog som arbetade nära klassläraren. Den rektor som var ansvarig för eleven, alternativt ansvarig för grundsärskolan, intervjuades också. Således intervjuades tre lärare och tre rektorer.

4.3 Genomförande

4.3.1 Observationer

Observationer av undervisningen och lärmiljön i klassrummet genomfördes, på respektive skola, under en skoldag. Samtliga lektioner under dagen observerades. En pilotstudie genomfördes inte i direkt anslutning till genomförandet, dock hade liknande observationer gjorts tidigare vilket säkerställde observationernas upplägg. Eftersom fokus för observationerna låg på den integrerade eleven hämtades medgivande in skriftligt från vård-

nadshavarna före besöken påbörjades (Bilaga 2). Då eleven följdes under en skoldag varierade graden av struktur på observationerna beroende av hur lektionerna var upplagda och utvecklade sig. Både ostrukturerad och strukturerad observation genomfördes (Kvale & Brinkmann, 2014). Även deltagande observation blev naturlig under vissa delar av dagen. Vid de strukturerade observationerna användes ett observationsschema (Bilaga 3) i likhet med det schema som finns i boken "Det värderande ögat" (Björndal, 2015, s. 57). Kompletterande anteckningar till observationerna gjordes i nära anslutning till genomförandet. Enligt Björndal är det viktigt att avsätta tid för efterarbete av observationen. Det kan vara att "gå igenom beskrivningarna och då lägga till eventuella tolkningar och reflektioner" (s. 60).

4.3.2 Intervjuer

En liten pilotstudie gjordes genom att frågorna ställdes till en lärare som arbetat med integrerade elever i många år, men som inte ingick i urvalet. Kvale och Brinkmann (2014) skriver att en pilotstudie kan hjälpa intervjuaren att se om frågorna fungerar så att undersökningen blir bra. Pilotstudien visade att frågorna var tydliga och bedömdes fungera väl.

Efter skoldagens slut genomfördes en semistrukturerad intervju (Bilaga 4) med elevens mentor alternativt annan ansvarig lärare. Intervju med ansvarig rektor (Bilaga 5) genomfördes av praktiska skäl några dagar senare. Såväl lärare som rektor fick genom mail ta del av frågorna i förväg för att kunna förbereda sig och få en bild av vad intervjun skulle handla om. Några av frågorna som rörde hur schemat såg ut krävde dessutom viss förberedelse varför beslutet att skicka ut frågorna i förväg ansågs självklart. Sammanlagt genomfördes sex intervjuer. Intervjuerna genomfördes i ett avskilt rum där de spelades in. Tidsåtgången var 20 till 30 minuter per intervju.

4.4 Bearbetning

Såväl observationer som intervjuer bearbetades utifrån frågeställningarna om undervisningens organisation, förutsättningar för inkludering, samarbete och planering, samt kompetens och handledning. De tre eleverna och de intervjuade lärarna och rektorerna gavs under bearbetningen fingerade namn. De som representerade samma skola gavs namn med samma begynnelsebokstav. Skola A; Alice, elev, Anni, lärare och Agnes, rektor. Skola B; Bill, elev, Barbro, lärare och Bengt, rektor. Skola C; Cecilia, elev, Carina, lärare och Christina, rektor.

4.4.1 Observationer

Observationerna bearbetades utifrån frågeställningarna om undervisningens organisation, förutsättningar för inkludering, samarbete och planering, samt kompetens och handledning. De strukturerade observationerna vilka fokuserade på hur lärmiljön i klassrummet var utformad, samt vem som undervisade och stöttade eleven bearbetades främst utifrån frågeställningen om undervisningens organisation samt förutsättningar för inkludering. Utifrån observationsschemat (Bilaga 3), studerades hur läraren arbetade i klassrummet med fokus på den integrerade eleven och vilka förutsättningar som sågs utifrån hennes agerande i klassrummet. Kompletterande anteckningar till observationerna samt reflektioner med hänseende på frågeställningen om inkludering gjordes i nära anslutning till genomförandet. En viss bearbetning gjordes därför redan i direkt anslutning till genomförandet.

4.4.2 Intervjuer

Kvale och Brinkmann (2014) skriver: ”Genom utskriften struktureras intervjusamtalet i en form som lämpar sig för närmare analys” (s. 220). En viktig fråga att ställa sig inför bearbetningen av materialet är ”Hur ser den utskrift ut som lämpar sig för mitt forsknings syfte?” (s. 227). Eftersom syfte och frågeställningar i denna studie inte krävde att en språklig analys gjordes, transkriberades inte pauser, tonlägen eller upprepningar. Inledande samtal eller småprat som inte bedömdes relevanta för forskningsfrågan uteslöts också. Materialet bearbetades med fokus på innehållet hjälp av s.k. meningskoncentrering (Kvale & Brinkmann).

Meningskoncentrering bygger normalt på kodning och innebär att man drar samman intervjupersonens yttranden till kortare formuleringar. Långa uttalanden pressas samman i kortare, där huvudinnebörden av det som sagts formuleras om i några få ord (s. 246-247).

Med hjälp av meningskoncentrering strukturerades materialet i teman utifrån frågeställningarna. De teman som valdes var undervisningens organisation, förutsättningar för inkludering, samarbete och planering, samt kompetens och handledning. Dessa analyserades sedan utifrån den teoretiska förankringen i Lundgrens ramfaktorteori enligt Imsen (1999), relationell pedagogik (Aspelin, 2013) samt de specialpedagogiska perspektiven individperspektiv respektive relationellt perspektiv (Ahlberg, 2015).

4.5 Reliabilitet och validitet

Reliabilitet, tillförlitlighet, innebär att andra forskare kan upprepa studien vid andra tidpunkter och få samma resultat, vilket inte helt kan säkerställas i kvalitativ forskning (Stukát, 2005). Resultatet påverkas och beror i hög grad på vem som gjort undersökningen. Därtill kommer det ofta låga antalet undersökningspersoner, vilket begränsar möjligheten till generalisering. Att ställa sig frågan om forskningsintervjuns validitet, giltighet, är viktig: ”Hur vet man att man får veta vad intervjupersonen verkligen menar?” (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 274).

Då denna studie endast baseras på observationer och intervjuer från tre skolor måste tillförlitligheten i resultatet betraktas med viss försiktighet. Dock kan hävdas att intervjuerna fick ett annat djup då de föregicks av klassrumsobservationer, vilket gjorde att naturliga kopplingar mellan det som observerades och det som framkom i intervjuerna kunde diskuteras och problematiseras. Intervjun möjliggjorde förtydligande av observationerna och detta gjorde också att giltigheten i resultatet kunde säkerställas i högre grad än om endast intervju gjorts. Studien har i och med detta genomförts med en s.k. metodtriangulering i syfte att få ”en extra kontroll av resultatens giltighet och relevans” (Bryman, 2011, s. 656). Pilotstudien bidrog också till att giltigheten kunde säkerställas.

4.6 Etiska överväganden

I studien har Vetenskapsrådets fyra etiska principer för etik i forskning följts. Dessa är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002; 2017).

4.6.1 Informationskravet

Innan datainsamlingen påbörjades inhämtades godkännande från handledaren att genomföra studien. Ett missivbrev skickades därefter ut till rektorerna för de skolor som undervisade integrerade elever. I missivbrevet informerades deltagarna om studiens syfte, tillvägagångssätt, att deras information behandlades konfidentiellt samt om hur resultatet skulle komma att hanteras och användas. Missivbrevet skickades även, via mentor, till elevernas vårdnadshavare.

4.6.2 Samtyckeskravet

Samtyckeskravet uppfylldes genom att en blankett för samtycke skickades ut till berörda vårdnadshavare via mentorn. I det fall där eleven gick delar av dagen i en mindre grupp inhämtades samtycke från samtliga elevers vårdnadshavare. Rektorn och berörda lärare hade då först gett sitt samtycke till att medverka. Samtliga deltagare informerades om att medverkan var frivillig och att de när som helst kunde avbryta sin medverkan.

4.6.3 Konfidentialitetskravet

Konfidentialitetskravet uppfylldes genom deltagarna fick vara anonyma. Alla uppgifter behandlades så att de inte kunde identifieras av utomstående. Konfidentialitet innebär att: ”privata data som identifierar deltagarna i undersökningen inte kommer att avslöjas” (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 109). I studien används därför fingerade namn på såväl elever som lärare och rektorer.

4.6.4 Nyttjandekravet

Nyttjandekravet uppfylldes genom att den information som samlades in endast användes i forskningssyfte. Informationen utnyttjades inte för kommersiellt bruk, inte heller i icke-vetenskapliga syften.

5 Resultat

Studies syfte är att undersöka hur lärare och rektorer valt att organisera undervisningen för integrerade elever samt vilka förutsättningar för inkludering som finns på skolorna. Här nedan presenteras resultat, där observationer och intervjuer redovisas tillsammans, sammanfattning och teoretisk tolkning av resultat, samt studiens slutsatser. Såväl rektorer som lärare och elever har fått fingerade namn.

5.1 Organisation

5.1.1 Skola A

Skola A har stort fokus på lärmiljön. Rektor, Agnes, är tydlig med att hon utgår från vilka lokaler skolan har och elevernas behov då hon planerar för verksamheten. Alice går i årskurs två, i en liten grupp på fem elever och tillhör också en vanlig klass, sin hemklass, med vilken hon har musik och idrott. Alice blev mottagen i grundsärskolan inför skolstarten i årskurs två. Hon är överårig, vilket innebär att hon enligt sin ålder ska gå i tredje klass. Alice vårdnadshavare har valt att Alice ska gå som integrerad elev.

