



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# **Två elevassistents arbete med elever i behov av särskilt stöd**

**-En etnografisk studie**

**Tanja Ferm**

---

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2013
Handledare:	Yvonne Karlsson
Examinator:	Girma Berhanu
Rapport nr:	HT13-IPS-35 SPP600

## Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2013
Handledare:	Yvonne Karlsson
Examinator:	Girma Berhanu
Rapport nr:	HT13-IPS-35 SPP600
Nyckelord:	Elevassistent, delaktighet, etnografi, sociokulturellt perspektiv, specialpedagogik

---

**Syfte:** Studiens övergripande syfte är att undersöka elevassistenters funktion och arbete med elever i behov av särskilt stöd i skolan. Dessutom är syftet att mer specifikt studera hur elever görs delaktiga i samspelsituationer.

**Teori:** Studiens etnografiska ansats tar sin utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet. Perspektivet framhåller kommunikation och språkanvändning som det viktigaste kollektiva verktyget för att människor skall kunna förstå och samspela med varandra (Säljö, 2000). Med det sociokulturella perspektivet som en grund fördjupar sig studien i kommunikationen med hjälp av diskursanalys. I diskursanalys är språket centralt, då det återger och formar verkligheten. Med hjälp av diskursanalys så söks mönster i samtalen som observerats. I studien används även Perssons (2007) kategoriska respektive relationella perspektiv och Nilholms (2007) dilemmaperspektiv på specialpedagogik som analysverktyg.

**Metod:** Studien har en kvalitativ ansats som är inspirerad av etnografien och etnografiskt inriktade metoder. Deltagande observationer genomfördes under 9 dagar, på två skolor i de senare grundskoleåren, där elevassistenterna arbetade. Båda elevassistenterna intervjuades formellt och informellt.

**Resultat:** Elevassistenter använder största delen av sin tid till interaktion med eleven och det som var centralt var att på olika sätt kommunicera för att få dem att lösa skoluppgifter. Hur elevassistentens arbete organiseras och utförs blir avgörande för om elevassistenten är ett hinder eller möjlighet för elevens ökade möjligheter till samspel. Elevassistenterna ansåg sig ha det totala ansvaret för elevens skoldag. Den definitionen på ansvarsområdet gör att en komplex och sammansatt yrkesroll framträder som blir definierat främst av elevens behov men även andra faktorer i elevgruppen, arbetslaget och elevens hem. Det arbete som elevassistenterna utför möjliggör för eleverna att vara inkluderade på skolan då det tycks svårt att se hur det arbetet skulle rymmas i klasslärarens tjänst. Samtidigt blev det dock (om än i olika grad på skolorna) tydligt att eleverna med elevassistent hade lägre interaktionen med läraren och kamrater jämfört med övriga elever.

# Förord

Det har varit spännande, utvecklande och inte minst utmanande att genomföra denna utbildning till specialpedagog som avslutades med detta examensarbete.

Jag vill passa på att tacka de som hjälp mig på vägen.

Tack till elevassistenterna, som gett mig mycket av sin dyrbara tid och haft förtroendet att låta mig få komma in i deras vardag.

Tack till mina kurskamrater Anneli, Maria och Sofie, för alla diskussion- och reflektions tillfällen som utvecklat mig genom utbildningen och inte minst i detta avslutande arbete.

Tack till min vän Tora, för hjälp och stöd.

Tack till min handledare Yvonne.

Det största tacket vill jag avslutningsvis rikta till min familj, som stöttat mig genom dessa tre lärorika år på väg mot en ny yrkesroll som specialpedagog. Tack Mikael som gjort det här möjligt för mig och tack mina barn, vi har mycket tid att ta igen.

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning .....</b>	<b>1</b>
<b>2. Syfte och frågeställningar .....</b>	<b>3</b>
2.1 Syfte.....	3
2.2 Frågeställningar .....	3
<b>3. Bakgrund.....</b>	<b>4</b>
3.1 Särskilt stöd .....	4
3.2 Elevassistent .....	6
3.3 Delaktighet .....	7
<b>4. Teoretiska utgångspunkter.....</b>	<b>9</b>
4.1 Sociokulturellt perspektiv.....	9
4.2 Diskursteori/analys .....	9
4.3 Specialpedagogiska perspektiv.....	10
<b>5. Tidigare forskning.....</b>	<b>12</b>
5.1 Nationell forskning .....	12
5.2 Internationell forskning .....	12
<b>6. Metod.....</b>	<b>19</b>
6.1 Forskningsansats.....	19
6.2 Metodval .....	19
6.2.1 Deltagande observation.....	19
6.2.2 Intervju.....	20
6.2.3 Metodtriangulering .....	20
6.3 Urvalsprocess .....	20
6.3.1 Deltagarna i studien och skolverksamheten.....	21
6.3.1.1 Skola 1.....	21
6.3.1.2 Skola 2.....	21
6.4 Genomförande .....	21
6.5 Etik .....	22
6.6 Studiens validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.....	23
6.6.1 Validitet .....	23
6.6.2 Reliabilitet.....	23
6.6.3 Generaliserbarhet .....	24
6.7 Bearbetning och analys.....	24
<b>7. Resultat.....</b>	<b>25</b>
7.1 Kommunikation Elev-Elevassistent .....	25
7.1.1 Samtal med fokus på skoluppgifter .....	25
7.1.2 Samtal med fokus på eleven .....	28
7.2 Deltagande och sociala relationer på skolan.....	31
7.2.1 Delaktighet/interaktion med Elev-Elevassistent.....	31
7.2.2 Delaktighet/interaktion med Elev-Klasskamrater.....	32
7.2.3 Delaktighet/interaktion med Elev-Lärare .....	34
7.3 Elevassistentens övriga arbetsuppgifter på skolan .....	35

<b>8. Diskussion .....</b>	<b>39</b>
8.1 Metoddiskussion.....	39
8.2 Resultat diskussion .....	40
8.2.1 Elevasistentens arbete .....	40
8.2.2 Samspelsituationer .....	41
8.2.3 Avslutande reflektioner.....	42
8.3 Specialpedagogisk relevans.....	42
8.4 Vidare forskning .....	43

<b>Referenslista.....</b>	<b>44</b>
---------------------------	-----------

**Bilaga 1**

**Bilaga 2**

**Bilaga 3**

**Bilaga 4**

# 1. Inledning

Skolan har en uttalad intention att verka för en inkluderande verksamhet för alla elever. Det innebär att varje elev skall få förutsättningar till lärande och delaktighet i sin ordinarie undervisningsgrupp. För en del elever innebär det att de behöver ett särskilt stöd för att få rätt förutsättningar. Detta stöd regleras i skollagen.

I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen (Skollagen, 1 kap., 4§).

Citatet visar på vad stödet skall leda till, men hur stödet ser ut och hur det ska organiseras är däremot inte reglerat i skollagen. Giota och Emanuelsson (2011) och Skolverket (2001) visar på att en del skolor använder elevassistenter som särskilt stöd för elever. De beskriver vidare att det skiljer sig åt vad elevassistenter som personalgrupp har för arbetsuppgifter, de kan vara anställda som en resurs på skolan eller arbeta med och följa en enskild elev. Statens offentliga utredningar (SOU 2000:19) bekräftar detta och beskriver att elevassistenter som personalgrupp inte har några nationella bestämmelser kring elevassistenters funktion i skolan eller krav på kompetens.

Antalet elevassistenter har ökat markant i Sveriges skolor och SOU (1998:66) skriver att ”enligt Svenska Kommunförbundet fanns drygt 8 400 elevassistenter i den kommunala skolan år 1996. /.../ Antalet ökade kraftigt under 1990-talet med 140 procent räknat på antalet hela tjänster. Under samma period har antalet elever i den kommunala skolan ökat med ca 8 procent”. De senaste siffrorna visar att antalet elevassistenter idag är 14 938 st nov 2012 ([www.skl.se](http://www.skl.se)) (14 514 st nov 2011). Orsaken till att andelen elevassistenter ökar i skolan är omdiskuterat. Gadler (1997) menar att en förklaring är att då det besparades på skolans övriga personal, ökades antalet assistenter. SOU ger en alternativ förklaring och menar att det beror på att barn med neuropsykiatriska tillstånd som fått diagnos har rekommenderats elevassistenter som stöd (SOU 2000:19). Ytterligare en förklaring ges i den internationella forskningen som menar att andelen och behovet av elevassistenter i skolan har ökat på grund av inkluderingen (eng: inclusion) av elever i behov av specialpedagogiskt stöd (Webster, Russel & Blatchford, 2013; Kati-Tuulia Mäensivu, Satu Uusiautti, Kaarina Määttä, 2012). Elever som tidigare exkluderades ur sin ordinarie undervisningsgrupp är i högre grad inkluderade i klassen. Även i Sverige så har alla barn rätt till att bli inkluderade i ordinarie undervisningsgrupp. Den rätten är reglerad i skollagen:

Särskilt stöd får ges i stället för den undervisning eleven annars skulle ha deltagit i eller som komplement till denna. Det särskilda stödet ska ges inom den elevgrupp som eleven tillhör om inte annat följer av denna lag eller annan författning (3 kap. 7§, skollagen 2010:800).

Utifrån ovanstående resonemang finns det ett specialpedagogiskt forskningsintresse då elevassistenter konkret arbetar med elever i behov av särskilt stöd. Särskilt med tanke på att deras arbetsuppgifter inte är reglerade.

Delaktighet och inte minst delaktighet i just samspelssituationer är starkt förknippat med både integrering och inkluderingsbegreppen. Molin (2004) skriver att integreringsbegreppet är en föregångare till ett socialt delaktighetsbegrepp. Delaktighet till skillnad från deltagande (i både kamratgemenskap och att vara reellt delaktig i sin egen läroprocess) är särskilt betydelsefulla för att eleven skall lyckas med sin utbildning (Nordevall, Möllås och Ahlberg, 2009). Därför är det av vikt att det stöd skolan erbjuder eleven inte hindrar möjligheter till

delaktighet och samspel. Takala (2007) skriver att trots att assistenternas närvaro setts som positiv kan de vara ett hinder i deltagandet. Exempelvis så får eleven i högre grad hjälp av elevassistenten än av sina kamrater eller läraren. Woolfson och Truswell (2005) däremot anser att eleverna i högre grad inte hade haft möjlighet till en inkluderande undervisning om de inte haft stöd i form av en elevassistent i sin vardag.

Utifrån denna bakgrund framträder att det skulle bidra till det specialpedagogiska forskningsområdet att få en fördjupad kunskap kring hur elevassistenter som stödinsats kan göra elever delaktiga i samspelsituationer.

## **2. Syfte och frågeställningar**

### **2.1 Syfte**

Studiens övergripande syfte är att undersöka elevassistenters funktion och arbete med elever i behov av särskilt stöd i skolan. Mer specifikt är syftet att studera hur elever görs delaktiga i samspelsituationer.

### **2.2 Frågeställningar**

- 1 Hur skapar elevassistenten möjligheter eller hinder i samspelsituationer?
- 2 På vilket sätt skapar elevassistenter ökade förutsättningar för delaktighet?
- 3 Hur görs eleverna delaktiga i samspelsituationer?
- 4 På vilket sätt beskriver elevassistenter sitt arbete och sin funktion som stöd för barn i behov av särskilt stöd?
- 5 Hur beskriver elevassistenter sitt arbete och sin funktion som stöd i att göra elever delaktiga i samspelsituationer?



## 3. Bakgrund

### 3.1 Särskilt stöd

Termerna ”särskilt stöd”, ”specialpedagogiskt stöd” och ”stödinsats” förklaring ligger nära varandra och i denna studie används de synonymt. Termen ”särskilt stöd” är det begrepp skolförordningen, skollag och styrdokument främst använder (t.ex. SOU 2010:800). Termen specialpedagogiskt stöd eller stödinsats används i flera studier (t.ex. Giota & Emanuelsson, 2011). Studien behandlar även ”elever i behov av särskilt stöd” synonymt med den engelska termen ”pupils with special educational needs” (SEN).

Det finns ingen allmänrådande definition av begreppet särskilt stöd och skolverket skriver:

Det finns ingen definition av begreppet särskilt stöd i skollagen. Det är heller inte möjligt att i lagtext definiera vilka förutsättningar som ska finnas för att en elev ska erbjudas särskilt stöd. Det är också svårt att dra en gräns mellan vad som avses med stöd som ges inom ramen för en individanpassad undervisning och vad som är särskilt stöd. Vad som avses med särskilt stöd blir därmed en professionell bedömning som skolan måste göra från fall till fall (Skolverket, 2013, s.10).

I studien kommer jag använda Heimersson (2009) förklaring: ”de insatser eller åtgärder av olika slag, som skolan använder för att stödja elever som i sin kunskapsmässiga eller sociala utveckling riskerar att inte nå de uppsatta målen, så som de beskrivs i läroplaner och kursplaner” (s. 61). Skolverket skriver att ”Särskilt stöd är inte förbehållet någon viss lärarkategori utan kan exempelvis ges av klassläraren eller annan lärare” (Skolverket, 2011, s. 24). Jag menar i studien att elevassistenter anställs som en åtgärd för att stödja elever och att de i sitt arbete även ger särskilt stöd till eleven.

Sedan den nya skollagen (2010:800) kan man se att flertalet av de bestämmelser som tidigare stod i grundskoleförordningen angående särskilt stöd (numer skolförordningen, 2011:185) nu återfinns i skollagen. Det kan tolkas som att rätten till särskilt stöd stärkts. I skolverkets rapport Särskilt stöd i grundskolan (2011) så beskrivs att begreppen ”barn med behov av särskilt stöd” började användas först i Barnstugeutredningen 1968. Senare så byttes *med* (behov av särskilt stöd) ut mot *i* (behov av särskilt stöd), i Socialstyrelsens Allmänna råd år 1991. Det talades alltså om barn ”i behov av särskilt stöd”. Denna formulering skrevs in i skollagen år 1999. Med detta ordbyte önskade man markera att ”ett barns eventuella problem inte alltid beror på egenskaper hos barnet utan kan vara ett uttryck för förhållandet till omgivningen” (a.a. s. 25)

Hur man ser på elevers svårigheter påverkar vad för typ av åtgärder och stödinsatser som används. Myndigheten för skolutveckling (2005) betonar att tidigare studier visat att elevers uppvisade svårigheter ofta kan beskrivas som skolspecifika. Det innebär att vad som av skolan bedöms vara svårigheter hos eleven, inte sällan utgör en slags bild av den rådande kulturen på just den skolan.

Myndigheten för skolutveckling (2005) betonar också att vissa elever som får stöd, får stöd som inte är ”rätt”. Det handlar ofta om elever som är utåtagerande.

Det handlar då inte om att de får för lite stöd utan snarare om att deras bråkighet kan dölja bakomliggande problem som skolan inte förmår avtäckta. Konsekvensen blir då att de får *fel* sorts stöd – ett stöd som kanske mest handlar om att hålla dem åtskilda från övriga klassen för att klara av en stundom kaotisk skolsituation (Myndigheten för skolutveckling, 2005, s. 7).

Skolverket (2011) beskriver att de inte sällan får stöd av en elevassistent som ”punktmarkerar” eller avskiljer eleven från ordinarie undervisningssituation och de anser inte att det är rätt stödinsats för att hantera problemet: ”Med hänvisning till tidigare forskning sägs i rapporten att elevers problembeteende är svårt att hantera med fler personal, och att det som behövs snarare är att personalen utvecklar sin kompetens att bemöta eleven” (s. 43). När det gäller stödinsatser finns det också en skillnad mellan könen. Myndigheten för skolutveckling (2005) skriver i sin rapport att det inte finns några antalsmässiga skillnader mellan flickor och pojkar när det gäller behovet av stöd. Däremot är det dubbelt så vanligt att pojkar får stöd. Vidare beskriver de att det är de elever som vanligtvis beskrivs som tysta, initiativsvaga och blyga vars stödbehov nedprioriteras.

Den historiska sammanfattningen nedan begränsas genom att fokusera dels på hur *synen på* elevers svårigheter varierat och dels hur detta stöd *organiserats*. Det första är förknippat med begreppen relationellt och kategoriskt perspektiv, det andra med begreppen särskiljning och inkludering (Skolverket 2011). Ahlberg (2007, s. 67) skriver att ”historiskt sett har specialpedagogikens huvudintresse varit att studera individer eller grupper av individer i behov av särskilt stöd samt utveckla metoder för att stödja och hjälpa.” 1842 fattades ett beslut om en folkskola för alla barn. Tidigare har skolan främst varit för barn till föräldrar i över- och medelklass. Redan då diskuterades hur man skulle förhålla sig till de elever som ansågs avvikande och hade svårigheter att tillgodogöra sig undervisningen (Ahlberg, 2007a). I praktiken så blev det inte en folkskola för alla barn utan jämsides växte det fram en praktik av särskiljande lösningar. Bland annat fanns det fattigskolor och de bättre bemedlade föräldrarna valde andra skolor än folkskolan. Barn som ansågs sjuka, efterblivna, sinnesslöa, imbecilla började sorteras in i hjälpklasser, anstalter och externat. Även inom folkskolan vidtog efterhand olika särskiljande åtgärder som svagklasser (Skolverket, 1998; Ahlberg, 2007a). Synen var att ’de lågt begåvade barnens närvaro’ varken gynnade dem själva eller övriga elever i klassrummet (Ahlberg, 2007a). De särskiljande lösningarna sågs vara för elevens bästa. Det skapades förutsättningar för särskilda omsorger samtidigt som det underlättade för undervisningen av de ”normala” (Skolverket, 1998). Tiden kännetecknas av särskiljande av de barn som ansågs i behov av särskilt stöd. Bedömningen av vilka barn som behövde stöd och påföljande lösningar gjordes i huvudsak på medicinska, psykologiska och sociala grunder. Binets intelligenstest började användas för att fastställa barns begåvning och genom det hitta lämpliga sär lösningar för vissa elever (Ahlberg, 2007a). På 1960-talet ökade specialundervisningen mycket kraftigt som organisationsform. Detta mot bakgrund av att synen på vilka orsaker som ledde till att elever fick skolsvårigheter främst låg hos eleverna själva (Persson, 2007). För barn med rörelsehinder infördes skolplikt först år 1962. I Lgr 69 förordades en ökad integration, man uppmärksammade också miljön i skolan som en möjlig orsak till elevers svårigheter. Det är vid denna tid som elevassistenter börjar komma in i grundskolan för att stötta elever i behov av särskilt stöd (Gadler, 1999).

