



Högskolan Kristianstad  
291 88 Kristianstad  
044-20 30 00  
[www.hkr.se](http://www.hkr.se)

# Visionen är EN skola för ALLA

## Utmaningar på vägen

**En kvalitativ fallstudie ur ett elevperspektiv**

One School for All – a Vision

**Challenges along the way**

A quality case study from the student perspective

Karin Fredriksson

---

Självständigt arbete:	15 hp
Sektion:	Lärande och Miljö
Program:	Speciallärarprogrammet/ Specialpedagogprogrammet
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	VT 2015
Handledare:	Ann-Elise Persson
Examinator:	Daniel Östlund

## **ABSTRACT**

*Visionen är EN skola för ALLA – Utmaningar på vägen*

*En kvalitativ fallstudie ur ett elevperspektiv*

Författare: Karin Fredriksson

Examensarbete 15 hp, Högskolan i Kristianstad, VT 2015

Ämnesord: delaktighet, elevperspektiv, en skola för alla, inclusive, inkludering, integrering, sociokulturellt perspektiv, special education, utvecklingsstörning

Sverige utmärker sig internationellt genom att erbjuda en särskild skolform för elever med utvecklingsstörning. Begreppet ”en skola för alla” har debatterats flitigt under årens lopp och enligt en statlig utredning ska grundsärskolan och grundskolan samverka i en sammanhållen skola. Tidigare forskning kring samverkan påpekar att elevperspektivet ofta saknas eller fått en undanskymd roll. Detta arbete handlar om högstadiееlever mottagna i grundsärskolan och deras upplevelser av att vara integrerad i grundskolan. Syftet med studien var, att ur ett elevperspektiv identifiera och analysera faktorer som påverkar utvecklingsarbetet mot en skola för alla. Mina frågeställningar var; Vad hindrar eller möjliggör att elever mottagna i grundsärskolan känner sig inkluderade i undervisningen tillsammans med grundskolan? Hur påverkar elevernas upplevelser speciallärarens framtida yrkesroll?

Som teoretiskt analysverktyg valde jag ett sociokulturellt perspektiv bland annat för att det har en tydlig koppling till begreppet ”en skola för alla”. Genom en kvalitativ fallstudie med hermeneutisk ansats hoppades jag fördjupa min förståelse av det studerade fenomenet. Data producerades med hjälp av reflektionsböcker, reflektionssamtal, intervjuer och observationer. Ett narrativt förhållningssätt inspirerade mig genom hela arbetet.

Resultatet visar att fenomenet är komplext och pekar på att flertalet elever i studien är relativt nöjda trots att de önskar att de vore mer socialt och pedagogiskt delaktiga i grundskolan. Faktorer som hindrar detta är framförallt den dubbla tillhörigheten och den skriftspråkliga dominansen i grundskolan samt i viss mån även gruppintegrering. Detta skapar stress och påverkar elevernas möjligheter till kommunikation och interaktion. En känsla av sammanhang bidrar till utveckling och lärande i ett sociokulturellt perspektiv liksom vår förmåga att uppfatta de sociokulturella resurser (fysiska och intellektuella artefakter) som finns eller skulle kunna finnas tillgängliga. Min slutsats är att sammanhanget är viktigt för eleverna och eleverna är viktiga för sammanhanget. Om arbetssätt och metoder ska anpassas efter dem måste de också vara en naturlig del av helheten. I ett sociokulturellt perspektiv konstituerar handlingar och praktiker varandra. Studien har bidragit till många nya insikter som kommer att vägleda mig i min framtida gärning som speciallärare vilken jag betraktar främst som ett medierande redskap.

# INNEHÅLL

Inledning .....	5
Bakgrund.....	5
Studiens avgränsning .....	7
Syfte och frågeställningar .....	8
Studiens fortsatta upplägg.....	8
Litteraturgenomgång.....	9
En skola för alla – viktiga begrepp .....	9
Historisk tillbakablick.....	12
Diagnosens betydelse ur olika perspektiv.....	14
Utvecklingsstörning – konsekvenser för utveckling och lärande .....	16
Lärmiljöns betydelse för utveckling och lärande.....	18
Ett specialpedagogiskt förhållningssätt .....	19
Utvecklingsstörning – konsekvenser i ett samhällsperspektiv .....	20
Tidigare forskning.....	22
Sammanfattning .....	28
Teoriskt analysredskap .....	30
Ett sociokulturellt perspektiv .....	30
Sammanfattning .....	35
Metod.....	36
Val av metoder.....	36
Undersökningsgrupp.....	40
Genomförande .....	41
Pilotstudie .....	43
Bearbetning.....	43
Tillförlitlighet.....	44
Etik.....	46
Resultat och analys .....	47
Resultat .....	47
Innehåll, arbetssätt, struktur, hjälp och information .....	48
Kommunikation .....	52
Sammanhang och kultur .....	52
Bedömning, självkänsla och identitet .....	54
Sammanfattning .....	55

Teoretisk tolkning .....	57
Slutsatser .....	60
Diskussion.....	61
Resultatdiskussion .....	61
Vad hindrar eller möjliggör att elever mottagna i grundsärskolan känner sig inkluderade i undervisningen tillsammans med grundskolan? .....	61
Hur påverkar elevernas upplevelser speciallärarens framtida yrkesroll? .....	65
Metoddiskussion .....	66
Tillämpning och fortsatt forskning .....	67
Avslutande diskussion .....	68
Referenser .....	70
Bilagor	

## INLEDNING

I detta inledande kapitel redogör jag för bakgrunden till mitt valda ämnesområde, vad arbetet handlar om och varför jag anser att ämnet är intressant och angeläget att fördjupa sig i. Jag motiverar studiens avgränsningar, preciserar syfte och frågeställningar samt avslutar med en orientering om uppsatsens fortsatta upplägg.

### Bakgrund

Arbetet handlar om elever mottagna i grundsärskolans senare år och deras upplevelser av att vara integrerad i en annan skolform, grundskolan. Enligt Berthén (2007) utmärker sig Sverige internationellt genom att erbjuda en särskild skolform för elever med utvecklingsstörning. Traditionen att särskilja elever som inte följer normen har ifrågasatts och utretts under årens lopp (a.a.). I samband med att Lgr 80 infördes lanserades begreppet ”en skola för alla” för första gången (Persson, 2007) och under våren 2002 tillsatte regeringen en kommitté, Carlbeck-kommittén (SOU 2004:98), med uppdrag att se över utbildningen för barn och vuxna med utvecklingsstörning. Enligt de ursprungliga direktiven skulle kommittén arbeta med två parallella alternativ när det gällde den framtida utformningen; att särskolan kvarstår respektive upphör som egen skolform. Ett år senare förändrades uppdraget och i ett tilläggsdirektiv framgick det att särskolans upphörande inte längre var ett alternativ då man ansåg att grundskolan ännu inte var mogen för de krav som en inkluderande undervisning ställer. Tonvikten skulle i stället ligga på samverkan mellan de båda skolformerna i en sammanhållen skola (a.a.). Antalet elever i grundsärskolan har ökat markant de senaste decennierna. Förklaringen sägs bland annat vara ekonomiska nedskärningar, förändrat arbetssätt och nytt betygssystem i grundskolan (Ineland, Molin & Sauer, 2013). Skolinspektionen (2011) påpekar att ett mottagande i särskolan får konsekvenser på kort och lång sikt. Elever som skrivits in på felaktigaktiga grunder måste därför kompenseras. Enligt skollagen (SFS 2010:800) 7 kap. 5 § är det endast elever som bedöms inte kunna nå upp till grundskolans kunskapskrav på grund av en utvecklingsstörning som har rätt till grundsärskola. Budskapen är motsägelsefulla och får mig att fundera över om grundsärskolan verkligen är en *rättighet* och i så fall för vem? Det ligger nära till hands att tolka skolinspektionens påpekande som att grundsärskolan är något man generellt borde undvika.

Diskussionen om särkolans eventuella avveckling har kommit av sig (Berthén, 2007) och enligt Persson (2007) är vi nu på väg *bort* från den sammanhållna skola där elever med olika typer av funktionsnedsättningar skulle undervisas tillsammans med andra. Efter att i Lpo94 ha förenats med grundskolan i en gemensam läroplan (a.a.) har nu grundsärskolan (med inriktning träningskola) åter fått en egen läroplan (Skolverket, 2011b). En ny speciallärarutbildning med inriktning utvecklingsstörning har införts och enligt de nya behörighetsreglerna är denna utbildning, inom några år, ett krav för att vara legitimerad att undervisa i sarskolan (Östlund, 2012).

”Skolväsendet vilar på demokratisk grund. Skollagen (SFS 2010:800) slår fast att utbildningen inom skolväsendet syftar till att eleverna ska inhämta och utveckla kunskaper och värden” (Skolverket, 2011a; 2011b sid. 7). Specialpedagogiken ska enligt Persson (2007) ses som en viktig del i samhällets demokratiseringsprocess och alla människors lika värde spelar en central roll i detta skeende. ”Skolan ska främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse” (Skolverket, 2011a; 2011b, sid. 7). En segregerad skola bidrar inte till ett integrerat samhälle menar Karlsudd (2011) och refererar till formuleringen i Carlbeck-kommitténs utredning; om vi ska leva tillsammans måste vi lära tillsammans.

I hela mitt yrkesverksamma liv har jag stått i ena ringhörnan och slagits för de som marginaliserats i samhället. När jag som nytexaminerad fritidsledare fick mitt första jobb på en fritidsgård i Malmö blev mina huvudsakliga arbetsuppgifter att ”individualintegrera multihandikappade barn i den ordinarie verksamheten”. Detta var i början på 80-talet och begreppet ”en skola för alla” gjorde intryck även utanför skolan. Jag vill minnas att hindren överskuggades av möjligheterna. Därför blev jag förvånad när jag tio år senare, efter att ha flyttat till Småland, mötte stort motstånd då jag kämpade för att förskole- och fritidsverksamheten för barn och ungdomar med flyktningbakgrund inte skulle bedrivas i särskilda lokaler utan integreras med ordinarie verksamhet. Min första kontakt med sarskolan fick jag i samband med att kommunerna tog över ansvaret från landstinget 1996 (Berthén, 2007). Jag hade förmånen att få delta i arbetet med att bygga upp sarskoleverksamheten i min dåvarande hemkommun och ganska snart insåg jag att det var dags att ta på sig boxhandskarna igen. Jag har mött mycket rädsla och många fördomar på vägen men förvärvat kunskap genom lång yrkeserfarenhet

och kontinuerliga studier har lärt mig att det finns klokare sätt att försöka påverka utvecklingen i en inkluderande riktning. Visionen om EN skola för ALLA kan aldrig dö i ett samhälle som vilar på demokratiskt grund. I vilken utsträckning den realiseras beror på de vägval vi gör när vi stöter på olika hinder. Som färdig speciallärare förväntas du kunna samarbeta med andra skolformer och bidra till att undanröja hinder i olika lärmiljöer. I ditt arbete bör du särskilt beakta de mänskliga rättigheterna (SFS 2011:186). Mot denna bakgrund anser jag att ämnet är intressant och angeläget att fördjupa sig i.

Studien kan betraktas som en lägesanalys av utvecklingsarbetet mot EN skola för ALLA på en nybyggd 7-9 skola där grundsärskola och grundskola har hamnat under samma tak. Rektorens vision är att skapa en flexibel skola där alla tar ett gemensamt ansvar för att alla elever, oavsett skolform, utvecklar kunskaper och värden i gemenskap. Syftet med undersökningen är att identifiera och analysera hinder och möjligheter på vägen i detta utvecklingsarbete. Anledningen till att jag inledningsvis beskrivit min egen erfarenhet inom ämnesområdet är ett försök att sätta strålkastaren på människan bakom forskarrollen. Ett vetenskapligt förhållningssätt ska präglas av objektivitet men det råder olika skolor om vad det är och hur det ska uppnås (Stukát 2011). En vanlig uppfattning är att man ska förhålla sig neutral, fri från värderingar. Andra menar att detta är omöjligt och att det är ärligare att redogöra för sina ståndpunkter och vara medveten om dessa (a.a.). För mig är känslan av tillhörighet något att värna om, oavsett vem du är eller var du kommer ifrån. Repstad (2007) tar upp vikten av närhet och distans i forskningsprocessen, något som jag återkommer till i metodkapitlet.

### **Studiens avgränsning**

I allt utvecklingsarbete är det viktigt att anta ett helhetsperspektiv. Min ursprungliga ambition var därför att undersöka hinder och möjligheter på olika nivåer, ur olika perspektiv. Ganska snart insåg jag att detta inte rymdes inom ramen för arbetet. För att undvika ett spretigt och ytligt resultat valde jag att i stället gå på djupet inom ett perspektiv, elevernas. Motivet till just denna avgränsning är bland annat att detta perspektiv ofta saknas eller fått en undanskymd roll i tidigare forskning (enligt bl.a. Szönyi, 2005; Tetler & Baltzer, 2011). Barnkonventionen (Unicef, 2006) betonar vikten av att barns åsikter ges möjlighet

att höras i frågor som rör barnet och dessa åsikter ska också tillmätas betydelse i förhållande till ålder och mognad (a.a.). Min uppfattning är att eleverna i grundsärskolan, årskurs 7-9, uppnått denna ålder och mognad och därför också bör beredas möjlighet att uttrycka sina upplevelser av utvecklingsarbetet mot en skola för alla då det i högsta grad rör dem. Enligt Nilholm och Göransson (2013) är inkludering målet med en skola för alla. Ordet inkludering tolkas och används på olika sätt i skolans värld men författarna förespråkar en gemenskapsorienterad definition som innebär att ”alla elever ska känna sig socialt och pedagogisk delaktiga” (a.a. sid. 28). Det lättaste sättet att ta reda på detta är att fråga eleverna, vilket ytterligare stärker motivet till just denna avgränsning.

### **Syfte och frågeställningar**

Huvudsyftet med studien är, att ur ett elevperspektiv identifiera och analysera faktorer som påverkar utvecklingsarbetet mot EN skola för ALLA i positiv eller negativ riktning. Jag vill även studera hur elever, mottagna i grundsärskolan, förhåller sig till begreppet inkludering. Förhoppningen är att studiens resultat även kommer att påverka förhållningssättet till min framtida yrkesroll som speciallärare med specialisering utvecklingsstörning. Mina frågeställningar är:

- Vad hindrar eller möjliggör att elever mottagna i grundsärskolan känner sig inkluderade i undervisningen tillsammans med grundskolan?
- Hur påverkar elevernas upplevelser speciallärarens framtida yrkesroll?

### **Studiens fortsatta upplägg**

I litteraturgenomgången försöker jag sätta in den aktuella studien i ett större sammanhang. Viktiga begrepp diskuteras och förklaras. Tidigare forskning inom området tas upp. Därefter presenteras den teori jag valt att utgå ifrån när jag tolkat och analyserat resultatet. I metodkapitlet motiverar jag valet av metod samt beskriver undersökningsgruppen, genomförandet och bearbetningen av producerat material. Jag diskuterar även tillförlitligheten och relaterbarheten samt redogör för studiens etiska överväganden. Resultatet redovisas, analyseras och tolkas i förhållande till syfte och frågeställningar. Avslutningsvis förs en fördjupad diskussion där nya insikter relateras till den teoretiska ram litteraturgenomgången formade. Tankar kring tillämpning och fortsatt forskning tas upp.



## LITTERATURGENOMGÅNG

Detta kapitel är tänkt att skapa en teoretisk bakgrund till mitt valda ämnesområde. Genom att diskutera och förklara viktiga begrepp, redogöra för grundsärskolans historiska bakgrund och framväxt, beskriva diagnosen utvecklingsstörning och dess konsekvenser, ta upp lärmiljöns betydelse och olika perspektiv på specialpedagogik samt referera till aktuella styrdokument och tidigare forskning hoppas jag kunna skapa en tydlig teoretisk ram till mitt arbete.

### En skola för alla – viktiga begrepp

Inom det obligatoriska skolväsendet ryms både grundskola och grundsärskola. Skolformerna har olika läroplaner, Lgr11, men det är framför allt kursplanerna i dem som skiljer sig åt. Grundsärskolan läser samma ämnen som grundskolan men kunskapskraven är mer anpassade efter elevgruppen. Inom grundsärskolan finns även inriktningen träningskola som läser efter fem ämnesområden (Skolverket, 2011b). Betyg i grundsärskolan sätts endast om eleven eller elevens vårdnadshavare begär det (SFS 2010:800, 11 kap. 19 §). I inriktningen träningskola sätts inga betyg (Skolverket, 2011b). Endast elever som bedöms inte kunna nå upp till grundskolans kunskapskrav på grund av en utvecklingsstörning har rätt till grundsärskola (SFS 2010:800, 7 kap. 5 §). Enligt skollagen (SFS 2010:800) 7 kap. 9 § kan en elev i grundsärskolan få sin utbildning helt eller delvis i grundskolan som *integrerad elev*. Även det motsatta kan förekomma. Skolverket har alldeles nyligen gett ut ett stödmaterial som vänder sig till skolor som har elever från en annan skolform integrerade i den ordinarie verksamheten (Skolverket, 2014). I inledningen till materialet påpekas att man med *integrerad elev* inte bara menar *placerad* i en annan skolform utan begreppet ska förstås i ett vidare perspektiv och betyder även att eleven ”ska känna sig pedagogiskt, socialt och fysiskt delaktig i klassens gemenskap” (a.a. sid. 8).

Detta påpekande stämmer väl överens med den ursprungliga och genuina betydelsen av begreppet integrering som enligt Emanuelsson (2004) kännetecknar gemenskap och helhet. Det kan även stå för en process mot målet integration, där alla har ett medansvar för att forma helheten (a.a.). Författaren skriver vidare, att tanken på en gemensam skola för alla barn har debatterats i över hundra år och begreppet ”en skola för alla” betraktas, i internationella sammanhang, som typiskt

svenskt (a.a.). I arbetet med att skapa en sådan skola har vi emellertid stött på en rad utmaningar, vilket framgår av svensk utbildningshistoria (Nilholm, 2007). Vad som menas med ”alla” är långt ifrån självklart och olika intressen och värderingar har påverkat utvecklingen av den gemensamma skolan (Emanuelsson, 2004). Ett tydligt exempel är ju elever med utvecklingsstörning som länge hölls utanför den obligatoriska skolan (Nilholm, 2007). Organisatorisk differentiering har varit och är fortfarande vanligt förekommande inom skolans värld vilket har påverkat betydelsen av begreppet integrering. Behovet av att särskilja svaga och/eller störande individer har ”bidragit till i vilket förståelseperspektiv begreppet kommit att användas” (Emanuelsson, 2004, sid. 103). Integrering har blivit benämning på en form av placering av avvikande elever, menar författaren. Beteckningen *integrerad elev* antyder att eleven inte är en naturlig del av helheten och i ett sådant perspektiv måste integrering ha föregåtts av segregering (a.a.). Nilholm (2006) funderar över om segregeringen hade upplevts lika bekymmersam om olika tillhörigheter gavs lika värde.

Kritiken mot integreringsbegreppet har bland annat handlat om att det bygger på en uppdelning av ”vi och dem” (Nilholm & Göransson, 2013) vilket har lett till att man på senare tid, i allt större utsträckning, valt att använda begreppet inkludering i stället (Emanuelsson, 2004). Begreppet fick sitt internationella genombrott i samband med Salamancadeklarationen 2004 (Nilholm, 2007). Tanken är att det nya begreppet, på ett tydligare sätt, ska representera ”alla” och utmaningarna i ”en skola för alla” blir då att motverka exkludering (Emanuelsson, 2004).

Enligt Nilholm och Göransson (2013) skulle det nya begreppet flytta fokus från eleven till miljön. I stället för att integrera elever i en skola som inte är anpassad för dem skulle nu skolan anpassa miljön så att den kunde ta emot alla elever. Enligt Emanuelsson (2004) tyder dock uttrycket ”inkluderad elev” på att begreppsbytet inte har haft någon egentlig betydelse. Nilholm (2007) menar att detta kan bero på att många vill lägga beslag på begreppet eftersom det har positiva associationer. Ett oreflekterat användande kan dessvärre bidra till att det så småningom möter samma öde som sin föregångare, integrering (a.a.).

Nilholm och Göransson (2013) presenterar tre kvalitativt skilda definitioner av inkludering. En *gemenskapsorienterad definition* innebär att ett skolsystem har

ansvar för alla elever. Inga segregeringar för olika kategorier av elever förekommer. Olikheter ses som en tillgång och demokratiska processer är centrala. Alla elever ska känna sig socialt och pedagogiskt delaktiga i både lärandegemenskapen och när det gäller rätten att utvecklas så långt som möjligt. En *individorienterad definition* utgår från hur situationen ser ut för den enskilda eleven, det vill säga i vilken mån denne trivs och når målen för undervisningen. Fokus ligger här främst på elevens svårigheter. En *placeringsorienterad definition* innebär att elever i svårigheter befinner sig i ett vanligt klassrum. Enligt författarna bygger denna definition på en missuppfattning men de har ändå med den med motiveringen att den är så vanlig. De tre definitionerna har en inbördes ordning och bygger på varandra. Författarna menar, i likhet med Nilholm (2007), att inkludering fortfarande är ett plusord som många vill göra till sitt. Hur vi uttrycker oss kan dock avslöja vilken av ovanstående definitioner vi utgår ifrån (a.a.). Nilholm (2006) påpekar att det är av största vikt att det förs en diskussion om begreppet och på vilket sätt det används eftersom det ännu inte verkar ha förlorat sin ursprungliga betydelse.

Haug (1998) utgår från social rättvisa när han diskuterar målsättningen för en skola för alla. Antingen ser vi elevernas olikheter som en naturlig och förväntad tillgång i ett demokratiskt deltagandeperspektiv där alla har rätt att odla sin egenart eller så upplever vi elevernas skiftande förutsättningar och behov som en svårighet vilken måste åtgärdas med kompensatoriska lösningar tills avvikaren uppträder normalt (a.a.).