Observationer visar att klassrummen ligger bredvid varandra och de har gemensamt kapp- rum. Alice klassrum är stort och ljus med enskilda avgränsade arbetsplatser till varje elev och ett gemensamt bord i mitten av rummet. Schemat i form av bildstöd finns framme vid tavlan. En soffa och en fåtölj står vid fönstren. Läraren Anni, som nyligen tagit över klas- sen, är utbildad grundskollärare och har erfarenhet av att arbeta med elever i behov av särskilt stöd. Hon har dock inte haft integrerade elever tidigare. En speciallärare finns knuten till gruppen, men hon finns inte med i det dagliga arbetet utan kommer då olika tester, som t.ex. lästest, ska genomföras. En resursperson, utbildad barnskötare, arbetar i gruppen under större delen av dagen.

I gruppen är det i nuläget endast Alice som är mottagen i grundsärskolan men samtliga elever i gruppen behöver en anpassad miljö med mer praktiska inslag och kortare arbets- pass. Anni berättar att de alla läser efter grundskolans läroplan men att hon anpassar undervisningen efter hur mycket de kan vilket, enligt henne, är ungefär två år lägre än övriga elever i årskurs två. Anni har nyligen tagit över gruppen och är inte insatt i vad det innebär att Alice är mottagen i grundsärskolan. Rektor är insatt i och berättar själv att

Alice ska läsa efter en annan timplan, men beskriver att det behöver de andra eleverna i gruppen också så det anpassar läraren.

5.1.2 Skola B

Den integrerade eleven, Bill, går i årskurs tre och har varit mottagen i grundsärskolan sedan starten i trean. Bills vårdnadshavare har valt att Bill ska gå som integrerad elev och har också valt denna skola. Bill får hela sin undervisning i en vanlig klass på 24 elever. Klassrummet är litet och de fem borden står förhållandevis tätt. Framme vid tavlan finns schema med bildstöd. Bill läser enligt grundsärskolans läroplan men skolan har inte anpassat sig efter grundsärskolans timplan. Skolan har dock anpassat schemat så att resursperson finns med i klassen de lektioner där det bäst behövs. På idrott- och slöjdlektioner klarar Bill av att vara utan resursperson och då ligger dessa ämne på morgonen före resurspersonen kommer till klassen. Resurspersonen har ingen pedagogisk utbildning men beskrivs både av lärare, Barbro, och rektor, Bengt, som en stabil och positiv person som har lätt för att anpassa sig till rådande situation. Bengt verkar inte insatt i vad det innebär att Bill läser efter en annan läroplan eller att Bill har rätt till en annan timplan.

Barbro har arbetat som lågstadielärare i över 30 år och är sen ett år tillbaka även speciallärare. Hon uttrycker att hon säkert haft elever som senare har blivit mottagna i grundsärskolan, men att det är första gången som hon har en integrerad elev i klassen. Hon beskriver att hon arbetar med anpassade uppgifter till eleven och försöker förhålla sig till de två läroplanerna och få dem att gå ihop i undervisningen:

Det är anpassade uppgifter *hela* tiden, så måste det ju vara. Min svårighet *nu* är ju att jag måste förhålla mig till hans läroplan och de andra barnens läroplan och få den till att gå ihop. Likadant när det gäller bedömning och *det* känner jag som klasslärare (paus) det blir *en* grej till som du ska göra och att få den tiden är jättesvårt (Barbro).

Hon beskriver hur Bill i årskurs ett och två gick ifrån klassen för arbete med specialpedagogen vid flera tillfällen i veckan, men att de nu organiserat om så att han till största delen är i klassen. Detta beskriver hon som bättre för Bill:

Det var jag som reagerade- Nu får han vara. Han har i två års tid gått iväg. Nu ska han få vara med de andra (...) vi ville inte stärka något eller befästa något- att jag är anorlunda (Barbro).

5.1.3 Skola C

Skola C består av flera olika byggnader och har både grundskola och grundsärskola på samma skolområde. Skolgården är gemensam för alla elever. Cecilia är överårig och blev

mottagen i grundsärskolan inför årskurs fyra och går nu i femte klass. Det är vårdnadshavarna som valt att Cecilia ska gå som integrerad elev. Cecilia går halva skoltiden i sin hemklass och halva tiden i sin grundsärskoleklass. Hemklassen består av 27 elever och i grundsärskoleklassen går åtta elever, inklusive Cecilia. Hemklassrummet rymmer i princip endast bord och stolar och eleverna sitter i rader efter varandra. Grundsärskoleklassens klassrum är stort och ljus med både enskilda arbetsplatser och ett större bord för flera. Ett angränsande grupperum finns också att tillgå. Bildstöd finns på tavlan.

Specialpedagogen, Carina, som är ansvarig för Cecilia, har organiserat upp ett schema så att skoldagen ska bli så bra som möjligt för Cecilia. Cecilia läser efter grundsärskolans timplan. I idrott och musik klarar Cecilia kraven för grundskolan och då bedöms hon efter de kunskapskraven och är då också med sin hemklass på de lektionerna. Eftersom Cecilia har fler timmar i slöjd och musik har hon därför även dessa ämnen med grundsärskoleklassen. Även ämnet hemkunskap tillgodoses tillsammans med grundsärskoleklassen. En resursperson finns knuten till Cecilia och hon är, med undantag från idrotten, med Cecilia då hon arbetar i hemklassen. De har tillgång till ett litet grupperum som används vid behov. Carina berättar att Cecilia gärna arbetar där då det ofta blir för jobbigt att vara i den stora klassen med 27 elever.

Rektor, Christina berättar att hon, som rektor för grundsärskolan, egentligen inte är ansvarig för Cecilia eftersom Cecilia läser som integrerad elev i grundskolan. Christina är ansvarig för de som är lärare i grundsärskolan. Cecilia tillhör en grundskoleklass och då är det klasslärarens rektor som är ansvarig utifrån att eleverna följer läraren.

Egentligen är det inte jag, jag är ansvarig för läraren som har henne halvtid (...) det är egentligen det här med medarbetare och då handlar det ju om klassen också (...) då följer de den chefen- *men* vi har ju ändå ett samarbete (Christina).

5.2 Förutsättningar för inkludering

5.2.1 Skola A

Rektor, Agnes, ser som sin främsta uppgift att arbeta för att alla elever ska känna sig delaktiga. Hon betonar i intervjun att de sociala målen är viktigast och därför är det så viktigt att behålla tillhörighet i hemklassen:

Jag *vill* ju integrera så att de är nära alla sina klasskamrater. Jag vill inte att de ska - de sociala målen är så oerhört viktiga - att de inte ska få ett utanförskap (...) jag har sett vilket utanförskap de får om man placerar dem i liten grupp och så långt ifrån, långt

bort så ingen ska se dem. Mitt mål är hela tiden att hitta lokaler, att kunna organisera det så de finns *nära* de vanliga klasserna så de kan integreras i de ämnen som de klarar. Klarar de idrotten ska de va med på idrotten, klarar de musiken ska de vara med på musiken *med* sin klass (...) det är det allra viktigaste, det är de sociala målen, sen kommer kunskapsmålen (Agnes).

Även läraren, Anni, uttrycker hur det sociala mötet med eleverna i kombination med att trivas med utmaningen att hitta rätt i undervisningen är en förutsättning för att lyckas: ”Man måste älska sina elever och älska att undervisa annars går det inte” (Anni). Observationer visar hur Anni, under lektionen, är tydlig i vad eleverna ska göra. Hon lyckas nå fram till eleverna så att de arbetar med de uppgifter som ges. Observationerna visar hur hon sitter tillsammans med eleverna vid det gemensamma bordet där de arbetar och hjälper ibland den ena ibland den andra. Arbetspassen börjar med en kort genomgång med efterföljande individuella instruktioner till eleverna. Anni och resurspersonen alternerar mellan eleverna utifrån vilka uppgifter som de ska göra. Beroende på vad som ska göras arbetar eleverna också vid sina enskilda platser. Arbetspassen är korta, inte längre än 20 minuter, och pauser och rörelsepass finns inlagda på schemat.

Agnes beskriver att skolan gör en s.k. nulägesbedömning fyra gånger per läsår där resultaten skickas vidare till huvudman, kommunen. Analyser görs av elevernas kunskapsresultat och skolans sociala mål utifrån en modell om systematiskt kvalitetsarbete. Agnes betonar att det gäller alla elever, även Alice som är mottagen i grundsärskolan.

Vi utvärderar både sociala mål och kunskapsmål (...) Detta gör man och bygger vidare på hela tiden och då gäller det ju alla barn, såklart (...) vi har skolsamtal (med kommunen) och där är ledningsgruppen med (Agnes).

5.2.2 Skola B

Observationer visar att läraren, Barbro, har förmågan att se när hon ska få Bill att arbeta lite till och när hon ska låta honom ta en paus. Hon beskriver att hon ofta sitter bredvid Bill och att de övriga eleverna kommer till henne: ”Om man sitter mellan honom och någon annan så man samtidigt hjälper någon annan så är det inte så utpekande” (Barbro). När resurspersonen är i klassrummet så är det han som går runt och hjälper de övriga eleverna när de arbetar. Ibland arbetar Bill med resurspersonen i ett angränsande rum med uppgifter som Barbro förberett, något pass i vecka arbetar Barbro ensam med Bill t.ex. vid lästräning. Barbro beskriver hur Bill själv skapat strategier för att orka med.

Han har ju sina strategier när han känner att det blir för mycket, då kan han resa sig upp och gå en vända i korridoren. Han går gärna och dricker (...) och jag förstår ju att

det är... ”Jag orkar inte koncentrera mig längre” (...) Han kan komma själv och säga ”Kan jag läsa lite?”, då har han tittat i böcker. Ibland har han ipaden (Barbro).

Hennes egna tankar om inkludering uttrycker att det är naturligt att på lågstadiet anpassa kraven och uppgifterna utifrån elevernas förmåga.

Det gör man när man jobbar med yngre barn. Det är många blommor i vår Herres hage och alla möjligheter ska finnas, vi måste göra så mycket vi någonsin kan så att de ska få det så bra som möjligt utifrån de förutsättningarna vi har (...) Jag gillar sånt här: Oh, nu måste jag tänka till lite, hur ska jag lösa detta? Hur ska jag göra så han kan vara med på det? (Barbro).