Regeringens utredning om ”skolans inre arbete” SIA (SOU 1974:53) visade att specialklasserna inte haft så positiva effekter som man förväntat sig. Vilket ledde till en delvis förändrad syn på elever i behov av särskilt stöd och att specialpedagogiska metodiken skulle genomsyra hela skolverksamheten (Ahlberg, 2007a; Persson, 2007). I Lgr 80 betonas att specialundervisningens viktigaste mål blir att motverka att barn får svårigheter i skolan. Elevers individuella behov skall tillfredställas och vikten av att stödåtgärder bör ske inom den vanligaste undervisningens ram (a.a). Även Lpo 94 framhåller att skolans uppgift är att utforma undervisningen så att hänsyn till alla elevers förutsättningar befrämjas. Dagens läroplan och skollag (beskrivna ovan) följer samma färdriktning. Trots detta visar Persson

(2007) att skolan fortfarande löser elevers behov av särskilt stöd genom att avskilja dem från den ordinarie undervisningsgruppen och Ahlberg (2007a) anser att det existerar en klyfta mellan ideologi och praktik. En förklaring kan vara det som Giota och Emauelssons forskning (2011) visar: att praktiskt taget alla rektorer anser att elevers behov av särskilt stöd är individbundet d.v.s. har med den enskilde eleven att göra. Vidare visar studien att rektorerna (som är ansvariga) ansåg att andelen elever som får särskilt stöd är lägre än antalet elever som är i behov av det. I skolverkets rapport (2001) framgår det i en analys av skolans särskilda insatser för elever med funktionshinder att insatserna i huvudsak var desamma oavsett elevens diagnos. Eleverna erbjöds ett lugnare tempo och/eller ett utökat vuxenstöd. Vuxenstödet ansågs eleverna få genom att gå i liten grupp, få undervisning hos specialläraren eller tillgång till elevassistent.

### **3.2 Elevassistent**

Elevassistenter definieras i statens offentliga utredningar (SOU 2000:19) som ett vanligt förekommande stöd för elever i behov av särskilt stöd. Trots detta är personalgruppen inte omnämnd någonstans i de statliga styrdokumenterna. En elevassistent är anställd av skolan och står under ledning av rektor (SOU 2000:19). Då elevassistenters arbetsuppgifter inte är reglerade någonstans (SOU 1998:66) är det rektors ansvar att ge en arbetsbeskrivning. Även elevassistenter bakgrund varierar och de har inte någon formell utbildning.

Elevassistenter som yrkesgrupp uppkom under 1960-70 talet då elever med fysiska funktionsnedsättningar skulle integreras i skolan (Gadler, Magnusson, Tholén, & Örtlund, 1999). Idag anställs elevassistenter även för andra funktionshinder än fysiska. Jakobsson (2002) beskriver hur elevassistenter används både som stöd inom klassens ram och som stöd vid sidan av klassens arbete. Författaren skriver fram exempel på hur elevassistenter är ett stöd som möjliggör elevernas deltagande i samma aktiviteter som resten av klassen. Det ges samtidigt exempel på hur elevassistenter används för att ge stöd utanför den ordinarie undervisningsgruppen. Skolverkets (2001) studie beskriver att även om elevassistenten primärt var för en elev fungerade hon oftast som ett stöd för flera elever i klassen vilka också behövde stöd. Detta beskrivs som en medveten strategi från skolorna då det bidrog till "...att minska risken för att eleven med funktionshinder upplevde sig punktmarkerad, att andra elever blev avundsjuka på det extra stödet och/eller att elevens självständiga arbete hämmades" (s. 31). Vidare beskriver studien att elevassistenten som stöd i huvudsak fungerar på två sätt; ett praktiskt stöd och/eller ett pedagogiskt stöd och att en diagnos kunde vara en förutsättning för att få en assistent. För elever var elevassistenter (tillsammans med specialundervisning och hjälpmedel) den vanligaste insatsen för elever med rörelsehinder i både grundskolan och i gymnasieskolan. För elever med ADHD/DAMP eller Aspergers syndrom betonades behovet av liten grupp, samt specialundervisning och elevassistent. Elevassistenternas arbetsuppgifter beskrivs som att de ska förklara för eleven det hon/han inte förstått på lektionerna, strukturera material, hjälpa eleven vara på rätt plats vid rätt tid, samarbeta med lärarna, hålla kontakt med hemmet samt andra instanser av vikt för eleven. Studien diskuterar det stora pedagogiska ansvaret assistenterna får ta då assistenterna ofta var unga, saknade eftergymnasial utbildning och inte fick någon regelbunden fortbildning eller handledning (a.a.) I en annan studie av Skolverket (2006) presenteras en rapport där de beskriver hur "Flertalet av de elever som har haft och/eller har assistentstöd är nöjda med detta". Men att "Några elever har dock upplevelser som handlar om att assistenten inte mött deras behov på det sätt som man förväntat sig" (s. 48). Vidare beskriver de intervjuade eleverna som haft elevassistent att utöver att elevassistenterna hjälper dem så är även deras roll att påminna läraren, informera klassen osv. Uppgiften att elevassistenten skall informera

lärare om elevernas behov ökar under grundskolans senare år. I rapporten "Särskilt stöd i grundskolan" (2011) anges att 70% av de tillfrågade kommunerna ansåg att tillgång till assistent i klassrummet var vanligt. Där beskrivs även elevassistent som en särskiljande lösning. I rapporten 'elevassistentens roll i skolan' (SOU1998:66) varnas för att lösa problem med att slentrianmässigt sätta in elevassistent. Kommittén betonar att läraren är pedagogiskt ansvarig och får inte ta över ett pedagogiskt ansvar från läraren.

### 3.3 Delaktighet

"Delaktighet i samspelssituationer" och "social delaktighet" är begrepp som ligger nära varandra. I denna studie används de synonymt.

Delaktighetsbegreppet är starkt förknippat med integrationsbegreppet och blev aktuellt i skolans värld i samband med att alla barn fick skolplikt (Molin, 2004). Integreringsbegreppet har tillskrivits olika betydelser i olika sammanhang, vilket påverkar dess relation till delaktighetsbegreppet. Ineland, Molin och Sauer (2009, s 32) skriver om integrering och skiljer bland annat på fysisk integrering och social integrering, där den fysiska integreringen handlar om ett geografiskt närmande och den sociala integreringen handlar om att man ingår i ett socialt samspel med regelbundna och spontanta kontakter. Formen av integrering påverkar då i vilken utsträckning delaktighet uppnås, då "rätten och tillgången till kommunal skola behöver inte vara den samma som att i alla avseenden vara delaktig i en sådan skola" (s 32-33). Det vill säga fysisk integrering är en nödvändighet men är inte en förutsättning för delaktighet. Göransson (2007) däremot menar att betydelsen av begreppet integrering har ändrats:

Utifrån den ursprungliga innebörden av integrering kan man egentligen inte särskilja delaktighetsbegreppet från integrationsbegreppet – man kan inte ha integrering om man inte samtidigt har delaktighet. Då integreringsbegreppet används med en mer organisatorisk innebörd blir det dock möjligt att föra ett resonemang utifrån att dessa begrepp särskiljs. Det blir således möjligt att hävda att integrering inte leder till större delaktighet (s. 14).

Ineland, Molin och Sauer (2009) menar att en ny tid kräver nya begrepp och därför lanserades begreppet inkludering som ett alternativ till integrering. Nilholm (2006) skriver att eftersom integreringsbegreppet urvattnas så banades väg för ett nytt begrepp. Författaren beskriver att "Med begreppet inkludering brukar, något förenklat, menas idén att dessa barn ska vara delaktiga i skolans vanliga miljöer" (s. 6). Begreppet har en ideologisk innebörd där inkludering (likt den ursprungliga meningen med integrering) inte går att särskilja från delaktighetsbegreppet. Vidare menar dock Nilholm även här att inkluderingsbegreppet omtolkas i olika sammanhang och i vissa fall används begreppet i frågeställningar om inkludering leder till delaktighet dvs. är särskilt. Ineland, Molin och Sauer (2009) bekräftar att begreppet med tiden fått olika betydelse och att en del menar att det inte är någon väsentlig skillnad mellan begreppen inkludering och integrering, utan att även inkludering ibland tillskrivs en ren organisatorisk innebörd i skolan.

Delaktighet är ett begrepp med vida definitioner som nämns i litteratur och olika utbildningspolitiska dokument. Göransson (2008) skriver att delaktighetsbegreppet inte har någon vedertagen förklaring på dess innebörd utan används olika beroende vilket sammanhang de används. Molin (2004) skriver i sin avhandling att det finns ett behov av en generell definition av begreppet.

Delaktighet definieras av WHO (i International Classification of Functioning, Disability and Health – ICF), enligt Socialstyrelsens (2002) översättning, som ”en persons engagemang i en livssituation” (s. 36). Livssituationer beskrivs inom nio domäner: Lärande och att tillämpa kunskap, allmänna uppgifter och krav, kommunikation, förflyttning, personlig vård, hemliv, mellanmänniska interaktioner och relationer, viktiga livsområden samt samhällsgemenskap, socialt och medborgerligt liv (a.a.). Denna studiens fokus är då på livssituationerna: mellanmännisklig kommunikation, interaktioner och relationer och socialt liv, även om de inte är så tydligt avgränsade från varandra i realiteten.

Jakobsson (2002) skriver att:

ICF:s intentioner stämmer väl överens med den syn på lärandet som framkommer i styrdokumentet för den svenska skolan. Lärandet ses i de officiella dokumenten som en aktiv, konstruktiv och social process, som förutsätter individens engagemang och delaktighet i en social och pedagogisk gemenskap tillsammans med andra elever och vuxna i skolan (s. 5).

Skolverket (2006) menar att ”Social delaktighet handlar om vilka möjligheter till samspel och gemenskap eleverna upplever sig ha haft under sin skoltid” (s. 49). De har vidare gjort en studie där de genom intervjuer ser hur elever upplevt det över tid:

Majoriteten av de intervjuade eleverna anser att deras första sex skolår varit relativt bra när det gäller kamratkontakter och möjligheter att medverka i sociala aktiviteter. De senare grundskoleåren har för många upplevts som svåra när det gäller kamrat- och lärarkontakter medan gymnasiet oftast beskrivs i positiva ordalag./.../Det är också under de första pubertetsåren som många av eleverna säger sig ha upplevt större problem med utanförskap och mobbning (s. 56).

Jakobsson (2002) skriver att avgörande för elevers lärande och delaktighet är kommunikation, relationer och samverkan.

Molin (2004) anser att delaktighetsbegreppet både används för att beskriva en egenskap hos individen och en samspelsprocess. I studien avgränsas undersökningen till att söka delaktighet i samspelsprocesser.

## 4. Teoretiska utgångspunkter

Som teoretiskt ramverk och för analys av den insamlade empirin används olika perspektiv/teorier som komplementerar varandra för att belysa den verksamhet som beskrivs.

### 4.1 Sociokulturellt perspektiv

För att analysera samspeletsituationerna tar studien sin utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet. Perspektivet framhåller kommunikation och språkanvändning som det viktigaste kollektiva verktyget för att människor skall kunna förstå och samspela med varandra (Säljö, 2000). ”Det är genom kommunikation som sociokulturella resurser skapas, men det är också genom kommunikation som de förs vidare. Detta är en grundtanke i ett sociokulturellt perspektiv” (Säljö, 2000, s. 22) Dysthe (2001) menar att det finns ett nära samband mellan dialog, samspel och lärande. Skolan är en institutionell miljö där en stor del av verksamheten går ut på att förmedla kommunikativa färdigheter i en kollektiv kontext. Därför är det i denna studie lämpligt att ha det sociokulturella perspektivet som utgångspunkt. Grundare till de sociokulturella lärandeteorierna är den ryska psykologen Lev S Vygotskij (1896-1934). Han betonar lärarens betydelse för lärandeprocessen och att lärande bygger på interaktion mellan människor (se Alexandersson, 2009). Säljö (2000) menar att läraren bistår barnet med kommunikativa stöttor (engelska: scaffolds) eller som Hundeide (2006) kallar det ”anpassat stöd”. Det handlar om att ge barnets stöd i sitt lärande till dess att det inte behövs längre. Stödet utgår från barnets positiva initiativ och författarna menar att det är den strategi som ger de bästa långsiktiga resultat eftersom det är barnets initiativ, förståelse och autonomi som understöds. Vygotskij (beskriven i Säljö, 2000) menar att denna stödjande undervisning sker i den närmaste utvecklingszonen. ”Vygotskij definierar denna utvecklingszon som ’avståndet’ mellan vad en individ kan prestera ensam och utan stöd å ena sidan, och vad man kan prestera ’under en vuxens ledning eller i samarbete med kapabla kamrater’ /.../ å andra sidan.” (s. 120). I studien används kommunikativa stöttor och utvecklingszonen som begrepp för att förstå hur elevassistenten ger förutsättningar att stödja eleven i sitt arbete.

Inom det sociokulturella perspektivet talar man om att handlingar och lärande är situerat i sociala praktiker (Säljö, 2000). Människan handlar med utgångspunkt i vad man uppfattar att omgivningen kräver, tillåter eller gör möjligt i en viss verksamhet. Hundeide (2006) menar att barn är biologiskt disponerade att assimilera kultur via dialog med viktiga andra i sin omgivning. Att de föds in i en social värld som existerat före födelse. Författaren beskriver att Vygotskij anser att barn är en kulturell lärling. De kulturella ramarna blir dock oftast så förgivettagna att vi inte ser dem. Säljö (2000) betonar dock att kontexten och handlingen påverkar varandra ”Det finns inte först en kontext och sedan en handling, utan våra handlingar ingår i, skapar och återskapar kontexter” (s. 135). Handlingar och praktiker konstituerar därmed varandra. Den fysiska kontexten är den miljö och verksamhet inom vilken en handling vanligtvis utförs. I studien används det sociokulturella perspektivet syn på praktik/kontext för att se hur verksamheten organiseras och vad elevassistenten ser att det får för konsekvenser för barnets behov. Fokus i denna studie är på hur eleven får chans att ingå i sociala processer med andra elever och lärare på skolan.

### 4.2 Diskursteori/analys

Det sociokulturella perspektivet betonar kommunikation och språkanvändning som det viktigaste verktyget i samspel och förståelse. Winter Jørgensen och Phillips (2000) menar att de sociokulturella- och diskursanalytiska perspektiven kompletterar varandra ” för att analysera den bredare sociala praktiken räcker det inte med diskursanalysen, eftersom social

praktik har både diskursiva och icke-diskursiva element; man ska här använda sociologisk teori och kulturteori förutom diskursanalys” (s. 75). Det finns olika diskursanalytiska angreppssätt/inriktningar (Winter Jørgensen & Phillips, 2000; Bergström & Boréus, 2012). Denna studie har det sociokulturella perspektivet som en grund och fördjupar sig i kommunikationen med hjälp av diskursanalys med utgångspunkt för vad som är *gemensamt* för de olika diskursanalytiska inriktningarna. Winter Jørgensen och Phillips (2000) menar att det är teorier som lämpar sig ”för undersökningar av kommunikationsprocesser i olika sociala sammanhang, till exempel i organisationer och institutioner...” (s. 8). Författarna beskriver vidare att diskursivt handlande är ett socialt handlande som bidrar till att konstruera den sociala världen och därmed bevara vissa sociala mönster. ”Med hjälp av språket skapar vi representationer av verkligheten, som aldrig bara är speglingar av en redan existerande verklighet – representationerna bidrar till att skapa den” (s. 15). Det blir en växelverkan och språket återger inte bara verkligheten utan formar den också. Bergström och Boréus (2012) skriver att diskursanalys är ett studium där språket står i fokus. Språket sätter gränser för vårt sätt att tänka och handla, och kan därför relateras till makt. Språk och språkanvändning kan inte uppfattas som ett neutralt instrument för kommunikation inom diskursanalysen (a.a). Andreasson och Asp-Onsjö (2009) beskriver flera diskurser varav ett exempel är en omsorgsinriktad diskurs, som präglas av att barnet skall må bra och inte utsättas för alltför höga krav. För att få en fördjupad analys så använder sig studien av diskursteori för att se på kommunikationen i verksamheten, främst mellan elevassistent och elev. I studien undersöker jag om elevassistenten utvecklar olika diskurser eller sätt att tala och resonera med eleven.

### 4.3 Specialpedagogiska perspektiv

För att analysera studiens empiri används även några specialpedagogiska perspektiv som det kategoriska-, det relationella- och dilemmaperspektivet. Det *kategoriska perspektivet* menar Persson (2007) har dominerat både historiskt och i nutid. Författaren beskriver att i det kategoriska perspektivet reduceras specialpedagogiska behov till brister i elevens förutsättningar och det är eleven som är i fokus för åtgärder. Tidsperspektivet är ofta kortsiktigt och synen på orsakerna till specialpedagogiska behov och elevers svårigheter är antingen medfödda eller på annat sätt individbundna. Det kategoriska perspektivet är förknippat med normalitetsbegreppet. En kritik mot det kategoriska perspektivet är att med ett individfokus handlar det om stöd till eleven och då läggs även ansvaret på den enskilde eleven och organisationen och systemen runt förbises. Persson (2007) beskriver vidare att i ett *relationellt perspektiv* utövas specialpedagogik i samspelet mellan olika aktörer på individ-, grupp- och organisationsnivå. Elevers förutsättningar ses i relation till omgivningens krav som en ömsesidig påverkan, där elev, lärare och lärandemiljö är fokus för specialpedagogiska åtgärder. Tidsperspektivet är långsiktigt och synen på orsakerna till specialpedagogiska behov och elevers svårigheter uppstår i mötet med olika företeelser i uppväxt och utbildningsmiljön. Fokus är inte en enskild individs uppträdande eller beteende, utan det viktiga är vad som sker ”i förhållandet, samspelet eller interaktionen mellan olika aktörer” (s.166). Det relationella perspektivet är förknippat med inkluderingsbegreppet. En kritik mot det relationella perspektivet är att med en betoning på skola, samhälle och system kan göra att elevens individualitet och därmed sammanhängande svårigheter förbises. De två perspektiven utgör radikalt olika sätt att förstå elevers skolsvårigheter och är ett verktyg för att förstå verkligheten där de oftast inte utesluter varandra. Avgränsandet mellan perspektiven är funktionell och kompletteras av Nilholm (2007) som beskriver ett tredje perspektiv, *dilemma perspektivet*. Ett centralt antagande i perspektivet är att moderna utbildningssystem står inför vissa grundläggande dilemman. Utbildningssystemet menar Nilholm (2007) i sig är motsägelsefullt och karakteriseras av motstridiga krav och förväntningar som bidrar till

dilemman. Persson (2007) menar att dilemmasparat vidgar definitionen av specialpedagogiken och främjar den från det praktiska och istället blir en arena för etiska diskussioner. Svårigheten att erbjuda en skola för alla tillsammans med framlyftandet av dilemman och det sociala livets komplexitet, framstår därför som centrala moment. En kritik mot perspektivet är att det finns risk att forskningen stannar vid att studera och blottlägga olika dilemman och svårigheter (Ahlberg, 2007).