Begrepp som normalitet och avvikelse förändras över tid och är beroende av kultur, tradition och politik. Vårt förhållningssätt till dessa begrepp påverkar i sin tur hur vi förstår och använder oss av begreppen integrering och inkludering (Ahlberg, 2001). Enligt Assarson (2009) utgår normalitet ifrån det som är vanligast förekommande och därmed talar om hur något borde vara. Rådande syn på vad som är normalt och vad som är avvikande blir till slut så stark att vi inte alltid reflekterar över hur mycket detta sätt att tänka påverkar vårt handlande. Författaren refererar till den franske filosofen Foucault som menar att vi snarare ser till att lyfta fram de ”fakta” som bekräftar våra gemensamma ”sanningar”. Detta gäller inte minst pedagoger i skolan, påpekar Assarson. Risken finns att vi då fokuserar på individen och hur denna ska ”normaliseras” i stället för att flytta

blicken och se problemet ur ett skolperspektiv. Det är få tillfällen i livet vi jämförs med andra i samma utsträckning som i skolan (a.a.). Karlsudd (2012) menar att tiden är inne för att upphäva normalitetsbegreppet.

”Ett första steg mot en skola för alla måste vara att sluta tala om normalitet och avvikelser” (Brodin & Lindstrand, 2004, sid. 145) och i stället lyfta fram variation och olikheter som en tillgång (Emanuelsson, 2004). Enligt en demokratisk människosyn är ingen umbärlig eller oönskad utan alla är lika mycket värda. En skola för alla innebär att *alla* får möjlighet att bidra till den gemensamma helheten efter sina förutsättningar (a.a.). Om detta ska realiseras krävs fysisk tillgänglighet, samt möjlighet till kommunikation, information och social gemenskap, enligt en rapport från Skolverket (Persson, Holmström & Johansson 2006).

Enligt Skolverkets stödmaterial (2014) ska vi vara medvetna om att en *integrerad elev* kan ha en utsatt position i gruppen vilket ibland bidrar till förstärkt utanförskap och en känsla av otillräcklighet. Relationen till kamrater avgör ofta känslan av delaktighet. Om eleven känner sig accepterad i gruppen påverkas även kunskapsutvecklingen positivt. *Gruppintegrering* kan för en del elever upplevas som positivt då de känner gemenskap med de andra i gruppen, menar Skolverket (2014).

## **Historisk tillbakablick**

Den allmänna folkskolan lagstiftades 1842 för att tillvarata *alla* barns rätt att tillägna sig kunskap i form av utbildning. De barn som inte kunde tillgodogöra sig undervisningen i folkskolan på grund av vad man uppfattade som sinnesslöhet avvisades dock och erbjöds i stället utbildning på skolhem där de inte bara undervisades utan även bodde. Detta var förenat med höga kostnader för föräldrarna och många ville inte heller lämna bort sina barn (Grunewald, 2008). Verksamheten byggde främst på filantropiska insatser och endast de barn som bedömdes mottagliga för uppfostran och undervisning kunde beredas plats. En central del av arbetet bestod därför i att pröva elevernas bildbarhet och förbereda dem för undervisning (Berthén, 2007). De obildbara sinnesslöa överfördes till så kallade asyler som ofta låg i anslutning till skolhemmen. Sinnesslöundervisningen växte och 1872 öppnade ”Föreningen för sinnesslöa barns vård” det första skolhemmet i Stockholm och sju år senare började man på detta skolhem att

utbilda de första lärarinnorna till sinnesslöundervisningen (Grunewald, 2008). Utbildningen var både teoretisk och praktisk och innehållet var i mångt och mycket detsamma som för eleverna (Östlund, 2012). Thorborg Rappe var föreståndare och skaffade sig kunskap genom studieresor i både Europa och USA. Hon skrev även Sveriges första lärobok om sinnesslövärd som publicerades 1903 (Grunewald, 2008). Åtta år senare flyttade verksamheten till internatskolan Slagsta, söder om huvudstaden (a.a.). Den så kallade Slagsta-pedagogiken, som betonade helhetsundervisning, fick stort genomslag i sinnesslöundervisningen under 1900-talets första hälft eftersom i stort sett alla lärarinnor i verksamheten utbildade sig på Slagsta seminarium. Enligt rådande genusperspektiv ansågs kvinnors sinnelag bäst lämpa sig för den tålmodsprövande ”idiotundervisningen” och av den anledningen antogs inte manliga studenter förrän på 1940-talet (Östlund, 2012). Rappes bok fungerade som en slags läroplan för undervisningen. Den innehöll konkreta förslag på hur skolarbetet skulle bedrivas och poängterade att förväntningarna när det gällde teoretiska kunskaper inte fick ställas för högt (Berthén, 2007). Den första handboken i ämnet gavs ut av en annan pionjär, fransmannen Edouard Séguin, 1846 (Grunewald, 2008). Rappe var bland annat inspirerad av Séguin när det gällde hans uppfattning om att barnen blev mer mottagliga för teoretiska ämnen om deras sinnen stimulerades. Praktiska ämnen fick därför stort utrymme i såväl lärarinneutbildningen som sinnesslöundervisningen (Östlund, 2012). Vård och uppfostran ansågs dock vara huvuduppgifterna under många årtionden. Intresset för sinnesslöundervisningen fick stå tillbaka under mellankrigstiden, då den arvshygieniska debatten fick stort utrymme, och det skulle dröja ytterligare några decennier innan man på allvar började ifrågasätta dess undanskymda roll (Grunewald, 2008).

Sinnesslöundervisningens planlösa organisation, där många olika aktörer (stat, landsting, frivilligorganisationer, privatpersoner med flera) delade på ansvaret, gjorde att behovet av en mer enhetlig lösning efterfrågades (Berthén, 2007). Efter ett antal utredningar blev så småningom landstinget huvudman. 1944 blev undervisningen kostnadsfri för de bildbara sinnesslöa i samband med att skolplikt infördes även för dem och 1955 ersattes sinnesslöundervisningen med beteckningen särskola. Internatundervisningen fasades ut till förmån för externatundervisningen (Grunewald, 2008). Rikets särskolor fick nu också sin

första formella läroplan. Forskning kring sinnesslöundervisning hade (enligt Berthén, 2007) hittills varit mycket begränsad men nu började intresset för den att öka. En förskjutning från begreppet bildbar till utvecklingsbar medförde att även de som tidigare betraktats som obildbara kunde ses som utvecklingsbara (a.a.). I samband med att utbildningen vid Slagsta avvecklades startades en ny speciallärarutbildning vid lärarhögskolorna i Stockholm, Göteborg, Malmö och Umeå (Östlund, 2012). Sverige blev det första land i världen att införa skolplikt för *alla* barn 1968 genom att begreppet obildbar togs bort (Grunewald, 2008). Särskolan omorganiserades och delades upp i grundsärskola och träningskola där de som tidigare ansetts obildbara skulle gå i träningskola (a.a.). Formellt saknades dock utbildade lärare till denna verksamhet. 1973 kom en ny läroplan, Lsä73, som omfattade alla särskolans elever (Östlund, 2012) vars utvecklingspsykologiska perspektiv på undervisning öppnade dörren för nya yrkeskategorier, som till exempel förskollärare. (Berthén, 2007).

Under de följande decennierna närmade sig särskolan grundskolan i administrativ mening (Berthén, 2007). 1985 förändrades regelverket och särskolan styrdes inte längre genom omsorgslagen utan genom skollagen (Grunewald, 2008). Detta medförde att särskolan åter fick en ny läroplan, Lsä90, där kunskapsuppdraget fick en mer framträdande roll i förhållande till habiliteringsuppdraget. Några år senare fick landets kommuner i uppdrag att överta huvudmannskapet för särskolan från landstinget (Berthén, 2007). Under 1980 och 90-talen präglades nationella och internationella styrdokument av en mer sammanhållen skola och begreppet ”en skola för alla” debatterades flitigt (Isaksson 2012). Exempelvis har Salamancadeklarationen som gemensam utgångspunkt att alla elever utvecklas bäst i en inkluderande skola där ingen på grund av funktionsnedsättning exkluderas från denna gemenskap (Persson, 2007). Speciallärarutbildningen (som dominerats av det individuella synsättet) fasades ut och ersattes av specialpedagogutbildningen vars relationella perspektiv främst inriktade sig på handledning och skolutveckling (Östlund, 2012).

### **Diagnosens betydelse ur olika perspektiv**

Diagnoser kan beskriva symtom, orsak eller båda delar. Symtomdiagnoser beskriver ett tillstånd och orsakdiagnoser beskriver orsaken till ett visst tillstånd.

Orsakdiagnoser, till exempel Downs syndrom, kan ge flera olika symtom. Symtomdiagnoser, till exempel utvecklingsstörning, kan ha flera olika orsaker eller sakna diagnostiserad orsak. Behovet av att diagnostisera och kategorisera människor som avviker från normen är ingen ny företeelse men syfte och metoder har varierat över tid (Jakobsson & Nilsson, 2011).

Idag ser vi både fördelar och nackdelar med att diagnostisera olika avvikelser, beroende på vilken profession vi tillhör. Den medicinska/psykologiska forskningen hävdar, enligt Jakobsson och Nilsson (2011), att tidig diagnostisering är avgörande för att få rätt stöd medan sociologisk forskning menar att diagnoser är en social konstruktion med stigmatiserande effekter. Pedagogisk forskning tar hänsyn till båda perspektiven och menar att kunskaper om individen (diagnosbäraren) och den sociala miljön är avgörande för att kunna göra relevanta bedömningar när det gäller stöd och anpassning (a.a.).

Även ur ett hem och skola perspektiv pekar forskningen, enligt Jakobsson och Nilsson (2011), på olika uppfattningar om diagnosens betydelse. Föräldrar reagerar ofta med både lättnad och oro. Lättnad över att få svar på vad barnets avvikande beteende beror på samt över det stöd som diagnosen innebär. Oro över barnets framtid. För barnet är diagnosen kopplad till identitet och omgivningens bemötande är avgörande för hur diagnosen påverkar barnets självbild. I skolan uppfattar vi ofta diagnosen som en bekräftelse på något vi redan anade och vi ser den främst som ett argument för mer resurser (a.a.).

Enligt skollagen (SFS 2010:800) ska barn som bedöms inte kunna nå upp till grundskolans kunskapskrav på grund av en utvecklingsstörning tas emot i grundsärskolan (7 kap. 5 §). Det är huvudmannen för utbildningen som avgör om eleven ska läsa ämnen eller följa träningsskolans inriktning och läsa ämnesområden (11 kap. 8 §). Det är därför viktigt att kunna diagnostisera funktionsnedsättningen utvecklingsstörning på ett så korrekt sätt som möjligt. Forskningen visar dock att det finns olika sätt att identifiera och beskriva utvecklingsstörning beroende på vilket perspektiv man utgår ifrån (Ineland m.fl., 2013; Jakobsson & Nilsson, 2011; Kylén, 2012; Mineur, Bergh & Tideman, 2009). Medicinska och utvecklingspsykologiska perspektiv utgår främst från individen medan sociala och kulturella perspektiv utgår från det samhälle vi lever

i. Gemensamt för de olika perspektiven är att utvecklingsstörning definieras utifrån intelligens och adaptiv förmåga och att svårigheterna ska ha uppstått under utvecklingsperioden, det vill säga innan vuxen ålder. Diagnoskriterier går att finna i olika klassifikationssystem där ICD-10 (som ges ut av WHO) och DSM-IV-TR (som utvecklats i Amerika) är de vanligaste (Ineland m.fl., 2013). Intelligens mäts utifrån intelligenskvot med hjälp av olika standardiserade test och bygger på vad som anses vara normalt för en viss ålder. Medelvärde för normalbegåvning är IQ 100 och gränsen för utvecklingsstörning går vid IQ 70. Med hjälp av intelligenskvoten kan vi också gradera funktionsnedsättningen och i Sverige har vi valt att dela in utvecklingsstörning i grav, måttlig och lindrig (Ineland m.fl., 2013).

Intelligensbegreppet är omdiskuterat och vissa ifrågasätter om det är meningsfullt att försöka mäta generell intelligens, bortkopplad från sitt sammanhang (Jakobsson & Nilsson, 2011). Före intelligensmätningarnas tid använde man sig av erfarenhetsbaserade skattningar. I samband med de standardiserade testernas införande bedömdes åtskilligt fler elever inte klara av att följa den reguljära undervisningen. ”Tester och diagnoser kom att bli specialpedagogikens säkraste arbetsgivare” (Karlsudd, 2012, sid. 181).

Förutom intelligens definieras utvecklingsstörning utifrån adaptiva funktioner vilket kan beskrivas som förmågan att anpassa sig i vardagen inom olika områden som kräver praktiska och sociala färdigheter. Den adaptiva förmågan påverkas av ett flertal yttre faktorer och det är inte ovanligt att svårigheter inom dessa funktioner utmärker sig mer än nedsatt begåvning, framför allt bland personer med lindrig utvecklingsstörning (Mineur m.fl., 2009). Greenspan (1999) är kritisk till det traditionella IQ-begreppet och förespråkar en definition som bygger på en modell där intelligens och adaptiva färdigheter samspelar. Enligt detta synsätt kan vi betrakta utvecklingsstörning som en social konstruktion där det omgivande samhället tillskrivs stor betydelse när det gäller vem som definieras som utvecklingsstörd (a.a.).

### **Utvecklingsstörning – konsekvenser för utveckling och lärande**

Intelligenskvoten går inte heller att direkt översätta till några pedagogiska lösningar. För att förstå vad en begåvningsmässig funktionsnedsättning innebär måste vi först veta vad begåvning/intelligens egentligen är (Kylén, 2012). Enligt



Kyléns utgångsteori är begåvningsens första funktion att sortera sinnesintryck i tid, rum, kvalitet, kvantitet och orsak. Den andra funktionen är att använda dessa sorterade intryck i olika tankeoperationer. Den tredje funktionen är symbolisering. Begåvningsutvecklingen delar han in i fyra olika abstraktionsnivåer där man som normalbegåvad förväntas nå den fjärde nivån vid 16 års ålder. Personer med diagnosen utvecklingsstörning stannar på en lägre abstraktionsnivå i vuxen ålder. Kylén har valt att gradera utvecklingsstörning genom begåvningsnivåerna A, B och C där A stannar på den första abstraktionsnivån vilket innebär det mest konkreta sättet att förhålla sig till begåvningsens tre funktioner. Detta innebär dock inte att personen kan jämföras med ett normalutvecklat barn på samma abstraktionsnivå eftersom den funktionella begåvningen är högre på grund av ett längre liv med fler gjorda erfarenheter (a.a.).

Personer med utvecklingsstörning är en mycket heterogen grupp och möjligheterna till utveckling och lärande påverkas av både yttre och inre faktorer. Kyléns *helhetssyn på människan* kan vara en bra utgångspunkt för att identifiera och kartlägga konsekvenser för utveckling och lärande. Författaren kombinerar individ- och miljöperspektivet och påpekar att det handlar om ett *samspel* mellan och inom dessa. För att kunna ge elever med utvecklingsstörning rätt stöd och anpassning i sin utveckling behöver vi lära känna deras psykiska och fysiska egenskaper men även den sociala och fysiska miljö som de vistas i. Han anser vidare att termen utvecklingsstörning borde bytas ut eftersom det inte alltid beror på en störning och inte heller behöver gälla hela utvecklingen. Han skiljer på de tre begreppen hämning (långsam utveckling), skada och störning (när samspelet mellan individens olika egenskaper eller mellan individ och miljö inte fungerar). Hur vi på bästa sätt kompenserar för en nedsatt förmåga kan skilja sig mycket åt, beroende på om det orsakats av en hämning, skada eller störning (Kylén, 2012).

Att miljön är viktig även ur andra perspektiv visar forskning som pekar på att verksamheter som byggts upp endast för personer med utvecklingsstörning riskerar att i sig hämma utveckling och lärande i större utsträckning än begåvningsmässiga funktionsnedsättningar (Jakobsson & Nilsson, 2011). Grundsärskolan som egen skolform har visat sig bekräfta just detta enligt rapporter från skolverket. Omsorgsbehovet är tillfredsställt men utvecklingen är dålig (Ineland m.fl., 2013). Olika rapporter pekar, enligt Reichenberg (2012), på

att bland annat utvecklingen av elevernas läs-, skriv- och samtalsförmåga försummas. I dagens informationssamhälle är detta viktiga förmågor för att kunna ta ställning och vara delaktig. Omsorg och trygghet är grundläggande men måste kunna tillfredsställas samtidigt som vi utmanar eleverna i deras utveckling (a.a.).

### **Lärmiljöns betydelse för utveckling och lärande**

Enligt Lgr11 ska skolan förmedla kunskaper som utgör den gemensamma referensram alla i samhället behöver (Skolverket, 2011a, 2011b). Hjärne och Säljö (2013) menar att detta så kallade institutionaliserade lärandet har stor betydelse för människors chanser i livet. Hugo (2013) beskriver i sin forskningsrapport hur elever som tidigt misslyckas i skolan bygger upp ett skolmotstånd som är svårt att bryta. Detta påverkar elevernas självbild negativt och de känner ofta en meningslöshet inför skolan och framtiden. En god lärmiljö gynnar alla elever men kan vara livsavgörande för en del (Runström Nilsson, 2012).

Som färdig speciallärare förväntas du ha utvecklat förmågan att i förebyggande syfte kunna undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer (SFS 2011:186). Enligt en forskningsammansättning som Skolinspektionen låtit göra (2012) kan en god lärmiljö inte strömlinjeformas utan den måste anpassas och organiseras utifrån specifika förhållanden. Det finns dock en stark tradition i skolan att organisera undervisningen utifrån att elevgrupper är homogena (Runström Nilsson, 2012). Trots att många elever utan svårigheter har förmåga att foga sig till den gällande normen finns det alltför många som inte ”passar in”. Anledningarna till att dessa elever ofta marginaliseras är många men den gemensamma nämnaren är nästan alltid att de inte kan hantera kraven i ett vanligt klassrum (Hjärne & Säljö, 2013). Undervisningen i skolan ska utgå från elevernas bakgrund och tidigare erfarenheter samt anpassas till varje elevs förutsättningar och behov (Skolverket, 2011a; 2011b). Att många lärare upplever detta som svårt att genomföra i praktiken förklarar Hjärne och Säljö (2013) med att ”klassrumssituationen bygger på en kollektivt organiserad läroprocess” (sid 13) där den enskilde läraren omöjligt kan se till alla elevers intressen och behov i varje situation vilket bidrar till att lärmiljön ibland upplevs som abstrakt och ointressant för en del. För många elever leder detta till att de tappar lust och motivation till skolarbetet (Runström Nilsson, 2012).

En mer individanpassad undervisning ställer också högre krav på personalens relationella förmåga (Normell, 2009). Vårt bemötande har stor betydelse för hur eleverna upplever lärmiljön (Hjörne & Säljö, 2013) och Hugo (2013) poängterar, att för vissa elever är det direkt avgörande om de ska våga bryta ett negativt skolbeteende och tro på sig själv som lärande individer.

### **Ett specialpedagogiskt förhållningssätt**

Det specialpedagogiska uppdraget har till uppgift att minimera de hinder som elever med olika funktionsnedsättningar kan uppleva i sin skola. Arbetet är i första hand förebyggande och ska bidra till större delaktighet i skola och samhälle. Alla som jobbar i skolan har ansvar för att skapa en god miljö för lärande som även passar elever i behov av särskilt stöd (Ohlin, 2002). Karlsudd (2011) menar att specialpedagogiken bör betraktas som en fördjupning av den generella pedagogiken och inte som en särskild pedagogik som bedrivs av särskilda pedagoger i särskilda grupper. Detta gäller särskilt i en skola för alla och sker bäst i välintegrerade arbetslag (Emanuelsson, 2004). Som speciallärare förväntas du kunna samverka med andra skolformer och bidra till att undanröja hinder i olika lärmiljöer. Du förväntas även kunna se svårigheter ur ett historiskt perspektiv och visa förståelse och respekt för de mänskliga rättigheterna (SFS 2011:186). Dessa kompetenser spelar en viktig roll när det gäller att förändra människors attityder till personer med utvecklingsstörning.

I samband med att medicinska förklaringsmodeller till funktionsnedsättningar tonas ner till förmån för mer sociala förklaringsmodeller har synen på specialpedagogik genomgått ett perspektivskifte från *kategoriskt* till *relationellt* (Östlund, 2012). Det kategoriska perspektivet på specialpedagogisk verksamhet kännetecknas av kortsiktiga, individinriktade, differentierade lösningar medan specialpedagogisk verksamhet ur ett relationellt perspektiv sker i samverkan mellan de olika aktörerna i skolan och har ett mer långsiktigt tidsperspektiv (Persson, 2007). Eftersom de båda perspektiven bidrar till att förstå elevens skolsvårigheter från olika horisonter behöver de inte utesluta varandra utan snarare utgöra ett komplement. Viktigt är att individperspektivet inte dominerar (a.a.). Nilholm (2005) påpekar emellertid att detta *interaktiva perspektiv* riskerar att etablera sig som mellanposition vilket inte påverkar utvecklingen av den

specialpedagogiska praktiken. Han flaggar i stället för *dilemmaperspektivet*, en ny teoretisk position som vinner mark på forskningsfronten. Till skillnad från ett problem, som vanligtvis har en lösning, kan ett dilemma mer jämföras med en målkonflikt som det finns olika sätt att hantera (a.a.). Karlsudd (2011) definierar ett dilemma ”som en valsituation mellan två alternativ som båda har negativa konsekvenser” (sid. 4). Ett grundläggande dilemma föder därför ofta ytterligare dilemman vilket inbjuder till kontinuerlig dialog och tydliggör komplexiteten i det specialpedagogiska uppdraget (Nilholm, 2005).