Barbro har funderingar inför framtiden eftersom vårdnadshavarna har uttryckt önskan om fortsatt inkludering i vanlig klass. Hon är orolig för hur det ska gå på mellanstadiet med fler lärare. Rektor, Bengt, uttrycker vid flera tillfällen ett individperspektiv på eleven och att skolan kanske inte har rätt förutsättningar att möta detta:

Sen är ju frågan om vi har förutsättningarna att möta det, för det är ju inte säkert och eleven i fråga har ju faktiskt börjat bli medveten om svårigheter och även om skillnader (...) så svårigheter är där ju (...) Vi får prata med föräldrarna om att även om vi kan anpassa här så kommer det se ut så här, det är sex, sju lärare som jobbar i en klass (Bengt).

Bengt beskriver ingående hur alla kunskapsresultat på individnivå skickas in till huvudman, men på frågan om detta även gäller de som är mottagna i grundsärskolan blir Bengt tyst flera sekunder och säger sedan ”Det vågar jag inte svara på” (Bengt).

5.2.3 Skola C

Observationer och intervjuer beskriver hur en genomtänkt organisation schemamässigt leder till goda förutsättningar för en framgångsrik inkludering. Carina uttrycker också att Cecilia är så lätt att tycka om och att hon har kompisar i hemklassen: ”Sen är hon ju så fin Cecilia, hon är så lätt o tycka om, hon är så snäll så det är ju *ingen* som gör henne illa (...) för hon är enkel” (Carina). Observationer av en utelektion visar att Cecilia har kompisar i hemklassen som hon pratar och har roligt med. Carina beskriver hur hon tagit på sig ansvaret för Cecilia själv, vilket avlastar klassläraren som egentligen är mentor för Cecilia.

Det är viktigt att Cecilia har det bra, (...) så det känner jag-då får jag skylla mig själv. Jag tror inte de har en susning om hur bra vi har löst det-faktiskt-för det tycker jag vi har. De har inte sagt till mig: -Nu är det ditt ansvar, det har de absolut inte sagt (...) men jag har inte lyft det, jag har tagit det ansvaret (Carina).

Klassläraren är mycket tacksam för att Carina tar så stort ansvar för Cecilia. Observationerna visar att Cecilia arbetar med anpassat material på lektionerna i hemklassen och klassläraren går endast och tittar till henne några gånger under lektionspasset utan att säga något om uppgiften Cecilia gjort. Vid lektion i grundsärskoleklassen är det ett annat lugn och Cecilia ser gladare ut och arbetar på i sin matematikbok. Carina berättar att hon och klassläraren är i hemklassen samtidigt några tillfällen i veckan, men då är Carina till för fler elever, inte endast för Cecilia.

Rektor, Christina, är ansvarig för grundsärskolan och berättar att det i nuläget inte skickas in några kunskapsresultat över huvud taget för grundsärskolans elever eftersom det inte begärs in av huvudman.

Det är ingen som begär det (...) finns inte (...) man pratar mycket om data och evidens- alltså att kvalitetsarbetet ska utgå från det, men om jag inte har nån data att analysera hur gör vi då? (...) Det är ingen intressant verksamhet. man pratar *hela* tiden om betyg, det är det man ska analysera mot. Det är ju inte konstigt att själva verksamheten försvinner, det känns mer som att det är en tärande verksamhet, som kostar en massa pengar (Christina).

5.3 Samarbete och planering

5.3.1 Skola A

Anni samarbetar och planerar med klassläraren i Alice hemklass i bild och SO. När planeringen ska ske samordnar de själva. Tanken är att Anni ska planera med resurspersonen två timmar i veckan, men efter tre månader tillsammans har denna planering, p.g.a. stor sjukfrånvaro bland personalen ännu inte blivit av. Resurspersonen har också fått hand om en annan elev direkt efter skoltid varför Anni är osäker på om planeringstiden över huvud taget kommer att bli av. Gemensamt för hela skolan är s.k. lärarlag, vilket är en fast tid, 1,5 timme i veckan då alla lärare i årskurs 1 till 3 träffas. Denna planering behandlar främst övergripande ärenden som gäller hela skolan.

5.3.2 Skola B

Barbro har ett nära samarbete med fritidspedagogen som är knuten till klassen. De har arbetat tillsammans i många år och känner varandra väl vilket är en stor fördel i arbetet. Fritidspedagogen arbetar i klassen tre förmiddagar i veckan och då delas klassen ofta i halvklass där fritidspedagogen har en praktisk lektion utifrån det tema de arbetar med. De planerar 1,5 timme i veckan då eleverna har slöjd. Planeringstid med resurspersonen finns

inte i nuläget. Barbro beskriver att det inte finns tid till det då resurspersonen är på fritids direkt efter skolan och dessutom har hand om andra elever. Hon känner också att hennes tid är knapp och att det inte går att få in på schemat som det ser ut nu. De löser det genom att hon skriver lappar om vad Bill och resurspersonen ska arbeta med medan hon har genomgång med de andra.

5.3.3 Skola C

Som beskrivits tidigare är Carina inte mentor för klassen, men har tagit på sig detta ansvar själv eftersom hon arbetar i klassen. Hon har haft klass i många år och beskriver att det är mycket svårt att nå alla elever med så stora klasser. Det är hon som i samråd med läraren i grundsärskoleklassen tar fram material som är anpassat efter Cecilias kunskapsnivå och grundsärskolans läroplan. De har ingen gemensam planeringstid utan Carina söker upp läraren och är med på lektioner för att se vilket material de arbetar med.

Det är jag som anpassar material och ger material (...) det är svårt för klassläraren att hinna med. Sen om man frågar ledningen så menar de att det är den undervisande läraren som har det fulla ansvaret. Ja, det är ju lätt för dem att säga, men så gör vi inte (...) jag har ju själv varit klasslärare i många år, så jag vet vilket hästjobb det är och då tänker jag (...) 27 elever, varav alla behöver sitt, för det vet vi ju-alla ska utvecklas utifrån sin nivå. Hur är det möjligt, hur är det mänskligt? (Carina).

Carina har planering med Cecilias resursperson en timme varannan vecka, där de stämmer av, utvärderar veckan och går igenom nya arbetsuppgifter. Carina och klassläraren har ingen egen planeringstid, men de träffas tillsammans med de andra lärarna i årskurs fem 1,5 timme varannan vecka, men då är det många andra elever som också ska diskuteras.

Klassläraren kan inte då (...) det bästa hade varit att klassläraren också var med, resurspersonen jag och klassläraren, men det är helt omöjligt att hitta tid på schemat, plus att resurspersonen går till fritids halv ett och där är det så ont om folk så där *måste* hon vara-annars kunde vi tagit en eftermiddag (Carina).

Tabell 5.1 Tid för gemensam planering

	Ansvarig lärare - resursperson	Ansvarig lärare - fritidspedagog	Arbetslag, flera lärare träffas. Mer övergripande planering.
Skola A, åk 2	0 timmar	Fritidspedagog ej kopplad till klassen.	1,5 timme/vecka
Skola B, åk 3	0 timmar	1,5 timme	1,5 timme/vecka
Skola C, åk 5	1 timme, varannan vecka	Fritidspedagog ej kopplad till klassen.	1,5 timme varannan vecka

Tabellen visar lärarnas tid för gemensam planering med resurspersoner och andra kollegor.

5.4 Kompetens och handledning

5.4.1 Skola A

Skolan har en speciallärare med inriktning utvecklingsstörning och det är hon som arbetar mot årskurs två där Alice går. Varken Anni eller resurspersonen har i nuläget regelbunden handledning. Anni berättar att de ska få handledning av specialläraren eller av någon av de två andra specialpedagogerna utifrån behov hos elevgruppen. Liksom alla lärare på skolan är Anni var sjätte vecka med på s.k. EHM-möte (elevhälsomöte) där rektor, specialpedagoger och psykolog finns med. Vid dessa tillfällen kan Anni ta upp elever och utifrån vad som beslutas i ärendet boka en handledningstid.

5.4.2 Skola B

Barbro är själv speciallärare med skriv- och läsinriktning, men någon speciallärare med inriktning utvecklingsstörning finns inte på skolan. Den specialpedagog som är knuten till arbetslag 1-3 har arbetat med Bill i årskurs ett och två och hon och Barbro träffas på

kollegial tid utifrån elever i behov av särskilt stöd. Barbro har haft handledning från resursteamet för grundsärskolan vid ett tillfälle och ytterligare en träff är bokad. Varken hon eller Bengt har fått information om det forum som finns för lärare som undervisar integrerade elever.

5.4.3 Skola C

Varken Carina eller klassläraren har handledning eller har fått utbildning i grundsärskolans läroplan. Carina har själv löst detta genom att söka upp läraren i grundsärskoleklassen för att bolla idéer och får hjälp med material till Cecilia:

Hon (läraren i grundsärskoleklassen) är ju en fena på detta med grundsärskolan. Det är inte jag, jag har inte jobbat i grundsärskolan utan jag får lite prova mig fram och ta hjälp av dem (...) så jag går in till henne (läraren i grundsärskolan) när jag har möjlighet (Carina).

Carina beskriver vidare att skolan nu fått en specialpedagog med inriktning utvecklingsstörning som arbetar övergripande och som är med på de möten specialpedagogerna har varje vecka.

Jag tycker att en utvecklingsmöjlighet på denna skolan, det är att ta hjälp av varandras kompetenser särskola-vanlig skola. Där tycker jag att vi har mycket att utveckla för de är ju här, det är så lyxigt. Detta är ju en början att specialpedagogen från grundsärskolan är med (Carina).

Rektor, Christina, vet att det finns ett forum för lärare som undervisar integrerade elever, men har svårt att svara på om träffar anordnas i nuläget och om berörda lärare fått information om att denna resurs finns.

Jag tror inte att behovet har funnits, för de vet om att det finns (...) det finns ett nätverk där och nu vet jag inte hur det är med (paus) om de är med där (paus). Jag vet inte om de har valt att kanske inte vara med i det (Christina).