## 5. Tidigare forskning

Forskning kring elevassistenter i Sverige är högst begränsad. Internationellt finns inte begreppet elevassistent men det finns personal utan pedagogisk utbildning som arbetar som stöd i klassrum till elev och lärare. Webster, Blatchford, Bassett, Brown, Martin och Russell (2010) beskriver att "paraprofessionals" i skolan såsom "teaching assistants" (TA) inte har någon "minimum entry-level qualification required for working as a TA" (s. 325). Vidare skriver de att elevassistenterna i skolan också kan fungera som stöd för flera elever i en klass eller fungera som stöd generellt i en klass. Ainscow (2000) skriver att learning support assistants är "Unqualified adults who work alongside teachers to support the learning of pupils categorised as having 'special educational needs'(s. 77) Därför när studien refererar till internationell forskning så används elevassistenter synonymt med de engelska begreppen "paraprofessional" (inom skola), "teacher assistant", "teaching assistant", "classroom assistant" och "learning support assistants".

### 5.1 Nationell forskning

Gadler (1997), har gjort en förstudie kring elevassistentens funktion för elever med rörelsehinder. Av förstudien framgår att endast ett fåtal elevassistenter har organiserad planeringstid och av dem är det bara ett litet antal som deltar i arbetslagets gemensamma planering av verksamheten. Trots det finns elevassistenter som har det totala ansvaret för elevens skoldag. Hon betonar vikten av att arbetslaget har någon gemensam strategi för hur eleven skall kunna tillgodogöra sig undervisningen. Författaren menar att de flesta elevassistenter upplever sin yrkesroll oklar och att uppdragsgivaren är otydlig i sina förväntningar. Många assistenter fick själva tolka vad som krävs vid olika tillfällen utan att ha målet med insatsen klart för sig. Avgörande för hur elevassistenten klarar sin roll i förhållande till elevens kunskapsutveckling är den enskilde assistentens egenskaper, kunskap och synsätt samt de förhållanden assistenten har till den övriga personalen (a.a).

Giota och Emauelsson (2011) såg att föreslå assistent/resurspersonal i åtgärdsprogram är vanligare i friskolor och att tillgång till elevassistent bedöms ha en betydligt större betydelse för att stödet ska bli verkningsfullt.

Almqvist, Eriksson och Granlund (2010) har bland annat studerat sambandet mellan delaktighet och assistent och sett att "...närvaron av assistenter kan underlätta delaktighet i strukturerade situationer i skolan men kan ha en hindrande effekt i samspel med kamrater och delaktighet i fria situationer." (s. 147).

### 5.2 Internationell forskning

Då nationell forskning är begränsad redovisar studien viss forskning från USA, Storbritannien Irland och Finland.

Även internationellt så finns det få stora studier. Liksom i Sverige har antalet assistenter ökat drastiskt i USA, Storbritannien, Irland och Finland. De benämns olika, men det finns mycket gemensamt i hur de arbetar, vad de har för bakgrund mm. Det finns dock en skillnad i den forskning studien tagit del av; den internationella forskningen beskriver att assistenterna ursprungligen anställdes för att stödja läraren medan det i den nationella forskningen är för att stödja eleverna. Detta visar sig inte minst i hur de namnges (*Classroomassistant*, *Teacherassistant* jmf *elevassistent*). Dock visar den internationella forskningen att oavsett

avsikten så används nu assistenterna primärt till att stödja elever. Wilson et al (2003) beskriver att:

More support should be given to teachers. There was a range of tasks, such as 'housekeeping', preparation of materials and supervision, that did not necessarily require a teacher's professional skill and training /.../But the major shift has been from care and housekeeping to 'substantial involvement in the learning process itself. (s 190-191)

DISS (Data collected by the Deployment and Impact of Support Staff) från Storbritanien är den största studien hittills av "School support staff" i världen. Den är en stor longitudinell studie med en kombination av metoder för datainsamling. (eng: "large scope, longitudinal nature, multiple data collection methods, and focus on the relationships between teacher assistants deployment and student achievement" Giangreco, 2010, s. 341) (se Bilaga 1). Studien har fokus på relationen mellan det ökade antalet TA i skolorna och elevernas skolprestationer. Bakgrunden till projektet var den stora bristen på forskning i kombination med den stora och ökande andelen TA:s (teaching assistant) som finns i skolorna. Liksom i Sverige har användningen av TA:s ökat under 90-talet i samband med den ökade viljan att inkludera elever i behov av särskilt stöd. Under 2003 ökade användningen av TA:s ytterligare som en huvuddel i "The National Agreement -policy" för att höja skolresultaten och minska lärarnas arbetsbörda (Webster, Blatchford, Bassett, Brown, Martin och Russell, 2010).

Webster, Blatchford, Bassett, Brown, Martin och Russell (2010) (DISS project research team) skriver att studien bland annat visat att TA:s har en negativ inverkan på elevers akademiska utveckling, speciellt för elever i behov av särskilt stöd. "...those pupils receiving most TA support made less progress than similar pupils who received little or no TA support..." (s. 323). Författarna föreslår att TA:s bristande kvalifikationer och erfarenhet i kombination med att de undervisar istället för lärarna bidrar till den låga utvecklingen. Projektet visar att assistenterna har blivit de som primärt undervisar elever i behov av särskilt stöd som är inkluderade i grundskolan (mainstream schools). TA:s använder minst halva sin tid till ren undervisning och interaktion med eleverna. Medan klasslärarna i studien till största delen (90%) var i hela klassen, så hade TA:s till största delen sina elevmöten en till en eller undervisade små grupper (82-85%). Det stöd som assistenterna gav både i och utanför klassrummet var till de elever som uppfattades inte ha utvecklats kunskapsmässigt som förväntat. Mönstret var att lärarna minskade sitt stöd till eleverna och istället ökade TA stödet.

Studien visade också att kommunikationen skiljde sig åt mellan lärare-elev och TA-elev. TA hade nio gånger oftare samtal med eleven där eleven hade längre fokus (eng: more sustained interactions) på TA jämfört med samtalen mellan lärarna och eleverna. Det var också sex gånger så vanligt att eleven var aktiv i kommunikationen (eng: actively involved, interactive) med TA jämfört med läraren. Vidare skriver författarna att "...TA-to-pupil talk: often, it is less formal and more personalised than teacher-to-pupil talk; it aids pupil engagement and helps to keep pupils on-task, or at the least, compliant with behavior standards in the classroom; and with a TA close by, pupils have access to immediate support and differentiation" (s. 327). Studien visar däremot att lärare spenderar mer tid att förklara koncept, ge mer feedback, knyta an till elevens tidigare kunskaper och stödja elevens tänkande i en uppgift. TA:s gav oftare rena direktiv. TA:s förklaringar var ibland röriga eller felaktiga och de försåg eleverna flera gånger med svaret. Författarna sammanfattar TA:s kommunikation med att de för det första var mer intresserade av att eleven gjorde själva uppgiften, än vilket lärande och förståelse som gjorts. För det andra interagerade TA:s till skillnad från lärare impulsivt med eleverna, medan lärarna i högre grad hade planerat interaktionen utifrån lärandemål. Vidare undersökte studien TA:s planeringstid och såg att

75% saknade någon planeringstid ihop med läraren. Av de som arbetade i åldrarna 11-18 (eng: secondary schools) saknade 95% planeringstid.

Webster et al (2010) betonar dock att det inte är assistenter som stöd i sig som är negativt, utan hur de används och organiseras. De föreslår att assistenter i högre grad skall vara ett extra stöd utöver läraren, inte ett alternativ till läraren. Elever skall inte få en mindre lärar-elev eller elev-elev tid. Detta är särskilt central att beakta då TA:s tar ut elever periodvis utanför klassrummet. "A main effect of the current and widespread model of TA deployment is that it leads to pupils with SEN becoming separated from the teacher and the curriculum. These pupils miss out on everyday teacher-to-pupil interactions. (They also miss out on peer-to-peer interactions)" (Webster et al, 2010, s. 330).

Giangreco (2010) jämför studien i Storbritannien med studier i USA och menar att det finns likheter i USA och Storbritanniens TA:s

- (a) Marked increases in utilization,
- (b) Their use as a key mechanism to support inclusion of students with disabilities,
- (c) Inadequacy of their preparation, training and supervision,
- (d) Concerns about the quality of their introduction, and
- (e) Perpetual concerns and ambiguity about the appropriateness of their increasingly instructional roles. (s. 342).

Giangreco (2010) menar att öka antalet teacher assistants (TA:s) i USA för att stödja elever i behov av särskilt stöd har gjorts med goda avsikter. Det var menat att både hjälpa lärare och elever, men författaren ifrågasätter skolornas ökade användning av TA:s och deras utökade roll då det saknats evidens att det är en bra stödåtgärd. Han betonar att det varken finns bevis eller litteratur som styrker att det finns någon logik i att den minst kvalificerade skolpersonalen (assistenterna) skall stödja de elever med de mest komplicerade inlärningsutmaningarna. Giangreco (2010) menar istället att det finns dokumentation i forskningslitteraturen på nackdelar med att använda sig av TA:s "...unnecesassary dependence, stigmatization, interfecece with teacher engagement, interference with peer interaktions, limited access to competent intructions..." (a.a. s.341) särskilt när assistenterna får ägna sig åt att anpassa kursplanen, besluta om undervisning och undervisa eller instruera eleven själv.

Takala (2007) har gjort en studie i Finland kring assistenter i finsk skola. Studien observerade och intervjuade 14 assistenter (eng: teaching assistants), en klasslärare och en specialpedagog/speciallärare. Huvudsyftet med studien var att se vad assistenter gjorde på lektionerna och vilka arbetsuppgifter som var mest vanligt. Det finns dock en skillnad på assistenter i Finland och Sverige. I Finland finns det en utbildning motsvarande ett år för att bli assistent dessutom är det lagstadgat att elever med funktionshinder eller andra specialpedagogiska behov har rätt till "hjälpare", såsom assistent, för att kunna få möjlighet att delta i grundskolan (mainstream education). Trots dessa skillnader anser jag att forskningen är relevant för denna studie då det är en sådan likartad yrkeskategori. Studien fann 11 olika arbetsuppgifter som assistenterna utförde. De mest vanliga var "assisting the pupil, waiting/observing/listening and assisting/teaching an individual, a small group or half a class" (s. 53) I studien framkom också att ju äldre eleverna var, desto mer tid satt assistenten bara och lyssnade på lektionerna och var inte aktiva i undervisningen. Författaren anser att det troligtvis beror på att det inte fanns tid att samplanera med läraren så assistenten måste lyssna

noga så han/hon vet vad som skall hända och vad som förväntas att assistenten skall göra. Harris (2007) (refererad i Takala, 2007) menar att alla effektiva praktiker är associerade med planering och att alla vuxna som arbetar med barn behöver förstå målen och sin egen roll i utbildningsprocessen. Därför måste assistenter bli inkluderade i lektionsplaneringarna. Takala varnar för att eleverna med assistent kan bli för beroende av vuxna och skriver: "an ideal assistant understood that liberation from adults was necessary for independence" (s. 51).

French (2001) har gjort en studie (USA) med syftet att få information om hur specialpedagoger (eng: special education teachers) arbetar med att handleda/stödja "paraprofessionals" såsom assistenter. Studien var en enkätstudie som 321 specialpedagoger fick svara på. Författaren sammanfattar sin litteraturgenomgång med att assistenter presterar som allra effektivast när de får lämpligt stöd/handledning, deras roll är tydligt definierad, de är tränade för utsedda uppgifter och när de deltar i återkommande schemalagda planeringsmöten (Blalock, 1991; Lindsey, 1983; Courson & Heward, 1988; Frank, Keith, & Steil, 1988; Miramontes, 1990; Pickett, Vasa, & Steckelberg, 1993 refererade i French, 2001). French (2001) visade att specialpedagogerna ansåg att assistenternas vanligaste uppgift var "personal attention to students" (s. 48) och att de i mycket högre grad än lärarna hade ansvar vid lunchen, bussen och skolgården. Vidare visar denna studie (liksom ovan) att det saknas tid att planera tillsammans med lärarna och att ingen heller gjorde planeringar åt assistenten. Författarna anser att detta är oetiskt och att "It is some concern that paraprofessionals, who traditionally have little or no training, may be working without direction or with hastily constructed or easily misconstrued oral directions" (s. 51). Som en följd av detta ifrågasätter studien lärarnas förmåga att sedan bedöma elevernas kunskapsutveckling, då de varken planerar, undervisar eller följer upp och dokumenterar arbetet eleverna gör.

Ainscow (2000) redovisar flera observationer han gjort i sitt arbete med skolor för att stödja en mer inkluderande verksamhet. Ainscow menar att det finns fördelar med assistenter men att de också kan bli ett hinder för inkludering och delaktighet.

A current area of practice in the English education system that can sometimes lead to barriers to the participation of some learners, arises from the presence of learning support assistants (ie. Unqualified adults who work alongside teachers to support the learning of pupils categorised as having 'special educational needs') (s. 77).

Samtidigt som Ainscow (2000) menar att det kan vara socialt tryggt att ha en assistent så visade studien flera exempel där assistenten är ett hinder för inkludering och delaktighet. De elever som hade assistent uppmuntrades att tala med och be assistenterna om hjälp istället för deras lärare eller klasskamrater. Författaren betonar att idén att ha extra vuxna i klassrummet för att alla barn skall ha möjlighet att delta är utmärkt, men att man behöver hitta sätt att använda assistenterna effektivt. Studien lyfter fram ett positivt exempel där läraren och assistent växlar mellan att ta hand om klassen i stort och att ge extra stöd till några elever i klassrummet som hade det behovet. När läraren går till eleverna i behov av särskilt stöd går assistenten och hjälper de övriga i klassen och tvärtom. De menar att det var ett effektivt sätt att ge alla i klassen maximalt stöd. I flertalet fall i studien där assistenters arbete följdes så märktes det att trots att eleverna i behov av särskilt stöd i stora drag hade samma aktiviteter som sina klasskamrater, så innebar den ständiga närvaron av en "hjälpare" att utmaningarna i uppgifterna reducerades märkbart. Det visade sig också i några fall att uppgifter blev gjorda trots att eleven var frånvarande. Ainscow (2000) menar att planering är en förutsättning för en

fungerande verksamhet och att alla vuxna vet sin egen roll och vilka mål som man arbetar emot.

Woolfson och Truswell (2005) beskriver hur bristen på enhetlighet i hur assistenter arbetar i Skottland ledde till en stor 2-årig utvärdering av effekterna av assistenter (classroom assistants, CA) i klassrummet. Studien genomfördes av the Scottish Council for Research in Education (SCRE). SCRE studien såg att assistenter:

1. "Have a positive effect on pupil attainment;
2. Improve pupils' learning experiences;
3. Widen the range of activities available to pupils and increase participation;
4. Boost pupils' motivation, confidence and self-esteem;
5. Form excellent relationships with pupils;
6. Help to instil good behaviour;
7. Be favoured by parents (although there was a distinct lack of awareness among parents about CAs' role)." (s. 64)

Woolfson och Truswell (2005) visar vidare att skolorna sällan utvärdrar varken hur eleverns kunskapsutveckling påverkas av assistenter, eller hur de arbetar. Författarna beskriver vidare en studie där fem assistenter följs 'The Classroom Assistant Project' (CAP). CAP studien visade att CAs' hade förstärkt kvalitén i elevernas upplevelse av lärande samt att de hade en positiv effekt på elevernas personliga och sociala utveckling. Föräldrarna fick också en större kontakt med skolan genom CAs'.

Moran och Abbot (2002) intervjuade 11 skolledare i sin studie och beskriver om hur de anser assistenter (teaching assistants) bidrar till att utveckla inkluderande verksamheter i Irland. De menar att assistenter gör det möjligt att integrera elever med inlärningssvårigheter i vanliga klassrum. Dock menar de att assistenternas utbildning, möjlighet till vidareutbildning och arbetsuppgifter behöver utvärderas mer i förhållande till de allt ökande och varierade kraven som ställs. Studien framhäver att lärarna behöver få utbildning i hur de på bästa sätt skall hantera och handleda andra vuxna (assistenterna). Vidare skriver författaren att rollerna och ansvaret hos de vuxna i skolan behöver revideras så att alla arbetar tillsammans mot en inkluderad verksamhet som möjliggör för att alla elever skall delta.

Wilson, Schlapp och Davidson (2003) redovisar en tvåårig utvärdering av assistenter i skottiska skolor (evaluation of the Classroom Assistant Initiative in Scottish primary schools). Syftet med studien var att utvärdera det växande användandet av assistenter (CA) och fastställa hur det påverkar elever och lärare. Författarna skriver att assistenterna inte har någon arbetsbeskrivning och att de själva och lärare upplever en otydlighet i vilken roll den har. Studien visar att assistenterna själva tycker att deras ansvarsområde var tydligt generellt men att det otydliga var att det innehöll för många olika uppgifter. "The remit is too varied and wide spread and open to being misconstrued and even abused. Each new phase of classroom assistants seem to have slightly different remits' " (s. 196). En del av assistenterna hade blivit ombudda att göra uppgifter som de ansåg låg utanför deras ansvarsområde som exempelvis att städa, göra kaffe, vikariera för annan personal, stödja elever i behov av avancerat stöd eller sådana uppgifter som de ansåg var läraruppgifter. Lärarna var väldigt positiva till att ha CA:s i klassen men kände ibland att de skulle vilja ha mer tydligt vad som vore en bra fördelning i arbetsuppgifter för assistenterna "The broad and flexible nature of the role, which we believe is its strength, does constitute a difficulty for some" (s. 203). Både

lärare och assistenter i studien betonade vikten av gemensam planering men möjligheten att få tid till det varierade.

Giangreco och Boer (2007) skriver att lärare tycker att assistenter är en nödvändig support för elever i behov av särskilt stöd, men att assistenter har blivit den enda lösningen istället för en alternativ lösning till vissa elever. Särskilt de elever med autism, inläringssvårigheter, beteendestörningar, eller multipla svårigheter (eng: autism, intellectual disabilities, behavior disorders, multiple disabilities s. 149) får assistenter. Studien utvecklade ett screening instrument vars syfte var att utvärdera ifall skolor förlitade sig för mycket på ”paraprofessionals” som stöd. 27 skolor deltog i en pilotstudie för att prova instrumentet. De problem som identifierades på de flesta undersökta skolorna (identifierade av 85%-96%) var; oro över de ökade antalet av assistenter, oro över hur assistenter användes i verksamheten, den negativa påverkan de hade på några elever i behov av särskilt stöd. Det som var näst vanligast var oro över den överdrivna närheten (eng: proximity) av assistenter till vissa elever i behov av särskilt stöd, att de skiljs av fysiskt från övriga elever i klassrummet och att det kan bidra till beroende och stigmatisering. Nästa steg (59%-81%) som skolorna rankade som bekymmersamt var att den ordinarie läraren var minimalt involverad i de elever som hade assistent. Lärare och assistenter hade otillräcklig kunskap om IEP<sup>1</sup> mål och andra kursplanemål. Assistenten gjorde läroplans och undervisnings val utan översyn av behörig lärare och att assistenter undervisar och när det blev tid för rapportera elevers utveckling fick lärare förlita sig på vad assistenterna visste då de hade mer kunskap om eleven. Författarna menar att man skall vara restriktiv innan man utser en assistent som stöd till elever ”assigning a student with disabilities extensive paraprofessional support is one of the most potentially different and restrictive supports that can be offered in school; therefore it should be considered with great caution, rather than being the default option” (s. 156). Författarna betonar även vikten av att eleven själv skall få vara delaktig i att fatta beslut om vilket stöd hon/han behöver.