Emanuelsson (2004) beskriver specialpedagogiken som reaktiv ur ett kategoriskt perspektiv och proaktiv ur ett relationellt perspektiv. Reaktiv för att den syftar till att råda bot på svårigheterna genom kunskaper om individens avvikande beteende och proaktiv för att den medverkar till utvecklingen av inkluderande undervisningsmiljöer. Karlsudd (2012) går ett steg längre och menar att speciallärare och specialpedagoger kan utvecklas till ”exkluderingspedagoger” i en kontext där specialpedagogiken görs särskild genom att experttänkande fokuseras eller till ”inkluderingspedagoger” i en kontext där specialpedagogiken inte har samma tydliga uppdrag utan där arbetet med att anpassa undervisningen engagerar alla på skola i en väl förankrad ideologisk grund (a.a.). Vad författarna försöker poängtera är att ditt bemötande i olika situationer påverkas av hur du förhåller dig till de specialpedagogiska perspektiven.

### **Utvecklingsstörning – konsekvenser i ett samhällsperspektiv**

Under flera århundraden har människor med, vad vi idag kallar utvecklingsstörning, varit marginaliserade i samhället. Många levde sina liv på fattighus, vårdhem, anstalter och institutioner. Möjligheten till delaktighet och självständighet var mycket begränsad och identitetsutvecklingen påverkades negativt. (Grunewald, 2008). Efter andra världskriget, då arbetet med att bygga upp det svenska välfärdssamhället påbörjats, ifrågasattes anstalterna och det medicinska perspektivet alltmer till förmån för det socialpolitiska perspektivet som byggde på integration, normalisering och omsorg (Ineland m.fl., 2013). Man fann ideologiskt stöd för detta synsätt i bland annat FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna, som antogs 1948 (Grunewald, 2008). Samtidigt slog den så kallade normaliseringsprincipen igenom på allvar. Syftet var att skapa så normala

levnadsvillkor som möjligt för personer med utvecklingsstörning så att de inte uppfattades som avvikare utan i stället sågs som en del av samhället. Den första omsorgslagen, 1968, möjliggjorde till viss del implementeringen av idéerna enligt denna princip (Ineland m.fl., 2013). Trots goda intentioner kom dock integreringsvisionen att främst uppfyllas i fysisk bemärkelse. Många kände fortfarande ett socialt utanförskap och studier visar att de fortfarande hade sämre levnadsvillkor än övriga befolkningen inom samtliga livsområden (Mineur m.fl., 2009). Med stöd i nya normativa instrument som till exempel FN:s standardregler (1993) och Salamancadeklarationen, som kom året efter, blev delaktighet ett nytt viktigt begrepp i den politiska debatten (a.a.). Klassifikationssystemet ICF definierar delaktighet som ”en persons engagemang i en livssituation” (WHO, 2003, sid. 14).

Enligt Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) skall utbildningssystemet utformas så att den breda mångfaldens behov och egenskaper tillvaratas. En integrerad undervisning är det effektivaste sättet att motverka diskriminerande attityder vilket i förlängningen kan bidra till utvecklingen av ett integrerat samhälle. Särskilda grupper och skolor skall därför vara undantagslösningar, påpekar man i deklARATIONEN. Att tillhöra grundsärskolan får konsekvenser på kort och lång sikt som påverkar delaktighet, identitet och levnadsvillkor. Kunskapskraven är mer anpassade efter funktionsnedsättningen men framtida studieval och yrkesalternativ begränsas (Skolverket, 2013a).

Forskning om utvecklingsstörning och arbetsliv är eftersatt men rapporter tyder på att möjligheterna till jobb på den offentliga arbetsmarknaden är starkt begränsad för denna grupp (Ineland m.fl., 2013). De flesta arbetsgivare har negativa föreställningar om utvecklingsstördas förmåga att utföra ett arbete. Detta trots att FN:s standardregler (1993) poängterar vikten av att skapa förutsättningar för personer med funktionsnedsättningar att kunna utnyttja sina mänskliga rättigheter, framför allt när det gäller arbete (Mineur m.fl., 2009). Även möjligheten till vidareutbildning är starkt reducerad och mycket tyder på att de fortbildningar som finns tillgängliga sällan förbättrar möjligheterna till ett varaktigt arbete (Ineland m.fl., 2013). Undersökningar visar också att personer med utvecklingsstörning har begränsade möjligheter att påverka sin egen livssituation och de har ett avgränsat socialt liv med få nära vänner (Mineur m.fl., 2009).

## Tidigare forskning

I en forsknings- och utvecklingsrapport om delaktighet som utgivits av SPSM (Specialpedagogiska skolmyndigheten) 2012 ingår en studie där tre elever i skolans senare år, med formell tillhörighet i grundsärskolan och organisatorisk tillhörighet i grundskolan, deltar. Ibland undervisas hela klassen gemensamt, ibland är de nivåindelade i mindre grupper och ibland undervisas ett fåtal elever i mindre grupp medan övriga undervisas av ämneslärare. Genom observationer och intervjuer fick forskaren tillträde till fältet. Trots elevernas olika förutsättningar visar studiens resultat på utveckling och lärande. Lärarnas uppfattning om möjligheten att göra undervisningen tillgänglig för alla påverkar organiseringen. Forskarens tolkning är att lärarnas förmåga att koppla undervisningen till ett begripligt sammanhang bidrar till elevernas intresse och engagemang. Strukturen är tydlig och i grupparbete skapas förutsättningar för samspel. Eleverna utvecklar olika kunskaper men det finns en ”minsta gemensamma nämnare” som tycks bidra till engagemang och delaktighet. Ökad teoretisk abstraktion bidrar emellertid till att elevernas möjlighet till samhandling minskar. Skolformernas olika mål upplevs ibland av lärarna som svåra att förena i den inkluderande undervisningen. Eleverna tar också upp hinder som har att göra med den dubbla tillhörigheten. Det är till exempel inte alltid självklart att de ska delta i skolans gemensamma aktiviteter och undervisningen i mindre grupper upplevs ibland som meningslös. Graden av samhandling är lägre i dessa undervisningssituationer vilket tycks påverka elevernas engagemang. De har också en känsla av att deras möjligheter att påverka är begränsad. De anser att de inte har tillgång till lärarnas ämneskompetens i den stora klassen i samma utsträckning som de önskar vilket uppfattas som en exkludering som påverkar möjligheterna till lärande. Upplevelsen av formell och organisatorisk tillhörighet påverkar i sin tur elevernas identitet och sociala tillhörighet (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012).

Under en hearing i Europaparlamentet i november 2011 fick ungdomar från ett trettiotal länder möjlighet att diskutera vad inkludering betyder för dem. 88 ungdomar, med och utan funktionsnedsättningar, deltog och ett antal centrala aspekter framträdde i arbetsgruppernas resonemang. Bland annat betonades rätten till en likvärdig utbildning, bekämpning av diskriminering, nödvändigheten av rätt stöd och hjälp, vikten av att undanröja fysiska, sociala och pedagogiska hinder

samt de gemensamma fördelar inkluderande undervisning erbjuder *alla* elever (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012).

I en dansk studie har Tetler och Baltzer (2011) intervjuat 14 elever (i åldern 6-10 år) med olika funktionsnedsättningar om deras upplevelser av social och pedagogisk delaktighet i inkluderade klassrum. De flesta har en positiv inställning när det gäller sitt eget lärande och de känner överlag en social trygghet i skolan. Många saknar dock en nära vän. Elevernas upplevelser av möjlighet till delaktighet och påverkan i undervisningen ger en mer komplicerad bild. 11 av de 14 eleverna fick stöd av assistent under den aktuella perioden och detta upplevs både som en fördel och en nackdel. Studiens resultat tyder på att en balans mellan stöd och utmaning är viktig för eleverna. Trots pedagogisk och social trygghet upplever eleverna inte full delaktighet i undervisningen. De är försiktiga med att dela med sig av sina erfarenheter då de upplever att dessa skiljer sig för mycket från övriga elevers. De har också en känsla av att deras synpunkter inte värderas i tillräcklig utsträckning. Författarna påpekar att detta är en uppenbar utmaning för skolan om den ska karaktäriseras som inkluderande. I annat fall kan det påverka elevernas förmåga att ta aktiv del i samhället som vuxna.

I en studie genomförd av Nilholm och Alm (2010) undersöktes i vilken utsträckning ett klassrum (i skolår 5-6) var inkluderande utifrån kriterierna; olikheter ses som en tillgång och eleverna känner sig socialt och pedagogiskt delaktiga. Fokus låg på lärarnas strategier samt elevernas erfarenheter. Klassen innehöll 15 elever (4-5 med olika diagnoser) och två lärare. Dataproduktionen bestod av intervjuer med både lärare och elever, elevenkäter, sociogram och reflektionsböcker med elevdikter. Resultatet visar att det studerade klassrummet i ganska hög grad är en inkluderande lärmiljö. Både lärare och elever påstår att olikheter ses som något positivt och eleverna är i stor utsträckning socialt och pedagogiskt delaktiga. Lärarstrategier som framträder är bland annat en balans mellan gemenskap och differentierad undervisning, tydliga ramar (regler, struktur och förväntningar) och ett demokratiskt förhållningssätt. Allas åsikter är lika mycket värda. Elever i behov av särskilt stöd placeras en bit ifrån varandra i klassrummet och de får ofta hjälp när aktiviteterna skiftar. En stor del av dagen ägnas åt gruppaktiviteter och betydelsen av kommunikation och interaktion betonas. Mycket undervisning bedrivs även i skolans omgivande miljöer. Lärarna

påpekar att samsyn, en god relation och en konfliktfri arbetsdelning bidrar till ett positivt klimat i klassrummet. Visad respekt för eleven och ett bekräftande bemötande av denne poängteras också.

I en studie genomförd av Alexandersson (2009) får vi följa tre elever (i skolår 5-6) i behov av särskilt stöd (bland annat utvecklingsstörning) och deras upplevelser av att vara inkluderade i en skola som av rektorn beskrivs i termer av ”en skola för alla barnen” (sid. 15). Genom observationer, videodokumentation och intervjuer har forskaren försökt identifiera vad som skapar möjligheter till lärande i denna verksamhet. Arbetsätt och arbetsformer i skolan varierar mycket. Kollektivt och individuellt arbete förekommer i olika utsträckning och utgår ofta från ett gemensamt tema. Resultatet visar att de tre eleverna känner en tilltro till sin egen förmåga och en lust och motivation att lära i skolan. Lärarens bemötande och samspelet mellan individ och omgivning är här av betydelse eftersom motivation inte är en personlig egenskap, enligt författaren. Studien lyfter också kamratrelationernas betydelse för utveckling och lärande. Goda relationer och en bra stämning är viktigt, enligt eleverna. Möjlighet till lärande i olika sammanhang uppfattas som en naturlig del av skolvardagen. En lagom balans mellan omsorg och krav samt mellan struktur och frihet bidrar till utveckling och lärande i en inkluderande skola, enligt resultatet. Enligt Szönyi och Söderqvist Dunkers (2012) har lärare och elever olika syn på omsorg och undervisning. När till exempel eleverna i grundsärskolan vill utmana sig själva genom att delta i grundskolans undervisning håller lärarna ofta tillbaka dem av rädsla för att de ska bli utpekade.

På uppdrag av SPSM (Specialpedagogiska skolmyndigheten) har Göransson (2008) studerat elevers röster om delaktighet och inkludering med fokus på elever med funktionsnedsättning. 34 elever (i skolår 7-10) deltog i studien och drygt hälften av dem har någon form av funktionsnedsättning, bland annat utvecklingsstörning. I fokusgrupper om fem till åtta elever *diskuterades områden som forskningen*, enligt Göransson (2008), *lyft fram som betydelsefulla för delaktighet*. Syftet var att identifiera framgångsfaktorer ur ett elevperspektiv. *Stämningen* var ett område som diskuterades. Eleverna pekar bland annat ut ett positivt samspel och jämlika relationer som viktiga beståndsdelar i en god stämning. Att inte känna sig utstött utan accepteras för den man är uppfattas också som betydelsefullt. Stress upplevs däremot som negativt för stämningen.



Avsaknad av elevinflytande likaså. *Skolledaren* var ett annat område som diskuterades. Eleverna är eniga om att förhållningssätt, engagemang och handlingskraft är viktiga beståndsdelar; att rektorn är tillgänglig, lyssnar, bryr sig och tar tag i saker och ting. Området *samverkan* mellan olika vuxna på skolan diskuterades också. Eleverna identifierar samverkan kring enskilda elever och samverkan kring undervisningsfrågor som två viktiga komponenter för delaktighet. Elevers *samspel under och mellan lektionerna* var också ett område som diskuterades och här tar eleverna upp vuxnas ”inblandning” och menar att de främst bör agera som en sorts förebilder och ta ansvar för att möjligheterna till samspel finns. Välplanerade aktiviteter där alla kan delta på lika villkor främjar delaktighet menar eleverna. Att ha ett anpassat läromedel som skiljer sig från övriga klassens kan dock även ha en särskiljande effekt enligt studiens resultat.

Enligt forskarna Arthur-Kelly, Foreman, Bennett och Pascoe (2008) är sociala och kommunikativa mönster av betydelse för hur delaktighet i undervisningen gestaltar sig för elever med PMD (grava, multipla, funktionshinder). I några australiensiska fallstudier har de med hjälp av observation jämfört 8 matchande par av elever (i åldern 6-11 år) som undervisas i antingen inkluderade eller exkluderade klassrum. Resultatet visar att eleverna kommunicerar och interagerar mer med jämnåriga i den inkluderade miljön än vad de gör i den exkluderade miljön där eleverna främst kommunicerar och interagerar med vuxna.

I en studie av Mineur (2007) får vi följa två pojkar på olika skolor som är mottagna i grundsärskolans senare år och ta del av deras upplevelser av att få sin undervisning i en annan skolform, grundskolan. Genom observationer och intervjuer har forskaren försökt nå ökad förståelse när det gäller deras självbild och relationer till andra samt uppfattningar om den egna kunskapsutvecklingen. Organiseringen ser olika ut för eleverna. **Patrik** är den enda eleven med grundsärskoletillhörighet i sin klass och han deltar fullt ut i grundskolans undervisning med stöd av en assistent. Klasstorleken är anpassad, lokalerna särskilt utvalda och eleverna mer eller mindre handplockade, vilket bidrar till en gynnsam lärmiljö, enligt alla tillfrågade. Samtidigt som **Oskar** har en tillhörighet i grundskolan tillhör han även en ”liten grupp” med sju elever mottagna i grundsärskolan där en stor del av veckans lektioner bedrivs. Oskar har en elevassistent med sig från ”lilla gruppen” när han integreras i grundskolan.

Resultatet visar att undervisningens organisering och integreringens omfattning får konsekvenser för både självbild, relationer och lärande. Pojkarnas personliga egenskaper har också betydelse. Oskar har inte samma naturliga samspel med grundskolans elever som Patrik. Jämlikheten i relationerna skiljer sig också åt. Oskar och hans klasskamrater är ofta tillbakadragna och tysta i den ”stora klassen” och verkar trivas bäst i den ”lilla gruppen” som de upplever mindre ”stimmig”. Elevassistenten anser dock att eleverna är lugnast och fungerar bäst när de undervisas tillsammans med grundskolan. En trolig förklaring, enligt författaren, kan vara att de inte behöver anpassa sig i samma utsträckning i den ”lilla gruppen” utan kan slappna av och vara sig själva. Balansen mellan stöd och utmaning när det gäller samspel och kunskapsutveckling visar sig vara viktig för eleverna. För Patrik spelar assistenten här en viktig roll. Patrik läser enligt grundskolans kursplan i flera ämnen. För Oskar handlar det oftast om att delta i uppstarten av ett arbetsområde och därefter arbeta på egen hand i lilla gruppen där arbetssätt och metoder anpassas vilket anses vara gynnsamt för elevens kunskapsutveckling. Oskar tycks vara medveten om att undervisningen i grundskolan är ”för svår” och verkar därför nöjd med detta arrangemang. Samspelet med andra elever går dock förlorat, enligt författaren, då undervisningen i ”lilla gruppen” oftast är individuell. Under idrottslektionerna får eleverna dock möjlighet till samspel med grundskolans elever. Trots att Oskar tillbringar lite tid i den ”stora klassen” känner han en stark tillhörighet till hela sin skola eftersom den ”lilla gruppen” upplevs som en naturlig del i sammanhanget.

Enligt Kalambouka, Farrell, Dyson och Kaplan (2007) oroas många i skolan över att en ökad inkludering av elever med SEN (Special Educational Needs) kan komma att påverka den övergripande måluppfyllelsen negativt. Bristen på bevis för denna oro var huvudargumentet till att de genomförde en internationell systematisk översikt av 26 studier (varav de flesta är genomförda i USA) som fokuserat på i vilken utsträckning placeringen av elever med SEN i ordinarie undervisning påverkar deras klasskamrater utan SEN. Samtliga studier avsåg varierande typer av SEN. När det gäller inkludering av elever med SEN inom framförallt kognition och inläring visar resultatet främst på en neutral effekt när det gäller akademiska kunskaper samt en positiv effekt när det gäller sociala förmågor. Som helhet tyder resultatet på att inkludering av elever *med* SEN inte

påverkar utfallet för elever *utan* SEN på ett negativt sätt. Resultatet visar också att ju bättre organiserat stödet för elever med SEN är desto positivare blir utfallet vid inkludering. Med detta i åtanke menar författarna att politiker och skolfolk inte behöver hysa någon större oro när det gäller att fullfölja inkluderingstankarna i praktiken. De påpekar dock att en lyckad inkludering inte uppstår i ett vakuum. Alla måste vara fullt införstådda med idén. Det bör planeras noga och följas upp regelbundet. Det är nödvändigt att personalen kring eleverna är flexibla och arbetar som ett team. De måste även erhålla lämpligt stöd och adekvat utbildning.

Persson m.fl. (2006) har på uppdrag av skolverket genomfört en studie i fyra svenska orter med syfte att utvärdera tillgängligheten i skolan för elever med olika funktionsnedsättningar, inklusive utvecklingsstörning. Genom att bland annat intervjua elever i gymnasieskolan om deras upplevelser av sin samlade skoltid hoppades forskarna kunna synliggöra vad som bidrar till respektive hindrar fysiskt tillgänglighet, förutsättningar för kommunikation och information samt social gemenskap. Resultatet visar att det överlag finns en god beredskap för att undanröja fysiska hinder men när det gäller hinder av andra slag pekar resultatet på stora brister och organisatoriska lösningar är vanligare än pedagogiska. Många av eleverna utvecklar en identitet som karaktäriseras av utanförskap vilket förstärks av inställningen att skolan ska spegla samhället i stort. Trygghet och kontinuitet samt en samlad dokumentation av framgångrika pedagogiska lösningar saknas. Lärares oförmåga att anpassa undervisningen efter elevernas förutsättningar påverkar tillgängligheten i negativ riktning. Vissa elever resignerar eller reagerar på annat sätt men de flesta gör så gott de förmår. Det är framför allt under högstadietiden som eleverna upplever problem i den sociala gemenskapen och flera berättelser vittnar om att de har blivit mobbade och känner sig långsamma eller ”tröga” för att de inte hänger med i undervisningen. Skolans ”etikettering” av vissa elever bidrar till att det upplevs som legitimt för andra att stöta ut dem ur gemenskapen. Elever med utvecklingsstörning talar ogärna om sin funktionsnedsättning. Många uttrycker en besvikelse över att inte själva få möjlighet att komma till tals (framför allt under högstadietiden) vilket upplevs som frustrerande och ger upphov till oro. I diskussionen om ”önskeskolan” talar de bland annat om praktiska saker som hjälpmedel, mindre klasser och fler lärare men främst verkar det handla om bemötande och förhållningssätt bland vuxna och

jämnåriga. Intressant är också att det tycks vara den enskilda skolans kultur som främst påverkar tillgängligheten för elever med funktionsnedsättning.

Med syfte att, ur ett delaktighetsperspektiv, öka kunskapen om hur det kan upplevas att få sin undervisning i en lokalintegrerad särskoleklass har Szönyi (2005) intervjuat och observerat 24 elever i grundsärskola och gymnasiesärskola, varav 4 gick i skolår 7-9. Avhandlingens resultat visar att särskolan både löser och skapar delaktighetsproblem. Olika aspekter på delaktighet som framträder i studien är *social delaktighet*, *uppgiftsorienterad delaktighet* och *känslan av tillhörighet* och dessa blir synliga i olika utsträckning beroende på ålder. Högstadiееlevernans sociala delaktighet är mer begränsad till klasskamraterna i grundsärskolan jämfört med de yngre elevernas. De har få eller inga nära relationer med jämnåriga elever från grundskolan. En tidigare bristande uppgiftsorienterad delaktighet i grundskolan (eftersom de inte klarat takten i undervisningen) ligger enligt eleverna bakom deras nuvarande grundsärskole-tillhörighet, vilken bidragit till att lösa just detta delaktighetsproblem. Att formellt tillhöra en annan skolform än flertalet elever på skolan får emellertid negativa sociala konsekvenser för eleverna att hantera, något som framgår tydligt i högstadiееlevernans berättelser som på samma gång handlar om avvikelse och normalitet samt utanförskap och gemenskap. Ytterligare en delaktighetsaspekt som aktualiseras även i denna studie (främst bland de äldre eleverna) är möjligheterna till *inflytande*.

Molin (2004) har i sin avhandling studerat delaktighetsbegreppet på olika plan och ett intressant resultat är att de ansvariga för särskolan utgår från två motstridiga perspektiv i sina resonemang; ”trygghetsperspektivet” och ”kvalificeringsperspektivet” (som författaren benämner dem) verkar sträva mot ”deltaktighet i olika världar” nämligen en ”livslång omsorgskarriär” eller ett vuxenliv där man är en del av samhället som alla andra (sid. 203-204).