Att lärarna har möjlighet att få handledning från resursteamet har inte heller kommunicerats.

5.5 Teoretisk tolkning av resultat

5.5.1 Tolkning utifrån ramfaktorteori, individperspektiv och relationellt perspektiv

Skolans förutsättningar för att uppnå inkludering påverkas av de ramar som lärare och rektorer har att följa. Lundgrens ramfaktorteori (Lundgren, 1972) urskiljer enligt Imsen, (1999) fem ramfaktorer som tidigare beskrivits. Den första faktorn; *Det pedagogiska*

ramsystemet (Imsen, 1999) innebär de lagar och förordningar som skolan måste följa. Här har skolorna gått vårdnadshavarnas önskemål till mötes i att ta emot eleverna som integrerade elever i grundskolan.

En elev i grundskolan kan få sin utbildning inom grundsärskolan (integrerad elev), om de huvudmän som berörs är överens om detta och elevens vårdnadshavare medger det (SFS 2010:800 7 kap. 9 §).

De bestämmelser som gäller för den skolform där eleven är mottagen, alltså grundsärskolan, ska gälla även om undervisningen sker i en annan skolform, grundskolan. Rektor får dock: ”besluta om de undantag från dessa bestämmelser som krävs med hänsyn till undervisningens uppläggning” (SFS 2010:800 7 kap. 9 §). Lagen säger alltså att rektor kan besluta om att eleven ska läsa efter samma timplan som de andra eleverna. Det är rektor som tillsammans med läraren behöver se över så att eleven i så fall ändå ges förutsättningar att nå kunskapskraven i det ämnet (Skolverket, 2014).

Oavsett hur skolan väljer att fördela undervisningstiden för den integrerade eleven är det viktigt att undervisningen utgår från syfte och centralt innehåll i den kursplan som eleven följer (s. 31).

Alice och Bill har inte direkt en anpassad timplan, men både Agnes och Bengt beskriver hur lärarna ändå anpassar och lägger in många praktiska inslag. Eleverna går i årskurs två, tre och fem. Alice, åk 2 och Cecilia, åk 5 är s.k. överåriga vilket innebär att de är ett år äldre än sina klasskamrater.

Den andra faktorn; *De administrativa ramarna* (Imsen, 1999), är mycket framträdande i studien. Dessa behandlar bl.a. tid för samarbete och schemastrukturer. Samtliga lärare beskriver svårigheter med att få tid till samarbete och planering. Anni har länge blivit lovad planeringstid med resurspersonen, men inte fått detta p.g.a. hög sjukfrånvaro, Barbro har ingen planeringstid alls med resursperson och Carina söker själv upp läraren i grundsärskoleklassen för att få hjälp med planeringen för Cecilia. På samtliga skolor är det i huvudsak lärarna som anpassat schemat för att det ska bli så bra som möjligt för eleverna. Endast på Skola C som också har en grundsärskola på samma område är schemat helt anpassat efter grundsärskolans timplan och för att det ska bli så bra skoldagar som möjligt för Cecilia. Hon har ett schema som nästan på minuten överensstämmer med grundsärskolans timplan. Cecilia går halva skoltiden i hemklassen vilket är det som minst krävs för att kallas integrerad elev (Skolverket, 2014). Rektorerna är överlag inte insatta

i hur schemat ser ut, men Christina beskriver hur lärarna sökt upp henne inför schemaläggningen för Cecilia utifrån att hon, som ansvarig rektor för grundsärskolan, har kunskaper om grundsärskolans timplan.

Tredje faktorn; *De resursrelaterade ramarna* (Imsen, 1999) handlar om ekonomi och materiella resurser och där är rektorn Agnes mycket tydlig med att det är viktigt att utgå från vilka lokaler skolan har och använda dessa på bästa sätt utifrån elevernas behov. Agnes beskriver hur hon valt att göra en mindre klass på fem elever utifrån de behov som finns hos eleverna. Samtliga elever tillhör också en hemklass som de har vissa lektioner med. Lärmiljön i form av ändamålsenligt klassrum är anpassad till dessa elever och hänsyn har tagits till närhet till hemklassen. Eleverna har gemensamt kapprum och gemensamma raster. Samtliga elever har en resursperson i klassen större delen av dagen, och där är det elevens behov och lärarens upplägg som styr hur resurspersonen används. Bengt beskriver att en elev mottagen i grundsärskolan visserligen genererar en något högre skolpeng men att det inte på något sätt räcker till att finansiera en resursperson.

Den fjärde faktorn; *De organisationsrelaterade ramarna* (Imsen, 1999) beskriver den skolkultur och det klimat som råder på skolorna. Här har rektor en viktig roll i att främja ett öppet klimat. Agnes, Bengt och Christina har alla ledarstilar som överlag är positiva till inkludering och där diskussion med lärarna är självklara utifrån elevernas bästa (Dyson et al. 2002). Agnes och Christina har ett övervägande relationellt perspektiv (Ahlberg, 2015) i sin beskrivning av sin syn på eleverna. I synnerhet Agnes, som även privat har erfarenhet av hur elever blivit exkluderade, har ett tydligt relationellt perspektiv på svårigheter eleverna uppvisar. Hon uttrycker hur hon utgår från lärmiljön och hur den kan anpassas till elevernas behov. De sociala målen betonar hon som avgörande för kunskapsinhämtandet varför hon också värnar om att behålla elevens tillhörighet i hemklassen. Det relationella perspektivet betonar att elevens svårigheter uppkommer i mötet med den omgivande utbildningsmiljön (Ahlberg). Hos Bengt framträder vid flera tillfällen ett individperspektiv då han funderar över elevens fortsatta skolgång som integrerad elev utifrån de svårigheter Bill har och hur det ska fungera på mellanstadiet med flera olika lärare. I det individuella perspektivet ligger fokus på att skolproblem som uppkommer orsakas av svårigheter hos individen själv (Ahlberg).

Slutligen tar den femte faktorn upp ramar kring elevens kulturella bakgrund och föräldrasamarbete (Imsen, 1999). Samtliga vårdnadshavare har valt att deras barn ska gå som

integrerade elever och två av tre har aktivt valt den skola där barnen går. Skolorna har företrädesvis goda socioekonomiska förutsättningar och lärarna beskriver alla ett gott samarbete med vårdnadshavarna där dessa är nöjda och har förtroende för skolan. Det stora förtroendet beror till stor del på det stora engagemang som syns hos samtliga lärare med ansvar för eleven. Av rektorerna framträder Agnes som den rektor som tar störst ansvar i ett fungerande samarbete med vårdnadshavarna.

5.5.2 Tolkning utifrån relationell pedagogik

Relationell pedagogik handlar om vilket förhållningssätt läraren har. Genom sitt förhållningssätt skapar läraren förutsättningar för eleven att lyckas i sin kunskapsutveckling. Aspelin (2013) uttrycker det mellanmänskliga mötet som avgörande för att nå fram till eleverna. Samvaron, som en del i den relationella pedagogiken, beskrivs som ett ”personligt, ömsesidigt möte mellan människor” (s. 19). Detta förhållningssätt är särskilt framträdande hos Barbro, som arbetat i över 30 år som lågstadielärare. Hon har en genuin förmåga att läsa av eleverna och föra arbetet framåt. Hon vet av erfarenhet hur och när hon ska utmana till lite arbete till och när hon ska låta Bill ta paus. Hon beskriver att han också själv känner av när det blir för mycket och de samspelar otroligt väl trots att det ofta är många andra elever som behöver hjälp och stöd samtidigt. Även Anni och Carina har detta relationella förhållningssätt till sina elever som Aspelin beskriver som en process, en samverkan, mellan människors handlingar som en social samordnad aktivitet. Lärarna uttrycker båda att de är här för elevernas skull och att de måste göra det bästa de kan för dem även om inte förutsättningarna är de bästa gällande planeringstid och handledning. Carina arbetar vid flera tillfällen tillsammans med klassläraren i klassrummet och stöttar där flera elever.

5.6 Slutsatser

Syfte med studien är att undersöka hur lärare och rektorer väljer att organisera undervisningen för den integrerade grundsärskoleeleven samt vilka förutsättningar för inkludering som syns på skolorna. Studiens slutsatser följer frågeställningarna som behandlar organisation, förutsättningar för inkludering, samarbete och planering samt kompetens och handledning.

5.6.1 Organisation och förutsättningar för inkludering

Studien visar att skolorna har olika sätt att organisera undervisningen. Undervisningen är överlag anpassad efter elevernas behov och förutsättningar, vilket till största delen beror på det stora ansvar och engagemang som syns hos de ansvariga lärarna. Eleverna har hjälp av bildstöd, de får individuella instruktioner och tydligt avgränsade uppgifter. Lärarna är lyhörda och har en förmåga att läsa av eleverna och föra arbetet framåt. De har en relationell syn på sina elever och sin undervisning. Det framkommer att kunskapsresultat på två av de tre skolorna inte samlas in p g a av kommunen inte begär det.

5.6.2 Samarbete och planering

Genomgående för alla skolor är att lärarna beskriver att det ofta saknas tid för planering och samarbete mellan lärare och mellan resursperson och lärare. Ansvarig lärare planerar själv upp undervisningen för den integrerade eleven. På två skolor delges planeringen resurspersonen i stunden allteftersom lektionerna pågår. Den planeringstid som finns mellan fritidspedagogen och klassläraren på en skola beskrivs som ytterst värdefull för att främja inkludering av eleven.

5.6.3 Kompetens och handledning

Kunskap om grundsärskolans läroplan, dess kursplan och timplan, är bristfällig på två av de tre skolorna. Lärarna har inte fått utbildning i grundsärskolans läroplan och det saknas forum att diskutera undervisningens upplägg för de integrerade eleverna. Timplanen är endast anpassad på den skola där grundsärskolan finns på samma skolområde. Trots att skolorna finns på samma skolområde finns inget schemalagt samarbete skolformerna emellan. Denna studie, om än slutsatser ska dras med viss försiktighet, visar på att rektorer i grundskolan överlag inte är tillräckligt insatta i grundsärskolans läroplan eller vad det innebär att undervisa en integrerad elev.