Trots flera negativa resultat i studier så varnar Giangreco (2010, 2013) för att minska antalet TA:s då de kommer lämna efter sig ett ohållbart tomrum som kommer byta en typ av problem mot nya. Vilken roll assistenterna skall ha måste däremot utredas efter har det tydliggjorts vilken roll lärarna och specialpedagogerna/lärarna (eng: special educators) har. Det finns även tidigare forskning som talar för ökat antal TA:s i skolan. Då främst för att de minskar arbetsbördan för lärarna (Webster mfl, 2010). Även DISS-projektet visade det resultatet”...from the teachers’ perspective, TAs and other support staff had a strong positive effect on their job satisfaction, levels of stress and workload...” (s 321). Vidare står det att en assistent i klassrummet har en positiv effekt då de minskar beteenden som stör undervisningen så läraren får mer tid att undervisa. Även French (2001) studie kom fram till att lärare är mycket nöjda med assistenter i klassrummet men författaren menar att förnöjsamhet inte räcker. Woolfson och Truswell (2005) skriver att CAs’ har en ”positively impacted on teachers’ time and classroom organization” /.../many schools had difficulty making sufficient time available for teachers and classroom assistants to plan their work together/.../ Teachers value highly the support provided by assistants and were positive about the benefits of having another skilled adult in the classroom” (s. 64-65).

Så samtidigt som majoriteten av forskningen (beskriven ovan) visar att lärare (och i hög grad föräldrar) är nöjda med assistenter som stöd så finns det vissa tveksamheter, främst kring att

---

<sup>1</sup> EP stands for Individualized Education Program. An IEP is a written statement for an individual with a disability, special needs, or in a special education program. These statements are developed, reviewed, and in accordance with specific federal regulations—SMART IEP Goals. Källa: <https://iepgoals.net/iep-facts/>

den minst utbildade på en skola skall undervisa de elever med mest komplexa inlärnings utmaningar. Forskning visar ju även att användningen av assistenter kan ha andra sekundära hinder; minskat engagemang från läraren eller kamrater, beroende av assistent, minskad möjlighet till att få information och instruktion från högt meriterad personal och stigmatisering. Vidare betonar forskningen vikten av att kunna samplanera, förtydliga arbetsrollerna och att assistenterna får stöd och handledning.

## 6. Metod

### 6.1 Forskningsansats

Studiens övergripande syfte är att undersöka elevassistenters arbete och funktion med elever i behov av särskilt stöd och mer specifikt hur elever görs delaktiga i samspelsituationer. Studien kommer ha en kvalitativ ansats som är inspirerad av etnografin och ha etnografiskt inriktade metoder. Då etnografisk forskning är mellanmänsklig forskning och grunden är social interaktion (Aspers, 2011) och kännetecknade för ansatsen är att processer undersöks i den naturliga miljön, passar det studiens syfte. Jakobsson (2002) skriver om etnografi i sin metoddel att ”Utgångspunkten är ett brett perspektiv med vida frågeställningar. Man snävar in och preciserar metoder och frågeställningar under processens gång utifrån det man får fram. Man skriver och tolkar från början vilket innebär många omskrivningar” (s. 47). Studiens syfte passar en etnografisk inriktning då fokus är på samspelsprocesser och att delaktighet och samspelsituationer är vida begrepp som kan väljas att avgränsas mer i processen beroende på vad som händer på fältet.

Med hjälp av etnografiskt inriktade metoder (deltagarobservationer, intervjuer) ges möjlighet att studera faktiska situationer och informanternas tolkning av detsamma. Etnografin som ansats förutsätter en längre tids deltagande i den miljö som ska studeras (Nordevall, Möllås och Ahlberg, 2009). I denna studie kommer det inte vara möjligt med en lång tid på fältet därav nämns ansatsen som kvalitativ som är *inspirerad* av etnografi med etnografiskt *inriktade* metoder.

Med tiden har synen på etnografi förändrats och medan etnografin från början användes främst till antropologiska studier där främmande kulturer studerades, så utnyttjas angreppssättet numera inte sällan i mer kortvariga studier av små grupper i den egna kulturen (Stukat, 2005; Fangen, 2005). Då studien kommer ske i en skolmiljö är kulturen på ett övergripande plan känd för mig, dock sker inte studien på en skola där jag är verksam.

Studien använder en kvalitativ undersökning med etnografiska metoder då jag är intresserad av att beskriva, analysera och tolka processer och inte att generalisera i någon statistisk mening. Studien skulle kunna använda sig av en livsvärldsfenomenologisk ansats för att studera hur elever och elevassistenter upplever sin levda vardagsvärld, men i studien är jag mer intresserad av själva samspelsprocessen än upplevelsen av den samma. Apers (2011) skriver om att forskare ofta önskar lyfta sig bortom det unika fallet. Detta kan man göra genom att studera samma fenomen på olika platser (fält). Detta är också studiens avsikt som sker på två olika skolor och därav så görs inte en fallbeskrivning.

### 6.2 Metodval

#### 6.2.1 Deltagande observation

Fangen (2005) skriver ”Ett överordnat syfte med deltagande observation är att kunna beskriva vad människor säger *och gör* i kontexter som inte är strukturerade av forskaren” (s. 33). Man försöker studera eleven i sin naturliga miljö. En risk med metoden är att man påverkar den observerade och förändrar dess beteende genom sin närvaro (Stukat, 2005). Fangen (2005) skriver ”Huvudregeln för deltagande observationer är att du som forskare deltar i det sociala samspelet så att det avlöper på ett naturligt sätt, men att du ändå försöker undvika att delta så aktivt att du själv bidrar till att förändra samspelet på bestämda sätt” (s. 149). Som deltagande observatör kan man förhålla sig på olika sätt. Ytterpositionerna är att



vara den fullständiga deltagaren eller den fullständiga observatören (Fangen, 2005). Utgångspunkten i studiens observationer kommer vara att i högre utsträckning iaktta än att delta. Detta på grund av möjligheten att kunna föra fältanteckningar löpande och att det kommer underlätta att minnas skeenden och därmed kvalitén. Jag tror att det kan vara svårt för mig som oerfaren att studera ett samspel och samtidigt vara del av den. Nackdelen är att rollen som forskare stärks och med det man påverkar i högre grad genom sin närvaro.

### 6.2.2 Intervju

Kvale (1997, s 70) skriver att ”Den kvalitativa intervjun är en unikt känslig och kraftfull metod för att fånga erfarenheter och innebörder ur undersökningspersonernas vardagsvärld.” Intervjun kommer vara ostrukturerad och Stukat (2005, s. 39) skriver att i dessa ”intervjuerna är intervjuaren medveten om vilket ämnesområde som ska täckas in, men ställer frågorna i den ordning situationen bjuder till.” Studien kommer använda en intervjuguide (Bilaga 1) med huvudfrågor som inte ställs i en bestämd ordning och som följs upp med följdfrågor. Detta för att ge möjligheter för den som blir intervjuad att utveckla sina tankegångar. Kvale och Brinkmann (2009) beskriver en intervjuguide som ett manus som mer eller mindre strängt styr och strukturerar intervjuens förlopp. Intervjun görs efter observationerna vilket ger en förkunskap och en möjlighet att ställa följdfrågor på det som observerats. Stukat (2005) menar att användandet av följdfrågor fördjupar och utvecklar svaren. Intervju ger möjlighet att komma nära informanten. En nackdel med att välja intervju är intervjueffekten<sup>2</sup>. Studien kommer även ha informella intervjuer/samtal. Det är den vanligaste intervjun i etnografiska studier (Kullberg, 2004) och är de samtal som spontant växer fram under tiden då man är i fältet. Detta är en viktig metod som ger mycket information, men som i sin enkelhet är mycket svår för nybörjare. Författaren (a.a.) beskriver svårigheter att hinna med vid rätt tillfälle och tidpunkt och att då formulera och ställa de ”rätta” frågorna.

### 6.2.3 Metodtriangulering

Studien kommer kombinera intervju och observation för att belysa ett område på ett mer allsidigt sätt. Det finns en diskrepans mellan vad man säger att man gör. Metoderna stärker varandra. Fangen (2005) beskriver hur observationer ger möjlighet att göra en bättre intervju då man har kunskap om den studerande miljön. Vidare jämför författaren observation och intervju och skriver att observationer kan uppfattas som mer verkliga, då forskaren är öppen för deltagarna utan att medvetet leda dem i en bestämd riktning genom att ställa frågor men att observationer å andra sidan är mer komplexa och svårare att tolka. Samtidigt som observationer ger en holistisk och tät beskrivning så blir mängden data väldigt omfattande. I intervjun kan man fråga sådant som forskaren inte kan observera direkt. Att kombinera metoder kan dels öka studiens trovärdighet och dels fördjupa kunskapen då fler aspekter av samma fenomen belyses (se också Sandberg, 2012).

## 6.3 Urvalsprocess

De fält som undersöks i studien är två skolor. De ligger i en mellanstor kommun i Sverige. Skolorna har elever i de senare grundskoleåren och använde sig av elevassistenter som stöd. Skolorna valdes utifrån ett bekvämlighetsurval. Utifrån de skolorna valdes två informanter som är elevassistenter. Urvalet är strategiskt dvs. jag har valt någon utifrån min förförståelse för att kunna få svar på studiens frågeställning (Stukat, 2005). Inom etnografien är

---

<sup>2</sup> Den intervjuade svarar på ett sätt som den tror förväntas av den pga. tonfall, ordval eller ansiktsuttryck hos den som intervjuar (Stukat, 2005)

”portvakter”, (eng: ”gatekeepers”) ett centralt begrepp (Fangen, 2005). De ger forskaren tillgång till fältet och kan vara en informant. Genom att kontakta elevassistenterna fick jag tillgång till de verksamheter, pedagoger och elever där elevassistenten är verksam. Det var även de som delade ut och samlade in samtyckeskravet från alla föräldrar. För att få en bredd i urvalet valdes två olika skolor och därmed två elevassistenter. Eleverna de följer hade olika diagnoser och gick i de senare åren i grundskolan. Båda elevassistenterna arbetade heltid och följde eleven under hela dess skoldag.

### **6.3.1 Deltagarna i studien och skolverksamheten**

#### **6.3.1.1 Skola 1**

Elevassistenten arbetar i en klass som har ett hemklassrum. Majoriteten av alla klassens lektioner sker där. Klassrummet är möblerat med bänkar två och två med en kateder och tavla längst fram. Eleverna har sitt material i lådhurtsar längs klassrumsväggarna. Längst bak i klassrummet finns ett grupprum med en dörröppning ut i korridoren och en in i klassrummet. I detta grupprum hade eleven som elevassistent följer en plats. Eleverna hade två grundskollärare och ytterligare en elevassistent i gruppen. Eleven går de senare åren i grundskolan.

De ämnen som observerades var högläsning, Svenska, Engelska, Musik, Naturorienterande ämnen (No), Matematik, Elevensval, Storyline, Tyst läsning.

Eleven startade alla lektioner i grupprummet. I vissa grupparbeten satt eleven mer eller mindre i klassrum.

#### **6.3.1.2 Skola 2**

Elevassistenten arbetar i en klass som har ett ”traditionellt” högstadieschema. Det finns inget hemklassrum utan eleverna flyttar runt i olika klassrum. Klassrummen är olika möblerade. Eleverna har sitt material i korridoren i skåp. På övre plan i skolan finns ett grupprum, avskilt från övriga klassrum med en korridor utanför. Där sitter elevassistenten och eleven ofta och arbetar. Eleverna har ämneslärare. Eleven går i de senare åren i grundskolan

De ämnen som observerades var: Bild, Naturorienterande ämnen (No), Samhällsorienterande ämnen (So), Svenska, Matematik, Mentorstid, Engelska

På Bilden, No och Mentorstiden var eleven i klassrummet

På So, Svenskan, Matematiken och Engelska gick elevassistenten och eleven direkt till grupprummet och arbetade med uppgifter skilt från vad övriga klassen gjorde.

## **6.4 Genomförande**

Kullberg (2004, s. 13) beskriver att etnografen har tre överlappande faser: 1. ”the pre fieldwork phase” (förberedelser för fältet) 2. ”the fieldwork phase” (genomförande av fältarbete) 3. ”the post fieldwork phase” (avslutande arbete med avslutande analys, resultat och rapportering). I första fasen kontaktades elevassistenterna muntligt i ett tidigt skede och fick en förfrågan ifall de var intresserade att vara med i en studie. När de bekräftat sitt intresse kontaktades deras rektorer. När även de bekräftat sitt intresse skickades ett missiv brev

(Bilaga 2) ut till skolledare och elevassistenter där studiens syfte förtydligades och där genomförande och de etiska aspekterna förtydligades. Efter det kontaktades samtliga igen och muntligen diskuterades det som stod i breven. Rektorer (och till viss del assistenterna) kontaktade arbetslaget och informerade om studien och frågade om det var någon som motsade sig min närvaro. Jag tog sedan personligen kontakt med de pedagoger som skulle påverkas av min närvaro. Pedagogerna hjälpte till att informera eleverna muntligt. När alla målsmän lämnat in sitt samtycke skriftligen (Bilaga 3), började deltagandeobservationerna.

I andra fasen gjordes datainsamling och dataproduktion genom observation, informella intervjuer och formella intervjuer. Med utgångspunkt i att lyssna, delta, observera och att fråga skrevs fältanteckningar och ljudinspelningar genomfördes. Fältanteckningarna skrevs om som "täta beskrivningar" (eng: thick descriptions) som har fyra karaktärer: "berättande (narrativ), beskrivande, analyserande och tolkande" (Kullberg, 2004, s.14). Deltagarobservationerna genomfördes fem dagar på varje skola under majoriteten av alla lektioner och raster. På varje skola ökade den deltagande rollen med tiden. Fältanteckningar och inspelningar gjordes när tillfälle gavs. Undantaget var de lektioner där andra elever var närvarande vars föräldrar inte var informerade (ex språkval, skoljogg). Intervjuerna genomfördes i informanternas hem. De fick själva välja var det skulle ske. Varje intervju tog ungefär en timme och spelades in på min telefon. Intervjuerna transkriberades sedan ordagarant direkt efter intervjuerna.

Fas tre är ett avslutande arbete med avslutande analys, resultat och rapportering (se vidare 6.7 Bearbetning och analys)

## 6.5 Etik

Enligt Vetenskapsrådet bör vissa forskningsetiska principer följas. Det innebär att man behöver ta ansvar för forskningsetiska överväganden. Principerna består av fyra huvudkrav: Informationskravet, Samtyckeskravet, Konfidentialitetskravet och Nyttjandekravet. Stukát (2005) beskriver att forskarens rätt och möjlighet att beskriva sin undersökning måste ifrågasättas och ställas emot individskyddskravet. Individskyddet kan beskrivas i fyra delar: *Informationskravet* tillgodosågs genom att efter muntlig kontakt med rektor och elevassistent skickades ett missivbrev till elevassistenter och vårdnadshavare, med kopia till rektor för kännedom. I missivbrevet stod studiens övergripande syfte och betonade frivilligheten och att det när som helst går att avbytas. Även mitt namn och kontaktuppgifter fanns med och vilken institutionsanknytning studien hade. Arbetslaget informerades först av rektor och/eller elevassistent och senare av mig när jag deltog på möte. *Samtyckeskravet* tillgodosågs genom att både elevassistenter och vårdnadshavare fick skriftligen godkänna att de själva eller deras barn fick bli observerade i studien. Rektorer och pedagogerna har gett sitt muntliga godkännande att delta. Vissa pedagoger som förekom mycket i empirin kontaktade jag igen och fick även ett skriftligt godkännande av. *Konfidentialitetskravet* gör att av hänsyn till deltagarna har kommunen, skolnamn, namn på vuxna och elever avidentifierats. Även allt material har under arbetets gång avidentifierats i anteckningar och transkriberingar. Allt inspelat material kommer att raderas efter studien publicerats. Eleverna kommer skrivas som han och elevassistenter hon. Med tanke på *Nyttjandekravet* så kommer materialet som samlats in inte användas till något annat än vad som informerats om. I *övrigt* så fanns det ute på fältet en viss förväntan att jag i egenskap av forskare, men även som en professionell vuxen till i klassrummet, kan bistå med råd eller hjälp på något plan. Det var en balansgång att kunna svara på frågor om hjälp utan att det skulle påverka det jag hade i avsikt att studera. Det är av vikt att inte överta aktörernas problem, även om Aspens (2011) menar att det är svårt

att undvika. Samtidigt påpekar författaren vikten av att inte gömma sig bakom forskarrollen utan att vara medmänniska. När det gäller observationer finns alltid dilemmat: Var går gränsen för vad en vuxen kan se utan att lägga sig i, och hur påverkar det då den fortsatta forskningen.

## **6.6 Studiens validitet, reabilitet och generaliserbarhet**

Begreppen reliabilitet, validitet och generaliserbarhet är begrepp som kan ifrågasättas inom en kvalitativ ansats. Vissa anser att begreppen inte alls är relevanta i kvalitativa ansatser utan föredrar begrepp som trovärdighet, gott hantverk, autenticitet och liknande. I denna studie försöker jag ändå beskriva med traditionella begrepp kombinerat med de kvalitativa begreppen för att ge en bild av studiens sanningsvärde.