### **Sammanfattning**

I forskningsöversikten har jag bidragit med en summering av kunskapsläget när det gäller mitt valda ämnesområde. Då detta är marginellt beforskat har jag även tagit med material som tangerar problemet. Jag har företrädesvis valt ut studier som inte har alltför många år på nacken. Samtliga pekar på att undervisningens

organisering och utformning samt integreringens omfattning i stor utsträckning påverkar graden av inkludering. Aspekter som möjliggör social och pedagogisk delaktighet är bland annat tydliga ramar, social trygghet, begripligt sammanhang, temaundervisning, en balans mellan gemenskap och individuell anpassning samt mellan omsorg och utmaningar, en god samverkan och välplanerade aktiviteter samt grupparbeten som skapar förutsättningar till samhandling. Brist på dessa aspekter är följaktligen ett hinder för delaktighet vilket bidrar till utanförskap och påverkar självkänsla och identitet i negativ riktning. Intressant att notera är att ovanstående förefaller vara beroende av främst den egna skolans kultur och lärarens uppfattningar (Persson m.fl., 2006; Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012).

Många elever ger uttryck åt en besvikelse över sina begränsade möjligheter till inflytande vilket påverkar känslan av delaktighet i negativ riktning (Göransson, 2008; Persson m.fl., 2006; Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012; Szönyi, 2005; Tetler & Baltzer, 2011). Flertalet studier pekar på att inkludering främjar möjligheterna till en likvärdig utbildning och detta är ett område som många elever vill ha större chans att påverka. Att inkludering av elever i behov av särskilt stöd skulle påverka elever utan dessa behov i negativ riktning finns det inga bevis för enligt en av studierna (Kalambouka m.fl. 2007). Utanförskap är negativt i ett samhällsperspektiv eftersom känslan har en tendens att följa individen ut i vuxenlivet (Molin, 2004; Persson m.fl., 2006; Tetler & Baltzer, 2011).

## **TEORISKT ANALYSREDSKAP**

Om studien ska ha någon betydelse måste resultatet analyseras (Bell, 2006). Den aktuella studiens syfte och frågeställningar gör anspråk på ett hermeneutiskt angreppssätt. Hermeneutik handlar om att tolka och förstå (Ödman, 2007). Jag återkommer till detta begrepp i metodkapitlet. För att kunna tolka och förstå resultatet på ett djupare plan och förhoppningsvis utveckla nya insikter brukar forskaren använda ett eller flera analysredskap i form av olika teoretiska perspektiv. Valet av teori bör ske utifrån studiens frågeställningar och forskarens intresse (Stukát, 2011).

Kvalitativ forskning präglas av en ständig jämningsprocess mellan teori och empiri (Repstad, 2007). Teorin hjälper dig att analysera resultatet och empirin påverkar i sin tur val av teori. I jakten på den perfekta tolkningen där alla bitar faller på plats finns en risk att du blundar för motsättningar i materialet. Det handlar med andra ord om en balansgång mellan beskrivning och övertolkning av resultatet (a.a.). Lang & Ohlsson (2009) tar också upp vikten av att inte begränsas av alltför tvungna strukturer i specialpedagogisk forskning. Repstad (2007) menar, trots detta, att du behöver någon form av teoretisk förankring i analysarbetet för att undersökningen ska bli vetenskaplig. Det gäller att gå in i arbetet med ett öppet sinne och inte stänga dörren för eventuella teorier som skulle kunna dyka upp under arbetets gång (a.a.). Enligt Thomsson (2010) föder förståelsegrundande undersökningar tankar och idéer som efterhand kan knytas till olika teorier. I reflexiv forskning är kunskap inte något som redan finns och bara ska samlas in utan den skapas och omformas under arbetets gång (a.a.) I början av min studie hade jag ett flertal möjliga teoretiska perspektiv att utgå ifrån men efterhand som dataproduktionen fortgick blev det allt tydligare att en lärteori var mest intressant att fördjupa sig med anledning av studiens huvudsyfte. Ett sociokulturellt perspektiv kändes mest naturligt då det bygger på demokratiska värderingar och har en tydlig koppling till begreppet ”en skola för alla”.

### **Ett sociokulturellt perspektiv**

Säljö (2014) ger en ingående beskrivning av lärande i praktiken sett ur ett sociokulturellt perspektiv. Att undervisning föregår lärande är en bild som skapats av skolan. Vi lär oss hela tiden saker genom praktiskt erfarenhet, utan direkt

undervisning, både individuellt och kollektivt. Vad, hur mycket och på vilket sätt vi lär har förändrats över tid. I dagens samhälle, som domineras av skriftspråket, är förmågor som att kunna läsa och skriva viktiga att utveckla. Kulturella förkunskaper hjälper oss att förstå olika texter. Tekniska redskap som till exempel datorer med stavningsprogram gör att vi inte begränsas av vår biologiska förmåga. Vissa räkneoperationer görs med hjälp av miniräknare och den mentala energin kan frigöras till annat. Olika slags redskap och verktyg (både intellektuella och fysiska) är viktiga resurser när vi ska förstå vår omvärld och agera i den. Samspelet mellan kollektivet och individen har stor betydelse för utvecklingen av dessa redskap. Grundtanken i ett sociokulturellt perspektiv är att kommunikation både skapar och för vidare sociokulturella resurser. Det abstrakta och det konkreta förutsätter varandra (a.a.).

Till skillnad från den historiskt dominanta bilden av lärande som en överföring av redan färdigställd kunskap så är kunskap i ett sociokulturellt perspektiv ett resultat av engagemang knutet till sociala kontexter. Olika perspektiv bidrar med varierande sätt att förstå och förklara verkligheten. Denna kvalitativa syn på inläring utmanar den kvantitativa synen som så länge varit förhärskande (Säljö, 2014). Kultur kan betraktas som ett samlingsnamn på individuella, sociala och materiella resurser. Det är vi människor som tillsammans skapar den kultur vi lever i och de artefakter (redskap och verktyg) som hjälper oss på olika sätt. Språket är i särklass människans viktigaste artefakt. Med hjälp av begreppsliga termer kan vi jämföra och lära oss av våra erfarenheter. Språket hjälper oss också att dela erfarenheter med andra. Språkliga företeelser och fysisk handling går hand i hand (a.a.).

Vygotskij (1978) (enligt Säljö, 2014) menar att en individs utveckling sker på två nivåer. Dels en biologisk mognad men även en kommunikativ och social mognad som påverkas av kulturella betingelser. Hur vi tänker, agerar, kommunicerar och uppfattar verkligheten påverkas med andra ord av både biologiska och sociokulturella förutsättningar. Ju äldre vi blir desto mer både *påverkas vi av* och *påverkar vi själva* vår omgivning. I ett sociokulturellt perspektiv på utveckling och lärande blir därför kommunikation och interaktion centrala processer. För att kunna ta del av andras kunskaper och erfarenheter samt dela med sig av sina egna krävs det att man behärskar en kommunikativ praktik (Säljö, 2014).

Återskapande av kunskaper och färdigheter är något som har ägt rum i alla tider och i alla kulturer men hur denna reproduktion har organiserats skiljer sig åt. Avgörande faktorer är hur komplext samhället är och vilken arbetsdelning vi har (Säljö, 2014). På vilket sätt barn kommer i kontakt med kunskaper och färdigheter skiljer sig också åt. I hemmet är pedagogiken osynlig. Vi lär oss saker i naturliga och praktiska sammanhang till exempel när vi lagar mat tillsammans. I skolan är lärande och utveckling ett mål i sig och denna *dekontextualisering* utgör en avgörande skillnad och det kan vara svårt att "leta sig tillbaka" till den konkreta verkligheten. I bästa fall kan det skapas ett kommunikativt sammanhang som levandegör sinnevärlden och bidrar till meningsfullhet. Institutionaliserings av lärandet har inneburit ökad abstraktion, höjda krav och speciella kommunikativa mönster. I klassrummet finns det av naturliga skäl en konkurrens om talutrymme (a.a.). I vilken utsträckning eleverna ges talutrymme eller tar för sig av taltiden är beroende av hur väl de kan identifiera sig med och röra sig i den aktuella kontexten (Sahlström & Lindblad, 1998). Ur ett sociokulturellt perspektiv får denna delaktighet konsekvenser för utveckling och lärande (Säljö, 2014).

Vårt samspel med fysiska och intellektuella artefakter är centralt i ett sociokulturellt perspektiv på utveckling och lärande. Vår oförmåga att uppfatta dessa kulturella resurser begränsar vår förståelse till att se utveckling och lärande främst ur individuella perspektiv, menar Säljö (2014). Ett viktigt begrepp inom det sociokulturella perspektivet är *mediering*. Det kan uppfattas som ett slags raster som hjälper oss att varsebli världen och veta hur vi ska agera inom en viss kontext. Med hjälp av olika redskap och verktyg som tolkar och förmedlar verkligheten kan vi skaffa kunskap och erfarenheter som annars inte vore möjliga. Det allra viktigaste *medierande* redskapet vi har tillgång till är, som tidigare nämnts, språket och ur ett sociokulturellt perspektiv handlar språklig interaktion inte bara om att utbyta färdigkodade budskap. Språket är ett levande redskap som bidrar till att skapa mening människor emellan och det är beroende av en rad kontextuella faktorer. Det är ett medel för delaktighet och erbjuder möjligheter att påverka interaktionella processer (a.a.).

Kunskap är makt och den som saknar kunskap hamnar lätt utanför eller blir beroende av andra (Säljö, 2014). I ett sociokulturellt perspektiv utvecklas kunskap främst i praktiska och kommunikativa samspel med andra. Det vi lär oss i ett



sammanhang kan vi med tankens hjälp ta med oss och testa som resurs i en annan situation. Tänka och tala är dock inte samma sak. Tanken kan vandra fritt medan talet följer komplicerade regler. Hur vi resonerar är med andra ord inte en spegel av vad vi är förmögna att tänka kring utan bör relateras till kontext och de redskap som finns till hands. Att tänka tyst är en inre, kognitiv process. Att tänka högt är däremot en yttre och ofta kollektiv process. I ett sociokulturellt perspektiv är kognition något som finns mellan människor. Oavsett form så är tänkandet ett kommunikativt arbete som kostar energi. I samspel med andra får vi tillgång till deras kognitiva ansträngningar genom att både samtala och samlyssna. På så vis kan vi ”låna av varandras insikter och förståelse” (a.a. sid. 114). ”Språket är samtidigt ett kollektivt, interaktivt och individuellt sociokulturellt redskap” (a.a. sid. 87).

I ett sociokulturellt perspektiv är det inte konstruktivt att försöka finna ett neutralt sätt att avläsa en elevs kompetenser. Enligt Säljö (2014) menar Vygotskij att vi ständigt befinner oss under utveckling. I varje samspelesituation har vi möjlighet att förfina våra färdigheter eller utveckla ny kunskap. Han definierar detta som den proximala (närmaste) utvecklingszonen och menar att det är avståndet mellan vad en elev kan prestera ensam och vad han eller hon skulle kunna prestera under en vuxens ledning eller i samarbete med jämnåriga. Eleven lånar då kognitiv kompetens från viktiga andra med förhoppning om att så småningom klara samma prestation på egen hand. Det blir inte bara tydligt vad eleven redan kan utan också vad som är potentialen i ett framtida scenario. Lärarens, men även kamraternas, sätt att vägleda har med andra ord stor betydelse i denna process (a.a.). En viktig poäng i ett sociokulturellt perspektiv är här att varje lärsituation är en kreativ och skapande process. Varje gång tidigare erfarenheter används i nya situationer och med nya individer tillkommer ytterligare perspektiv som bidrar till nya insikter (Säljö, 2014).

I ett sociokulturellt perspektiv kopplas våra handlingar till omgivning och miljö. Vår mänskliga anpassningsförmåga hjälper oss att fungera i olika sammanhang. Vi läser av och tolkar olika situationer och med hjälp av tidigare erfarenheter vet vi sedan hur vi ska agera. Vårt handlande måste förstås i relation till kontextuella villkor (Säljö, 2014). I ett sociokulturellt perspektiv konstituerar dock handlingar och praktiker varandra. ”Det finns inte först en kontext och sedan en handling,

utan våra handlingar ingår i, skapar och återskapar kontexten” (a.a. sid. 135). Skolan är ett exempel på ett verksamhetssystem som skapats och återskapats under lång tid genom olika handlingar. I ett sociokulturellt perspektiv utvecklas kunskaper inom ramen för ett verksamhetssystem och påverkas av dess arbetssätt och prioriteringar. ”Översättningen” från en miljö till en annan kan därför vara en komplicerad process. Det handlar bland annat om att kunna urskilja vad som är ”figur” och vad som är ”bakgrund”, vilket blir svårare om du inte är förtrogen med en verksamhet. Du ”äger” inte situationen (a.a.). Sammanhanget är med andra ord viktigt för att skapa mening åt lärandet (Säljö, 2010). Genom att både ge och ta mening i samspelet med andra blir lärandet en process vi deltar i. Kunskaper är inte något som överförs utan de utvecklas i gemenskap (Säljö, 2014).

I vår kultur är skriftspråket en viktig medierande resurs som bidrar till delaktighet. Den skriftspråkliga dominansen har påverkat våra föreställningar om hur kunskap reproduceras (Säljö, 2014). I ett sociohistoriskt perspektiv är dock talet den primära resursen. Andra kommunikationsformer betraktas som ett komplement och har i olika utsträckning föregåtts av en mer eller mindre komplicerad kulturell utveckling. Att lära sig läsa och skriva är med andra ord en ganska komplex sociokulturell process och för inte så länge sedan ansågs det att elever med utvecklingsstörning inte hade förmågan att tillägna sig denna kompetens. Nya medierande redskap har dock bidragit till att elever med läs- och skrivsvårigheter kunnat erövra skriftspråket och på så vis förstärka sin kommunikativa och sociala status (a.a.).

I ett sociokulturellt perspektiv är det intressant att reflektera över vilka former av kommunikation och interaktion som dominerar olika verksamhetssystem och hur detta påverkar individerna som ingår. Det är i stor utsträckning en demokratisk fråga eftersom det hindrar eller möjliggör delaktighet och påverkan i sociala processer (Säljö, 2014). Datorn är idag en tydlig utmanare till den traditionella klassrumsinteraktionen (a.a.) och informationsteknik är ett viktigt redskap i arbetet med att göra undervisningen tillgänglig för alla (Östling m.fl., 2011). Mycket kompetens kring IT i skolan finns redan men en bättre helhetssyn är nödvändig om den ska komma alla elever till del (a.a.)

## **Sammanfattning**

I ett sociokulturellt perspektiv är kunskaper något som utvecklas i gemenskap under pedagogiska processer där språket spelar en avgörande roll. Sammanhanget är viktigt för att skapa mening åt lärandet (Säljö, 2014). Kunskapsutvecklingen såväl som elevernas möjligheter att ta för sig av talutrymmet i klassrummet påverkas positivt om de är förtrodda med den aktuella kontexten (Sahlström & Lindblad, 1998; Säljö, 2014). I ett sociokulturellt perspektiv på utveckling och lärande är alla inkluderade och bidrar till att skapa och återskapa det verksamhetssystem som till exempel skolan är (a.a.).

Fysiska och intellektuella artefakter (redskap) är betydelsefulla medierande (tolkande) resurser för att vi ska förstå vår omvärld och kunna agera i den. Språket är det allra viktigaste redskapet när det gäller såväl utveckling som förmedling av kunskap. I vår kultur har skriftspråket fått en framträdande roll. Olika hjälpmedel kan bidra till att vi inte begränsas av vår biologiska förmåga. Samspelet mellan kollektivet och individen är avgörande för utvecklingen av dessa medierande redskap (Säljö, 2014).

I ett sociokulturellt perspektiv befinner vi oss ständigt under utveckling. Den proximala (närmaste) utvecklingszonen är avståndet mellan vad en individ kan prestera på egen hand och vad han eller hon skulle kunna prestera under en vuxens ledning eller i samarbete med jämnåriga. På vilket sätt ”viktiga andra” vägleder oss i denna zon är av betydelse för om undervisningen ska leda till ett lärande. Enligt en kvalitativ syn på kunskap är varje lärsituation en kreativ och skapande process (Säljö, 2014).

## **METOD**

Detta kapitel innehåller en redogörelse över hur jag har gått till väga för att få svar på mina frågeställningar, vilka olika metoder jag har valt och varför. En närmare beskrivning av urvalet samt en diskussion om etiska ställningstaganden i samband med studien ryms också.

### **Val av metoder**

Det är brukligt att skilja på kvantitativ och kvalitativ forskning. Kvantitativ i den bemärkelsen att den är mätbar och kvalitativ för att den mer beskriver beskaffenhet eller inre värde. Ett annat, kanske mer rättvist, sätt att beskriva de båda inriktningarna på är att de bygger på ”hårddata” respektive ”mjukdata” (Stukát, 2011, sid. 34). Enligt Repstad (2007) betonar kvalitativ forskning innehåll framför förekomst. I stället för att använda siffror som hjälpmedel för att illustrera resultatet är texten det centrala uttrycksmedlet (a.a.). Som jag redan nämnt har jag valt en kvalitativ ansats eftersom jag inte hade för avsikt att mäta elevernas upplevelser utan i stället försöka tolka och förstå det de berättade.

Fallstudier är vanligt förekommande inom den kvalitativa forskningen. I fallstudien går du ut i verkligheten och undersöker ett fenomen i sin ursprungliga kontext (Backman, 2008). Fallstudien innebär alltså närhet till analysobjektet till skillnad från statistisk analys som jobbar mer på distans. I fallstudien analyserar forskaren många variabler hos få objekt medan statistikern analyserar få variabler hos många objekt (Ejvegård, 2003). Fallstudien passar ensamforskaren som vill gå på djupet genom att studera en avgränsad aspekt inom en begränsad tid. Ibland används metoden för att följa upp en större undersökning men vanligast är att fallstudien genomförs som ett enskilt projekt (Bell, 2006) till exempel som utvärderingsmetod där studieobjekten är komplexa (Backman, 2008). Ett specifikt fall kan dock aldrig representera verkligheten fullt ut. De slutsatser du drar får kanske ett mer generellt värde först när de kan jämföras med andra studier som pekar åt samma håll (Ejvegård, 2003). Enligt Bell (2006) påpekar kritiker att det även finns en risk för vilseledande och skeva resultat. Om fallstudien genomförs systematiskt och kritiskt samt syftar till att förbättra och utveckla undervisning så har den ett berättigande inom pedagogisk forskning, menar Bassey (1981) (enligt

Bell, 2006). Med utgångspunkt i ovanstående resonemang kunde jag se att fallstudien passade syftet med min undersökning.

Kvale och Brinkmann (2009) skiljer mellan olika metodologiska inriktningar inom kvalitativ forskning:

Medan fenomenologer typiskt är intresserade av att kartlägga hur människor *upplever* livsvärldsfenomen, intresserar sig hermeneutiska forskare sig för *tolkningen* av mening och diskursanalytiker för hur språket och diskursiva praktiker *konstruerar* de sociala världar som människor lever i (sid. 30).

Utan att fördjupa sig i de olika inriktningarna menar författarna att de kan vara praktiska att känna till när du väljer metod för produktion och bearbetning av data. Du bör reflektera över vad du egentligen är intresserad av att få veta, innan du gör dessa val (a.a.). Som jag tidigare nämnt anser jag att en hermeneutisk forskningsansats låg närmast till hands eftersom jag inte hade för avsikt att endast kartlägga elevernas uppfattningar utan även skapa mening i deras berättelser genom att försöka *tolka och förstå*. Även Stukát (2011) varnar för att oreflekerat välja metod och uppmanar i stället till kreativitet när det gäller att finna ett lämpligt sätt att få svar på sina forskningsfrågor. Genom att använda flera angreppssätt, så kallad metodtrianglering, får du möjlighet att studera ett fenomen ur olika perspektiv (a.a.).

Intervjumetoden kritiseras, enligt Repstad (2007), ibland för att endast fokusera på enskilda personers åsikter utan att ta hänsyn till sociala och materiella ramar. Detta bör du framför allt ta hänsyn till när du analyserar ett intervjumaterial. En kvantitativ intervju är ofta för strukturerad för att kunna fånga en människas skiftande erfarenheter (a.a.). Syftet med den kvalitativa forskningsintervjun är att förstå fenomen ur undersökningsgruppens perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2009). Eftersom det var elevernas känslor och upplevelser jag var ute efter kändes detta som ett naturligt metodval för produktion av data. Min erfarenhet är att elever i grundsärskolan ofta befinner sig här och nu. Risken med att bara använda intervju som metod skulle kunna vara att eleverna endast berättar om dagsfärska upplevelser. För att undvika detta fick de i uppgift att reflektera lite varje dag, under ett par veckor innan intervjuerna skulle genomföras. Elevernas skiftande

förutsättningar och behov fick styra detta arbete, vilket jag återkommer till under rubriken ”Genomförande”. Kvale och Brinkmann (2009) påpekar vidare att det är lätt att glömma bort skillnaden mellan att intervjua vuxna och att intervjua barn. Vi lever till viss del i olika världar och betydelsen av olika fenomen kan därför skifta (a.a.) Detta var ytterligare en anledning till att jag bad dem notera sina reflektioner innan intervjun. Tanken var att reflektionerna skulle hjälpa till, att i samtalet fokusera på sådant som var centralt för eleven. Enligt Ahlberg (2004) kan dagboksanteckningar som datainsamlingsmetod fungera som ett komplement till ett samtal.

Ytterligare aspekter att reflektera över när man intervjuar barn är enligt Kvale och Brinkmann (2009) att barnet kan uppleva ett ojämnt maktförhållande samt att de förknippar intervjuaren med läraren och därför tror att det finns ett rätt svar på frågan. Ett sätt att komma runt detta är att be eleverna berätta i stället för att bara svara på frågor. Enligt det hermeneutiska perspektivet ska samtalet föras som en dialog på lika villkor (Ödman, 2007). I en semistrukturerad intervju utgår du från en checklista (eller frågeguide) med förutbestämda teman att samtala kring. I vilken ordning eller på vilket sätt dessa områden behandlas har mindre betydelse. Med ett sådant upplägg går det lättare att anpassa varje intervju efter elevernas förmåga och behov (Stukát, 2011). Enligt Repstad (2007) kan det vara en fördel om intervjuhandledningen inte består av detaljerade frågor utan endast av stödord. Intervjuaren tvingas då att formulera frågorna efter hand vilket kan bidra till att intervjun mer känns som ett vanligt samtal. I min studie valde jag att utgå från samma teman som eleverna fick i uppdrag att reflektera kring (se bilaga II).