6 Diskussion

6.1 Resultatdiskussion

Resultatdiskussion följer de fyra frågeställningarna, organisation, förutsättningar för inkludering, samarbete och planering samt kompetens och handledning.

6.1.1 Organisation

Skollagen skriver att skolan ska vara en bra miljö för alla barn och att varje barn har rätt att utvecklas efter sina förutsättningar (SFS 2010:800 1 kap). Det är pedagogernas uppgift att organisera och genomföra undervisningen så att eleverna får möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar och stimuleras att använda hela sin förmåga (Skolverket, 2011a). Om eleven inte bedöms kunna nå upp till grundskolans kunskapskrav därför att de har en utvecklingsstörning, ska de enligt skollagen tas emot i grundsärskolan (SFS 2010:800 7 kap. 5 §). Grundsärskolan är en egen skolform och har en egen läroplan (Skolverket, 2011b). Skollagen och andra förordningar, utgör enligt Lundgren (1972) den första av fem ramfaktorer som påverkar skolans arbete. ”Ramfaktorer är förhållanden som påverkar undervisningen och som bidrar till att främja eller hämma den på olika sätt” (Imsen, 1999, s. 308).

Elever i grundsärskolan har enligt timplanen rätt till mer tid i hem- och konsumentkunskap, idrott, slöjd och musik än elever i grundskolan. Detta har tillgodosetts på en av skolorna i föreliggande studie där eleven har mer slöjd och musik samt ämnet hemkunskap på sitt schema. De andra eleverna har inte en anpassad timplan, utan rektor beskriver att de har så mycket praktiska inslag ändå och att läraren ändå anpassar utifrån elevernas behov. Här framträder den andra ramfaktorn som innebär hur skolan valt att strukturera schemat för eleverna (Imsen, 1999). Rektor får besluta om att eleven ska följa samma timplan som de andra eleverna med ”hänsyn till undervisningens uppläggning” (SFS 2010:800 7 kap. 9 §), men utifrån vad som framgår av intervjuerna har det inte diskuterats *hur* eleven i så fall ska ges förutsättningar att ändå nå kunskapskraven i det ämnet.

Oavsett hur skolan väljer att fördela undervisningstiden för den integrerade eleven är det viktigt att undervisningen utgår från syfte och centralt innehåll i den kursplan som eleven följer (Skolverket, 2014, s. 31).

Eleverna går minst hälften av lektionstiden i sin hemklass, vilket är vad som minst krävs för att få kallas integrerad elev i grundskolan (Skolverket, 2018). För att undervisa en

integrerad elev i grundskoleklass behöver läraren inte ha en speciallärarexamen, men läraren måste planera undervisningen utifrån den kursplan som gäller för grundsärskolan, vilket förutsätter en medvetenhet kring de skillnader och likheter som finns i respektive kursplan (Skolverket, 2014). Lärarna i studien har fått sätta sig in i grundsärskolans läroplan själva. En lärare är inte alls insatt utan planerar efter den vanliga läroplanen, de andra beskriver hur de själva jämfört läroplaner och kursplaner, hur de söker upp den som har kompetensen eller att de själv bokar handledning. Skolinspektionens granskning (Skolinspektionen, 2016) visar att rektorer behöver ge lärare bättre förutsättningar i att sätta sig in i läroplanen. Trots denna brist på kunskap visar granskningen att de flesta lärarna i stor utsträckning anpassar undervisningen utifrån elevernas förutsättningar och behov (Skolinspektionen), vilket lärarna även gör i denna studie. Eleverna har hjälp av bildstöd, de får individuella instruktioner och tydligt avgränsade uppgifter. Lärarna är lyhörda och har en förmåga att läsa av eleverna och föra arbetet framåt. De uttrycker alla att de är här för elevernas skull och att de måste göra det bästa de kan för dem. Klassrummen är i möjligaste mån anpassade efter elevernas behov.

6.1.2 Förutsättningar för inkludering

Ett relationellt synsätt och en relationell pedagogik genomsyrar samtliga lärares förhållningssätt (Aspelin, 2013). Alexandersson (2009) skriver att lärarens förmåga till lyhördhet och närvaro i elevernas värld samt dess förmåga till samspel med eleverna utifrån elevernas förutsättningar är av stor betydelse. Detta är framträdande hos främst den lärare som har ett långt yrkesverksamt liv bakom sig. Hon har en genuin förmåga att läsa av eleverna och föra arbetet framåt. Hon vet av erfarenhet *hur* och *när* hon ska utmana till lite arbete till och när hon ska låta eleven ta paus. Läraren har ett pedagogiskt tillvägagångssätt som Aspelin (2013) beskriver som relationell pedagogik. Det handlar om en mellanmänsklig relation där läraren ”bekräftar eleven sådan eleven är i detta ögonblick, som ett unikt subjekt i vardande, men också sådan eleven kan bli” (s. 22). Läraren har också ett gott samarbete med resurspersonen trots att de inte har fått möjlighet att planera tillsammans. Det nära samarbetet med fritidspedagogen, där planeringstid frigjorts, bidrar till en fungerande inkludering.

Eleven är till största delen inne i klassrummet där läraren sitter ner bredvid eleven och ändå leder de övriga eleverna med hjälp av resurspersonen. Den ”gemenskapsorienterade definitionen av inkludering” (Nilholm & Göransson, 2013, s. 29) blir här synlig då

alla elever är socialt och pedagogiskt delaktiga inom ramen för den ordinarie undervisningen. Läraren har här gjort ett medvetet val utifrån sin förvissning om att eleven mår bäst av det. Eriksson (1998) beskriver hur delaktighet i klassen i hög grad är beroende av i vilken omfattning eleven vistades i klassrummet tillsammans med de andra. Även Lundgrens femte ramfaktor (Imsen, 1999) innebär bl.a. att alla eleverna i klassrummet är med och påverkar undervisningen. Att anpassa undervisningen till elevernas individuella behov, samtidigt som den till stor del bedrivs tillsammans i klassen, syns främst på en av skolorna. Detta var också utmärkande för Nilholm och Alms (2010) studie om vad som kännetecknar ett inkluderande klassrum.

Rektors attityder och värderingar är också av stor betydelse för en framgångsrik inkludering (Percey 2011; Dyson et al. 2002). Den rektor, i föreliggande studie, som väljer att se möjligheterna framför svårigheterna med integrerade elever har större förutsättningar till en framgångsrik inkludering. Lundgrens fjärde ramfaktor (Imsen, 1999), beskriver hur skolans ledning har en central roll i hur klimatet på skolan är, vilket i sin tur påverkar såväl undervisning som förhållandet mellan skolans personal.

Att se svårigheterna utifrån ett relationellt perspektiv med en vilja till förändring och anpassning av lärmiljön, vilken är framträdande hos en av rektorerna, för med sig goda förutsättningar i att arbeta för en mer inkluderande skola (Ahlberg, 2015). Den rektor som funderar på hur eleven ska passa in i det system som redan är etablerat för tankarna till individperspektivet och gamla tiders kategorisering av elever med utvecklingsstörning där de s.k. bildbara skiljdes ut från de obildbara (Grunewald, 2008). Trots en varm ledarstil och en vilja i att möta alla elever efter deras förutsättningar saknas kunskap om grundsärskolan och dessa elevers rättigheter. Rektorn vet inte om något kunskapsresultat eller annan måluppfyllelse ska skickas in till kommunen. Via den tredje skolan, som ingår i samma kommun, framkommer att grundsärskolans elever *inte på något sätt* ingår i kommunens kvalitetsarbete, då inga kunskapsresultat samlas in. Skolinspektionens granskning (2016) visar att ca en tredjedel av de 170 kommuner som besvarade enkäten, inte begär in kunskapsresultat eller annan måluppfyllelse.

Utifrån en samhällelig aspekt väcks en fundering kring om ett mottagande i särskolan leder till en begränsning senare i vuxenlivet då ett betyg i gymnasiesärskolan, om det har begärts, inte väger lika tungt för vidare studier som ett betyg i gymnasieskolan (Skolverket, 2013). Det är därför viktigt, och också skolans skyldighet, att låta den elev som har

förutsättningar att nå kunskapskraven i ett ämne i grundskolan/gymnasieskolan ges möjlighet att läsa ämnet enligt den läroplanen. På den skola där skolformerna finns på samma skola ges denna möjlighet, till den integrerade eleven och kontinuerliga bedömningar av kunskapsresultaten stäms av utifrån båda läroplanerna. Förutsättningar för samverkan mellan skolformerna blir enklare om eleverna är nära varandra rent fysiskt. Mineur (2013) påvisar att om samverkan sker mellan skolformerna gymnasiesärskola och gymnasieskola är detta helt beroende av om gymnasiesärskolan tar sådana initiativ. Beror detta på att uppdraget från regeringen 2009 i att utreda möjligheter för ökad samverkan mellan skolformerna endast gavs gymnasiesärskolan? (prop. 2008/09:199). Vad sänder detta för signaler till skolorna och samhället att initiativet endast ligger på den ena skolformen? Mineur skriver att på skolor där det pågår ett aktivt arbete över skolformsgränser ger elever oftare uttryck för att ha positiva erfarenheter av gemenskap vilket visar att det är viktigt att detta arbete görs.

Den miljörelativa modell att se på funktionshinder är den som förespråkas i Sverige idag. Vikten av mångfald betonas där personer med utvecklingsstörning anses ha något att bidra med och ska ses som en resurs i grundskolan/gymnasieskolan (Sauer m.fl. 2013). Trots detta finns särskolan kvar som egen skolform och på vissa håll växer segregeringen i att särskolans fysiska byggnader läggs fristående från grundskolan/gymnasieskolan. En orsak som framförs i debatten idag är att särskolan behövs som egen skolform för att bättre tillgodose speciella behov och kompensatoriska insatser (Sauer m.fl.). Detta visar att samhällets intention i att ta tillvara alla elevers resurser inte fungerar i praktiken. Det dominerande synsättet på personer med lindrig utvecklingsstörning är fortfarande starkt förankrat i individperspektivet (Mineur et al. 2009).