### **6.6.1 Validitet**

Validitet avser om forskningen mäter det som avses mätas (Byström & Byström, 2011). För att försäkra mig om studiens validitet har det varit centralt att löpande återkoppla till syftet. Deltagande observation som metod kan ge högre validitet då det observerade sker i sin naturliga miljö. Fenomenet påverkas inte i lika hög grad som vid exempelvis arrangerade villkor (experiment) (Fangen, 2005). Däremot så påverkar man alltid mer eller mindre genom sin närvaro. I intervjun är det centralt att intervjufrågorna har relevans för studiens syfte. Kvale och Brinkman (2009) beskriver att validiteten handlar om hantverksskicklighet som inte bara handlar om rätt val av metoder utan att forskaren som person är avgörande för kvalitén på den producerande kunskapen. Den praktiska färdigheten och personliga omdömet är då av vikt. Förförståelse är vidare något som påverkar validiteten. Att jag som forskare har en förförståelse för skolmiljön kan vara en fördel. Jag har erfarenhet av skolmiljön och i att min yrkesroll observera barn och tolka det osagda. Nackdelen är att det kan bli ett hinder för att observera förutsättningslöst och kunna se förbi mina egna antaganden. Fangen (2005) beskriver att det är betydelsefullt att ha ett öppet sinne men att forskaren skall ha kunskaper som underlättar tolkningen av observationerna. Förförståelsen kan även vara ett hinder då det kan bidra till förutfattade meningar och fördomar vilket kan påverka tolkningen. Ett sätt att stärka trovärdigheten är att använda sig av en kombination av metoder och i denna studie kombineras observation och intervju. Kvale och Brinkmann (2009) skriver att god validitet bör genomsyra hela forskningsprocessen. Det handlar om att ständigt ifrågasätta syfte, tillvägagångssätt och resultat. En nackdel i studien är tidsaspekten. Kontinuiteten med fälten och tidslängden i etnografiska studier brukar framhållas som en förstärkning av tillförlitligheten (Kullberg, 2004).

### **6.6.2 Reliabilitet**

Reliabilitet avser mätnoggrannheten, att det inte blir olika resultat från tillfälle till tillfälle (Byström & Byström, 2011). Ett sätt att kontrollera det är om en annan observatör/intervjuare hade sett hört samma saker och kommit till samma slutsatser. Detta mål är omöjligt att uppnå och begreppet i den bemärkelsen blir inte relevant i kvalitativa studier. Det kan ändå vara av värde att beskriva sitt tillvägagångssätt och hur man kommit fram till sina tolkningar så noggrant som möjligt för att läsaren själv kan bedöma ifall resultatet är trovärdigt. Fangen (2005) beskriver också att man kan jämföra sin forskning med tidigare forskning vilket görs i studiens resultatdiskussion. Kvale och Brinkmann (2009) skriver att för reliabiliteten i intervjusituationer är det viktigt att man är medveten om ledande frågor. Transkribering av inspelat material är ytterligare något som påverkar reliabiliteten (Kvale & Brinkmann, 2009), man kan förlora nyanser i språket. Renskrivningen av studien gjordes med tydlig kodning,

exempelvis för att skilja mellan direktcitat och inte exakt återgiven kommunikation. Det inspelade materialet som transkriberades gjordes med en strävan mot exakthet men hela materialet transkriberades inte då det rörde sig om åtskilliga timmar och där vissa lektioner exempelvis var av föreläsningskaraktär.

### **6.6.3 Generaliserbarhet**

Stukat (2005) skriver att ”huvuduppgiften för det kvalitativa synsättet är att tolka och förstå de resultat som framkommer, inte att generalisera, förklara och förutsäga.” (s. 31).

Liksom alla kvalitativa undersökningar är det en brist att det inte finns möjlighet att generalisera, denna studie har dock inte syftet att presentera generaliserbara resultat i statistisk mening.

## **6.7 Bearbetning och analys**

När fältanteckningar skrevs rent och inspelningar transkriberades så gjordes en fortlöpande analys. Mönster söktes och nya frågor ställdes som kunde vara med i nästa dags fältarbete eller skrivas ner som en intervjufråga. Vaga antagande/mönster och tendenser antecknades som vid nästkommande besök kunde prövas mot det som observerades då. Reflektioner och det fältanteckningarna jämfördes med teorier och tidigare forskning, likheter och skillnader dokumenterades. Allt skrevs i en kronologisk ordning i en ”loggbok”. Detta skedde kontinuerligt och utifrån detta arbetssätt analyserades till slut materialet i sin helhet, hela materialet lästes igenom flera gånger och en avslutande analys genomfördes.

## 7. Resultat

I intervjuerna med elevassistenterna beskrev de att centralt i deras arbete var att ge eleven stöd. Det stödet beskrevs närmast som kompensatoriskt då de skulle ”täcka upp” för eleven där deras egen förmåga eller exempelvis hemmet inte räcker till. Detta medför att arbetsuppgifterna blir varierande, inom många områden och vitt skilda.

### Exempel 1

”Som assistent så försöker jag alltid täcka upp där det fattas. En assistent är allt, det är en medmänniska en kompis och en mamma för de som inte har en mamma.”

(Intervju, 2013-11-29)

Under fältarbetet kunde jag dock se att elevassistenter ägnade största delen av dagen att sitta med sin elev i grupprum och att det som var centralt var att på olika sätt kommunicera för att få dem att lösa skoluppgifter. Då detta fenomen återkom oftare än andra teman så får det ett större utrymme i resultatredovisningen.

### 7.1 Kommunikation Elev-Elevassistent

Det visade sig att elevassistenten använde sig av olika sätt att tala och resonera med eleven. I den kommunikation som dokumenterades under fältarbetet kunde följande diskurser mellan elev och elevassistent utläsas:

#### 7.1.1 Samtal med fokus på skoluppgifter

En stor del av all kommunikation under lektionstid handlar om att få eleven att lösa uppgifter. Elevassistenterna är i hög grad drivande i att skoluppgifter blir gjorda, mycket tid går åt att sitta bredvid elev och stötta, förklara och övertala eleven att fortsätta lösa uppgifter. Båda elevassistenterna hade stort fokus på att uppgifter skall bli gjorda. En elevassistent utgick från vad klassen gjorde och försökte följa det i hög grad. Den andra elevassistenten anpassade uppgifterna och i flera ämnen gjordes helt andra saker jämfört med klasskamraterna. Ibland letades nya uppgifter upp under tiden eleven arbetade. Lärarna planerade inte åt någon av elevassistenterna. I de fall eleverna följde klassens planering fick elevassistenten veta det samtidigt som eleverna i klassen fick information.

*Förhandling om arbetsuppgifter:*

När elevassistenterna försökte få eleverna att arbeta uppmärksamma de på vilka uppgifter som bör göras. Eleven å sin sida försöker på olika sätt ofta slippa vissa eller alla uppgifter. Det kan oftast liknas vid någon form av *förhandling*.

### Exempel 2

Elev (E): (sitter i grupprummet) Idag är en sån dag när jag inte klarar att du sitter här och vi löser det så här

Assistent (A): Hur tycker du att jag skall lösa det?

(Eleven beskriver hur han vill slippa göra några skoluppgifter och fortsätta med sitt pyssel)

A: Nu hjälper jag de andra barnen istället då

E: Nej

/.../

A : Orkar du inte räkna orkar du inte pyssla, då får du bli hur arg som helst

A: (Börjar igen med matten, läser uppgifterna högt – ingen respons från elev)

A: Om du skall få göra något annat sen så gör du matten nu, är inte det en schysst deal?

E: (tyst)  
A: Nu vill du bara krångla  
E: Ja  
A: Varför? Kan du förklara för mig varför?  
(fältanteckning, 2013-09-16)

Exemplen visar på hur eleven upprepat försöker förhandla arbetsuppgifter. Detta leder till att elevassistenten som ett första steg ger eleven möjligheter att själv tala om hur han vill arbeta med uppgifterna. När detta inte lyckas trappar elevassistenten å sin sida upp förhandlingen. Att försöka förmå eleven att arbeta på detta sätt kunde pågå under långa delar av lektionspasset.

*Vädjande:*

När förhandlingarna inte fungerade som strategi ändrades samtalet till att likna något som man kan kalla en form av *vädjande*. Det var elevassistenten som vädjade till eleven som på olika vis försökte slippa undan.

### **Exempel 3**

A: Läs nu snälla E  
E: (Börjar läsa på alla möjliga andra papper på bänken)  
A: (suckar)  
E: (Börjar med en pendel som också står på skrivbordet jämte radion. Trådarna har trasslat ihop sig och Eleven börjar försöka reda ut det)  
A: Vad pratade vi om igår när vi åkte hem? (Syftar till något de pratade om i bilen när Elevassistenten skjutsade hem Eleven i sin privata bil)  
E: Du fick ju en halv sida matte för jobbet (Syftar till lektionen innan)  
A: Men det är ju inte jag som skall få, det är ju du som skall lära dig  
E: (tyst, fortsätter med pendeln)  
A: Läs nu... Ett annat alternativ är ju att jag läser högt... Lovar du att lyssna då?  
E: Ja, jag skall försöka  
(Uppgiften i läsförståelse blev hörförståelse i och med att elevassistenten läser, men uppgiften blir "färdig")  
(fältanteckning, 2013-09-17)

Här blir det tydligt att elevassistenten på olika sätt upprepat vädjar till eleven att fokusera på uppgiften att läsa. Elevens respons blir att göra indirekt motstånd på så vis att han börjar läsa på andra papper och göra andra saker som inte är kopplat till uppgiften. Här liksom i "förhandlingarna" blir det någon form av maktkamp. Elevassistentens mål är att få eleven att börja arbeta, elevens att slippa eller möjligtvis åtminstone få tiden att gå.

De olika exemplen visar hur elevassistenter försöker förmå eleven att utföra uppgifter som de bestämt under lektionen. Särskilt intressant är att en strategi som inte observerades var att motivera eleven med hjälp av kunskapsmålen.

*Lotsning:*

När eleven och elevassistenten arbetar med skoluppgifterna så observerades att elevassistenterna delar upp uppgifter och "lotsar" eleven genom uppgifterna på olika sätt. Ibland för att eleven inte kan komma vidare men även när eleven inte vill. Uppgiften delas upp i små delar så eleven inte behöver tänka så mycket och lära sig lösa hela uppgiften.

### **Exempel 4**

(Engelska i grupprum, A har ett häfte med engelsk text med luckor där ord skall fyllas i)

A: Får du läsa här vad det står.  
 E: (läser på engelska en lång instruktion, läser mycket snabbt och svårtytt för transkribering)  
 A: Det räcker... vad betyder det?  
 E: I varje av följande... dialogerna... är ett ord borta  
 A: Mm... alltså dom här... ett ord här som inte finns  
 E: Ett du måste... eh... vad är deside  
 A: Bestämma  
 E: Bestämma...eh ... det försvunna ordet är  
 A: mm  
 E: Varje gång är det mer än  
 A: Nej inte varje gång, vad betyder sometimes?  
 E: (Tyst)  
 A: Sometimes?  
 E: Några  
 A: Nej det är somebody... sometimes då? Om det inte händer jämt utan det händer  
 E: Hela tin'  
 A: Näe... Det händer lite då och då, vad kan man säga att det kallas  
 E: (tyst)  
 A: Ibland  
 E: Ibland... sometimes. Ibland  
 /.../  
 (När eleven med hjälp av Elevassistenten översatt klart själva instruktionen)  
 E: Vad betyder dom här som är utan svart i här då (pekar på luckorna i den engelska texten)?  
 A: Dom här (pekar med)?  
 E: Aa  
 A: Det är dom orden vi skall fylla i ... man skall kunna lista ut det, med hjälp av att läsa meningarna så skall man kunna lista ut vilket ord tror vi kan fattas här. Vi testar så får vi se hur det går. Börja läsa på engelska  
 (2013-10-08, inspelning)

Detta exempel visar på hur elevassistenten lotsar eleven i många detaljer, vilket leder till att själva helheten går förlorad. elevassistentens mål är att uppgiften blir gjord, elevens mål blir att svara på elevassistentens frågor, men själva förståelsen för uppgiften går kanske förlorad. Lotsning är ett begrepp som uppstod inom den s.k. ramfaktorteorin. När ramfaktorerna tid och antal elever samverkar så att läraren av tidsskäl inte kan ägna tillräckligt med tid åt att hjälpa en elev att förstå, bryter läraren ned uppgiften i små beståndsdelar som var och en är lätta att lösa för eleven, men utan att eleven förstår helheten och själv kan lösa uppgiften. På så sätt lotsas eleven förbi problemet (se Lindblad, Linde & Naeslund, 1999).

### *Undervisning:*

I intervjuerna berättade elevassistenterna att de var delaktiga i att göra omdömen och att sätta betyg för eleven.

#### **Exempel 5a**

"Sen är det ju ett pedagogiskt arbete./.../ Och sen när det gäller omdömen och betyg kan jag kan ju säga vad vi har gjort och vad han kan, sen får ju de stämna av mot målen!  
 (Intervju, 2013-11-29)

Elevassistenten förklarar även och lär ut saker till eleven. Oftast kommer det i samband med en uppgift som eleven skall lösa, men inte har förutsättningar till, men även att introducera nya områden.

#### **Exempel 5b**

A: Nu är det division. Vad är division?  
 E: Gånger  
 A: Nej det heter multiplikation



E: Ok det är det där med täljare och nämnare och kvot  
A: (Läser upp divisionstalet i boken, frågar hur E tänker)  
E: Jag ställer upp det på mitt vis  
A: Det är ok, hur gör du då?  
E: (tänker...) Det blir för krångligt  
A: (Visar och förklarar "kort division")  
(fältanteckning, 2013-09-16)

Det här exemplet visar på hur elevassistenter förklarar begrepp och metoder för att räkna ut division. Eftersom eleven i hög grad är skild från läraren så får elevassistenten förklara för eleven när det behövs. Detta mönster observerades även på den skola där läraren var i rummet bredvid. Vidare visar exemplen att elevassistenten utför arbete som kan tillskrivas lärarens ansvar. Det visar även på konsekvensen av att när elevassistenten är den som tar det pedagogiska ansvaret av att lära ut så blir det per automatik även hon som besitter kunskap om vad eleven kan och inte.

### 7.1.2 Samtal med fokus på eleven

Utöver de samtal som eleven och elevassistenten hade kring skolan och skolarbetet så observerades andra diskurser mellan dem:

*Samtal med fokus på omsorg:*

#### **Exempel 6a**

"Men vissa fighter kan man inte ta, det är inte värt det. Man kan inte få att han blir jätteledsen och lägger sig under ett bord bara för att jag skall tvinga honom att rita en bild liksom. När han är trött så kör jag hem honom eller gör något annat. Det finns inga skäl att han skall utsätta sig för att bli så dålig så andra ser honom som ett freak liksom. Även om han själv säger att det inte spelar någon roll."

(Intervju, 2013-11-29)

I intervjun beskriver elevassistenten att det är av vikt att visa omtanke och omsorg och att eleven mår bra, men även att hon inte vill att eleven "gör bort sig". Elevassistenterna frågade varje dag hur eleven mådde, om eleven var hungrig, sovitt på natten och liknande. Ofta invävt och samtidigt som skoluppgifter gjordes.

#### **Exempel 6b**

A: Nu måste vi göra detta (syftar till uppgiften i boken)

E: (Tyst)

A: Har du ätit? Vill du ha frukt? Två val, antingen äter du först så räknar vi sen eller så räknar du först och äter sen

(fältanteckning, 2013-09-16)

Detta tyder på att elevassistenten har ett helhetsperspektiv kring eleven och ser exempelvis hunger som en faktor som påverkar och att det är något som elevassistenten tar ansvar för. Elevens välmående (fysiskt och psykiskt) är av vikt för elevassistenten och i fältsamtalen framkom att de sågs som en förutsättning för att kunna utföra skoluppgifter. De krav som elevassistenten satte på eleven avgjordes alltid i förhållande till vad det kunde få för konsekvenser för hur eleven mådde.

### *Att samtala om det privata:*

Under lektionstid och raster samtalade elevassistenter och eleven om sin situation på exempelvis fritiden, sin familjesituation, om de skulle åka på någon resa, hälsa på någon eller liknande. Elevassistenten delade i lika hög grad med sig av sig själv som eleven. Dock var det alltid elevassistenten som förde tillbaka samtalet på skoluppgifterna igen.

#### **Exempel 7**

E: Vi var i kyrkan igår, haha  
A: Fick du någon kontakt med Gud?  
E: Nej, det var en ny präst, vi fikade  
A: Fick ni sjunga?  
E: Jag sjöng inte  
(Inspelning, 2013-10-14)

Det här är exempel på den kommunikation som skedde mellan elev och elevassistent om det privata. Exempelen pekar på att eleven och elevassistenten är intresserade av varandras upplevelser. Under fältarbetet observerade jag dock att denna typ av kommunikation var ovanlig mellan andra elever och vuxna på skolan. Klasskamraterna hade denna typ av samtal med jämnåriga. Detta visar på en skillnad mellan elever med elevassistent och de utan. Det kan tolkas som ett resultat av elevassistentens och elevens goda relation till varandra, det kan också tolkas som ett resultat av utanförskap mellan eleven och övriga klasskamrater.

### *Beteendereglering:*

I intervjun beskriver elevassistenten sitt arbete med att hantera elevens beteende.

#### **Exempel 8a**

”Jag är ibland ren Bodyguard till de andra eleverna och personalen och allting när min elev blev arg. Det finns så många andra barn som är svaga. Och hur skall lärarna se alla dessa barn. Det är ju där lärarna skall sätta in sina insatser, till de svaga barnen. De skall ju inte springa omkring och jaga elever som kastar stolar. Det har ju inte med skolarbetet att göra. Det är ju på en helt annan nivå. Det gick ju inte få in honom i klassrummet när han kastade stolar. Vilken pedagog med fem års utbildning och studieskulder vill springa omkring och jaga ungar. De har ju kunskapen att lära ut. Man kan inte få alla att fungera i en stor klass ifall de ligger under kuddar och spottas.”  
(Intervju, 2013-11-29)

Elevassistenten upplever att hennes uppgift är beteende reglerande medan lärarens uppgift är att lära ut till de *andra* eleverna (jmf. hur elevassistenten arbetar med undervisning av ”sin” elev beskrivet i resultatet ovan).

Det fanns dels en icke verbal kommunikation där elevassistenten lade händerna över elevens händer, hyschade (med fingret över munnen) och riktade fokus mot läraren vid genomgångar, huvudskakningar och liknande. Dels fanns rena uppmaningar, sluta med... NEJ! Och liknande.

#### **Exempel 8b**

E: (Börjar trumma med linjaler, A förhindrar)  
E: (Börjar såga med linjalerna mot varandra, A förhindrar)  
/.../  
(E tar kamrats suddgummi Kamrat ber om att få tillbaka.)  
A: Kom igen, ge tillbaka det  
(Fältanteckningar, 2013-09-16)

### **Exempel 8c**

E: (Går ut i korridoren under lektionen och kastar iväg sin penna som sitter i en stor snörrulle och "vevar in" som ett fiskespö.)

A: (Går med ut och ställer sig en bit bort)

E: (Går istället in i ett annat grupprum och vägrar gå ut)

A: (Går efter och får ut honom.)

E: (Tar med en stol ut som E försöker släpa iväg med och kasta.)