Eftersom jag ville ge utrymme åt elevernas berättelser valde jag att låta mig inspireras av ett narrativt förhållningssätt. I narrativa (berättande) intervjuer är den intervjuade huvudperson och intervjuaren blir medskapare genom att bekräfta och ställa följdfrågor då och då. Ett av syftena med narrativa intervjuer är att försöka lyfta fram den intervjuades perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2009) något som ju var viktigt i just denna studie. Lang och Ohlsson (2009) uppmärksammar komplexiteten beträffande metodval när det gäller att låta personer, som sällan kommer till tals i forskningssammanhang, göra sin röst hörd. Du måste vara beredd på att improvisera och till exempel hitta alternativa kommunikationssätt vid produktion av data (a.a.). En fördel med just kvalitativa metoder är deras

flexibilitet och nyansrikedom i strävan efter att verkligen fånga intervju-  
deltagarnas egna uppfattningar (Repstad, 2007). Enligt hermeneutisk tradition bör  
du som intervjuare ha ett öppet sinne och lyssna dig fram till vad som sägs  
(Ödman, 2007). För att kunna göra detta på ett bra sätt valde jag att spela in  
samtalen med eleverna. Mer om detta under rubriken ”Genomförande”. I narrativa  
studier (precis som i annan forskning) ingår dock alltid en analys och samtalen  
stys därför indirekt av forskarens valda perspektiv och teman. Som forskare  
måste du därför samtidigt vara strukturerad och visa en förväntansfull öppenhet  
(Bell, 2006; Ödman, 2007).

Observation kan användas som komplement till en annan metod i syfte att skapa  
sig en bättre helhetsbild (Stukát, 2011). I en observation studerar du hur  
människor agerar och samspelar i sin naturliga miljö. Du får direkt tillträde till  
den arena som intervjuer bara kan ge andrahandskunskaper om. Om syftet med  
studien är att undersöka socialt samspel är det extra viktigt att gå ut i verkligheten  
och observera detta i sin autentiska miljö (Repstad, 2007). Efter att ha lyssnat till  
elevernas berättelser ville jag därför, med egna ögon, observera den värld som de  
hade beskrivit. För att minimera att min närvaro påverkade eleverna och miljön  
var jag tvungen att fundera kring hur jag bäst skulle förhålla mig som observatör.  
Enligt Repstad (2007) kan en passiv observatör skapa osäkerhet och ibland  
upplevas som en spion i klassrummet. En alltför deltagande observatör riskerar  
emellertid att förlora forskardistansen. Författaren rekommenderar ett mellanting,  
att du deltar på ett naturligt sätt utan att tappa det analytiska perspektivet. Min  
avsikt var att direkt efter observationerna skriva ner vad jag sett i förhållande till  
de teman jag har nämnt tidigare. Repstad (2007) påpekar också vikten av att  
forskaren är flexibel och anpassar sig efter den miljö han eller hon observerar.  
Enligt Ahlberg (2004) ställer den deltagande observationen höga krav på  
forskaren bland annat när det gäller närvaro och förmåga att smälta in i miljön  
som studeras.

Som kontrast till de positiva aspekterna med en kvalitativ ansats i form av frihet  
och flexibilitet fanns en gnagande oro över att inte komma fram till någonting  
som genererade ett värdefullt resultat. En så kallad ”fenomenologisk ångslan”  
(Repstad, 2007, sid. 35) var något även jag kände av inför min egen studie. Ett  
sätt att hantera den är att vara väl förberedd innan du ger dig sig ut i fält (a.a.).

## Undersökningsgrupp

De sju elever som medverkat i studien går på en nybyggd 7-9 skola i en mellanstor kommun. Elevantalet är cirka 280 och i denna siffra ingår både grundskola och grundsärskola. I den tidigare 7-9 skolan, som nu är riven, fanns endast grundskola. Grundsärskolans elever undervisades då främst på två F-6 skolor i kommunen. Den aktuella skolan har två rektorer, en för varje skolform. Nya former för lärande och undervisning är under utveckling på skolan vilket bland annat innebär att schemabrytande och ämnesövergripande arbetsformer börjar etablera sig. Elever mottagna i grundsärskolan har egna mentorsgrupper där de undervisas helt eller delvis. De som läser efter grundsärskolans ämnen har även en klasstillhörighet i en grundskoleklass och sju av dem deltar mer eller mindre i undervisningen tillsammans med grundskolan, som integrerade elever (Skolverket, 2014). *Det är dessa sju elever som undersökningen vänder sig till.* Elever som läser efter tränings skolans inriktning har ännu ingen tillhörighet i grundskolan och undervisas nästan uteslutande i en egen tillbyggnad, en vinge till grundskolan. Stukát (2011) skiljer mellan populationsundersökning och urvalsundersökning. Eftersom gruppen (populationen) var liten, endast sju elever, så slapp jag göra ett representativt urval då alla kunde delta. Jag är själv anställd på skolan men var tjänstledig för studier under den aktuella perioden. Jag är mer eller mindre bekant med eleverna i undersökningen men har aldrig deltagit i undervisningen tillsammans med grundskolan.

Att forska på hemmaplan har både fördelar och nackdelar (Repstad, 2007). Förkunskaper kan bidra till att du har lättare för att tolka och förstå producerade data samtidigt som de kan medföra att du inte uppmärksammar förgivettagna fenomen. Ett personligt intresse hjälper forskaren att hålla motivationen uppe samtidigt som det finns en risk att detta påverkar resultatet (a.a.). Enligt Stukát (2011) ses förförståelsen som en tillgång i kvalitativ forskning eftersom den utgår från ett holistiskt perspektiv där helheten är större än summan av delarna. Lang & Ohlsson (2009) tar också upp vikten av att inta ett holistiskt perspektiv när du studerar människors upplevelser i till exempel utbildningssammanhang eftersom dessa inte kan separeras ur sin kontext. Jag anser att min långa erfarenhet av att undervisa i grundsärskolan har varit ett stöd i mötet med eleverna samt i arbetet med att tolka och förstå producerat material. Att jag saknar erfarenheter från den



aktuella undervisningen tillsammans med grundskolan uppfattar jag inte som ett hinder utan det har snarare utgjort den distans som också är viktig att ha i sin forskarroll. Jag har ingen nära relation till de berörda lärarna, vilket har känts som en fördel.

## **Genomförande**

För att få tillträde till fältet började jag med att ta kontakt med skolans rektorer via mejl, där jag kortfattat berättade om mina tankar kring studien. Efter visat intresse informerade jag berörda lärare i grundsärskolan (de som deltar i undervisningen eleverna har tillsammans med grundskolan), både via mejl och genom personlig kontakt. Jag bokade därefter en träff med grundsärskolans rektor på dennes kontor då jag fick möjlighet att mer utförligt berätta om mina idéer. Vi kom gemensamt fram till den avgränsning som jag har beskrivit i inledningen samt på vilket sätt jag lämpligast skulle informera elever och föräldrar för att få deras samtycke. En ny kontakt togs med lärarna i grundsärskolan för att upplysa om studiens begränsning samt boka tid för information till eleverna.

Eftersom studien bygger på elevernas engagemang samtidigt som deltagandet var frivilligt var det viktigt för mig att få dem intresserade och på samma gång medvetna om vad det innebar. Jag hade därför förberett ett bildspel som tog upp vad forskning är, varför man forskar, vad den aktuella undersökningen handlade om och varför deras bidrag var så viktigt. Bildspelet visades i samband med att jag informerade eleverna om studien. Jag uppmuntrade även eleverna att reflektera lite extra över undervisningen tillsammans med grundskolan de kommande veckorna, innan intervjuerna och observationerna. Därefter skickade jag hem ett brev till vårdnadshavarna (se bilaga I). När jag fått besked om att eleverna fick delta träffade jag dem igen och de fick då var sin reflektionsbok med lite tips på vad de kunde reflektera över (se bilaga II). Reflektionstipsen skickade jag även till deras mejladress så att de som ville kunde öppna och läsa dem med hjälp av ClaroRead (ett syntetiskt talprogram som läser text på skärmen). De fick även min mejladress om någon av dem föredrog att mejla sina reflektioner. Min idé om att lärarna i grundsärskolan skulle kunna vara ett stöd för eleverna i deras reflektioner gick inte att förverkliga. I stället kom vi överens om att jag skulle komma till skolan och hjälpa eleverna att reflektera och fyra av de sju eleverna

valde att delta i dessa samtal. Det resulterade i sex träffar då jag reflekterade med en elev i taget i samband med lektioner de haft tillsammans med grundskolan. Någon skrev eller ritade i sin reflektionsbok men i de flesta fallen var det jag som förde minnesanteckningar.

Samma fyra elever valde att bli intervjuade och dessa genomfördes under en och samma dag. Enligt Thomsson (2010) är detta inget att rekommendera vid djupintervju eftersom du lätt kan trubbas av och bli ouppmärksam på slutet. Med tanke på intervjudeltagarnas ålder och förutsättningar hade jag inte för avsikt att bli alltför djup och långvarig. För säkerhets skull hade jag även sett till att få rejäla pauser mellan varje intervju. Det är också viktigt att noga tänka igenom var och hur intervjun ska göras (a.a.). Jag hade bokat det samtalsrum på skolan som eleverna använt tidigare och kände sig trygga i. Jag hade även tagit med lite fika för att intervjun skulle kännas mer avslappnad och inbjuda till små pauser emellanåt. Vi satt snett emot varandra vid ett bord och hade materialet vi skulle prata om framför oss. Vid något tillfälle blev vi störda av andra, nyfikna, elever men större delen av tiden kunde vi sitta i lugn och ro. Om forskaren vill ha tillgång till hela berättelsen i analysen måste någon form av inspelningsutrustning användas (a.a.). Eftersom kroppsspråk och bilder ingick i kommunikationen valde jag att använda videoteknik. Samtliga elever godkände att jag filmade samtalet och jag valde att använda skolans ipad eftersom det är ett redskap som eleverna känner sig trygga med. Eleverna var noga med att komma i tid. De verkade ta intervjun på allvar och tänkte alltid efter innan de berättade eller svarade på en fråga. Som komplement hade jag tagit med lite bilder som på olika sätt illustrerade de teman vi samtalade kring. Dessa låg på bordet och användes av samtliga elever i olika utsträckning. Vi hade även tillgång till elevernas scheman, samt reflektioner från tidigare möten. Min uppfattning är att samtalet som fördes kan karaktäriseras som en dialog. Ipaden verkade inte störa dem under intervjun.

Dagen efter intervjuerna började jag att transkribera dem, det vill säga omvandla dem från tal till text. Intervjuerna var mellan 25 och 40 minuter långa. Samtidigt gick jag in i nästa fas som innebar observation. Innan jag började med dessa fick jag möjlighet att informera grundskolans personal om min studie. Jag använde samma bildspel som jag visat eleverna och höll informationen kort. Det var inte någon som motsatte sig ett besök och flera av lärarna hälsade mig välkommen.

Eleverna fick vara med och bestämma vilka lektioner de tyckte att jag skulle besöka. Jag observerade även de elever som inte blivit intervjuade. Sammanlagt blev det tio olika observationer (700 minuter) med efterföljande fältanteckningar.

När jag sammanställt och börjat analysera resultatet träffade jag de fyra "huvudpersonerna" ytterligare en gång för att ställa några kompletterande frågor. Om du inte har gjort så många intervjuer kan detta vara ett bra alternativ för att berika materialet, enligt Thomsson (2010). Både intervjuare och intervjudeltagare får då en möjlighet att komplettera. Jag valde att bland annat diskutera begreppet inkludering med eleverna och som stöd använde jag dels mitt bildspel men även material från Skolverket (2013b) samt posters från en hearing om ungas syn på inkluderande undervisning <https://www.european-agency.org/events/posters> (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012). Det kan också vara lämpligt att vid detta tillfälle fråga eleven varför han/hon valde att bli intervjuad och hur deltagandet har upplevts (a.a.) något som jag passade på att göra.

## **Pilotstudie**

För att säkerställa att frågorna fungerar bör du om möjligt göra en pilotstudie innan du genomför själva undersökningen och helst på en jämförbar grupp som inte ingår i studien (Bryman, 2011). Då detta föll på sin egen orimlighet beslöt jag, tillsammans med min handledare, att inte genomföra en regelrätt pilotstudie utan i stället använda informationsträffarna och reflektionssamtalen som vägledande inför den fortsatta undersökningen. Det jag bland annat kom fram till då var att undvika frågor i så stor utsträckning som möjligt och i stället utgå från olika teman samt att använda bilder som AKK (alternativ och kompletterande kommunikation).

## **Bearbetning**

Om studien ska ha någon betydelse måste resultatet analyseras vilket innebär att du försöker hitta mönster och samband som bildar olika kategorier (Bell, 2006). I all kvalitativ forskning och framför allt i studier med reflexiv ansats pågår analysen under hela processen (Thomsson, 2010). I studier med barn eller andra personer som sällan kommer till tals är det viktigt att utnyttja sin fantasi och

kreativitet och därför bör analysprocessen pågå parallellt med själva undersökningen (Lang & Ohlsson, 2009; Thomsson, 2010). ”En reflexiv studie innebär en ständigt pågående *tolkande analys*” (Thomsson, 2010, sid. 144). Detta är något jag själv också känt av under den aktuella studien. Allt jag hört och sett under mina besök på skolan har påverkat undersökningens utformning och mitt sätt att tolka och förstå resultatet. ”Den ideala intervjun är redan analyserad då bandspelaren stängs av” (Kvale & Brinkman, 2009). Innan jag påbörjade transkriberingen hade jag redan en aning om både likheter och motsättningar i materialet. För att nå en djupare förståelse är det dock nödvändigt att arbeta sig igenom underlaget systematiskt och metodiskt. (Thomsson, 2010). Ett konstruktivt sätt är att först göra en lodrät analys och därefter övergå till en vågrät (a.a.) När jag lyssnat igenom alla intervjuer och skrivit ut all text (från intervjuer och observationer) började jag med att läsa igenom varje enskild text och samtidigt göra små koder i kanten i en lodrät analys. Därefter använde jag olika färgpennor för att sammanföra koderna till olika kategorier i en vågrät analys.

Enligt Kvale och Brinkman (2009) är det viktigt att komma ihåg att utskriften är en hybrid mellan ett samtal och en skriven text. Genom att gå ”in i en *dialog* med texten” (a.a. sid. 208) kan du levandehålla samtalet och meningen i texten. I en narrativ analys fokuserar du på de historier som berättas. Om dessa inte framträder tydligt i de enskilda texterna så kan du konstruera en berättelse med hjälp av de olika episoder som blir synliga i materialet (a.a.). Eftersom elevernas berättelser delvis var fragmentariska blev detta en gångbar metod för att skapa en sammanhängande narrativ. När jag kommit så långt gick jag in i nästa fas; att tolka och förstå elevernas berättelser med hjälp av valt teoretiskt analysverktyg. Enligt Fejes och Thornberg (2015) är detta ett möjligt sätt att förhålla sig till teorin när du analyserar kvalitativa data, att i första analysfasen lägga teorier åt sidan för att sedan, i en andra fas, analysera vad du kommit fram till i relation till olika teorier.

## **Tillförlitlighet**

Som forskare är det viktigt att du omsorgsfullt funderar över hur tillförlitliga dina metodval är. Tillförlitlighet, eller reliabilitet, mäter i vilken utsträckning dina metoder skulle ge samma resultat vid olika tillfällen under i övrigt lika

förhållanden. När du undersöker åsikter och upplevelser finns det, av naturliga skäl, flera faktorer som kan påverka omständigheterna (Bell, 2006). Ordet mätning förknippas ofta med kvantitativ forskning men går även att använda i kvalitativa undersökningar, med den skillnaden att du utgår från olika resonemang. I kvantitativ forskning diskuterar du i vilken utsträckning resultaten är objektiva och sanna medan du i kvalitativ forskning mer för ett resonemang kring tolkningarnas rimlighet och trovärdighet (Stukát, 2011). Ett sätt att ta reda på detta är att låta någon annan ta del av det empiriska resultatet och göra egna bedömningar utifrån valda teorier. Om flera personer gör liknande tolkningar kan det ses som ett mått på att resultatet är tillförlitligt (a.a.). Tyvärr var det inte möjligt att genomföra detta inom ramen för den aktuella studien. Thomsson (2010) påpekar att tolkningar sällan är helt valida och menar att det är viktigare att anta ett kritiskt förhållningssätt till sina analyser. Jag är medveten om att min egen person med stor sannolikhet har påverkat dataproduktionen och tolkningen av resultatet, vilket jag kommer att ventilera utförligare i diskussionskapitlet. Ett kännetecken på en god vetenskaplig rapport är att forskaren är tydlig med studiens eventuella brister och diskuterar dem under arbetets gång (Stukát, 2011). Teoretisering bidrar till att resultaten upplevs som välgrundade och hållbara för kritisk granskning (Thomsson, 2010) något som jag hoppas att mitt teoretiska analysredskap ska tillföra.

Ytterligare ett sätt att bekräfta eller ifrågasätta studiens resultat är att använda flera olika metoder (Bell, 2006). Stukát (2011) påpekar att metodtriangulering kan höja studiens validitet (giltighet). Genom att studera samma fenomen ur olika perspektiv ökar säkerheten av att du verkligen mäter det du avser att mäta (a.a.). Jag hoppas att mina olika metodval bidrar till ökad reliabilitet och validitet. Halldén (2003) diskuterar skillnaden mellan *barns perspektiv* och *barnperspektiv*. Hon menar att det beror på vem som formulerar perspektivet; barnet själv eller en representant, till exempel en vuxen. Genom intervjun får jag tillgång till elevernas perspektiv på sin skolsituation och genom observationerna kan jag med egna ögon betrakta det eleverna har berättat ur ett elevperspektiv. Författaren menar att det inte bara handlar om att fånga barns röster utan även om att tolka dem som uttryck för det sammanhang de är sprungna ur (a.a.). I denna tolkning påverkas jag av min förförståelse, något som är viktigt att beakta i analysen av studiens resultat.

Ett annat viktigt begrepp att reflektera över är studiens generaliserbarhet (Stukát, 2011). Eftersom kvalitativa studier ofta får kritik för att de inte går att generaliseras menar Thomsson (2010) att du i stället kan ta upp ”möjligheterna att successivt utvidga tillämpningsområdet för en förståelse” (sid. 33). Stukát (2011) tar upp relaterbarhet som ett mer korrekt begrepp i liknande studier. Genom att beskriva sitt fall så noggrant som möjligt går resultatet att jämföra med andra, liknande situationer. Detta är en av anledningarna till att jag försökt varar så detaljerad som möjligt i rapportens metodkapitel.

## **Etik**

All forskning kräver att man tar hänsyn till vissa etiska principer. *Informationskravet* innebär att berörda personer ska informeras om syftet med studien och *samtyckeskravet* att deltagarna själva har rätt att bestämma över sin medverkan. Enligt *konfidentialitetskravet* ska obehöriga inte kunna komma åt deltagarnas personuppgifter och *nyttjandekravet* säger att data som samlats in inte får användas för andra ändamål (Bryman, 2011). Elever, vårdnadshavare och lärare har alla, genom personlig kontakt eller brev, fått information om studiens syfte, att deltagandet är frivilligt och när som helst går att avbryta, att ingen utomstående kommer att kunna spåra vem som har deltagit i undersökningen och vad resultatet ska användas till. Jag har fått hjälp av skolans modersmåls lärare som översatte brevet till vårdnadshavarna för en av eleverna samt bistod med personlig kontakt med samma familj för att säkerställa att informationen gått fram. För de elever som inte hunnit fylla 15 år erhöll jag skriftligt samtycke från vårdnadshavarna. Jag har varit noga med att eleverna skulle förstå vad ett deltagande innebar innan de bestämde sig för att vara med. För att garantera anonymitet nämns varken kommun, skola eller elever vid namn. Bilagor är också avidentifierade. Eftersom undersökningsgruppen är liten har jag medvetet undvikit att skriva han eller hon i resultatredovisningen då detta hade ökat risken för identifikation. Jag har också avstått från att ta med material som jag bedömt skulle kunna identifiera, skada eller kränka någon. Under mina samtal med eleverna har jag även fått information som krävt att jag noga behövt överväga hur jag ska agera utifrån etiska aspekter. Insamlade data kommer endast att användas i den aktuella undersökningen. Resultatet är däremot av intresse för den fortsatta planeringen av samarbetet mellan de båda skolformerna.

## RESULTAT OCH ANALYS

I detta kapitel redovisas först det resultat som framträtt när jag analyserat producerade data. Det teoretiska analysredskapet används därefter för att tolka och förstå materialet på ett djupare plan. Slutligen kopplas kunskaperna till studiens syfte och frågeställningar.

### Resultat

Följande avsnitt är ett resultat av allt jag hört, sett och på annat vis erfarit under mina besök i den studerade verksamheten. Reflektionsböcker, intervjuer och observationer står för merparten av producerade data men även andra, mer informella möten och samtal, har bidragit till förståelsen. Enligt Thomsson (2010) kan allt vägas in i argumentationen för att övertyga läsaren om att tolkningen och förståelsen av det studerade fenomenet är rimlig. Hon menar vidare att resultaten i en förståelsegrundande undersökning inte är absoluta och slutgiltiga. De är tids- och kontextbundna och bygger på forskarens erfarenheter (a.a.). I analysen av materialet har jag dragit nytta av min förförståelse i form av praktiska och teoretiska erfarenheter. Genom att vara tydlig med bakgrund, tillvägagångssätt och analysförfarande (a.a.) finns det möjlighet för läsaren att avgöra rimligheten i de tolkningar som görs.