6.1.3 Samarbete och planering

Bristande tid för gemensam planering med resurspersonerna alternativt med speciallärare med kompetens inom grundsärskolan framträder som den främsta faktorn till frustration hos de lärare som intervjuats. Tidigare forskning som studerats, visar också att brist på tid är ett hinder för samarbete (Strogilos et al. 2016; Ojok & Wormnaes, 2012; Kotte, 2017). Dessa ramfaktorer, den administrativa och resursrelaterade, vilka är den andra respektive tredje ramfaktorn, påverkar således stort lärarnas arbete (Imsen, 1999). Trots denna brist på tid för gemensam planering och samarbete visar både tidigare forskning, samt den studie som här gjorts, att den största faktorn till om inkluderingsprocessen blir

framgångsrik dock handlar om lärarens inställning (Kotte, 2017; Schwab et al, 2015; Ojok & Wormnaes, 2012).

6.1.4 Kompetens och handledning

En *positiv* inställning till elever med funktionsnedsättning och en *vilja* till samarbete är avgörande för en fungerande inkludering (Kotte, 2017; Ojok & Wormnaes, 2012). Dock framkommer en önskan, både i denna studie och i tidigare forskning, om mer kollegialt samarbete och stöd från speciallärare/specialpedagog där tid ges för gemensamma reflektioner kring hur lektioner kan planeras (Kotte, 2017). Alexandersson (2009) beskrev vikten av att ha tillgång till speciallärare, med inriktning utvecklingsstörning, som kan den elevgruppen, vilket också framkommer hos de intervjuade lärarna. En lärare beskriver hur hon själv söker upp läraren i grundsärskolan för att få hjälp med att tolka läroplanens kunskapskrav och få hjälp med material. Att i större utsträckning arbeta tillsammans i klassrummet, s.k. co-teaching, medundervisning, vilket i och för sig lärarna på en av skolorna redan gör, bidrar också till att inkluderingen blir framgångsrik (Scruggs & Mastropieri, 2017; Mulholland & O'Connor, 2016).

En av skolorna har en grundsärskola på samma skolområde som grundskolan, vilket ger goda förutsättningar till interaktion mellan eleverna. Skolbyggnaderna finns på samma skolgård och eleverna träffas bl.a. i matsalen och idrottshallen. McMurray och Thompson (2016) beskriver begreppet som shared education, vilket innebär att eleverna får undervisning enligt en läroplan som är anpassad för dem men att de samtidigt finns tillsammans med elever utan funktionsnedsättning för att främja social inkludering. Här är vår svenska skola tämligen unik där Sverige är en av de få länder där grundsärskolan finns som egen skolform. Läraren uttrycker att en utvecklingsmöjlighet för skolan borde vara att bli bättre på att utnyttja den kompetens som faktiskt finns med ett bättre samarbete skolformerna emellan, vilket är en tanke som även rektorn för grundsärskolan beskriver. Scruggs och Mastropieri (2017) beskriver hur speciallärarens kompetens och redskap också gynnade övriga elevers lärande och hur lärarna tillsammans utvecklade de en struktur där lärarnas olika kompetenser kompletterade varandra. Som beskrivits ovan borde ett sådant samarbete mellan skolformerna ge större möjlighet till diskussioner om bedömningar av elevernas kunskapsresultat utifrån båda läroplanerna, vilket kan gynna eleven i att utmanas i lärandet.

6.2 Metoddiskussion

Då denna studie syftar till att studera hur lärare och rektorer organiserar undervisningen för integrerade elever mailades förfrågan om deltagande ut till skolor med integrerade elever. Av olika skäl avböjde ett flertal rektorer medverkan. Förklaringar var omorganisation eller att eleven precis blivit mottagen i grundsärskolan alternativt skulle flytta till en annan skola.

I studien användes de kvalitativa undersökningsmetoderna observation och intervju (Kvale & Brinkmann, 2014). Repstad (2007) skriver att kvalitativ forskning handlar om att ta fram egenskaper som karaktäriserar det som ska studeras. Att kombinera de två undersökningsmetoderna i en s.k. metodtriangulering (Bryman, 2011) möjliggjorde en tydligare bild över undervisningens organisation än om t.ex. endast intervju genomförts. Intervjuerna fick ett annat djup då de föregicks av klassrumsobservationer och det blev naturligt med följdfrågor utifrån det som observationerna visat. Därmed kan giltigheten i resultatet säkerställas i högre grad även om det låga antalet undersökningsspersoner begränsar möjligheten till generalisering. Dock skulle en större studie med fler lärare och rektorer gett ett mer tillförlitligt resultat. Eftersom undersökningarna genomförts och bearbetats av samma person, kan ändå en viss tillförlitlighet tillskrivas resultatet. Reliabilitet, tillförlitlighet, innebär att andra forskare kan upprepa studien vid andra tidpunkter och få samma resultat, vilket inte helt kan säkerställas i kvalitativ forskning (Stukát, 2005). Om en annan metod använts, t.ex. enkät, hade möjligheten i att ställa följdfrågor inte funnits, dock hade en enkät som komplement till observation och intervju gjort att svar från en större grupp kunnat ge större möjlighet att generalisera resultaten. Utifrån studiens syfte att eftersträva mer djup än bredd var metoden enkät inte aktuell.

De valda frågorna ställdes i en semistrukturerad intervju med hjälp av en intervjuguide. Frågorna lämpade sig väl för det som skulle undersökas vilket säkerställdes genom att en pilotstudie genomfördes i inledningsskedet. En pilotstudie fyller en viktig funktion då eventuella otydligheter då kan klargöras och justeras innan undersökningen påbörjas (Bryman, 2011). Vid frågorna som rörde vilka kunskapsresultat som skickades in till huvudman, ställdes krav på intervjuarens känslighet då en intervju med en rektor gav upphov till en situation som gjorde att följdfrågor fick uteslutas. Kvale och Brinkmann (2014) skriver: "Den personliga närheten i forskningssituationen ställer ständiga och stränga krav på forskarens känslighet när det gäller hur långt hon kan gå i sina frågor" (s. 110).

Eftersom syfte och frågeställningar i denna studie inte krävde att en språklig analys gjordes, transkriberades inte pauser, tonlägen eller upprepningar. Då några frågor gav upphov till att intervjupersonen tvekade och gjorde pauser i sina uttalanden som ansågs värdefulla för frågeställningen gjordes noteringar om detta vid transkriberingen. Materialet bearbetades med fokus på innehållet utifrån frågeställningarna med hjälp av s.k. meningskoncentrering (Kvale & Brinkmann, 2014), vilket upplevdes som ett smidigt tillvägagångssätt i att få syn på vad intervjupersonerna menade.

I studien har Vetenskapsrådets fyra etiska principer för etik i forskning följts. Dessa är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002; 2017). Intervjupersonerna och eleverna fick vara anonyma då deras namn fingerades, de deltog på frivillig basis och samtycke inhämtades från vårdnadshavarna före besöken påbörjades.

Analysverktygen fungerade väl trots att de var många. Utifrån studiens syfte kring organisation av undervisningen och förutsättning för inkludering gjordes bedömningen att såväl ramfaktorteorin som relationell pedagogik och individperspektiv och relationellt perspektiv behövdes för att analysera frågeställningarna. Mina egna värderingar och ställningstagande, som ligger i linje med Nilholm och Göranssons (2013) gemenskapsorienterade definition om inkludering i att elever ska få vara socialt och pedagogiskt delaktiga, kan trots att objektivitet eftersträvats i viss mån ha påverkat min tolkning och analys av resultaten. Den personliga närheten i forskningssituationen, där den egna personen används som verktyg, är en styrka då det är det ”känsligaste verktyget som finns för att undersöka mänskliga innebörder” (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 213). Ett medvetet bruk av mitt subjektiva perspektiv har därför varit en styrka under studiens process.

6.3 Specialpedagogiska implikationer

Denna studie, vilken syftat till att beskriva undervisningsorganisationen för några integrerade elever, kan ses som ett litet bidrag till att lyfta fram den komplexitet det innebär för en skola att undervisa en elev som är mottagen i en skolform men som är placerad i en annan. Redan vid första kontakten, med skolor som undervisade integrerade elever, upplevdes en osäkerhet inför studien och en tveksamhet till att ta emot besök. Denna studie, om än slutsatser ska dras med viss försiktighet, bekräftar min tidigare erfarenhet,

vilken är att en del rektorer i grundskolan inte är tillräckligt insatta i grundsärskolans läroplan eller vad det innebär att undervisa en integrerad elev.

I examensordningen för speciallärarexamen inriktning utvecklingsstörning står att specialläraren ska:

vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i frågor som rör lärande och kunskapsutveckling hos barn och elever med utvecklingsstörning (...) samt leda utvecklingen av det pedagogiska arbetet med målet att möta behoven hos alla barn och elever (SFS 2011:186).

Utifrån denna studies resultat behövs speciallärarens kompetens om grundsärskolan i allra högsta grad även i grundskolan. En önskan är att i den framtida yrkesrollen, som speciallärare med denna inriktning, kunna verka för ett ökat samarbete skolformerna emellan. Det handlar om att säkerställa integrerade elevers rätt till rätt utbildning utifrån grundsärskolans läroplan samtidigt som de, utifrån inkluderingstanken, får vara socialt och pedagogiskt delaktiga (Nilholm & Göransson, 2013).

Utifrån en samhällsaspekt om vidare studier i vuxenlivet, som beskrivits tidigare, borde ett ökat samarbete mellan skolformerna också bidra till att fler integrerade elever fångas upp gällande om de har förutsättningar att läsa ett ämne i grundskolan. Eleven ges då större möjlighet till fortsatta studier. Att så många som 24% av de som gått ut gymnasiet varken arbetar, studerar eller finns i daglig verksamhet utan är "någon annanstans" enligt Arvidsson (2016, s. 88) beskriver den begränsning ett mottagande i sarskolan kan innebära. Även om eleven tillhör målgruppen för grundsärskola kan elevens vårdnadshavare välja att eleven ska läsa enligt grundskolans läroplan (SFS 2010:800 7 kap. 5 §), vilket behöver beaktas av rektorer och enligt min erfarenhet i högre grad informeras elever och vårdnadshavare.

