



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# Salut för individen!

En studie om inkludering ur ett salutogent  
perspektiv

**Niss Kerstin Hallgren**

---

Uppsats:	15 hp
Program och/eller kurs:	PDAU61
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2013
Handledare:	Eva Gannerud
Examinator:	Margaretha Milsta
Rapport nr:	VT14 IPS01 PDAU61

## Abstract

Uppsats: 15 hp  
Program och/eller kurs: PDAU61  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: Ht/2013  
Handledare: Eva Gannerud  
Examinator: Margaretha Milsta  
Rapport nr: VT14 IPS01 PDAU61  
Nyckelord: inkludering, integrering, barn i behov av särskilt stöd

---

Syftet med den här studien är att visa på goda exempel av inkludering från en specifik skola och hur barn som inte uppfyller normen ges en inkluderad skolvistelse. Ordet inkludering har på senare tid fått ersätta ordet integrering. Detta har varit en internationell process som har sitt ursprung i Salamancadeklarationen (Unesco, 1994). Inkluderingsbegreppet flyttar fokus ifrån individen till helheten och omgivningen. Det blir skolans uppgift att se till att skapa en miljö och en organisation som gör att ingen blir hindrad att delta. Istället för att fokusera på hur ett specifikt barn i behov av särskilt stöd blir inkluderat har syftet med den här studien varit att visa i vilka situationer alla barn i en skolklass är inkluderade.

För att tydliggöra begreppet inkludering används Asp-Onsjös (2009) tre olika aspekter av inkludering; *rumslig, didaktisk och social inkludering*. Studien är gjord ur ett salutogent perspektiv, vilket förenklat innebär att fokus har lagts på orsaker till fungerande inkludering. Därför är studiens forskningsfrågor formulerade på följande sätt: På vilka sätt är barn rumsligt, didaktiskt och socialt inkluderade?

Undersökningen har genomförts i en åldersblandad klass med barn från både förskoleklass och barn från åk 1. Studien har varit etnografiskt inspirerad i det avseendet att hela gruppen av barn och lärare har studerats med föresatsen att få med så mycket detaljer som möjligt. Insamlingsmetoderna har varit deltagande observation och intervju.

Den här undersökningen är av mindre karaktär med ett urval som gör att det inte går att dra generella slutsatser. Trots detta har många goda exempel av inkludering framkommit och som ger svar på studiens forskningsfrågor. Enligt många forskare är lärarens skicklighet den viktigaste faktorn för elevers skolprestationer. I den här studien finns det två pedagoger som delar på ledarskapet för den observerade skolklassen. De lyfter själva fram det delade ledarskapet som en av de faktorer som ökar hanterbarheten i arbetet med barnen. Båda pedagogerna har lång erfarenhet, gemensam barnsyn och har samarbetat över en längre tid. I analysen av empirin framkommer flera faktorer som skapar förutsättningar för *rumslig, didaktisk och social inkludering*. Framgångsfaktorer som i studien lyfts fram för rumslig inkludering är; tydligt strukturerade rum, egen arbetsplats, bord och stolar för bra arbetsställning, rum för interaktion/rum för inre tankearbete, avskild arbetsplats, tillräckligt med syre. Framgångsfaktorer för didaktisk inkludering är; skicklig läs- och skrivundervisning, flera pedagoger i samma rum, utbildade pedagoger inom neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, tydliga pedagoger som använder många olika inlärningsmetoder och populär och tydlig arbetsbok i Svenska. Framgångsfaktorer för Social inkludering är; arbetsglädje, åldersblandade tvärgrupper från hela arbetslaget (6 – 12 år), genomsyrande likabehandlingsplan, grundläggande arbete i relationsbyggande, god stämning och en gemensam barnsyn hos pedagogerna, där lärarna stärker det positiva.

## Förord

Det är den 14 december 2013 och jag hade lovat mig själv att vara färdig med uppsatsen den 1 december. Hm... Det är ganska många egenskapade deadlines som jag har brutit emot när det gäller den här uppsatsen. Jag borde ha förstått att arbetet som engagerad musiklärare under november – december inte går att förena med den totala fokusering som krävs för uppsatsskrivning. Igår hade jag min sista stora luciashow för året med ca 40 medverkande elever och 160 personer i publiken, så nu har jag äntligen tid att fokusera på uppsatsen och göra det där allra sista små justeringarna som gör att uppsatsen äntligen blir färdig att skickas iväg. Vilken härlig känsla det kommer att vara att få gå på julleddighet och samtidigt veta att jag inte behöver ha dåligt samvete för att jag inte har lyckats skriva mer än kanske två meningar på sex timmar. Det har tagit lång tid, närmare bestämt två år att få den här uppsatsen ur händerna och det är först nu, så här på sluttampen, som jag kan se och förstå meningen med att grotta ner sig i en studie av det här slaget. Många helger och lov har tagits i mentalt anspråk av uppsatsskrivande och familj och vänner har fått stryka på foten. Tack Per och Joel för att ni har varit så förstående och gett mig mentalt utrymme i hemmet. Tack Barbro för hjälp med det svenska språket och för många, långa och givande samtal om inkludering. Jag vill också tacka Eva Gannerud för mycket bra handledning och för tålmodigt guidande av kreativ konstnärssjäl in i vetenskapligt tänkande och skrivande. Dig kommer jag att sakna!