A: (Tar stolen och bär tillbaka)

E: (Springer och sparkar på den låsta grupprumsdörren)

A: (Sätter sig jämte och resonerar med eleven och förklarar vad konsekvenserna blir om dörren går sönder) (Mycket högljudd och utåtagerande)

Klasskamrat: (En klasskamrat sätter sig jämte och bjuder både A och E på plommon. Båda tackar ja och äter, E tar en paus och fortsätter sedan sparka efter att ha slängt kärnan i papperskorgen)  
(Fältanteckningar, 2013-09-19)

Exemplen visar dels hur elevassistenten är ett "gott exempel" och på så sätt visar vad som förväntas av eleven i situationen. Utöver verbala tillsägeningar så fick elevassistenten både hindra och bromsa effekterna av elevens beteende. Såsom fånga flygande stolar, böcker, hindrade fysiskt från att ge sig på annan elev eller göra sig själv illa. På båda skolorna var det alltid elevassistenten själv som reglerade elevens beteende, medan lärarna gjorde det hos övriga elever. Däremot kunde elevassistenterna säga till andra elever i klassen.

### *Att stötta och bekräfta*

I elevassistentens bemötande och kommunikation med eleven så bekräftade och berömde hon eleven på olika sätt. Ibland icke verbalt med exempelvis blinkningar och leenden. Ofta var det när eleven lösta uppgifter med elevassistenten sittandes bredvid (i grupprummen). Beröm var inte minst vanligt exempelvis när uppgifter blev gjorda.

### **Exempel 9a**

E: (Visar vad han gjort) "Duger det här åt fröken?" (ler)

A: "PERFEKT" (Översvallande beröm, förklarar att nu är det rast)

(Fältanteckning, 2013-09-16)

### **Exempel 9b**

A: "Det här gick ju snabbt. Jag tycker du var jätteduktig"

(Fältanteckning, 2013-09-17)

När eleven och elevassistenten sitter tillsammans löser eleven ofta uppgiften högt och elevassistenten säger ofta "mm" med jämna mellanrum för att bekräfta att eleven är på "rätt väg". Ibland byts det ut mot andra fåstaviga ord, japp, bra, ok och liknande. Elevassistenten uppmundrar på detta sätt eleven i processen och bekräftar resultatet för att sedan försöka motivera eleven till att arbeta vidare med nästa uppgift. Om elevassistenten inte "är med" så söker eleven den bekräftelsen genom att fråga om det på "rätt spår". Elevassistenterna menar att eleverna har svårt att arbeta självständigt om de inte sitter bredvid och då kan den här formen av kommunikation tolkas som att elevassistenterna anser att eleverna behöver tät bekräftelse för att kunna utföra uppgifter.

### *Eleven backar upp elevassistenten*

Den ömsesidighet som observerades vid samtalen om det privata kunden vid vissa tillfällen även observerades när eleven stöttar elevassistenten i hennes interaktion med andra elever.

### **Exempel 10a**

(Rasten börjar och Eleven och en klasskamrat skall vara kvar i grupprummet och göra papier-maché.)

Klasskamrat: Vill du hjälpa mig klippa

A: Där går min gräns för hur snäll jag är att hjälpa till

E: Den frågan skulle jag aldrig ställa! Gå du och drick kaffe.

(Elevassistenten går till lärarrummet)

(Inspelning, 2013-09-16)

### **Exempel 10b**

(Elevassistenten vikarierar som lärare. Eleven är med i klassrummet. Elevassistenten ber klassen att vara tyst och ta upp boken och bläddra fram till en viss sida. E uppreparar vad A säger till klasskamraterna när de inte lyssnar, fast E ligger själv på bordet under jacka utan att jobba)

(Fältanteckning, 2013-09-23)

Exemplen visar att eleven och elevassistentens relation leder till en form av ömsesidig omsorg och en vilja att stötta varandra. Exemplen kan även tolkas som ett uttryck för hur viktig elevassistenten är för eleven i förhållande till klasskamraterna.

## **7.2 Deltagande och sociala relationer på skolan**

Miljön är utformad så att den både hindrar och främjar möjligheten att interagera med någon annan än elevassistenten. På den skolan där grupprummet var långt från klassrummet så hindrade det givetvis möjligheten att samspela och vara delaktig med både läraren och klasskamraterna. På den andra skolan låg grupprummet precis i anslutning till klassrummet vilket gjorde att graden av delaktighet växlade under tid. På den skolan var både lärare och andra elever i grupprummet och eleven och elevassistenten gick ut i klassrummet. Dörren var ibland öppen mellan klassrummet och ibland stängd. Själva elevbänken flyttades under den vecka observationerna pågick så att den ibland var helt i grupprummet och ibland stod i dörröppning. En elevassistent beskrev sitt arbete med att göra eleven delaktig enligt följande:

### **Exempel 11**

”Det är bara att ge sig fan på’t och få eleven att förstå att man är där för honom ifall det behövs.”

(Intervju, 2013-11-29)

Elevassistenterna beskriver sin närvaro som en förutsättning för vissa elever att vara delaktiga i klassrummen.

### **7.2.1 Delaktighet/interaktion med Elev-Elevassistent**

Båda eleverna interagerar absolut mest med sina elevassistenter. Det är för elevassistenten man berättar vad som hänt i helgen, vad man funderar på mm. (Se 7.1 Kommunikation Elev-Elevassistent). Elevassistenten är den som fysiskt tillbringar mest tid i närheten av eleven. De sitter oftast bredvid varandra på lektionerna. Elevassistenten följer med eleven och äter lunch och är med på vissa övriga raster. Elevassistenterna beskriver denna täta kontakt ibland som ett hinder då det medför att de ej får planeringstid eller raster.

### **Exempel 12**

”Jag har ingen planeringstid överhuvudtaget, inga raster heller. Det är klart att jag kan ta rast men händer det något då så är det ju mitt fel, kan man ju säga. Eller fel och fel men...”

(Intervju, 2013-11-29)

Intervjuexemplet visar hur elevassistenten beskriver att det är svårt att lämna eleven även på raster. Det får konsekvensen att hon själv inte får rast regelbundet, då hon under lektionerna

sitter med eleven i grupprummet. Det visar även att hon upplever sig ha ansvaret för eleven trots att det alltid fanns övrig personal ute som "rastvaktade".

## 7.2.2 Delaktighet/interaktion med Elev-Klasskamrater

Eleverna som hade elevassistent tog inga initiativ till socialinteraktion med klasskamraterna på raster och hade sällan möjlighet under lektionerna. Elevassistenten fick i hög grad rollen att både vara kamrat och vuxen.

*Eleverna deltar inte med andra elever på raster:*

Under fältarbetet observerades nästan ingen social interaktion mellan eleverna och deras klasskamrater på rasterna. En av eleverna fick sitta kvar i sitt grupprum ungefär hälften av rasterna och annars var han kvar inomhus medan kamraterna gick ut på skolgården på rast. Ibland var en annan elev (som också hade elevassistent) kvar och satt bredvid men de lekte inte. Den andra eleven stod bara och väntade i korridoren tills elevassistenten kom och de gick till nästa lektion. Den elevens elevassistent berättar att hon får dåligt samvete över att ta rast under dagen då eleven bara står och väntar då.

### **Exempel 13a**

E: (Elev står och väntar utanför lärarrum på A. Klasskamraterna befinner sig i elevhallen.)

A: (När A kommer ut ur lärarrummet går de direkt till grupprum och jobbar med bilderna till praon.)

(Fältanteckningar, 2013-10-08)

### **Exempel 13b**

A: (Går till lärarrum när hon kommer på morgonen, lämnar av sina saker och går sedan till E som står utanför dörren som leder till korridoren till bildsalen och väntar. Klasskamraterna sitter inne i korridoren och väntar. När A kommer går de in i korridoren tillsammans och väntar tills L kommer.)

(Fältanteckningar, 2013-10-14)

Exemplen visar hur eleverna inte är delaktiga i deras klasskamraters samspel under rasterna. Ingen av elevassistenterna arbetade aktivt för att öka delaktigheten för eleverna med andra elever på rasterna. Elevassistenterna erbjöd snarare sitt eget sällskap för att kompensera för elevens utanförskap.

*Eleverna deltar i låg grad med andra elever under lektionerna:*

Båda eleverna har minst hälften av sin undervisning i grupprum, skiljt från övriga. En i ett grupprum långt från klassrummen, en i ett grupprum med möjlighet att öppna dörren till klassen. (Under veckan så flyttas dock bänken närmare och närmare klassrummet.) Då resultatet skiljer sig åt mellan de olika skolorna så numrerar jag eleverna för att underlätta för läsaren att följa, trots att detta inte är en jämförande studie.

I det ena fallet arbetade elevassistenten och delvis också lärarna aktivt för att försöka få eleven (Elev 1) integrerad med klasskamraterna vid visst skolarbete under lektionstid. Elev 1 är till exempel med klasskamrater under vissa parövningar eller gruppuppgifter.

*Att stegvis öka deltagandet:*

**Exempel 14**

(Läraren står i klassrummet och Eleven och Elevassistenten är i grupprummet, dörren är öppen till grupprummet. Veckans engelskaläxa skall läsas i textbook)

L: E har ingen bok, kan någon gå in så ni kan läsa ihop

(Klasskamrat går in till E i grupprum med sin bok och sätter sig jämte)

(A går ut ur grupprummet till lärarrum, förklarar att det är viktigt att E är själv med klasskamraterna och att hon inte skall hänga över E:s axel)

(Fältanteckning, 2013-09-16)

Exemplen visar att läraren försöker göra eleven delaktig i samspelsituationer med klasskamrater. När klasskamraten kommer in till grupprummet så går elevassistenten ut. Det kan tolkas som att samtidigt som att elevassistenten skall vara stödjande så vill hon att eleven skall klara sig självständigt och går iväg för att inte bli ett hinder för samspelet med klasskamraten.

När Elev 1 deltar i grupparbete eller andra samspelsituationer med klasskamrater så observerades att elevassistenten svarade åt eleven eller förklarade elevens beteende för dem.

*Att tolka och svara för eleven till kamrater:*

**Exempel 15**

(Grupparbete börjar. E's grupp tar en bänk och ställer precis i dörröppning så att E sitter kvar i grupprum och resten i klassrummet)

Klasskamrat i gruppen till E: Skall du hjälpa till denna gång?  
(E lägger sig på bänken med jacka över huvud)

A: (till gruppen) Nu kanske han ligger och så, börja ni

(Fältanteckningar, 2013-09-16)

Exemplen visar att elevassistenten ibland tolkar elevens beteende och svarar klasskamrater istället för eleven. Elevassistenten kan på detta vis stödja eleven i sitt samspel med klasskamraterna men kan även utgöra ett hinder eller ett slags filter mellan klasskamrater och eleven. Tiden som får gå innan elevassistenten svarar åt eleven är en aspekt som jag ansåg vara avgörande för hur man tolkar situationen.

Elev 2 är med klassen på vissa lektioner av "genomgångskaraktär". Allt självständigt arbete gjordes med elevassistent i grupprum, undantag bild. Under en lektion när eleven är med i klassrummet så delar läraren in klasskamraterna i grupper för att göra en gruppuppgift som vid lektionens slut skall redovisas inför klassen. Läraren bildar då en grupp av eleven och elevassistent, medan alla andra i klassen delas in i grupper med bara elever.

*Grupparbete med elevassistenten:*

**Exempel 16**

L: (Delar in eleverna i grupper om tre och fyra för att göra en bildanalys tillsammans. L bildar en grupp av Elev och Elevassistent. När uppgiften är klar går eleverna fram gruppvis och redovisar, E får gå fram själv)

(Fältanteckning, 2013-10-14)

Exemplet visar att läraren särskiljer eleven från att samspela med klasskamraterna och ser eleven och elevassistenten som en grupp. Detta exkluderar eleven från möjligheter att samspela med klasskamrater och får även konsekvenser då han skall redovisa. Han går fram själv medan klasskamraterna står i grupp. Lärarens val kan tyda på att hon inte anser att

eleven kan samspela med klasskamraterna på samma villkor som de andra i gruppen. Det kan också vara en konsekvens eller en upprepning av det exkluderande mönster som observerats för Elev 2 under lektionstid (och under raster).

Det skiljde sig även mellan elevassistenterna hur de placerade sig de gånger eleverna var med i klassrummet. Elevassistenten till Elev 1, stod alltid upp i klassrummet och eleven satt bredvid klasskamrater. Däremot när Elev 2 och elevassistenten var med i klassrummet så satt elevassistenten jämte eleven på elevplats. Ingen annan elev satte sig bredvid, trots lediga platser.

*Att placeras med elevassisten:*

#### **Exempel 17**

(Mentorträff, eleven och elevassistenten går in med klassen i salen. Salen har med grupper med bord om fyra. E och A sätter vid en bänkgupp. De andra i klassen sätter sig i andra bordsgrupper, ingen sätter sig jämte dem.)  
(Fältanteckningar, 2013-10-08)

Exemplen visar hur klasskamraterna väljer att inte placera sig bredvid elev och elevassistenten. Det kan tolkas som ett ointresse av klasskamraterna att samspela med eleven. En alternativ tolkning är att elevassistenten genom sin placering utgör ett hinder för delaktighet då inte klasskamraterna sätter sig bredvid.

### **7.2.3 Delaktighet/interaktion med Elev-Lärare**

Interaktionen mellan lärare och elev var mycket begränsat i det ena fallet då eleven bara var med i klassen i några ämnen av genomgångskaraktär. I det andra fallet så interagerade lärare och elev i högre grad, då elevassistenten tog klassen och lärarna "tittade till" dem med jämna mellanrum i grupprummet. Även i detta fall var det dock elevassistent som i mycket högre grad förklarade uppgifter för eleven jämfört med klasskamraterna som fick sitt stöd från läraren. Båda eleverna med elevassistent fick klart mindre tid med lärarna än övriga elever. I övrigt skiljde det mycket åt mellan skolorna. Medan en elev vid vissa tillfällen fick hjälp även av läraren så fick den andra eleven ingen en till en interaktion med läraren med undantag i ett ämne.

*Att underlätta elev-lärrrelationen:*

#### **Exempel 18**

A+E: (Lös ett korsord i en dagstidning tillsammans **i grupprummet**. A skriver. Båda svarar.)  
L: (**I klassrummet**) Nu skall vi ta upp matteboken  
L: (Kommer in **i grupprummet**)  
E: Du kan glömma att jag jobbar  
L: Igår sa du att jag skulle komma in till dig och lägga upp din bok tyst  
E: Men nu tjöt du ju en massa (skrynklar ihop ett papper och kastar in i klassrummet)  
A: (A lämnar grupprummet och går in i **klassrummet** och börjar hjälpa de elever som räcker upp handen i klassen, läraren är kvar och pratar med eleven)  
(Fältanteckningar, 2013-09-19)

Exemplet visar på hur läraren gjort en överenskommelse med eleven, när läraren kommer avlägsnar sig elevassistenten direkt, det kan tolkas som en strategi för att eleven skall interagera själv med läraren. Det visar även på ett samarbete, där elevassistenten tar resten av gruppen när läraren hjälper eleven.

Elevassistenten blir ibland en tolk eller filter mellan läraren och eleven. I hög grad frågade läraren eleven/elevassistenten hur arbetet gick och ibland svarade elevassistenten läraren trots att hon tittar på eleven. Både lärare, elev och elevassistent pratar om eleven och elevassistenten som en grupp. Det vill säga de säger exempelvis ”er”, ”ni”, ”oss” och ”vi”.

*Att tolka och svara för eleven till läraren:*

**Exempel 19**

A+E: (sitter i grupprum och arbetar med ett korsord, dörren stängd till klassrummet)

L: (**öppnar dörr**) Hur går det för er?

E: (Kort tystnad)

A: Det går bra för oss

(Fältanteckningar, 2013-09-17)

Exemplet visar på hur elevassistenten svarar för eleven åt läraren. Då läraren är professionell så borde elevassistenten inte behöva stödja eleven i det sampelet. Då eleven fick kort tid på sig att svara kan elevassistentens svar tolkas som ett hinder för samspelet mellan lärare och elev. En alternativ tolkning är att själva svaret på frågan anses viktigare än samspelet.

Vid vissa tillfällen så påkallar eleven själv elevassistenten uppmärksamhet för att hjälpa till att få kontakt med läraren.

*Elevassistenten påkallar lärarens uppmärksamhet åt eleven:*

**Exempel 20**

(A+E sitter i grupprummet, E läser och dörren är öppen till klassrummet)

A: Dags att sluta läsa. Nu skall det vara samtal med klassen och då vill jag att du lyssnar

L: (Tar upp att någon tjuvkopierat händer i kopieringsmaskinen och vill prata med klassen om det)

**E Åker fram med stolen precis i dörröppningen A ställer sig i klassrummet precis innanför dörren**

(Klassen pratar i munnen på varandra vem det kan vara)

L: Spelar ingen roll vem det är, men det är inget man har kroppsdelar i, varför tror ni det kan vara så?

E: (räcker upp handen)

E: (uppmärksammar A på att han räcker upp handen)

A: (påkallar lärarens uppmärksamhet tyst)

L: (Låter E svara)

E: (Åker fram mer längre fram i dörren och förklarar att det är som svag röntgen)

A: (fyller i och ber eleverna tänka på hur det är hos tandläkaren att de som tar röntgen går ut för att inte få strålning.)

(Fältanteckningar, 2013-09-16)

Exemplet visar på hur eleven istället för att uppmärksamma läraren mer då hon inte ser att han räcker upp handen, använder sig av elevassistenten som mellanled. Elevassistenten gör det själv istället för att be eleven vänta på sin tur eller liknande. När eleven sen får ordet så bekräftar, förtydligar och utvecklar elevassistenten i sin tur det eleven säger till klassen.

### 7.3 Elevassistentens övriga arbetsuppgifter på skolan

Utöver det arbete elevassisterna utför med eleven som är kommunikativa såg jag under fältstudierna fler arbetsuppgifter. Dessa upptog inte lika stor tid av elevassistentens totala arbetsdag. Från de nio heldagar som observerades så noterade främst dessa:



### *Hjälpa elev:*

Elevassistenter hjälper eleven på många andra sätt. Exempelvis; hitta rätt böcker, bläddra fram till rätt sidor, skriva av från tavlan, sudda, göra thé, förtydliga/upppepa instruktioner, städa upp på bänken.

#### **Exempel 21**

(Elev och Elevassistent sätter i NO-salen. Det finns lediga platser jämte men klasskamraterna sätter sig på andra bänkrader. Läraren har genomgång på kolföreningar, skriver på tavlan och eleven har en låda med atommodeller som man kan bygga ihop till molekyler framför sig.)

A: (Hämtar en kemibok) Vilken molekyl skall du bygga?

E: (Börjar bläddra i kemiboken)

A: (Börjar bläddra i E:s anteckningsblock)

L: Ta fram er tabell vi gjorde förra gången, vilken var vi på?