Sarskolan behövs som egen skolform i den mening att det behöver ställas lägre kunskapskrav på de elever som har en utvecklingsstörning. Att få mer tid till inläring liksom att ha en tydlig individorienterad ingång och kunskap om elevens funktionsnedsättning etc är viktigt. Sverige är en av de få länder där grundsärskolan finns som egen skolform. Frågan är om det behövs *en egen skolform* för att följa andra kunskapskrav och få möjlighet att studera i långsammare takt? Att tillsammans arbeta för att skapa en skola där alla elever får känna sig delaktiga och utvecklas efter sina förutsättningar borde vara vårt viktigaste uppdrag som skola och samhälle.

6.4 Fortsatt forskning

Syfte med studien var att undersöka hur lärare och rektorer organiserar undervisningen för några integrerade grundsärskoleelever. Studiens resultat visar att organisation och förutsättningar för inkludering i mycket hänger på lärarens vilja och engagemang. Eftersom det inte finns några nyare mer omfattande svenska studier om integrerade elever borde det vara nog anledning att bedriva en mer omfattande forskning i detta ämne. Kunskap om grundsärskolan saknas ofta på grundskolorna varför en större studie kunde få upp ögonen för denna skolform och hur de två skolformerna kan ges möjlighet att samarbeta. Det hade varit intressant att veta om rektorer ute i landet har bättre kunskap om integrerade elever än vad denna studie visat eller om det är så som en av lärarna uttrycker det att ”Jag tror inte de har en susning om hur bra vi löst det”. Hennes konstaterande har fångat det som studien visat varför den fått utgöra titel för studien.

Intressant hade också varit att i framtida studier fokusera på huvudmannens, ofta kommunens, roll för en framgångsrik inkludering. Grundsärskolan upplevs, som en av rektorerna i studien beskriver, inte som en intressant verksamhet då dessa elevers kunskapsresultat inte finns med i ett flertal kommuners kvalitetsarbete. Utifrån ett inkluderingsperspektiv där alla elevers olikheter ses som en tillgång och där eleverna får vara delaktiga utifrån sina förutsättningar borde också dessa elevers kunskapsresultat vara viktiga.

7 Sammanfattning

Syftet med studien var att undersöka hur lärare och rektorer organiserar undervisningen för den integrerade grundsärskoleeleven samt vilka förutsättningar för inkludering som finns. Med hjälp av klassrumsobservationer och intervjuer söktes svar på följande frågeställningar: Hur organiseras undervisningen, vilka förutsättningar för inkludering finns, hur beskriver lärare och rektorer samarbetet mellan lärare, resurspersoner och speciallärare samt vilken kunskap om grundsärskolan finns på skolorna?

Teoretisk förankring utgörs av Lundgrens ramfaktorteori (1972) enligt Imsen (1999), relationell pedagogik enligt Aspelin (2013) samt de specialpedagogiska perspektiven, individperspektiv och relationellt perspektiv. Då studien syftar till att studera mer djup än bredd, användes de kvalitativa undersökningsmetoderna observation och intervju. Såväl strukturerad, ostrukturerad som deltagande observation av undervisningen i den integrerade elevens klassrum gjordes under en skoldag. Tre olika grundskolor besöktes. Observationerna kompletterades med semistrukturerade intervjuer med lärare respektive rektor. Sammanlagt genomfördes sex intervjuer. Då både observation och intervju användes har en s.k. metodtriangulering genomförts (Bryman, 2011).

Sammanfattningsvis pekar resultaten på ett stort engagemang hos främst lärarna i att skapa en bra organisation för elevernas undervisning. Flera undervisningssituationer visar hur lärarna sitter bredvid den integrerade eleven och arbetar med hen och att resurspersonen istället går runt och hjälper övriga elever. En specialpedagog söker själv upp läraren i grundskolan för att få hjälp med material till eleven och att tolka grundsärskolans läroplan.

Lärarna visar på en relationell pedagogik (Aspelin, 2013) De är lyhörda och har en förmåga att läsa av eleverna och föra arbetet framåt. Rektorerna för ofta en dialog med sina medarbetare kring inkluderande strategier men det sker, med undantag från en skola, övervägande på initiativ från lärarna. Vårdnadshavarna är enligt lärare och rektorer nöjda med sina barns skolgång och har stort förtroende för skolan. Det framkommer att kunskapsresultat på två av de tre skolorna inte samlas in p g a av kommunen inte begär det.

Överlag är undervisningen anpassad efter elevernas behov och förutsättningar. Eleverna har hjälp av bildstöd, de får individuella instruktioner och tydligt avgränsade uppgifter. Ansvarig lärare planerar själv upp undervisningen för den integrerade eleven. Lärarna

beskriver att tid för planering och samarbete mellan lärare och mellan resursperson och lärare samt utbildning i grundsärskolans läroplan är bristfällig. På två skolor delges planeringen resurspersonen i stunden allteftersom lektionerna pågår. Den planeringstid som finns mellan fritidspedagogen och klassläraren på en skola beskrivs som ytterst värdefull för att främja inkludering av eleven.

Kunskap om grundsärskolans läroplan, dess kursplan och timplan, är bristfällig på två av de tre skolorna. Lärarna har inte fått utbildning i grundsärskolans läroplan och det saknas forum att diskutera undervisningens upplägg för de integrerade eleverna. Timplanen är endast anpassad på den skola där grundsärskolan finns på samma skolområde. Trots att skolorna finns på samma skolområde finns inget schemalagt samarbete skolformerna emellan.

Denna studie, om än slutsatser ska dras med viss försiktighet, pekar på att en del rektorer i grundskolan inte är tillräckligt insatta i grundsärskolans läroplan eller vad det innebär att undervisa en integrerad elev. Speciallärare med kunskap om grundsärskolan behövs därför i grundskolan så att integrerade elevers rätt till rätt utbildning utifrån grundsärskolans läroplan kan säkerställas samtidigt som de, utifrån inkluderingstanken, får vara socialt och pedagogiskt delaktiga (Nilholm & Göransson, 2013).

Referenser

- AAIDD (2010). *Intellectual disability: definition, classification, and systems of support*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. 2 uppl. Stockholm: Liber.
- Alexandersson, U. (2009). *Stödjande rum- om elever i en inkluderande verksamhet*. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Arvidsson, J. (2016). *Sysselsättning och social rättvisa*. (Doktorsavhandling. Högskolan i Halmstad, Akademin för hälsa och välfärd, Centrum för forskning om välfärd, hälsa och idrott (CVHI), Wigforss-gruppen, Halmstad). Hämtad från <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A920464&dswid=7130>
- Aspelin, J. (2013). Vad är relationell pedagogik? I J. Aspelin (red.), *Relationell specialpedagogik – i teori och praktik* (s. 13-25). Kristianstad: Kristianstad University press.
- Asp- Onsjö, L. (2008). *Åtgärdsprogram i praktiken. Att arbeta med elevdokumentation i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet: särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. (Doktorsavhandling. Karlstad: Karlstad universitet Estetisk-filosofiska fakulteten). Hämtad från http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?dswid=4466&pid=diva2%3A6641&c=11&searchType=SIMPLE&language=sv&query=Di-ana+Berthen&af=%5B%5D&aq=%5B%5B%5D%5D&aq2=%5B%5B%5D%5D&aqe=%5B%5D&noOfRows=50&sortOrder=author_sort_asc&sortOrder2=title_sort_asc&onlyFullText=false&sf=all.
- Björndal, C. R. P. (2015). *Det värderande ögat*. Stockholm: Liber.
- Bruce, B., Rubin, M., Thimgren, P. & Åkerman, R. (2016). *Specialpedagogik i professionellt lärarskap: synsätt och förhållningssätt*. Malmö: Gleerups.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2 uppl. Malmö: Liber.
- Dyson, A., Howes, A. & Roberts, B. (2002). A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all student (EEPI-Centre Review, version 1.1*). *Research Evidence in Education Library*. London: EEPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education. <https://eprint.ncl.ac.uk/27537>
- Eriksson, I. (1998). *Särskoleelever i vanliga grundskoleklasser*. Malmö: Lärarhögskolan.

- Gadler, U. (2011). *En skola för alla-gäller det alla? Statliga styrdokuments betydelse för skolans verksamhet.* (Doctoral thesis,) Växjö, Kalmar: Linnéus University press.
- Grunewald, K. (2008). *Från idiot till medborgare.* Stockholm: Gothia.
- Haug, P. (2012). Har vi en skule for alle? I: T. Barrow & D. Östlund (Red.), *Bildning för alla. En pedagogisk utmaning* (s. 85-94). Kristianstad: Högskolan Kristianstad.
- Imsen, G. (1999). *Lärarens värld. Introduktion till allmän didaktik* (s. 308-309). Lund: Studentlitteratur.
- Jakobsson, I-L. & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder.* Stockholm: Natur och kultur.
- 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. <https://eric.ed.gov/?id=EJ991531>.
- Karlsudd, P. (2002). *Tillsammans: Integreringens möjligheter och villkor: erfarenheter från ett projekt där mötet mellan särskola och grundskola fokuserats.* Kalmar: Kalmar Högskola.
- Kotte, E. (2017). *Inkluderande undervisning. Lärares uppfattningar om lektionsplanering och lektionsarbete utifrån ett elevinkluderande perspektiv* (Doctoral thesis, Malmö studies in education science, 81 Malmö: Malmö universitet, Malmö). Hämtad från <http://muep.mau.se/handle/2043/23228>.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun.* 3 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Kylén, G. (2012). *Helhetssyn på människan: begåvning och begåvningshandikapp.* Stockholm: Stiftelsen ALA.
- Lundgren, P. U. (1972). *Frame factors and the teaching process.* (Göteborgs Studies in Educational Sciences 8). Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Malmqvist, J. (2016). Working successfully towards inclusion – or excluding pupils? A comparative retroductive study of similar schools in their work with EBD. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 4, 344-360. <https://www.oru.se/contentassets/8ebbde8a5123486aa6677b8467a7240c/johan-malmqvist.pdf>.
- Malmqvist, J. (2017). *Inkludering - en internationell utblick med några nedslag.* Hämtad 2018-11-21 från: <https://larportalen.skolverket.se>.