Jag har valt att inspireras av en narrativ ansats även i resultatredovisningen och berättelsen rör sig mellan övergripande beskrivningar och enskilda exempel (Thomsson, 2010). Enligt Ejvegård (2003) kan sanningshalten i upplysningar stärkas med citat. Jag har medvetet varit återhållsam med långa citat. Delvis för vi använt oss av AKK som till exempel bilder och kroppsspråk men även för att jag ibland varit medskapare i det som sägs när eleverna har haft svårt att uttrycka sig. I stället har jag vävt in korta citat i den löpande texten.

Resultatredovisningen delas upp i de kategorier som framträdde under analysarbetet. Vissa episoder har kodats på mer än ett sätt och ingår därför under flera rubriker. Enligt Thomsson (2010) är detta ett vanligt fenomen om du tillåter dig att arbeta länge med den vågräta analysen. När jag bara skriver ”elever” eller ”eleverna” i detta kapitel menar jag de sju elever som deltog i studien, om inget annat anges. Ett stort L ersätter en namngiven lärare i grundskolan. När jag skriver ”samtal” syftar jag på reflektionerna, intervjuerna eller spontana möten

under mina besök. Undervisningen tillsammans med grundskolan kallas ibland för ”stora klassen” och undervisningen i den egna mentorsgruppen i grundsärskolan kallas ibland för ”lilla klassen”.

Under den aktuella perioden hade eleverna undervisning tillsammans med grundskolan i följande ämnen; svenska, engelska, idrott, bild, musik, slöjd, hem- och konsumentkunskap, NO, SO och mentorstid. Någon deltog i flertalet av dessa lektioner, andra bara i ett fåtal. Under mina observationer fick jag ta del av idrott, musik, NO, SO samt mentorstid, med olika klasser. Antalet integrerade elever varierade mellan en och tre samt vuxna som följde med dem (pedagog eller elevassistent) mellan noll och två. Arbetssätten varierade under dessa lektioner och jag observerade bland annat genomgångar, laborationer, exkursioner, enskilt arbete och arbete i grupp eller helklass.

### **Innehåll, arbetssätt, struktur, hjälp och information**

Elevernas upplevelser av innehåll och arbetssätt skiljer sig åt. En elev, som beskriver sig själv som *”hjälpsam och snäll”* tycker att allt är bra och vill inte ändra på någonting. En annan elev, som beskriver sig själv som *”en väldigt känslös person”* tycker att allt är *”skitjobbigt”*. De övriga fem eleverna befinner sig på en skala där emellan. Överlag visar flertalet elever sig nöjda med innehåll och variation av arbetssätt *”jag tycker om data, jag tycker om att sitta ensam och i vanliga klassen”, ”jag tycker lika mycket om dem (arbetssätten)”*. Att få ta del av grundskollära ämneskunskap upplever de flesta eleverna som positivt *”man lär sig nya saker hela tiden”,* särskilt när tempot och kommunikationen är anpassad *”jag tycker om L för han berättar långsamt och tydligt”, ”det är lätt att hänga med”*. Att relationen till lärarna i grundskolan är viktig framträder också i resultatet. Nivå och krav upplevs lite olika *”det är lagom”, ”ibland brukar jag vara stressad och... ibland blir det lagom... ja, det är lite upp och ner”* men flertalet elever verkar inte uppfatta detta som ett hinder.

Något som däremot stressar och förvirrar samtliga elever i olika grad är högt tempo och ständiga förändringar. När instruktionerna är många och *”krångliga”* eller när arbetssätt och förutsättningar plötsligt förändras blir eleverna oroliga *”jag tycker att jag känner mig lite förvirrad”*. Vid sådana tillfällen söker de sig ofta till varandra och/eller till den pedagog eller assistent som är med från



grundsärskolan. Att fråga läraren eller kompisarna från grundskolan är det få som vågar *"det känns lite pirrigt... jag känner dem inte riktigt, och så..."*. Flera elever upplever att tempot är högt och att lärarna inte har tid *"det är lite stressigt... dåligt med tid, tycker jag... framförallt"*. En av assistenterna bekräftar att eleverna blir stressade av för mycket information på en gång och för högt tempo, något som även deras mentorer från grundsärskolan signalerar. Interaktionen med grundskolans elever påverkas av att eleverna inte hänger med i takten *"de har typ redan gått... och sen är det jättemånga rum och så..."*, *"de bara kör igång..."*. När eleverna i klassen ska dela upp sig och jobba i mindre grupper hamnar ofta grundsärskolans elever med varandra. Under flera lektioner sitter de tillsammans redan från början, ofta i ett hörn av klassrummet. Att integreras i grupp upplevs på samma gång som en möjlighet och ett hinder. Tryggheten möjliggör deltagande samtidigt som den hindrar interaktionen med elever och lärare från grundskolan.

Ett ämne som utmärker sig lite från de andra när det gäller elevernas delaktighet är idrotten. Under de två lektioner som jag observerar deltar endast en elev från grundsärskolan och ingen vuxen, förutom idrottsläraren. Till skillnad från andra lektionerna som jag observerar interagerar eleven mer med grundskolans elever, framför allt under aktiviteterna men även mellan. Både elever och personal ger, under studien, uttryck åt att för många vuxna emellanåt upplevs som ett hinder. Eleverna vet inte vem de ska vända sig till och budskapen blir ibland dubbla *"alla säger olika"*. Några elever upplever att de får för mycket hjälp *"så hjälplös är jag inte"* och andra menar att det är viktigt att de som följer med dem har kunskap om deras förmågor och behov av stöd *"han (elevstödjaren) är jättesnäll men han... det är lite svårt, tycker jag bara... för han vet inte riktigt, alltså så..."*, *"alltså, jag vill gärna ha originalpersonal med mig"*. Någon påpekar också att de helst vill få hjälp av den som kan mest om ämnet *"för det mesta så vill jag ha läraren som kommer därifrån... så att man vet vad man ska göra"*.

En annan sak som skiljer idrottslektionerna från andra lektioner är att de har en tydlig början och ett tydligt slut, instruktionerna är få och förstärks av det praktiska material som används i övningarna. Idrottsläraren är en uppenbar ledare i salen. Eleverna jobbar i lag som bestäms av läraren. Alla hjälps åt och hejar på varandra. Inget skriftspråk förekommer. Lektionen är i huvudsak praktisk och det är lätt att se hur de andra agerar och göra likadant. Samma sak gäller exkursionen

som tre elever deltar i under en av NO-lektionerna. Även här interagerar eleverna mer med grundskolans elever, både i skogen och när de kommer tillbaka till klassrummet och beskådar sina fynd i mikroskop. *”Detta var en ovanligt rolig lektion”* sa en av eleverna efteråt, när vi satt och fikade. *”Så här roligt brukar det inte vara”*.

En god förmåga att hantera skriftspråket bidrar till känslan av inkludering *”vi bara skriver jättemycket, typ vad L säger... jag hinner med allt... för jag skriver så snabbt (på datorn)”* men för det flesta eleverna är nedsatt läs- och skrivförmåga ett hinder då skriftspråket dominerar i undervisningen tillsammans med grundskolan, både när det gäller innehåll och struktur. Att eleverna blir trötta, tappat koncentration och intresse när de inte förstår framgår av både samtal och observationer. På vissa lektioner har man löst detta genom att pedagogen som följer med skriver anteckningar på datorn så att eleverna kan koncentrera sig på att lyssna till lärarens berättelser. Dessa anteckningar kan eleverna sedan ta del av på sin egen dator med hjälp av ClaroRead (ett syntetiskt talprogram som läser text på skärmen).

Datorn är ett uppskattat redskap, både i undervisningen och socialt *”vi visste inte vad vi skulle göra så jag och min kompis kollade på Youtube i stället”*. När eleven, med ett brett leende, berättar detta och dessutom påpekar, att om man lägger en bok jämte så ser ut som om man jobbar, uppfattar jag det som en känsla av delaktighet även om det inte är av den sorten som vi vuxna kanske önskar. Att använda datorn som hjälpmedel känns naturligt för eleverna *”ibland lyssnar jag på bok vid min dator... skriver gör jag på datorn... då ser jag om jag skriver rätt eller fel... när det kommer röd text är det så”*. En av eleverna uttrycker en önskan om att använda datorn mer i undervisningen och nämner specialpedagogen som en tänkbar person, att hjälpa till med detta. Trots att flertalet elever tar upp problematiken med att de inte alltid får den hjälp de behöver reflekterar ingen annan över denna möjlighet.

Något som framgår av både samtal och observationer är hur schemat ibland, av olika anledningar, hindrar eleverna från att delta fullt ut, till exempel på alla lektioner i ett ämne. Ibland leder detta till att de får göra andra uppgifter än sina klasskamrater i grundskolan eftersom de orimligt kan hinna med samma under

kortare tid. Att grundskolan tidvis arbetar tematiskt kan också bidra till att eleverna missar vissa bitar eftersom de normalt inte deltar i alla de ämnen som ingår i temat. Även möjligheten till delaktighet i andra aktiviteter som arrangeras av skolan påverkas av skolformernas olika scheman, enligt pedagogerna. Elevernas reaktion över att deras schema inte alltid stämmer med grundskolans är lite olika *"alla blir lite sura men jag bara... schemat är ändrat... så det är ändrat, det går inte att göra något..."*, *"typ på måndag så har vi gymna, och sen så onsdag... egentligen så fick jag inte men jag ville det... skulle ha slutat två på onsdagar, men det är ändrat så jag slutar tre..."*. Mentorn eller elevhälsoteamet verkar vara ett stöd i liknande situationer. En annan sak att ta hänsyn till när det gäller fullt deltagande i vissa ämnen är hur andra ämnen påverkas, då de båda skolformernas timplaner inte är identiska *"alltså vi jobbar inte så himla mycket med matte, det är mest typ SO och NO och sådant"*. Nya scheman varje termin och frekventa schemabrytande aktiviteter är något som kräver god kommunikation, enligt pedagogerna i grundsärskolan.

Paradoxalt nog så visar sig även **brist på information** vara en högst bidragande orsak till att eleverna inte känner sig inkluderade i undervisningen och övrig verksamhet tillsammans med grundskolan. Vid flera tillfällen under den aktuella studien uttrycker eleverna en oro över att de saknar information när det gäller olika aktiviteter på skolan (öppet hus, operation dagsverke, yrkesdagar, skolresa). Eleverna funderar mycket över i vilken utsträckning de ska delta och i så fall hur, vilket bidrar till att de har svårt att koncentrera sig på undervisningen *"jag känner mig lite orolig och kan inte sluta tänka på det"*. En av eleverna vill gärna slippa mentorstiden i grundskolan eftersom den ofta innehåller information som inte angår dem medan en annan uppskattar att delta *"mentorstiden är rätt så kul när man får veta saker, vad som händer i veckan och så"*. Vissa ämnen som tas upp på mentorstiden är sådant som de integrerade eleverna inte medverkar i, till exempel kakförsäljning till klassresan, något som det bland annat pratas om på den mentorslektion som jag observerar och där tre elever deltar. På samma lektion delar mentorn (läraren i grundskolan) även ut kvitton till operation dagsverke och grundsärskolans elever blir först utan då det visar sig att det saknas just tre kvitton, trots att eleverna står med på klasslistan.

Eleverna vet heller inte alltid vad de ska göra på de olika lektionerna och ibland tar pedagogen som är med dem egna beslut när det gäller innehåll och arbetsätt som inte alltid stämmer överens med elevernas vilja, vilket påverkar intresse och motivation. Detta är något som framkommer under både samtal och observationer. En anledning, som pedagogerna tar upp, är att de inte alltid själva vet vad som ska hända utan det handlar då om att lyssna in och ta snabba beslut, vad som anses bäst för eleverna.

### **Kommunikation**

En ständigt återkommande faktor under både samtal och observationer är kommunikation. Eleverna berättar för mig att de inte pratar så mycket i den *"stora klassen"*, *"jag är bara tyst"*, *"jag har inte så mycket att säga till dem och så..."*. När de pratar med någon är det främst med personal eller elever från grundskolan. Under mina observationer sitter de mestadels tysta och lyssnar, till synes uppmärksam. Lärarna i grundskolan ger uttryck åt att de sköter sig exemplariskt. Eleverna är även sparsamma med att räcka upp handen och flera verkar vara oroliga för att säga eller göra fel saker *"jag räcker inte upp handen förrän jag vet vad jag ska göra och så"*. För en av eleverna är det uppenbart att bristen på någon att prata med från grundskolan hindrar känslan av delaktighet i klassen. Eleven har önskemål om att tillhöra en annan klass där en kompis går *"där skulle jag känna mig trygg och våga fråga om jag inte förstår"*.

Kommunikationen i klassrummet består främst av tal och skrift, vilket kan vara en utmaning för elever med nedsatt läs- och skrivförmåga. AKK (alternativ och kompletterande kommunikation) som till exempel föremål, bilder, tecken eller kroppsspråk verkar inte ingå som en naturlig del av undervisningen. Undantaget är de praktiska lektionerna (till exempel idrott, exkursion och laboration) där eleverna får stöd i kommunikationen med hjälp av framför allt föremål och kroppsspråk men i viss utsträckning även bilder. Det är också under dessa lektioner som eleverna kommunicerar mest med eleverna från grundskolan.

### **Sammanhang och kultur**

Att få sin undervisning inom olika skolformer, i *"stora och lilla klassen"*, upplevs som mer eller mindre problematiskt av de flesta eleverna *"lite jobbigt att hålla reda på"*, *"svårt att hoppa mellan olika saker"*, *"jag tycker att jag känner mig*

*förvirrad*”, *”jättejobbigt (suckar)”*. Elevernas berättelser vittnar om att de ofta upplever undervisningen som fragmentarisk vilket verkar påverka deras känsla av sammanhang. De är noga med att försöka anpassa sig och både elever och pedagoger berättar att detta tar mycket på krafterna. När de kommer tillbaka till den ”lilla gruppen” behöver de ibland få tid att återhämta sig på olika sätt *”jag går ut lite eller sätter mig och lyssnar på musik”*.

Att anpassa sig handlar också om att ta efter den kultur som finns i grundskolan och det är inte alltid den stämmer överens med vad de har lärt sig i grundsärskolan. Att vidmakthålla en god relation till lärarna i grundskolan måste balanseras med att ta efter grundskolans elever i lagom dos. Eleverna i grundsärskolan är vana vid att någon ser dem hela tiden medan man i grundskolan tidvis kan göra saker utan att någon *”verkar bry sig”*, till exempel när en av eleverna kollade Youtube med en kompis på lektionstid *”för L sa ingenting om det och vad vi skulle göra”*. Det handlar med andra ord om att kunna anpassa sig både pedagogiskt och socialt, något som ibland kan upplevas som en utmaning.

Både samtal och observationer vittnar om att den dubbla tillhörigheten bidrar till att eleverna ibland missar viktig information eller glöms bort i planeringen som gäller grundskolan *”jag vet inte, man ska typ hjälpa någon... kanske jag ska vara med”*, *”jag fick reda på det igår... tror jag”*. Detta stressar och oroar eleverna som ibland känner sig *”utknuffade”*.

Det är få som kan namnen på grundskolans elever och de pratar bara med ett fåtal av dem. På frågan om de har lärt känna någon av dem svarar en elev *”den enda jag hänger med är (namnger en elev)... vi hänger typ bara på lektionerna... och sen när vi ska typ ta en bensträckare också”*. Att ha någon att prata och hänga med i grundskolan verkar dock viktigt för alla elever *”träffa kompisar och vara med dem lite... hänga med dem och chilla med dem”* men de flesta ger samtidigt uttryck åt att det inte sker i samma utsträckning som de önskar. Eleverna i grundsärskolan känner överlag en större samhörighet med varandra och på raster och i matsalen strålar de ofta samman. Samtidigt som de vill vara i den *”stora klassen”* så mycket som möjligt saknar vissa elever sina kompisar från grundsärskolan *”det känns lite upp och ner faktiskt, för man vill ha kompisar med... ja i klassen, alltså”*. Att även tillhöra en *”liten klass”* upplevs av någon

som att man inte är en naturlig del av den *"stora klassen"*. *"Att vara delaktig betyder ju att man saknas när man inte är där"* som en av eleverna påpekade.

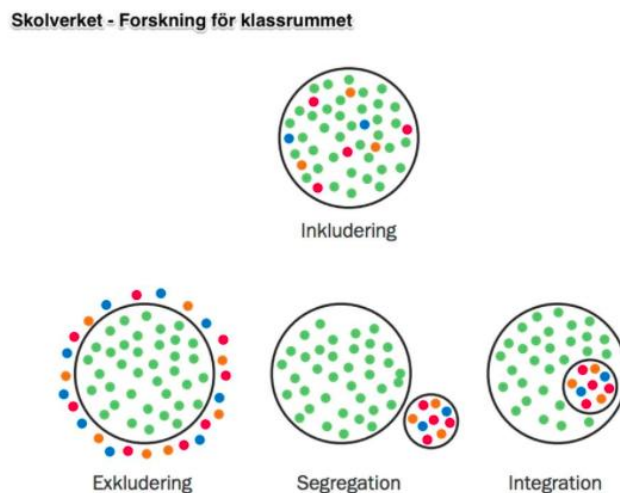
### **Bedömning, självkänsla och identitet**

Att vara duktig i ett ämne och att *"hänga med"* på samma villkor som grundskolans elever verkar bidra till att eleverna känner sig inkluderade. Detta framkom både under samtal och observationer *"hemkunskap och slöjd hade jag... jag fick bra betyg (enligt grundskolan kunskapskrav)"*, *"jag hinner med allt vad L säger för jag skriver så snabbt (på datorn)"*. Att inte känna sig duktig får å andra sidan motsatt effekt; eleven får dålig självkänsla och väljer att sluta trots att det från början varit roligt att delta *"alltså... att man inte kan någonting av det... så känns det som att de andra kan det och då känner man sig jättedum... och så..."*, *"för jag kan ingenting och det tar jättelång tid att lära sig... det är jobbigt att bara hoppa in så"*. Att kursplanerna skiljer sig åt och att betygen har olika bäring och inte går att jämföra i de båda skolformerna är en utmaning på vägen mot en skola för alla. Att få betyg enligt grundskolans kunskapskrav betraktas som något eftersträvansvärt av både elever och vuxna på skolan.

Att vara mottagen i grundsärskolan påverkar elevernas självbild i olika grad och för en av eleverna är detta det främsta hindret i samarbetet med grundskolan *"det finns folk som trycker ner en bara för att man går på en särskola... man känner sig typ såhär värdelös på skolan"*. Eleven pratar mer om hur man bedöms av andra elever än om hur lärarna bedömer kunskapsutvecklingen. Att bli respekterad för den man är och inte betraktas som annorlunda är viktigt för att eleverna ska känna sig delaktiga *"ingen mår bra av att känna sig annorlunda"*. För en annan elev verkar det viktigt att påpeka att han inte längre har idrott tillsammans med grundsärskolan *"jag har inte med särskolan... alltså den lilla gruppen, så har jag inte gympa längre... det hade jag innan"*. Elevernas drömskola är en skola där alla är *"snälla och hjälpsamma"*, *"där man alltid kan vara med sina kompisar"*, där alla *"trivs och respekteras för den man är"* och där ingen känner sig *"utknuffad"*.

När jag träffade de fyra intervjuade eleverna för att summera undersökningen pratade vi bland annat om begreppet inkludering. Samtliga elever uttrycker att de vill ha en skola där alla kan vara tillsammans och pekar på den översta ringen i

figuren nedan. På frågan om hur de upplever att det ser ut idag varierar svaren främst mellan de tre nedersta ringarna:



Figur 1. Hämtad ur "Forskning för klassrummet", (Skolverket, 2013b, sid. 55).

## Sammanfattning

Eleverna ger uttryck åt att lektionerna ofta är intressanta, särskilt om läraren berättar lugnt och tydligt. Att få ta del av grundskollärarens ämneskunskap upplever eleverna som positivt. Vilka ämnen det blir och i vilken utsträckning det sker påverkas av elevernas önskemål men också av pedagogernas bedömning av vad som är rimligt i förhållande till kunskapskrav och schema. Elevernas önskemål bygger på intresse men även på vad de anser sig duktiga i. Eleverna prioriterar inte något arbetssätt utan alla är lika roliga eller lika jobbiga, beroende på vem som berättar. Under mina observationer kunde jag dock notera att vid grupparbete hamnar eleverna från grundsärskolan ofta i en egen grupp om inte läraren i grundskolan styr upp aktiviteterna. Under flera lektioner sitter de tillsammans redan från början, ofta i ett hörn av klassrummet. Att integreras i grupp upplevs på samma gång som en möjlighet och ett hinder. Tryggheten möjliggör deltagande samtidigt som den hindrar interaktionen med elever och lärare från grundskolan.

Nivå och krav i undervisningen tillsammans med grundskolan verkar inte beröra eleverna i samma utsträckning som högt tempo och ständiga förändringar. För många instruktioner och otydlig struktur bidrar till att eleverna tyr sig till varandra eller till den vuxne som är med från grundsärskolan, vilket påverkar delaktigheten

i negativ riktning. Både elever och personal påpekar att för många vuxna ibland kan upplevas som ett hinder då alla säger olika. Lektioner med få instruktioner (som styrks av praktiskt material), en tydlig struktur och ett uppenbart ledarskap från lärarens sida bidrar till att eleverna kan delta på egen hand vilket påverkar interaktionen med grundskolans elever i positiv riktning (till exempel idrotten).

Några elever upplever att de emellanåt får för mycket hjälp. Andra berättar att de inte får den hjälp de behöver och menar att det är viktigt att de vuxna i skolan känner dem väl för att kunna ge rätt stöd. Någon påpekar att de helts vill ha hjälp av den som kan ämnet bäst.

Att skriftspråket dominerar undervisningen i grundskolan upplevs av flertalet elever som ett hinder, både när det gäller innehåll och struktur. Datorn är här ett uppskattat hjälpmedel och den fungerar även som stöd i interaktionen med grundskolans elever. Eftersom alla elever på skolan har var sin dator betraktas den som en naturligt redskap i undervisningen, både pedagogiskt och socialt. En elev uttrycker en önskan om att kunna använda den i större utsträckning. På lektioner där skriftspråket inte dominerar (till exempel idrott och exkursion) kommunicerar eleverna mer med eleverna från grundskolan.