Klasskamrat: Butan

A: (Skjuter fram det uppslagna anteckningsblocket till eleven)

L: (Skriver upp fyra spalter på tavlan Ämne, kemiskformel, strukturformel, användningsområde)

E: (Börjar skriva av från tavlan)

A: Tänk nu på var du börjar så allt får plats (Pekar i anteckningsblocket, E börjar skriva där A pekar)

L: (Börjar berätta om Butan och bygger samtidigt molekylen av pluttarna) Butan har fem kolatomer

A: (upppepar tyst) Fem kolatomer (tittar samtidigt i E anteckningsblock där E skriver i)

/.../

L: Skriv strukturformeln

A: (böjer sig över och skriver i E:s block som ligger kvar framför E)

*Var det en oskriven regel att A skriver när det blir för krångligt*

(Fältanteckning, 2013-10-17)

Detta är ett exempel som visar hur elevassistenten hämtar böcker åt eleven, hjälper till att bläddra fram till rätt sidor, pekar så eleven börjar skriva på rätt ställe och börjar själv skriva i elevens anteckningsbok. Detta exempel visar också på hur eleven och elevassistenten har någon form av icke verbal kommunikation där vissa saker verkar vara underförstådda. Det visar även att utöver det kommunikativa så hjälper elevassistenten eleven rent praktiskt för att underlätta för eleven, inte minst för att eleven skall hinna med.

### *Hjälpa läraren:*

Elevassistenten hjälpte läraren att kopiera saker, hjälpa andra elever i klassen. Oftast var det läraren som bad om hjälpen, elevassistenten nekade aldrig.

#### **Exempel 22a**

L: (Kommer och tar en grupp för genomgång (den E ingår i) och A går ner med resten till ett annat klassrum startar upp eleverna i matematik och hjälper de som behöver hjälp.)

L: (Kommer senare ner för att ha genomgång med en del av denna grupp, A går upp med resten till de elever som inte skall ha genomgång till klassrummet igen och hjälper dom alla.)

(Fältanteckning, 2013-09-23)

Exemplet pekar på hur läraren och elevassistenten samarbetar kring hela klassen. Läraren går igenom nya områden med delar av klassen och elevassistenten är med de elever som skall arbeta självständigt och hjälper de elever som räcker upp handen. Detta sker bara på den ena skolan på den andra arbetar bara elevassistenten med eleven.

Elevassistenten undervisade ofta den elev som hon följde, men vid vissa tillfällen så hade även elevassistenten en mindre grupp. Denna undervisning var i gruppum eller i ett annat

klassrum. I vissa fall så undervisades samma områden som övriga klassen, men lika ofta så var det helt skiljt från vad klassen gjorde.

#### **Exempel 22b**

(E och A går direkt till grupprum börjar arbeta i en bok år 4)

A: ("Bladderletar" i boken för att hitta något lämpligt att fortsätta jobba med.)

*Återigen verkar "görandet viktigt" och pedagogen har inte lämnat några instruktioner. A får på egen hand leta upp en uppgift i boken som A tror E klarar*

Informellt samtal efter lektionen: Elevassistenten berättar att de alltid sitter här på matten. A planerar och söker uppgifter som är hanterbara för E. L är inte inblandad i någon som helst planering. Utgår inte från mål utan väljer uppgifter i ett läromedel som eleven klarar av.

(Fältanteckningar, 2013-10-07)

#### **Exempel 22c**

Informellt samtal: A tycker det är lite svårt med det pedagogiska, att undervisa, jag är ju inte utbildad att undervisa. Men man lär sig flera tricks med åren...

(Fältanteckningar, 2013-09-17)

Exemplen visar att elevassistenten utför arbetsuppgifter som kan tillskrivas lärarens ansvar. Elevassistenterna var inte insatta i kursmålen utan utgick från vad de tror att eleven "klarar av". Detta pekar på att själva lärandet inte har lika stort fokus som "görandet". Att undervisa var heller inte helt bekvämt för elevassistenterna. Det var det som jag fick mest frågor om när jag observerade. En elevassistent uttrycker också att hon tycker det är svårt, men att erfarenhet hjälper.

### *Vikariera som lärare*

#### **Exempel 23a**

"I början fick man ju jaga men sen blir man ju en tillgång för hela klassen. Ibland kommer det inte en vikarie och då får man ta över. Man är ju en extra resurs."

(Intervju, 2013-11-29)

Elevassistenterna vikarierade för lärare som var frånvarande. Det kunde vara för klassläraren eller för annan lärare. Ingen vikarierade i sin tur för dem.

#### **Exempel 23b**

A: (Kommer en halvtimme innan A:s arbetstid egentligen börjar, sätter på kaffe. Plockar upp post.

Får reda på att L är hemma för vård av barn och det finns ingen vikarie och det verkar själsskrivet att A får undervisa klassen och ta den personens rastvakter.)

(Fältanteckningar, 2013-09-23)

Båda elevassistenterna vikarierar för lärare. När det vikarierar får eleverna vara med dem i klassen, ibland i klasser där de själva ej hade sin grupp tillhörighet. Det var aldrig tal om att någon skulle vikariera för dem i sin tur. Detta pekar på att det finns en viss outtalad prioritering på skolan.

### *Föräldrakontakt:*

Elevassistenterna hade en hel del föräldrakontakt med elevens föräldrar. Dels öga mot öga, via sms och per telefon (till elevassistentens privata telefon)

#### **Exempel 24**

(Elevassistenten är i lärarrummet och har rast. Föräldern till E kommer in med en glömd engelskabok och börjar sedan berättar saker för A av privat natur om familjeförhållanden. Lektionen börjar men A står kvar)  
(Fältanteckning, 2013-09-17)

Exemplen visar hur föräldern i första hand kontaktar elevassistenten, detta kan tyda på att vårdnadshavaren ser elevassistenten i högre grad som ansvarig för eleven än klassläraren. Det är kanske även ett uttryck för att de här eleverna och deras familjer har ett behov av ökad kontakt med skolan.

### *Hemundervisning*

Vid ett tillfälle när eleven ej kom till skolan åkte elevassistent hem till eleven.

#### **Exempel 25**

A: (**I lärarrum** på morgonen; A får sms från vårdnadshavare. E har missat skolskjutsen till skolan och vårdnadshavare undrar vad ”vi” (hon och Elevassistenten) skall göra åt det. Samtidigt berättar hon att hon inte kommer hem förrän i eftermiddag. A ringer rektorn och de kommer fram till att A skall åka hem och ha hemundervisning)  
(Fältanteckning: 2013-09-24)

Hemundervisning är inget som sker regelbundet med någon av eleverna. Exemplen kan tolkas som att elevassistenten och rektorn är oerhört flexibla att vilja möta eleven och vårdnadshavarens behov.

### *Ge medicin*

En av elevassistenterna gav även sin elev medicin vid flertalet tillfällen. Det initierades av att vårdnadshavaren skickade ett sms till henne. Medicinen beskrevs som en förutsättning för att eleven skulle kunna hantera sin skoldag på ett bra sätt och det var av vikt att den intogs regelbundet.

#### **Exempel 26**

”Ibland får jag sms av mamman att det har varit en jobbig morgon...han har inte tagit sina tabletter. Och då får jag se till att han tar tabletterna.”  
(Intervju, 2013-11-29)

Exemplet visar att elevassistenten utför arbetsuppgifter som kan tillskrivas vårdnadshavarens ansvar. Det är även ett exempel för att belysa vidden i de uppgifter som elevassistenter utför.

## 8. Diskussion

### 8.1 Metoddiskussion

Utifrån syftet att studera elevassistents arbete med barn i behov av särskilt stöd och mer specifikt i samspelssituationer så gav den etnografiska metoden flera fördelar. Deltagandeobservationer gav möjlighet att undersöka elevassistenternas arbete. De informella samtalen och intervjuerna gav möjlighet att fråga om det som observerats och ge fördjupad information om det som inte kunde observeras direkt. Intervjuerna och samtalen gav vidare möjlighet att få reda på elevassistenternas uppfattningar om sitt arbete och sin funktion. Kombinationen av metoder stärker studiens kvalitet och ger en bredd och möjlighet att belysa området på ett mer allsidigt sätt. Enligt Aspers (2011) så måste forskningsdesignen ge utrymme för flexibilitet och det gav frihet i denna studie att låta dataproduktionen växa fram induktivt. Under processen behöver man vara öppen för att ändra metod, teori och forskningsfråga. Då tiden för den här studien var begränsad så behövdes visst fokus och under tidens gång fokuserades det mer på vissa delar där ett mönster kunde urskiljas.

Fältstudierna var menade att vara en hel vecka på respektive skola. Tanken var att observera heldagar i början av veckan och lite kortare dagar i slutet av veckan. På båda skolorna ändrades den planen. Dels var det tillfällen där andra elever hade närvarat vars vårdnadshavare inte informerats (t.ex. skoljoggen och språkvalslektioner som skedde i åldersblandad grupp). Dels ansåg jag att den skola som hade ämneslärare och ett schema av "typisk högstadiekaraktär" skulle skilja sig för mycket åt i sin struktur för att följa en vecka i rad, då dagarna varierade i sådan hög grad och att det fanns så många ämnen, varav vissa inte återkom igen. Så jag ändrade min ursprungliga plan att vara en vecka i rad och observerade de första två veckodagarna i under två veckor. Detta för att kunna se mönster i de ämnen som inte återkom senare under veckan.

Det blev också så att jag följde heldagar under hela tiden, dels för att det var svårt att se mönster i hur elevassistenter arbetar då det i så hög grad var flexibelt och varierande och dels för att det var när eleven gått hem, vid skoldagens slut som elevassistenten hade tid att prata. Den dag när elevassistenten åker hem till eleven känns det inte etiskt korrekt att följa med och bedriva studier i någons privata hem. I vissa fall där eleven kom i stark affekt drog jag mig även undan och observerade på håll eller bara genom att lyssna utan att se och pratade med elevassistenten i efterhand för att få en bild av vad som hänt. Detta för att jag inte ville att eleven skulle uppleva min närvaro integritetskränkande. Frågorna: "Med vilken rätt ingriper jag i en annan människas liv?" och "Med vilken rätt ingriper jag inte?" (Danielsson & Liljeroth, 2007, s.77) var centrala för mig när fältstudierna gjordes.

Tiden på fältet var väldigt begränsad för att vara en etnografisk studie, detta gör att tillförlitligheten blir mindre. Eftersom studien följde två assistenter är även underlaget litet.

Fördelen med att observera inom en tvåveckorsperiod var att eleven snabbt vände sig vid min närvaro och att man fick en samlad bild över elevassistentens vardag. Det gick lätt att återkomma nästa dag med frågor då det var färskt i minnet för alla. Nackdelen var att det blev väldigt intensiva veckor då alla fältanteckningar bearbetades samma dag. Reflektioner och analysen gjordes också fortlöpande.

Intervjuerna gjordes efter att observationerna var genomförda på båda skolorna. Detta för att se ifall nya frågor formades när likheter och skillnader mellan hur elevassistenter på två olika skolor arbetar. Jag ville även ha hunnit sätta mig in ordentligt i min hittills insamlade empiri för att var mer säker på vilka frågor jag behövde ställa för att stärka materialet. Att göra

intervjuerna i efterhand gjorde att jag hade en förförståelse för deras arbete. Jag hade tänkt göra intervjuerna i de skolor där de arbetar, men båda informanterna bad mig av olika skäl komma hem till dem i sina hem.

När insamlingen av data var färdigt fanns en stor mängd information dokumenterad. Nio heldagars observation med tillhörande fältanteckningar tillsammans med transkriberingar av majoriteten av alla inspelningar vid observationerna. Till det tillkom två timmar transkribering av intervjuerna. Det var svårt att avgränsa och välja ut de data som svarade på studiens syfte utifrån teorivalet och inte redovisa allt man fann intressant. För att analysen inte skulle bli för omfattande gjordes därför ett urval av de data som producerats. Jag tyckte att det fanns risk att både övertolka och/eller förenkla det som observerades. Detta förhindrades i viss grad vid intervjuerna då det kunde bekräftas eller dementeras av elevassistenternas uppfattning av det samma.

## **8.2 Resultat diskussion**

Resultaten diskuteras i relation till tidigare forskning och teorier. Studiens syfte var att undersöka elevassistenters arbete och funktion med elever i behov av särskilt stöd och mer specifikt hur elever görs delaktiga i samspelsituationer. Studien hade som utgångspunkt att delaktighet och samspel är positivt och förknippat med kommunikation.

### **8.2.1 Elevassistentens arbete**

Elevassistenten som stöd kan förstås utifrån de specialpedagogiska perspektiven. En elevassistent som arbetar med en elev kan ses ur ett kategoriskt perspektiv, där är det individen som får stöd och hjälp och i det perspektivet kan elevassistenten även ses som ett hinder för delaktighet och lärande. Ur ett relationellt perspektiv så kan elevassistenten ses som en förutsättning för eleven att gå kvar på skolan och sin ordinarie undervisningsgrupp. Elevassistenten stödjer då inte bara eleven utan även gruppen och läraren och ses som en möjlighet för inkludering. I studien kunde jag se att elevassistenten på ena skolan arbetade mest utifrån ett kategoriskt perspektiv och arbetade enbart med eleven oftast i en exkluderande miljö. Den andra elevassistenten utgick i högre grad ifrån ett relationellt perspektiv och arbetade dels med eleven, men också med resten av gruppen, och i en mycket högre grad inkluderat med resten av klassen. De positiva exemplen som lyfts fram i Ainscow (2000) forskning kunde jag även se här. Att elevassistent och Lärare växlar mellan att ge extra stöd till eleven och klassen i stort, ger alla elever i klassen maximalt stöd. I intervjuerna menade dock båda elevassistenterna i lika hög grad att de var där bara för eleven. Detta får också förstås utifrån att det är på de grunderna de anställts på skolan, dock kan man tolka det arbete de faktiskt utförde efter förhållningssätt som hör hemma i det kategoriska och relationella perspektivet. Trots att arbetet skiljer något så ser denna studie, liksom tidigare forskning (Giangreco, 2010; Webster, Blatchford, Basset, Brown, Martin & Russel, 2010, Takala, 2007, French, 2001) visat, att elevassistenter använder största delen av sin tid till interaktion med eleven. Hur elevassistentens arbete organiseras och utförs blir avgörande för om elevassistenten är ett hinder eller möjlighet för ökade möjligheter för samspel för eleven. På båda skolorna blev det dock (om än i olika grad) tydligt att interaktionen med läraren minskade hos de eleverna med elevassistent i den här studien liksom i tidigare (Webster et al, 2010).

Liksom Gadler (1997) så hade de här elevassistenterna totala ansvaret för elevens skoldag. Den definitionen på ansvarsområdet gör att en komplex och sammansatt yrkesroll framträder som blir definierat främst av elevens behov men även andra faktorer i elevgruppen,

arbetslaget och elevens hem. Detta gör att det blir något otydligt att beskriva (för dem och mig) då det medför en mångfald i arbetsuppgifterna. Dock är eleven i fokus vilket tiden visar som elevassistenten tillbringar med eleven. Ansvarsfördelningen medför även att elevassistenten utför uppgifter som de ansåg var läraruppgifter. De farhågor som forskningen belyser (Giangreco, 2010, Giangreco & Boer, 2007 och Takala, 2007) med att elevassistenter undervisar och planerar elevens skoluppgifter bekräftades i denna studie. Elevassistenten tillrättalägger undervisningsmaterialet efter elevens förutsättningar och är även de som genomför uppgifterna och förklarar för eleven. Det medför även konsekvenser då läraren skall bedöma elevens kunskapsutveckling (vid ex. betyg och omdömen) då det är elevassistenten som besitter all kunskap om eleven, men inte har någon pedagogisk utbildning. Med det totala ansvaret innefattar inte endast lärandesituationer och lektioner utan denna studie och French (2001) såg att elevassistenter i mycket högre grad än lärarna är med på raster, lunchen skolbussen och liknande. Att elevassistenterna inte bara ansåg att skoluppgifter var viktigt märktes inte minst på den omsorg de visade kring elevens mående. Man kan även tolka det faktum att föräldrarna kontaktade dem istället för mentor eller klasslärare att även de såg elevassistenterna som huvudansvariga för eleven.

## 8.2.2 Samspelsituationer

I en sociokulturell teoribildning skapas lärande, kompetens och kunnande i interaktionen och samspellet mellan människan och den miljö hon ingår i. Människan samspelar med sin sociala och fysiska omgivning. Den tidigare forskningen (Moran & Abbot, 2002; Giangreco & Boer, 2007) och denna studie ser att elevassistenterna kan skapa förutsättning för elever att integreras i sin ordinarie grupp som skollagen efterfrågar. De är ett stort stöd som jag har svårt att se att ordinarie personal skulle kunna eller hinna med inom ramen för sitt arbete.

Även genom samspel/interaktion med kamrater utvecklas lärande enligt den sociokulturella teorin. De samspelsmöjligheter som erbjuds är då av stor betydelse. Den fysiska miljön, den praktik/kontext eleven befinner sig i, påverkar möjligheten till interaktion och delaktighet. Båda elevassistenterna hade tillgång till grupprum att vara i. Hur grupprummet placerades i förhållande till klassrummet där övriga klassen var gjorde stor skillnad. I det fallet där det var avstånd emellan rummen så kom aldrig lärare eller klasskamrater till grupprummet. På den skolan observerades aldrig ett sådant samspel. På den lektion då eleven faktiskt var med i klassrummet och en gruppuppgift gjordes, delade läraren in eleven och elevassistenten som en grupp. I alla andra ämnen satt eleven och elevassistenten i grupprummet och arbetade.

I det fallet där grupprummet var vägg i vägg med klassen så upplevdes en större delaktighet, trots att eleven fysiskt inte var i rummet. På den andra skolan så var eleven indelad i grupper med klasskamrater under flera tillfällen, dock deltog eleven aldrig fullt ut. Ofta låg han på bänken med jackan över huvudet, eller pysslade med något. Möjligheten till samspel erbjöds även om eleven i högre grad var bredvid än med. Elevassistenten på den skolan uppmanade också i mycket högre grad eleven till att följa klassen och att vara delaktig, om än ibland bara fysiskt. Det visar att den fysiska miljön organiseras kring eleven och hur läraren och elevassistenten arbetar i hög grad påverkar elevens möjligheter för delaktighet i samspelsituationer.