- McMurray, S. & Thompson, R. (2016). Inclusion, curriculum and the rights of the child. *Journal of Research in Special Educational Needs* 16(1), 634-638. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12195>.
- Minuer, T. (2013). *Skolformens komplexitet: elevers erfarenhet av skolvardag och tillhörighet i gymnasiesärskolan*. (Doktorsavhandling. Örebro: Örebro universitet, Institutionen för hälsovetenskap och medicin, Örebro). Hämtad från <https://www.skolporten.se/forskning/avhandling/skolformens-komplexitet-elevers-erfarenheter-av-skolvardag-och-tillhorighet-i-gymnasiesarskolan/>
- Mineur, T., Bergh, S., & Tideman, M. (2009). *Livssituationen för unga vuxna med lindrig utvecklingsstörning; En kunskapsöversikt baserad på skandinavisk forskning 1998-2009*. Stockholm: Handikapp & Habilitering, Stockholms läns landsting. Hämtad från <http://www.publicerat.habilitering.se/sites/pubhab.wklive.net/files/product-files/2009-01-livssituationen-for-unga-med-lindrig-utvecklingsstornig.pdf>.
- Mullholland, M. & O'Connor, U. (2016). Collaborative classroom practice for inclusion: perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers. *International Journal of Inclusive Education* 20(10), 1070-1083. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145266>.
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning - vad kan man lära av forskningen? FoU skriftserie nr 3*. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Nilholm, C. & Alm, B. (2010). An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences. *European Journal of Special Needs Education*. 25(3), 239-252. Hämtad från <http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&id= http://doi:10.1080/08856257.2010.492933>
- Ojok, P. & Wormnaes, S. (2012). Inclusion of pupils with intellectual disabilities: primary school teachers' attitudes and willingness in arural area in Uganda. *International Journal of Inclusive Education*, 17(9), 1003-1021. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2012.728251>.
- Percey, R. (2011). Inclusive leadership for inclusive education- the utopia worth working towards. *Contemporary Management Quarterly*, 2, 35-44. <http://bazekon.icm.edu.pl/bazekon/element/bwmeta1.element.ekon-element-000171201799>.
- Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse- att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.
- Persson, B. (2013). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.

Prop. 2008/09:199. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/kommittedirektiv/den-framtida-gymnasiesarskolan_GXB184

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

Sauer, L., Molin, M. & Ineland, J. (2013). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. 2 uppl. Malmö: Gleerups.

Schwab, S., Holzinger, A., Krammer, M., Gebhardt, M. & Hessels, M. G. P. (2015). Teaching practices and beliefs about inclusion of general and special needs teachers in Australia. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal* 13(2), 237-254.

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. & McDuffie, K. A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children* 73(4), 392–416. <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>.

Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (2017). Making Inclusion Work With Co-Teaching. *TEACHING Exceptional children*, 49(4), 284-293. <https://doi.org/10.1177/0040059916685065>.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 2011:186. *Examensförfordning för speciallärarexamen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolinspektionen (2016). *Integrerade elever. Undervisningssituationen för elever som är mottagna i grundsärskolan och får sin undervisning i grundskolan*. Stockholm: Skolinspektionen.

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

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

Skolverket (2011c). *Kommentarmaterial till grundsärskolans kursplaner*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2013). *Mottagande i grundsärskolan och gymnasiesärskolan*. Stockholm.

Skolverket (2014). *Integrerade elever*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2018). Statistik och utvärdering. Hämtad 2019-03-08 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik>.

Skolverket (2019). Personlig kommunikation, 5 mars, 2019.

Strogilos, V., Stefanidis, A. & Tragoulia, E. (2016). Co-teachers' attitudes towards planning and instructional activities for students with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 31(3), 344-359. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1141512>.

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

Svenska Uneskorådet (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Svenska Uneskorådets skriftserie 2006:2. Stockholm: Svenska Uneskorådet.

Unicef (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige.

Vetenskapsrådet (2002): *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet: Stockholm. Hämtad 2016-11-10, från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>.

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet: Stockholm.

Hämtad 2019-03-08 https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1529480532631/God-forsknings-sed_VR_2017.pdf

Bilaga 1

Missivbrev

Hej!

2019-01-11

Jag heter Anna Burholm och studerar till speciallärare med inriktning utvecklingsstörning vid Högskolan i Kristianstad. Inom ramen för utbildningen ska jag nu skriva ett examensarbete som ska handla om hur undervisningen organiseras för integrerade elever.

Mitt syfte med studien är att undersöka hur skolans organisation ser ut kring dessa elever samt hur undervisningen läggs upp. Jag är intresserad av frågor som rör vem som undervisar eleven, hur samarbetet mellan pedagoger som ansvarar för eleven ser ut samt vilka förutsättningar som finns för inkludering av eleven.

Underlaget för studien ska bygga på klassrumsbesök hos undervisande pedagog och intervju (20-30 min) med denna pedagog. Jag intervjuar gärna även rektor. Intervjuerna kommer att spelas in och transkriberas för analys. Eftersom jag kommer att fokusera på den integrerade eleven behöver jag även inhämta samtycke från vårdnadshavare. Jag tänker att blanketten mailas till undervisande pedagog så att samtycke inhämtas före jag kommer på besök.

Uppgifter från intervjuer och observationer kommer att behandlas konfidentiellt och materialet kommer att avidentifieras. Resultaten kommer inte spridas eller utlånas för kommersiellt bruk utan all insamlad data kommer att förstöras efter att studien publicerats i Högskolan Kristianstads biblioteksdatabas DIVA. Deltagandet är frivilligt och de medverkande kan närsomhelst avbryta sitt deltagande. Vetenskapsrådets forskningsetiska regler kommer således att följas. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Mvh

Anna Burholm

anna.burholm@malmo.se

Bilaga 2

Brev till vårdnadshavare

Hej!

2019-01-11

Jag heter Anna Burholm och läser min sista termin på speciallärarprogrammet, inriktning utvecklingsstörning vid Högskolan i Kristianstad. Jag ska denna sista termin skriva ett examensarbete kring hur undervisningen organiseras för integrerade elever.

Jag har fått tillåtelse av skolans rektor att göra besök i den klass där ert barn går. Jag kommer att finnas med på några lektioner för att studera hur undervisningen genomförs. Eftersom jag kommer att fokusera på undervisningen kring just ert barn vill jag inhämta ert samtycke i deltagandet. Intervjuer kring hur undervisningen läggs upp kommer att genomföras *endast* med pedagoger, inte med ert barn eller med några andra elever.

Mvh

Anna Burholm

Samtyckesblankett

Jag har tagit del av ovanstående information och samtycker till att mitt/vårt barn deltar i studien.

JA

NEJ

Datum.....

Vårdnadshavare 1

Vårdnadshavare 2

.....

.....

Återlämnas till..... senast den

Bilaga 3

Observationsschema: Vem undervisar eleven?

Hur är lektionen upplagd?

Vem ger instruktioner?

Vem undervisar/stöttar eleven under arbetet?

Datum:

Tid:

Teman: lektion	Person: elev-lärare/ elev-resursperson.	Beskrivning: Vem undervisar?

(Fritt efter Björndal, 2015)

Bilaga 4

Intervjuguide, lärare

Bakgrundsfrågor

Vilken är din utbildning? Hur länge har du arbetat som lärare?

Tidigare erfarenhet av integrerade elever?

Hur stor är skolan? Antal klasser?

Vilken årskurs går eleven? Hur länge har eleven gått integrerad? När mottagen i grundskolan?

Har vårdnadshavare valt att eleven ska gå integrerat?

Undervisningens upplägg

Hur ser schemat ut?

Finns en resursperson avsatt för eleven? I vilken omfattning?

Vilken timplan går eleven efter? Läses några ämnen enligt grundskolans läroplan?

Vilka pedagoger arbetar med eleven? Pedagogers utbildning?

Hur läggs arbetet upp, vem undervisar? Vilka lokaler/lärmiljö finns att tillgå?

Samarbete, planering och handledning

Hur ser förutsättningarna ut för gemensam planering? (Vilket stöd har ni från rektor?)

Vem/vilka planerar vad eleven ska göra? Hur lång tid finns avsatt för planering? Hur ofta?

Vilken kursplan utgår planeringen ifrån?

Hur stödjer ni som kollegor varandra?Handledning från speciallärare/resursteam?

Vilken är din egen uppfattning av förutsättningarna i att undervisa eleven? Vilka hinder och möjligheter ser du med att undervisa en integrerad elev?

Är det något du vill tillägga?

Bilaga 5

Intervjuguide, rektor

Bakgrundsfrågor

Vilken är din grundutbildning? Hur länge har du arbetat som rektor?

Vilken är din erfarenhet integrerade elever?

Hur länge har eleven gått integrerat? När blev eleven mottagen i grundsärskolan?

Organisationen runt eleven

Vilken timplan följer eleven? Läses några ämnen enligt grundskolans kursplan?

Hur ser förutsättningarna ut för ansvarig lärare? Planering, samarbete, handledning/stöd?

Vilka förutsättningar har ni som skola att möta elevens behov?

Finns det någon i verksamheten med kompetens om grundsärskolan?

Måluppfyllelse

Hur följer du upp elevens kunskapsutveckling? Vilken information samlas in?

Vilken information samlar huvudman in? Kunskapsresultat/måluppfyllelse?

Är det något du vill tillägga?