Att få sin undervisning inom olika skolformer, i "*stora och lilla klassen*" beskrivs som mer eller mindre problematisk av eleverna. Undervisningen upplevs emellanåt som fragmentarisk (då till exempel schemat inte tillåter att de är med på alla lektioner inom ett ämne eller tema) vilket påverkar deras känsla av sammanhang. De missar även mycket information vilket stressar dem i olika utsträckning. Ibland glöms de bort på grund av bristande kommunikation. De känner inte så många elever i grundskolan och emellanåt upplever de att kulturen i de båda skolformerna skiljer sig åt. Mycket energi går åt till att anpassa sig, både pedagogiskt och socialt. Att även tillhöra en "*liten klass*" bidrar till att de inte, fullt ut, känner sig som en naturlig del av den "*stora klassen*". Eleverna är rädda för att säga och göra fel, vilket bidrar till att de ofta sitter tysta på lektionerna. Att ha någon att prata och hänga med i grundskolan skapar trygghet och är något som eleverna önskar i större utsträckning.

Identitet och självkänsla påverkar elevernas upplevelse av delaktighet. Att få betyg enligt grundskolans kunskapskrav betraktas som något eftersträvänsvärt av



både elever och vuxna på skolan. Att vara duktig i ett ämne ökar möjligheten till inkludering. Att känna sig mindre duktig och mindre värd får motsatt effekt och möjligheten till inkludering minskar.

Elevernas drömskola är en skola som präglas av inkludering (se figur 1, sidan 55) där alla är *"snälla och hjälpsamma"*, *"där man alltid kan vara med sina kompisar"*, där alla *"trivs och respekteras för den man är"* och där ingen känner sig *"utknuffad"*. Dagens skola upplever de främst som en blandning av integration, segregation och exkludering (se figur 1, sidan 55).

### **Teoretisk tolkning**

Skolan är ett verksamhetssystem där lärande och utveckling är ett mål i sig (Säljö, 2014). Elevernas uppskattning av grundskollära ämneskunskap tolkar jag som en möjlighet till delaktighet i vårt gemensamma kunskapsbyggande. I ett sociokulturellt perspektiv är kunskap inte något som överförs utan den utvecklas i gemenskap där språket spelar en avgörande roll (Säljö, 2014). Deltagarna bidrar med olika erfarenheter och perspektiv (a.a.). Samtal och observationer vittnar om att eleverna ofta sitter tysta under lektionen tillsammans med grundskolan. Jag tolkar detta som en förlust både för individen och för kollektivet; individen får inte möjlighet att verbalisera sina tankar och kollektivet går därför miste om dem. Eleverna påpekar att det bland annat beror på att de är rädda för att säga eller göra fel. I ett sociokulturellt perspektiv utvecklas kunskaper inom ramen för ett verksamhetssystem (Säljö, 2014). "Översättningen" från en miljö till en annan kan vara en komplicerad process. Att urskilja vad som är "figur" och vad som är "bakgrund" blir svårare när du inte är förtrogen med en verksamhet (a.a.). Enligt min tolkning kan detta vara en förklaring till att eleverna upplever den dubbla tillhörigheten som både energikrävande och förvirrande, något som påverkar delaktigheten i negativ riktning. Elevernas förmåga att identifiera sig med och röra sig i den aktuella kontexten är, enligt Sahlström och Lindblad (1998) också avgörande för hur de står sig i konkurrensen om talutrymme i klassrummet. Min uppfattning är att elevernas mentorer i grundsärskolan har en grannliga uppgift i att få bitarna att passa ihop i detta kontextpussel.

En känsla av sammanhang är alltså viktigt för att skapa mening åt lärandet (Säljö, 2010). Detta är en utmaning då eleverna inte deltar fullt ut i grundskolans

undervisning vilket bidrar till flera olyckliga konsekvenser (som jag beskrivit i resultatet). Eftersom institutionaliseringen av lärandet redan har inneburit en ökad abstraktion (Säljö, 2014) ställer detta extra höga krav på eleverna, inte minst med tanke på att personer med diagnosen utvecklingsstörning befinner sig på en lägre abstraktionsnivå än sina jämnåriga (Kylén, 2012) vilket även kan inverka på utvecklingstakt och förmåga att orientera sig i tid och rum (a.a.). Mot denna bakgrund är det lätt att förstå varför eleverna blir stressade av högt tempo och ständiga förändringar, något som påverkar delaktigheten i negativ riktning. Att eleverna inte verkar uppleva innehållet lika abstrakt som jag hade förväntat mig kan eventuellt förklaras med det faktum att tänka och tala inte är samma sak. Tanken följer inte samma komplicerade regler som talet (Säljö, 2014). Hur vi resonerar behöver med andra ord inte spegla vad vi är förmögna att tänka kring utan det bör relateras till vilka fysiska och intellektuella artefakter som finns till hands (a.a.). Min uppfattning är att vår förmåga att identifiera dessa kulturella resurser är av stor betydelse för om vi ser på lärande och utveckling ur ett individuellt eller sociokulturellt perspektiv. Enligt min tolkning skulle det förra hindra och det senare möjliggöra delaktighet.

I vår kultur dominerar skriftspråket och för den som kan läsa och skriva bidrar detta till delaktighet (Säljö, 2014). För elever med läs- och skrivsvårigheter innebär det i stället en utmaning, både när det gäller innehåll och struktur. I ett sociohistoriskt perspektiv är dock talet den primära resursen (Säljö, 2014). Andra kommunikationsformer betraktas som komplement (a.a.). En del lärare i studien är särskilt omtyckta av eleverna med motiveringen att *"det är lätt att hänga med"* i undervisningen. I ett sociokulturellt perspektiv kan detta tolkas som att läraren lyckats levandegöra och kontextualisera verkligheten så att undervisningen upplevs som mindre abstrakt (Säljö, 2014). Detta bidrar till meningsfullhet (a.a.) vilket jag tolkar som en möjlighet till upplevd delaktighet. På lektioner där skriftspråket inte dominerar är eleverna mer delaktiga i undervisningen.

I ett sociokulturellt perspektiv är alltså fysiska och intellektuella artefakter viktiga resurser för att vi ska förstå vår omvärld och kunna agera i den (Säljö, 2014). Olika hjälpmedel gör att vi inte begränsas av vår biologiska förmåga. Samspelet mellan kollektivet och individen har stor betydelse för utvecklingen av dessa redskap (a.a.). Samtal och observationer vittnar om att detta samspel inte är lika

utbrett som man skulle önska vilket kan vara en anledning till att eleverna inte har tillgång till så många hjälpmedel. Min tolkning är att om eleverna hade ingått som en naturlig del av kollektivet så hade utvecklingen av dessa redskap påverkats i positiv riktning. Datorn är ett självklart och uppskattat hjälpmedel i undervisningen. Säljö (2014) påpekar dessutom att den är en tydlig utmanare till den traditionella klassrumsinteraktionen. Under mina observationer utnyttjas den främst som ett skriftspråkligt redskap men användningsområdena är så många fler. Östling m.fl. (2011) menar att mycket kompetens kring IT i skolan redan finns men en bättre helhetssyn är nödvändig om den ska komma alla elever till gagn. Min tolkning är att detta hade möjliggjort delaktighet i större utsträckning.

Kunskap är makt och den som saknar kunskap hamnar lätt utanför eller blir beroende av andra (Säljö, 2014). Elevernas berättelser bekräftar detta; att vara duktig i ett ämne ökar möjligheten till inkludering. Att känna sig mindre duktig och mindre värd får motsatt effekt. I ett sociokulturellt perspektiv utvecklas kunskap främst i praktiska och kommunikativa samspel med andra (Säljö, 2014). Att ha någon att prata och hänga med i grundskolan skapar trygghet och är något som eleverna önskar i större utsträckning. *"Då skulle jag våga fråga om jag inte förstår"* förklarade en av eleverna under vårt sista samtal. Genom att samtala och samlyssna får vi tillgång till andras kognitiva ansträngningar (Säljö, 2014). Min tolkning är att detta skulle kunna bidra till elevernas känsla av delaktighet i undervisningen tillsammans med grundskolan.

I ett sociokulturellt perspektiv befinner vi oss ständigt under utveckling (Säljö, 2014). Vi kan till exempel förstå vad som sägs eller görs men behöver stöd för att lära oss hantera situationen på egen hand. På vilket sätt "viktiga andra" (vuxna och jämnåriga) vägleder oss i den närmaste utvecklingszonen är av betydelse om undervisningen ska leda till ett lärande (a.a.). Samtal och observationer vittnar om att eleverna ibland upplever att de får *"för mycket hjälp"*. En del elever anser att de inte alltid får *"den hjälp de behöver"* och någon vill framför allt ha hjälp av den som *"kan ämnet bäst"*. Genom att låna ut adekvat kognitiv kompetens utan att ta över situationen hjälper vi eleven att vara kvar i lärandet och förflytta sig framåt i sin egen utvecklingszon (Säljö, 2014). Min tolkning är att även den som vägleder utvecklas i denna process. I ett sociokulturellt perspektiv är kognition något som finns mellan människor och alla lärsituationer är en kreativ och

skapande tillställning där nya insikter föds (Säljö, 2014). Min uppfattning är att detta bidrar till upplevelser av delaktighet i vårt gemensamma kunskapsbygge.

I ett sociokulturellt perspektiv på utveckling och lärande är alla inkluderade och bidrar till att skapa och återskapa det verksamhetssystem som skolan är. Handlingar och praktiker konstituerar varandra (Säljö, 2014). Detta stämmer väl överens med den gemenskapsorienterade definitionen på inkludering som Nilholm och Göransson (2013) presenterar. Paralleller kan även dras med Haugs (1998) definition av målsättningen för en skola för alla ur ett demokratiskt deltagandeperspektiv. Studiens resultat pekar på att exkludering av vissa elever medverkar till att verksamhetssystemet inte är anpassat efter dem då deras bidrag till helheten går förlorat. Ett stort ansvar vilar därför på de vuxna som förväntas förmedla information om elevernas förutsättningar och behov. Mediering är ett viktigt begrepp inom det sociokulturella perspektivet och kan uppfattas som ett slags raster som tolkar och förmedlar verkligheten, vilket hjälper oss att förstå saker som annars inte vore möjliga. Utifrån studiens resultat kan jag se att min framtida yrkesroll som speciallärare kommer att handla mycket om just mediering i arbetet med att förverkliga visionen om EN skola för ALLA.

## **Slutsatser**

Att i detta avsnitt rada upp vad som hindrar eller möjliggör att eleverna känner sig inkluderade i undervisningen tillsammans med grundskolan låter sig inte göras eftersom fenomenet har visat sig vara mer komplext än så. Bland annat har personliga egenskaper och tidigare erfarenheter påverkat elevernas berättelser vilket är en av anledningarna till att deras upplevelser skiljer sig åt. En övergripande slutsats är dock att *sammanhanget är viktigt för eleverna och eleverna är viktiga för sammanhanget*. Om elever som mottagits i grundsärskolan tillåts att vara med och forma skolan som verksamhetssystem är möjligheterna större att undervisningen i grundskolan anpassas även efter dem vilket skulle bidra till att de känner sig inkluderade. En viktig arbetsuppgift som blivande speciallärare blir att tillhandahålla de fysiska och intellektuella redskap som eleverna behöver för att sammanhanget ska bli begripligt. Ett minst lika angeläget uppdrag är att arbeta för samverkan mellan de båda skolformerna så att alla elever kan vara med och bidra till den gemensamma undervisningskulturen på skolan.

## DISKUSSION

Sista kapitlet bjuder på en fördjupad diskussion där jag lyfter fram viktiga slutsatser från studien. Genom att koppla mina insikter till litteraturgenomgången och framför allt till tidigare forskning försöker jag placera studien i ett större sammanhang. Jag gör även en kritisk analys av studiens resultat i förhållande till valda metoder. Resultatets relevans för speciallärares yrkesroll, förslag på fortsatt forskning samt ytterligare några reflektioner får avsluta uppsatsen.

### Resultatdiskussion

#### **Vad hindrar eller möjliggör att elever mottagna i grundsärskolan känner sig inkluderade i undervisningen tillsammans med grundskolan?**

Studiens resultat visar att frågan rymmer många svar men att elevernas upplevelser av inkludering skiljer sig åt av olika anledningar. Precis som Nilholm och Alm (2010) påpekar i sin studie kan inkludering inte beskrivas i termer av antingen eller utan det handlar mer om en gradskillnad. Innan vi kan bedöma om vi har att göra med en mer eller mindre inkluderande lärmiljö måste vi veta vad inkludering egentligen är. Denna fråga är emellertid komplex. Då ordet har en positiv laddning är det många som vill erövra det vilket oundvikligen påverkar dess ursprungliga värde. I likhet med Nilholm (2006) anser jag därför att det är av största vikt att vi för en diskussion om begreppet och på vilket sätt det används för att tydliggöra vilken definition som är utgångspunkten. Att eleverna i studien utgår från en gemenskapsorienterad definition (jämför Nilholm & Göransson, 2013) är tydligt men om alla på skolan delar denna uppfattning är oklart. En samsyn i fråga om begreppets innebörd tror jag är ett stort kliv på vägen mot visionen om EN skola för ALLA.

Redan på informationsträffen, när jag visade mitt bildspel och berättade om bakgrunden till min studie, uttryckte eleverna en önskan om en skola för alla samtidigt som de var insiktsfulla och förstod att vägen dit är lång *”så vill jag ha det”, nu blir jag så där orolig, att jag inte hinner vara med om detta”, ”då har jag nog redan börjat gymnasiet, och kanske hunnit sluta också”, ”då är jag död och begravnen, för länge sedan”*.

Utan att ha läst svensk utbildningshistoria förstår eleverna att i arbetet med att skapa en sådan skola väntar många utmaningar på vägen (jämför Nilholm, 2007). Att även de räknas in i ”alla” är det ingen som tar för givet. Beteckningen *integrerad elev* (jämför Skolverket, 2014) antyder att eleven inte är en naturlig del av helheten (Emanuelsson, 2004). ”Att vara delaktig betyder ju att man saknas när man inte är där” som en av eleverna reflekterade över. Begreppet *integrering* kan även stå för en process mot målet *integration* där alla har ett medansvar för att forma helheten (a.a.). Elevernas vilja att hjälpa till visar att de är beredda att ta det ansvaret.

Syftet med lanseringen av inkluderingsbegreppet var att det på ett tydligare sätt skulle representera ”alla” och därmed motverka en uppdelning av ”vi och dem” samt att fokus skulle flyttas från eleven till miljön (Emanuelsson, 2004; Nilholm & Göransson, 2013). Med tanke på hur eleverna kämpar för att anpassa sig till den rådande kulturen i grundskolan skulle jag våga påstå att inkluderingen i den studerade verksamheten främst kan jämföras med en individorienterad eller placeringsorienterad definition (Nilholm & Göransson, 2013). Skolverket (2014) påpekar att en *integrerad elev* kan ha en utsatt position i gruppen och menar att *gruppintegrering* kan motverka detta i viss mån. Utifrån studiens resultat drar jag slutsatsen att detta stämmer ganska väl men att det sker på bekostnad av möjligheten till interaktion med grundskolans elever. Om alla ska få tillfälle att bidra till den gemensamma helheten efter sina förutsättningar måste vi lyfta fram variation och olikheter som en tillgång (Emanuelsson, 2004). Även detta, tror jag, vore ett stort kliv i rätt riktning mot visionen om EN skola för ALLA.

Att Sverige utmärker sig internationellt genom att erbjuda en särskild skolform för elever med utvecklingsstörning (Berthén, 2007) komplicerar det hela. Min känsla är att särskolans historiska bakgrund bidrar till att eleverna inte uppfattas som en naturlig del av helheten, varken av sig själva eller av andra. Enligt Jakobsson och Nilsson (2011) är diagnosen kopplad till identitet och Persson m.fl. (2006) konstaterade i sin studie att elever med utvecklingsstörning ogärna talar om sin funktionsnedsättning, något som jag också la märke till under mina samtal. De menar vidare att skolans ”etikettering” bidrar till att det uppfattas som legitimt att utesluta dem ur gemenskapen. Elever med utvecklingsstörning är en mycket heterogen grupp och jag anser i likhet med Kylén (2012) att termen borde bytas ut

eftersom den inte beskriver funktionsnedsättningen på ett rättvist sätt. Studier (bl.a. Persson m.fl., 2006; Szönyi, 2005) visar att både diagnos och tillhörighet får negativa sociala konsekvenser. Eleverna i studien har få eller inga nära relationer med eleverna i grundskolan, en bild som tidigare forskning kan bekräfta (bl.a. Tetler & Baltzar, 2011). Mot denna bakgrund kan man förstå varför flertalet elever i studien inte gör så stora anspråk utan kämpar på och är relativt nöjda med den gemenskap som erbjuds.

Möjligheterna till delaktighet i vårt gemensamma kunskapsbygge värdesätts av eleverna i undersökningen och detta resultat går i linje med tidigare forskning (Alexandersson, 2009; European Agency for Development in Special Needs Education, 2012; Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012) där vissa elever upplever det som exkluderande att inte få ta del av grundskollära ämneskunskap i samma utsträckning som de önskar, något som får mig att fundera över skolans formulering om att utbildningen inom skolväsendet ska vara *likvärdig inom varje skolform* (SFS 2010:800, 1 kap. 9 §). Studierna pekar även på att eleverna överlag har en positiv syn på sitt eget lärande vilket också mitt resultat visar. Även eleven som tycker att allt är ”skitjobbigt” ser sig själv som en lärande individ men upplever att det inte ges tillfälle att visa det. Med utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv på utveckling och lärande finns det kanske anledning att reflektera över hur vi ser på elevernas intellektuella möjligheter i förhållande till den undervisningsmiljö de vistas i. En god lärmiljö gynnar alla elever men kan vara livsavgörande för en del (Runström Nilsson, 2012). De unga delegaterna i Europaparlamentet menar att inkluderande undervisning är en fördel för *alla* och inte bara för elever i behov av särskilt stöd (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012). Internationella studier (enligt Kalambouka m.fl., 2007) visar att inkludering av elever i behov av särskilt stöd inom framför allt kognition och inläring bidrar till att klasskamraterna utan dessa behov i större utsträckning utvecklar sociala färdigheter. Som jag ser det kan en samverkan mellan de båda skolformerna uppmuntra till att alla elever, oavsett skolform, utvecklar kunskaper och värden i gemenskap, vilket ju är en vision hos rektorerna på den aktuella skolan. En lyckad inkludering uppstår dock inte i ett vakuum och ovanstående studiers resultat visar också att ju bättre organiserat stödet för elever i behov av särskilt stöd är desto positivare blir utfallet vid inkludering (a.a.).

Samarbete och samsyn bidrar till delaktighet och ett positivt klimat i klassrummet enligt tidigare forskning (bl.a. Göransson, 2008; Nilholm & Alm, 2010). Resultatet av min studie visar att både elever och personal upplever brister inom dessa områden vilket leder till frustration och stress. Stämningen på skolan är ett annat område som forskningen lyft fram som betydelsefull för delaktigheten och stress upplevs som negativt för stämningen (Göransson, 2008). Positivt samspel och jämlika relationer är viktiga beståndsdelar i en god stämning enligt eleverna i Göranssons studie. Precis som eleverna i min egen undersökning påpekar de även att ingen ska behöva känna sig utstött utan alla ska accepteras för den man är (a.a.). Utanförskap är negativt i ett samhällsperspektiv eftersom känslan har en tendens att följa individen ut i vuxenlivet (Molin, 2004; Persson m.fl., 2006; Tetler & Baltzer, 2011). Min uppfattning är att de negativa föreställningar som finns i samhället om personer med utvecklingsstörning i stor utsträckning grundas i skolan. Redan genom att diskvalificera dem i det ordinarie utbildningssystemet har vi visat att de inte är att räkna med. De barn som idag går i skolan (inom olika skolformer) ska mötas i morgondagens samhälle som till exempel grannar, arbetskamrater, arbetssökande och arbetsgivare, brukare och personal, kund och affärsbiträde, resenär och busschaufför, patient och vårdpersonal m.m. Listan kan göras lång. En integrerad undervisning är det effektivaste sättet att motverka diskriminerande attityder vilket i förlängningen kan bidra till utvecklingen av ett integrerat samhälle (Unesco, 2006).

Ska detta ske måste eleverna börja prata med varandra. Studiens resultat visar dock att de *integrerade eleverna* av olika anledningar ofta sitter tysta på lektionerna något som konstaterats även i tidigare forskning (bl.a. Mineur, 2007; Tetler & Baltzer, 2011). Under mina observationer upplevde jag att de ofta är ganska ”osynliga” i klassrummet. Detta är inte bara negativt ur ett samhällsperspektiv utan påverkar även elevernas möjlighet till utveckling och lärande i ett sociokulturellt perspektiv. Förutom tidigare nämnda orsaker kan anledningen till att eleverna sitter tysta också vara att sociala och kommunikativa mönster skiljer sig åt i de olika skolformerna. I grundsärskolan kommunicerar elever främst med vuxna medan elever i grundskolan företrädesvis pratar med varandra, vilket både forskning (Arthur-Kelly m.fl., 2008) och min egen erfarenhet kan bekräfta. Något som inte explicit tagits upp i tidigare forskning men som min studie visar är hur



skriftspråkets dominans hindrar att eleverna känner sig delaktiga i undervisningen tillsammans med grundskolan. Trots oändliga möjligheter används tekniken i skolan främst som skriftspråkliga redskap. Mycket kompetens kring IT i skolan finns redan men en bättre helhetssyn är nödvändig om den ska göra undervisningen tillgänglig för alla elever (Östling m.fl., 2011). Olika hjälpmedel gör att vi inte begränsas av vår biologiska förmåga och samspelet mellan kollektivet och individen har stor betydelse för utvecklingen av dessa redskap (Säljö, 2014) vilket ytterligare bekräftar min tes om att ingen bör uteslutas ur helheten om lärmiljön ska anpassas efter alla.