Kommunikationen mellan elevassistent var central i elevassistentens arbete. Liksom tidigare forskning (Webster et al, 2010) visade resultatet i studien att elevassistenterna samtalande med eleverna mindre formellt och på ett mer personligt plan, jämfört med lärarna. Däremot observerades inte den typen av privata samtal med kamrater jämfört med jämnåriga som i högre grad samtalande med andra jämnåriga om personliga saker. Studien kan också se att elevassistenten blir en form av filter i kommunikationen mellan eleven och övriga. När eleven

vill påkalla lärarens uppmärksamhet så hjälper elevassistenten till. När läraren frågar ”hur går det för er” svarar elevassistenten istället för eleven. Elevassistenten förklarar också för klasskamrater eller svarar åt eleven när han vägrar. Det kan tolkas som att elevassistentens och elevens rika kommunikation bidrar till en form av utestängningsmekanism mot övriga på skolan. Forskningen (a.a) beskriver även att lärarna i högre grad förklarar koncept, ger mer feedback vilket inte uppmärksammades i denna studie då lärarnas interaktion med eleven var så låg, däremot kunde studien bekräfta elevassistenternas uppgifts-fokus och hur det påverkade kommunikationen.

Läroprocesserna hos eleverna var svåra att observera. Elevassistenterna utförde många skoluppgifter med eleverna och stöttade dem kommunikativt för att få det utfört. De uppgifter som gjordes verkade dock ligga inom den utvecklingszon som eleverna redan hanterade och själva stödet gick ut på att få eleven att lösa uppgiften. I det arbetet blev inte heller eleverna särskilt självständiga. Den kommunikativa stöttning som gavs liknade ibland lotsning, där eleven leds fram till rätt svar utan att för den saken skall förstått hur.

Hur görs elever med elevassistent delaktiga i samspelsituationer i skolan? Svaret går närmast att förklara med Nilholms (2007) dilemmaperspektiv för samtidigt som elevassistenter är en förutsättning för elevens delaktighet så verkar det också bli ett hinder. Samtidigt som elevassistenten är ett filter vid viss kommunikation så är hon också en tolk. Samtidigt som elever kan exkluderas fysiskt då det finns någon vuxen att gå iväg med, så kanske det möjliggör att eleven kan vara fysiskt integrerad vissa lektioner.

### **8.2.3 Avslutande reflektioner**

Tidigare forskning (Woolfson & Trustwell, 2005) visar att en elevassistent som stöd bidrar till positiva effekter för både elevens och lärarens upplevelse i skolan. Trots det råder tveksamheter kring elevens kunskapsutveckling. Jag anser att det är viktigt att elevassistenten inte skall ersätta läraren utan vara ett stöd utöver läraren. Läraren ska ha kvar det pedagogiska uppdraget att undervisa och planera. Elevassistenten kan vara med och hjälpa eleven och gruppen att genomföra det som planerats. Jag ser även ett etiskt dilemma med att elevassistenter (som är obehöriga) undervisar. Är det inte en form av dubbelmoral att elevassistenter undervisar fast det inte accepteras med andra elever? Det är även viktigt att elevassistenter inte ersätter annat stöd från specialpedagoger/speciallärare utan även här ska de vara stöd utöver det som finns. Det är inte rimligt att de med lägst utbildning anser sig ha ett huvudansvar för de eleverna med störst skolsvårigheter. Elevassistenterna skapar fantastiska relationer till sina elever, vilket skapar förutsättningar för tillit och elevernas utveckling socialt och kunskapsmässigt. Det är dock viktigt att deras relation inte tar över andra samspelsformer med kamrater och lärare eller bidrar till beroende. Elevassistenter anställs med inkluderande ambitioner, då är det viktigt att det inte i praktiken blir en särskiljande lösning.

## **8.3 Specialpedagogisk relevans**

Studien resultat visar att elevassistenters arbete och funktion med att stödja elever i behov av särskilt stöd är av vikt för elevens möjligheter till att bli inkluderade i sin ordinarie undervisningsgrupp. Resultatet visar också att elevassistenter utan planeringstid, pedagogisk utbildning och stöd kan ha totalansvaret för eleven inklusive undervisning. Som rektor/specialpedagog är det av vikt att organisera elevassistenternas arbete och exempelvis skilja mellan vad som tillhör lärarens uppdrag och elevassistentens. Detta för att säkerställa att

det är utbildad personal som ansvarar för undervisning och uppföljning av eleven, men även för att inte stödåtgärden skall bli en ersättning för läraren utan ett extra stöd.

Studiens resultat kring elevassistenter som specialpedagogisk stödinsats kan anses stödja inkludering, som enligt Nilholm (2007) innebär att elever i skolsvårigheter ska vara delaktiga i skolans vanliga miljöer, men att det är viktigt hur det stödet organiseras.

## **8.4 Vidare forskning**

Forskning om elevassistenter i Sverige är oerhört begränsad. Därför är det angeläget att med mer forskning om samma tema då det tillför betydelsefull kunskap.

Då denna studie utfördes under en begränsad tid hade det varit intressant att genomföra etnografiska studier på samma område under en lägre tid. Det skulle även vara intressant att undersöka elever, lärare och föräldrars uppfattningar om elevassistenter som stöd.

Intervjuer med äldre elever skulle kunna ge en fördjupad information om elevernas uppfattningar om att ha en elevassistent knutet till sig. Det vore även av specialpedagogiskt intresse att undersöka hur elevassistenter står omnämnda i åtgärdsprogram.

Under studiens gång så fick jag även upp ögonen för elevassistentens arbetssituation. Det hade varit intressant att forska om elevassistentens förutsättningar att ge barn i behov av stöd utifrån exempelvis elevassistenters utbildning, möjlighet till handledning, planering, möjlighet till fortbildning och arbetsbeskrivning.



## Referenslista

- Ahlberg, A. (2007 a). Specialpedagogik av igår, idag och i morgon. *Pedagogisk Forskning I Sverige*.12(2), 84-95.
- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s.66-84). (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ainscow, M. (2000). *The next step for special education, supporting the development of inclusive practices*. British journal of Special Education. Vol 27, No. 2, 76-80.
- Almqvist, L., Eriksson, L. & Granlund, M., (2010). Delaktighet i skolaktiviteter – ett systemteoretiskt perspektiv. I A. Gustavsson (Red.) *Delaktighetens språk*. (s. 137-155). Lund: Studentlitteratur
- Andreasson, I. & Asp-Onsjö, L., (2009). Talet om pojkar och flickor i behov av särskilt stöd. I A. Ahlberg (Red.) *Specialpedagogisk forskning- en mångfacetterad utmaning*. (s. 35-57). Lund: Studentlitteratur
- Aspers, P. (2011). *Etnografiska metoder*. Malmö: Liber
- Bergström, G. & Boréus, K. (2012). Textens mening och makt – metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys. I G. Bergström & K. Boréus (Red.), *Diskursanalys* (s. 353-415). Lund: Studentlitteratur
- Byström, J. & Byström, J. (2011). *Grundkurs i statistik*. Stockholm: Natur och Kultur
- Danielsson, L. & Liljeroth, I. (2007). *Vägval och växande – förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber.
- Dysthe, O. (2001). Om sambandet mellan dialog, samspel och lärande. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande*. (s. 7-27). Lund: Studentlitteratur
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Stockholm: Liber.
- French, N. (2001). *Supervising Paraprofessionals: A Survey of Techer Practices*. The Journal of Special Education. Vol. 35, No. 1, 41-53.
- Gadler, U. Magnusson, B., Tholén, G. & Örtlund, M. (1999). *Att arbeta som elevassistent*. Göteborg: SIH Läromedel
- Gadler, U. (1997). *Elevassistenten i skolan: är det elevens behov eller någon annans behov som avgör? Förstudie kring elevassistentens funktion för elever med rörelsehinder*. Göteborg: SIH Läromedel.
- Giangreco, M. & Broer, S. (2007). *School-Based screening to Determine Overreliance on Paraprofessionals*. Fokus on Autism and other Developmental Disabilities. Vol. 22, No. 3, 149-158

- Giangureco, M. (2013). *Teacher Assistant Supports in Inclusive Schools: Research, Practices and Alternativ?* Australian Journal of Educational Research. 1-14
- Giangureco, M. (2010). *Utilization of teacher assistants in inclusive schools: is it the kind of help that helping is all about?* European Journal of Educational Research. Vol. 25, No. 4, 341-345
- Giota, J. & Emauelsson, I. (2011). *Specialpedagogiskt stöd, till vem och hur? Rektorer hantering av policyfrågor kring stödet i kommunala och fristående skolor.* Göteborg: Chalmers repro
- Göransson, K. (2008). *Man vill ju vara som alla andra. Elevers röster om delaktighet och inkludering med fokus på elever med funktionsnedsättning.* Härnösand: Specialpedagogiska institutet.
- Heimersson, M. (2009). Elever särskilda behov – en analys enligt Nancy Fraser. I A. Ahlberg (Red.) *Specialpedagogisk forskning- en mångfacetterad utmaning.* s. 59-79. Lund: Studentlitteratur
- Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling – barns livsvärldar.* Lund: Studentlitteratur
- Ineland, J., Molin, M. & Sauer, L. (2009). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd.* Malmö: Gleerups Utbildning AB
- Jakobsson, I-L. (2002). *Diagnos i skolan- En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos.* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Lindblad, S., Linde, G. & Naeslund, L. (1999) *Ramfaktorteori och praktiskt förnuft.* Pedagogisk Forskning i Sverige. Årg 4, Nr 1, 93-109
- Kullberg, B. (2004). *Etnografi i klassrummet.* Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Lund: Studentlitteratur.
- Molin, M. (2004). *Att vara i särklass – om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan.* Lindköping: UniTryck
- Moran, A.& Abbot, L. (2002). *Developing inclusive schools: the pivotal role of teaching assistants in promoting inclusion in special and mainstream schools in Northern Ireland.* European Journal of Special Needs Education. Vol. 17, No. 2,
- Myndigheten för skolutveckling. (2005). *Elever som behöver stöd men får för lite.* Stockholm: Liber
- Mäensivu, K-T., Uusiautti, S. & Määttä, K. (2012). *Special Needs Assistants – The Special Characteristic and Strength of the School System of Finland.* European Journal of Educational Research. Vol. 1, No. 1, 23-36

- Nilholm, C. Björck-Åkesson, E. (Red.) (2007), *Reflektioner kring specialpedagogik*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Nilholm, C. (2006). Inkludering av elever ”i behov av särskilt stöd” – Vad betyder det och vad vet vi? Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nordevall, E., Möllås, G. & Ahlberg, A. (2009). Läraren som mentor i en skola för alla. I A. Ahlberg (Red.) *Specialpedagogisk forskning- en mångfacetterad utmaning*. (s. 167-183). Lund: Studentlitteratur
- Persson, B. (2007). *Elevens olikheter och specialpedagogisk forskning*. Stockholm: Liber.
- Persson, B. (2007). Svensk specialpedagogik vid vägskalet eller vägs ände? I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Sandberg, G. (2012). *På väg in i skolan: Om villkor för olika barns delaktighet och skriftspråkslärande*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Hämtad från: <http://www.skolporten.se/forskning/avhandling/pa-vag-in-i-skolan-om-villkor-for-olika-barns-delaktighet-och-skriftsprakslarande/>
- Skolverket. (1998). *Elever i behov av särskilt stöd – En temabild utgiven av Skolverket*. Stockholm: Liber
- Skolverket. (2001). *Tre magiska G:n – skolans insatser för elever med funktionshinder. Skolverkets rapport nr 202*. Stockholm: Liber
- Skolverket. (2006). *På andras villkor - skolans möte med elever med funktionshinder*. Kalmar: Lenanders Grafiska AB
- Skolverket. (2011). *Särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm: Danagård Litho
- Skolverket. (2013). *Arbete med åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Danagård Litho
- Socialstyrelsen. (2002). *Klassifikation av funktionstillstånd och funktionshinder 2002 – kortversion. Svensk version av International Classification of Functioning, Disability and Health – Short version (ICF)*. Hämtad från <http://www.sos.se>.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag
- Takala, M., (2007). *The Work of Classroom Assistants in Special and Mainstream Education in Finland*. British Journal of Special Education. Vol 34, No. 1, 50-57.
- Webster, R., Blatchford, P., Basset, P., Brown, P., Martin, C. & Russel, A. (2010). *Double standards and first principles: framing teaching assistant support for pupils with special educational needs*. European Journal of Educational Research. Vol. 25, No. 4, 319-336

- Webster, R., Russel, A. & Blatchford, P. *A help or a hindrance?* Every Child Journal – Research & Policy. Vol 1.2. Hämtad från [www.teachingtimes.com](http://www.teachingtimes.com)
- Wilson, V., Schlapp, U. & Davidson, J. (2003). *An 'Extra Pair of Hands'?: Managing Classroom Assistants in Scottish Primary Schools*. Educational Management & Administration. 31 : 2, 189-205.
- Winter Jorgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Woolfson, R. & Trustwell, E. (2005). *Do classroom assistants work?* Educational Research, 47:1, 63-75.

[www.skl.se](http://www.skl.se)

[www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)

[www.riksdagen.se](http://www.riksdagen.se)

# Bilaga 1

DISS data collection methods and responses.

## *Strand 1*

### **Surveys**

- Three biennial large scale, national questionnaires sent to mainstream and special schools
- Responses from 6,079 schools, 4,091 teachers and 7,667 support staff, including 1,864 (24%) TAs

## *Strand 2*

### **Timelogs**

- Support staff recorded which of 91 tasks they did every 20 minutes for one working day in the academic year 2005/06
- Respondents recorded duration of each task per 20 minute slot
- 91 tasks were grouped into six categories for analysis
- 1,670 responses from individual support staff, including 310 (19%) from TAs

### **Structured observations**

- 27 TAs across 18 schools (nine primary; nine secondary) were shadowed for one day each
- Predominant activities of teachers and TAs recorded every five minutes, with the context and task TA-supported pupils carried out
- 1,500+ observations of teachers, TAs and pupils took place in 140 lessons, both in and away from the classroom

### **Systematic observations**

- 686 pupils in Years 1, 3, 7 and 10 were observed for two days, across 49 schools (27 primary; 22 secondary)
- Observations of TA-to-pupil interactions made in English, mathematics and science lessons
- 34,400+ observations made in 10 second intervals

### **Case studies**

- Observations carried out in 65 mainstream and special schools (30 primary; 21 secondary; 14 special)
- 591 interviews conducted with: 65 school leaders; 105 teachers; 233 support staff (including 114 TAs); and 188 pupils (mainstream only)

### **Adult-to-pupil interaction**

- 42 simultaneous digital voice recordings made of teacher-to-pupil and TA to-pupil talk in lessons
- 32 lesson-length transcripts used for analysis (16 teacher-to-pupil; 16 TA-to-pupil)
- Sample for analysis restricted to recordings made in English and math lessons
- Utterances: 5,226 teacher; 2,295 TA

### **Main pupil support survey (MPSS)**

- Survey of effects of TA support over a school year on pupils' Positive Approaches to Learning (PAL) (e.g., motivation, confidence) and academic progress
- 8,200 pupils across 153 schools: 2,528 pupils and 76 schools in Wave 1; 5,672 pupils and 77 schools in Wave 2
- Seven year groups covered: Years 1, 3, 7 and 10 (in Wave 1) and Years 2, 6 and 9 (in Wave 2)
- PAL outcomes: teacher ratings of whether pupils' PAL had improved, remained unchanged or decreased
- Academic progress outcomes: attainment at start and end of school year, based on Key Stage assessments, National Curriculum levels and teacher assessments
- PAL and academic progress predictors: teacher estimates of amount of time TA support received

# Bilaga 2

## Intervju guide

- Beskriv ditt arbete? Utbildningsbakgrund?
- Hur ser en arbetsdag ut?
- Vem avgör hur och vad du skall arbeta med?
- Hur planerar du ditt arbete? Berätta (Planerar du tillsammans med lärare?)
- Vilka möjligheter ser du i ditt arbete?
- Vilka utmaningar ser du i ditt arbete?
- Hur arbetar du med eleven? Berätta
- Vad ser du att ditt arbete ger för möjligheter för elever i behov av särskilt stöd att vara delaktig i klassen?
- Vad ser du för att ditt arbete ger för hinder för elever i behov av särskilt stöd att vara delaktig i klassen?

# Bilaga 3

## Informationsbrev

Jag heter Tanja Ferm och läser specialpedagogprogrammet (90 hp) på Göteborgsuniversitet.

Under hösten 2013 ska jag skriva ett magisterarbete med syftet att undersöka elevassistenters roll och funktion som stödinsats.

Till min studie kommer jag att samla information genom att observera på skolan och genom personliga intervjuer/samtal med elevassistenter. Samtalet kommer att spelas in och detta görs i syfte att underlätta mitt eget arbete. Intervjun beräknas ta ungefär 40-60 min.

Ditt deltagande är frivilligt och du kan avbryta det när du önskar.

Den hjälp jag behöver av dig är att du ger mig tillstånd att observera och intervjua dig och att använda det till grund för min studie. Du ska inte kunna identifieras i mitt arbete, det vill säga jag kommer att avidentifiera ditt namn men även skolans- och kommunens namn.

Tack på förhand!

Tanja Ferm

Härmed ger jag min tillåtelse.

Datum: \_\_\_\_\_

Ort: \_\_\_\_\_

Underskrift: \_\_\_\_\_

Namnförtydligande: \_\_\_\_\_

## Bilaga 4

### Informationsbrev - Vårdnadshavare

Jag heter Tanja Ferm och läser specialpedagogprogrammet (90 hp) på Göteborgsuniversitet. Under hösten 2013 skall jag skriva en magisteruppsats med fokus på elevassistenters roll och funktion som stödinsats. Jag har tänkt undersöka detta genom både observationer och genom att intervjua elevassistent. Jag kommer spela in ljudet i klassrummet för att kunna underlätta min studie. Då elevassistenten kommer prata med och samspela med era barn behöver jag er skriftliga tillåtelse för att få observera.

Det är bara jag som gör undersökningen som kommer att få tillgång till materialet. Det enda undantaget som kan ske är att handledaren på universitetet kan begära att få titta på det om det finns tveksamheter med forskningen. Utöver handledaren är det ingen annan som kommer att få se mitt insamlade material. Den färdiga uppsatsen kommer att publiceras.

Jag vill vara extra tydlig med att inget barn eller elevassistent ska kunna identifieras i mitt arbete, det vill säga jag kommer att avidentifiera namn på elever och elevassistenter men även skolans- och kommunens namn. Uppgifter som inte har relevans för forskningen kommer även kunna ändras.

Jag skulle vilja att ni fyller i om ert barn får bli observerat och att ni kryssar i en av rutorna nedan. Sedan önskar jag att vårdnadshavarnas underskrift på pappret och att det lämnas åter till klassläraren snarast.

Om ni har några frågor eller funderingar kring arbetet kan ni nå mig via mejl på [tanja.ferm@gmail.com](mailto:tanja.ferm@gmail.com)

Med vänlig hälsning

Tanja Ferm

Mitt barn får observeras

Mitt barn får ej observeras

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

Datum: \_\_\_\_\_

Ort: \_\_\_\_\_

Vårdnadshavares underskrift: \_\_\_\_\_

Namnförtydligande: \_\_\_\_\_