### **Hur påverkar elevernas upplevelser speciallärarens framtida yrkesroll?**

Samspelet med fysiska och intellektuella artefakter är centralt i ett sociokulturellt perspektiv på utveckling och lärande. Oförmågan att uppfatta dessa kulturella resurser begränsar vår förståelse till att se utveckling och lärande främst ur individuella perspektiv, menar Säljö (2014). Med dessa tankar i ryggsäcken har jag för avsikt att utmana det kategoriska perspektivet som fortfarande har en stark ställning inom utbildningsväsendet, enligt Persson (2007). Jag hoppas att min framtida yrkesroll som speciallärare kommer att likna Karlsudds (2012) beskrivning av en ”inkluderingspedagog” och att mitt specialpedagogiska förhållningssätt kommer att betraktas som proaktivt (jämför Emanuelsson, 2004).

En viktig uppgift blir då att verka för välintegrerade arbetslag. Som färdig speciallärare förväntas du kunna samarbeta med andra skolformer och bidra till att undanröja hinder i olika lärmiljöer. I ditt arbete bör du särskilt beakta de mänskliga rättigheterna (SFS 2011:186). De traditionella perspektiven på specialpedagogik tenderar att förenkla problematiken genom att forskningen presenterar en lösning (Nilholm 2005). Ett dilemmaperspektiv inbjuder i stället till dialog mellan forskning och praktik (a.a.) något som jag upplever är en förutsättning om vi ska kunna förverkliga visionen om EN skola för ALLA. Att ta hänsyn till elevers olikheter och samtidigt tillhandahålla en likvärdig utbildning är ett dilemma som i sig innehåller många målkonflikter, inte minst av demokratisk karaktär. Min studie visar att det inte finns några enkla lösningar. Elevernas olika berättelser vittnar om att dialogen måste hållas levande. Fokus bör dock främst ligga på ”varför och sen” i stället för ”hur och nu”.

Jag kan också se att en viktig arbetsuppgift i min framtida yrkesroll bör vara att synliggöra faktorer som bidrar till att eleverna känner sig inkluderade och vad orsakerna till detta är. Studiens resultat visar ju till exempel att vissa praktiska lektioner är positiva ur ett inkluderingsperspektiv. Med hjälp av lite fantasi och kreativitet så tror jag att dessa framgångsfaktorer går att överföra även till andra ämnen i skolan. Både min studie och hela utbildningen har lärt mig hur viktigt det är att lyssna och visa att du bryr dig. Som medierande ”förändringsdetektiv” hoppas jag kunna bidra till att undervisningen upplevs inkluderande i högre grad än vad den gör idag.

## **Metoddiskussion**

Syftet med studien har inte varit att tillskansas sig valida, objektiva sanningar utan snarare att berika och fördjupa förståelsen av det studerade fenomenet. Min uppfattning är att en kvalitativ fallstudie har passat studiens syfte, eftersom jag ville gå på djupet och studera en avgränsad aspekt inom en begränsad tid (Bell, 2006). Att noga överväga olika metodval och samtidigt vara flexibel har medverkat till att hålla rätt kurs under hela förloppet. Frågeställningarna har funnits med som en röd tråd genom hela processen och jag upplever att min förståelse för det aktuella fenomenet har ökat och nya aspekter har blivit synliga, något som Thomsson (2010) menar är syftet med förståelsegrundande undersökningar. Min uppfattning är att en hermeneutisk inriktning också har varit relevant och en stor del av tiden har ägnats åt att tolka och förstå producerade data. Att låta sig inspireras av en narrativ ansats har känts naturligt och produktivt. Eftersom det studerade fenomenet är svårfångat har berättelsen hjälpt till att belysa komplexiteten i elevernas upplevelser. De fyra huvudpersonerna gav alla uttryck åt att de uppskattade våra samtal; att någon hade *tid* att lyssna på deras berättelser och *intresse* av att försöka förstå. En av de intervjuade eleverna uppfattade sitt deltagande som ”*viktigt för att andra ska förstå hur det känns*”. Att använda mig av bildspel för att få dem intresserade och på samma gång medvetna om vad det innebar tror jag har bidragit till att materialet blev så rikt. En av de intervjuade eleverna upplevde deltagandet som ”*spännande*” och en annan som ”*jobbigt och roligt*”, dock utan att ångra sin medverkan. Deras vilja att ”*hjälpa till*” i utvecklingsarbetet mot en skola för alla var tydlig.

Reflektionsböckerna bidrog tyvärr inte i den utsträckning som jag hade hoppats på. Skriftspråket visade sig vara en alltför stor utmaning för flertalet av de sju eleverna då personalen i skolan inte hade möjlighet att bistå med hjälp. Någon ritade lite i sin bok men det var endast en elev som använde den till egna reflektioner i någon större utsträckning.

För att kunna studera ett fenomen på djupet ur elevers perspektiv räcker det dock inte med att fånga deras röster utan du måste även tolka dem i förhållande till det sammanhang de är sprungna ur (Halldén, 2003). Observationerna har varit en stor hjälp i denna process. Min förhoppning och känsla är, att mina olika metodval har bidragit till att stärka studiens tillförlitlighet. När vi träffades sista gången för att bland annat prata om ”inkludering” och ”en skola för alla” stämde elevernas upplevelser väl överens med hur jag har uppfattat deras olika berättelser under studien. Att jag i viss mån har påverkat dataproduktionen i samspelet med eleverna är oundvikligt och kanske heller inte ovälkommet ur ett sociokulturellt perspektiv. Genom att titta på det inspelade materialet flera gånger och noga registrera elevernas hummanden, ansiktsuttryck och kroppsspråk när jag repeterar det jag har uppfattat i deras berättelser hoppas jag att rimligheten i mina tolkningar ändå är tillfredsställande.

En stor del av undersökningen har bestått av litteraturstudier. Förutom den litteratur som ingått i utbildningen har jag slukat mängder av böcker, rapporter, artiklar, avhandlingar och annat relevant material. Denna kunskapsbas har varit ett stöd under hela processen och förhoppningsvis har även *den* bidragit till att mina slutsatser uppfattas som rimliga och trovärdiga. Min uppfattning är att den teoretiska tolkningen har ökat studiens generaliserbarhet och relaterbarhet.

### **Tillämpning och fortsatt forskning**

Möjligheten att få studera skolans vardag ur elevernas perspektiv har bidragit till många nya insikter som kommer att vägleda mig i min framtida gärning som speciallärare. Elevernas berättelser är fyllda av genomtänkta reflektioner och kloka tankar. Jag hyser stor respekt för dessa *starka* individer som varje dag går till skolan och kämpar för att passa in i en verksamhet som inte fullt ut förmår anpassa sig till deras förutsättningar och behov. Jag hoppas att detta arbete bidrar till att även andra får möjlighet att ta del av deras perspektiv och på så vis inse att

de är en tillgång i vårt gemensamma kunskapsbygge. Min uppfattning är att undervisningens utformning påverkas av vår syn på lärande som till stor del är beroende av vilken teoretisk tradition vi åtgår ifrån. Jag tror vi behöver bli bättre på att synliggöra detta, både för oss själva och för varandra. Min förhoppning är att de som läser detta arbete ska inspireras till en sådan process.

Något som lockar är därför att även tolka studiens resultat utifrån andra teoretiska perspektiv på utveckling och lärande. Det skulle också vara spännande att studera vilka eventuella artefakter som har muskler nog att utmana den skriftspråkliga dominansen i skolan. Ett annat tänkbart fenomen att undersöka är hur elever och vuxna i grundskolan ser på exkludering och förlusten av det perspektiv som elever med utvecklingsstörning hade tillfört i en skola för alla. Slutligen är det kanske återigen dags att ifrågasätta behovet av en särskild skolform för elever med utvecklingsstörning.

### **Avslutande diskussion**

Att grundskolan, enligt Carlbeck-kommitténs utredning, inte *anses* mogen för en inkluderande undervisning (SOU 2004:98) tyder trots allt på ett relationellt perspektiv men så länge elever med utvecklingsstörning inte är en naturlig del av verksamheten och får möjlighet att bidra till dess form (jämför Säljö, 2014) kommer grundskolan sannolikt att förbli omogen. Att lyfta fram variation och olikheter som en tillgång (Emanuelsson, 2004) och sluta tala om normalitet och avvikelser är ett första steg mot EN skola för ALLA (Brodin & Lindstrand, 2004). Tiden är inne för att upphäva normalitetsbegreppet anser Karlsudd (2012).

Så länge olika former av undervisning beskrivs som ett särskiljande från det normala kommer de alltid att upplevas som exkluderande. Om utgångspunkten i stället är att olika former av undervisning är det normala så kanske enskild undervisning eller undervisning i liten grupp i stället upplevs som inkluderande eftersom själva lärandet ses som det primära målet i skolan. Genom att anpassa lärmiljön efter elevernas olika förutsättningar och behov blir alla delaktiga i denna gemensamma strävan. Bland annat Mineurs studie (2007) vittnar om att en stark tillhörighet till hela skolan är möjlig att uppleva trots att en del av undervisningen bedrivs i ”liten grupp”.

Så länge inte alla ingår som en naturlig del av vårt samhälle kommer vi att ha separata OS, teaterföreställningar och TV-program för personer med funktionsnedsättningar av olika slag. Detta är dock en nödvändig början och ett viktigt steg från den undanskymda roll som många har upplevt tidigare men jag anser att det är hög tid att ta nästa kliv från den till synes cementerade uppdelningen ”vi och dem”. En butikskedja har vågat utmana denna tradition i sin TV-reklam och jag hyser stor respekt för detta kurage. När praktikanten (som bland många andra egenskaper även har Downs syndrom) presenteras för sina kollegor blir det tyst precis så länge att du själv hinner bli osäker innan han fäller kommentaren; ”Vad glori ni på? Har ni aldrig sett en praktikant förut!” Att detta krävde mod vittnar den efterföljande reaktionen och tittarstormen om. I mina ögon är personen numera inkluderad i sammanhanget och saknad när han inte är där. Precis som Karlsudd (2012) påpekar kan det kännas tungt att försöka påverka skolans verksamhetssystem mot inkludering och därför är det viktigt att låta sig inspireras av pionjärer på området. Utbildningen och studien har övertygat mig om att det inte är dags att lägga boxhandskarna på hyllan ännu men i stället för att främst gå på kraft har jag lärt mig att tajming och fokus är minst lika viktiga förmågor. Att ibland ge sig tid att reflektera lite i ringhörnan och ifrågasätta sina egna argument är avgörande om kampen för EN skola för ALLA ska upplevas som trovärdig och väl förankrad.

I mina ödmjukaste stunder är jag fullt på det klara med att mina vetenskapliga lärdomar och teorier inte är nya. Liknande tankar har tänkts och kommer att tänkas många gånger. Om jag däremot låter fantasin skena för ett ögonblick hoppas jag att just mina unika tolkningar av studiens resultat kan vara ett litet bidrag till den gemensamma förståelsen av hur allt hänger ihop!

## REFERENSER

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Ahlberg, K. (2004). Att skapa och transkribera en berättelse – en del av tolkningen. I: Skott, C. (Red.), *Berättelsens praktik och teori – narrativ forskning i ett hermeneutiskt perspektiv* (ss. 73-84). Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, U. (2009). *Stödjande rum – om elever i en inkluderande verksamhet*. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Arthur-Kelly, M., Foreman, P., Bennett, D. & Pascoe, S (2008). Interaction, inclusion and students with profound and multiple disabilities: towards an agenda for research and practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(3), 161-166.
- Assarson, I. (2009). *Utmaningar i en skola för alla – några filosofiska trådar*. Stockholm: Liber AB.
- Backman, J. (2008). *Rapporter och uppsatser*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. 4 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet: Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Avhandling. Karlstad: Karlstad Universitet.
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2 uppl. Stockholm: Liber.
- Ejvegård, R. (2003). *Vetenskaplig metod*. 3 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I. (2004). Integrering/inkludering i svensk skola. I: Tössebro, J. (Red.), *Integrering och inkludering* (ss. 101-120). Lund: Studentlitteratur AB.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Ungas syn på inkluderande undervisning*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. <https://www.european-agency.org/events/posters> (hämtat 2015-05-12).

Fejes, A. & Thornberg, R. (2015). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I: Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (ss. 16-43). Stockholm: Liber AB.

FN (1948). *Allmän förklaring om de mänskliga rättigheterna*.

FN:s standardregler (1993). *Konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*. SÖ 2008:26. Utrikesdepartementet.

Greenspan, S. (1999). What is meant by mental retardation? *International Review of Psychiatry*, 11(1), 6-18.

Grunewald, K. (2008). *Från idiot till medborgare*. Stockholm: Gothia.

Göransson, K. (2008). *Man vill ju vara som alla andra. Elevers röster om delaktighet och inkludering med fokus på elever med funktionsnedsättning*. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 12-23.

Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.

Hjärne, E. & Säljö, R. (2013). *Att platsa i en skola för alla: elevhälsa och förhandlingar om normalitet i den svenska skolan*. 4 uppl. Lund: Studentlitteratur AB.

Hugo, M. (2013). Institutionsvård i fokus. *Meningsfullt lärande i skolverksamheten på särskilda ungdomshem* (Forskningsrapport, Statens institutionsstyrelse) Nr 1.

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

Isaksson, C. (2012) (Red.). *Grundskolan 50 år: Från folkskola till folkets skola*. Stockholm: Ekerlids förlag.

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

- Kalambouka, A. Farrell, P. Dyson, A. & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49(4), 365-382.
- Karlsudd, P. (2011). Sortering och diskriminering eller inkludering. *Specialpedagogiska rapporter och notiser*. (Kristianstad: Högskolan), Nr 6.
- Karlsudd, P. (2012). Att diagnostisera till inkludering – en (upp)given fundering. I: Barow, T. & Östlund, D. (Red.), *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning* (ss. 175-184). Kristianstad: Kristianstad University Press.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Kylén, G. (2012). *Helhetsyn på människan: begåvning och begåvningshandikapp*. Stockholm: Stiftelsen ALA.
- Lang, L. & Ohlsson, L. (2009). Ytterst berörd – sällan hörd: Att som forskare lyssna till berättelser. *Educare*, 4, 35-59. Malmö: Malmö högskola.
- Mineur, T. (2007). *I klass med alla andra – två fallstudier om grundskoleplacerade särskoleelevers upplevelser av sin skoldag*. Halmstad: Sektionen för hälsa och samhälle, Högskolan i Halmstad.
- Mineur, T., Berg, 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.
- Molin, M. (2004). *Att vara i särklass: Om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan*. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och institutet för handikappvetenskap, Linköpings universitet.
- Nilholm, C. & Alm, B. (2010). An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher's strategies, and children's experiences. *European Journal of Special Needs Education*, 25(3), 239-252.
- Nilholm, C & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning: Vad kan man lära av forskningen?* Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM).



Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik: Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10(2), 124-138.

Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd"* - Vad betyder det och vad vet vi? *Forskning i fokus nr 28*. Myndigheten för skolutveckling.

Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur AB.

Normell, M. (2009). *Från lydnad till ansvar: Kunskapssyn, känslor och relationer i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Ohlin, C. (2002). Vad skiljer specialpedagogik från "vanlig" pedagogik? I: Källstigen, G., Ohlin, C & Setkic, M (Red), *Mötesplatser: Sverige: Funktionshinder och kulturmöte* (ss. 49-56). Kristianstad: Enheten för kompetensutveckling förlag.

Persson, B., Holmström, C. & Johansson, I. (2006). *På andras villkor – skolans möte med elever med funktionshinder*. Rapport, Skolverket. Stockholm: Fritzes.

Persson, B. (2007). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. 2 uppl. Stockholm: Liber.

Repstad, P. (2007). *Närhet och distans: Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. 4 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Reichenberg, M. (2012). Gränser på gott och ont: Undervisning i särskolan förr och nu. I: Andersson, D. & Edlund, L.-E. (Red.), *Språkets gränser och verklighetens* (ss 143-155). Umeå: Institutionen för språkstudier.

Runström Nilsson, P. (2012). *Pedagogisk kartläggning: Att utreda och dokumentera elevers behov av särskilt stöd*. 2 uppl. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Sahlström, F. & Lindblad, S. (1998). Subtexts in the science classroom – An exploration of the social construction of the science lessons and school careers. *Learning and instruction*, 8(3), 195-214.

SFS 2010:800 *Skollag*. Utbildningsdepartementet.

SFS 2011:186 Yrkesexamina, speciallärarexamen.

- Skolinspektionen (2011). *Särskolan – Granskning av handläggning och utredning inför beslut om mottagande*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2012). *Framgång i undervisningen – En sammanställning av forskningsresultat som stöd för granskning på vetenskaplig grund*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011b). *Läroplan för grundsärskolan 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2013a). *Skolverkets allmänna råd: Mottagande i grundsärskolan och gymnasieskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2013b). *Forskning för klassrummet. Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2014). *Stödmaterial: Integrerade elever*. Stockholm: Fritzes.
- (SOU 2004:98) *För oss tillsammans: Om utbildning och utvecklingsstörning*. Slutbetänkande av Carlbeck-kommittén. Stockholm: Fritzes.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Uneskorådet (2/2006). *Salamanca-deklarationen och Salamanca +10*. Stockholm: Svenska Uneskorådet
- Szönyi, K (2005). *Särskolan som möjlighet och begränsning – elevperspektiv på delaktighet och utanförskap*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Szönyi, K. & Söderqvist Dunkers, T. (2012) (Red.). *Där man söker får man svar: delaktighet i teori och praktik för elever med funktionsnedsättning*. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Säljö, R. (2010). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I: Lundgren, U. P., Säljö, R. & Liberg, C. (Red.), *Lärare, skola, bildning – Grundbok för lärare* (ss 137-195). Stockholm: Natur & Kultur.

- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. 3 uppl. Lund: Studentlitteratur AB.
- Tetler, S & Baltzer, K. (2011). The climate of inclusive classrooms: the pupil perspective. *London Review of Education*, 9(3), 333-344.
- Thomsson, H. (2010). *Reflexiva intervjuer*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur AB.
- Unicef (2006). *FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: Unicef Sverige.
- WHO (2003). *Klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa* (svensk version). Stockholm: Socialstyrelsen.
- Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande: Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.
- Östling, M., Gisterå, E-M. & Lavsund, M. m.fl. (2011). *It och lärande för att nå målen*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM).
- Östlund, D. (2012). Om speciallärare med inriktning utvecklingsstörning är svaret – vad är då frågan? I: Barow, T. & Östlund, D. (Red.), *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning* (ss. 145-158). Kristianstad: Kristianstad University Press.



**Sektionen för lärande och miljö**

**Speciallärarprogrammet**

Specialisering utvecklingsstörning

**Brev till vårdnadshavare**

Hej! Jag heter Karin Fredriksson och är anställd inom grundsärskolan på XXXXXXXXX. För närvarande är jag tjänstledig för att slutföra mina studier till speciallärare. I mitt examensarbete vill jag skriva om hur elever, mottagna i grundsärskolan, upplever undervisningen tillsammans med grundskolan; vad som hindrar och vad som bidrar till att de känner sig delaktiga. En förutsättning för denna studie är att låta eleverna komma till tals.

Eftersom ditt barn deltar i undervisning tillsammans med grundskolan vissa lektioner i veckan skulle jag vilja träffa honom/henne och lyssna till hans/hennes erfarenheter av det gångna läsåret. För att slippa anteckna under samtalets gång och för att jag inte ska missa någonting vill jag spela in intervjuerna och sedan i lugn och ro skriva ut dem efteråt. Det är bara jag som kommer att ha tillgång till det inspelade materialet och resultatet redovisas anonymt. En utomstående kommer inte att kunna spåra vem som har deltagit i undersökningen.

Jag har träffat eleverna i skolan och berättat att jag behöver deras hjälp i denna forskning. Deltagandet är frivilligt och de kan när som helst hoppa av om de inte vill vara med längre. För elever som är under 15 år krävs dessutom samtycke från vårdnadshavarna. Fyll i kupongen och lägg den i svarskuvertet och posta det så snart ni kan, dock senast den 5/3.

Jag kommer att genomföra intervjuerna efter påsklovet och innan dess tänkte jag uppmuntra eleverna att reflektera över undervisningen tillsammans med grundskolan och notera detta genom att skriva eller rita. Reflektionerna kommer sedan att fungera som underlag i intervjuerna. Allt för att samtalen ska föras utifrån elevernas perspektiv.

Om ni har några frågor får ni gärna höra av er till mig:

Telefon: xxx xxx xx xx

E-post: karin.fredriksson@.....

Med vänlig hälsning och ett tack på förhand!

Ja, vårt barn får delta

Nej, vårt barn får inte delta.

Elevens namn: \_\_\_\_\_

Vårdnadshavarnas underskrift: \_\_\_\_\_

Namnförtydligande: \_\_\_\_\_

# Eleverna reflekterar...

**Fundera till exempel över:**

**Innehåll** – Förstår du allt eller är något för svårt?

**Arbetsätt** – På vilket sätt jobbar ni? Med vem?

Har ni till exempel haft grupparbete eller jobbat själva?

**Tempo/krav** – Har du själv kunnat bestämma takten?

Har något stressat dig? Är kraven lagom för dig?

**Hjälp** – Har du behövt hjälp och stöd? Med vad/av vem?

Hur känns det att få hjälp? Har du hjälpt någon annan?

**Delaktighet** – Vem pratar du mest med i klassen?

Har du fått vara med och bestämma?

**Meningsfullhet** – Är du nöjd med undervisningen

tillsammans med grundskolan?

Vad är bäst i samarbetet med grundskolan?

Är det något du skulle vilja ändra på?

**Skriv eller rita i boken! Du kan också använda datorn.**

Mejla gärna: [karin.fredriksson@.....](mailto:karin.fredriksson@.....)

Bildstöd...

Bildstöd...

Bildstöd...