Gråbo, den 14 december 2013  
Niss Kerstin Hallgren

# Innehållsförteckning

<b>Innehållsförteckning .....</b>	<b>2</b>
<b>Inledning och problemområde .....</b>	<b>4</b>
<b>Litteraturgenomgång och teoriansknytning .....</b>	<b>5</b>
Historisk bakgrund .....	5
Olika aspekter av integrering och inkludering.....	6
Att skapa inkluderande pedagogiska rum.....	7
Lärarens betydelse för inkluderande undervisning.....	8
Det sociala klimatets betydelse för en inkluderande skolvistelse.....	9
Det salutogena perspektivet.....	10
<b>Preciserat syfte och frågeställningar .....</b>	<b>11</b>
Forskningsfrågor.....	11
Centrala begrepp.....	11
<b>Metod.....</b>	<b>12</b>
Undersökning genomförd på en f-5 skola .....	12
Etnografisk inspirerad.....	13
Deltagande observation .....	13
Intervju .....	13
Genomförande .....	14
Forskningsetiska principer.....	14
Trovärdighet och giltighet .....	14
Analysförfarande .....	15
<b>Resultat.....</b>	<b>15</b>
Pedagogerna.....	15
Pedagogernas delade ledarskap.....	15
Ett gemensamt positivt förhållningssätt gentemot barnen .....	16
Olika kompletterande yrkeskompetenser .....	17
Ett väl inarbetat samarbete över längre tid.....	17
Kompletterande personligheter .....	17
Att ha roligt tillsammans .....	18
Inkludering för gruppen och för enskilda barn .....	18
De tre aspekterna av inkludering .....	19
Rumslig inkludering .....	19
Social inkludering .....	19
Didaktisk inkludering .....	19
Inkludering utifrån de tre aspekterna för hela gruppen.....	20
De olika rummen .....	20
Rumslig inkludering – hela gruppen .....	21
Social inkludering – hela gruppen.....	22
Didaktisk inkludering – hela gruppen .....	23
De tre barnen.....	25
Maja.....	25
Ville.....	26

Liam .....	27
Rumslig inkludering – de tre barnen .....	27
Social inkludering – de tre barnen.....	29
Didaktisk inkludering – de tre barnen .....	29
<b>Diskussioner och slutsatser.....</b>	<b>30</b>
Analys utifrån ett salutogent perspektiv .....	31
Generella motståndsresurser Lärare.....	31
Rumslig, social och didaktisk inkludering ur ett Kasam-perspektiv .....	32
Ur ett skollidarperspektiv.....	35
Avslutande ord.....	36
<b>Referenslista.....</b>	<b>37</b>
<b>Bilagor .....</b>	<b>40</b>

## Inledning och problemområde

I skolans värld finns ett dilemma. Alla barn är inte lika, de lär sig inte på samma sätt och inte lika fort. Många barn uppfyller inte normen för det som anses normalt och kommer att ha svårt att uppfylla de kriterier som krävs för att nå upp till betyget E utan att få extra stöd. Dessa barn brukar benämnas *barn i behov av särskilt stöd*. 2011 - 2012 har varit år där skolan varit ett hett samtalsämne. Skolverket har under åren som gått kommit med stark kritik mot skolan och hur den misslyckas med att skapa de förutsättningar som krävs för att barn i behov av särskilt stöd skall nå upp till målen i åk. 9. Så som svenska folket får problematiken levererad genom media så verkar både barnen och skolan misslyckas. Det är säkert så att det finns fog för kritik mot den svenska skolan och att det är mycket som inte fungerar men det blir i sig en negativ spiral som är svårt att ta sig ur. I den här uppsatsen vill jag byta perspektiv och istället för att fokusera på det som inte fungerar vill jag studera det som fungerar. Därför har jag valt ett salutogent perspektiv som förenklat innebär; det som främjar hälsa (Antonovsky, 1987, sv. övers. 2005). På skolverkets hemsida kan man läsa om att ett barn i behov av särskilt stöd på en skola inte nödvändigtvis är i behov av särskilt stöd på en annan skola. Den här studien ger inte svar på vad det är som skiljer olika skolor i detta avseende. Syftet med den här undersökningen har istället varit att hitta och visa vilka framgångsfaktorer för inkludering som finns på en specifik skola. Vad är det, på just den här skolan, som skapar förutsättningar för att alla, oavsett olikheter och avvikelser, har en inkluderad skolvistelse? Det är rektor som har det yttersta ansvaret för att skolans personal har de förutsättningar och resurser som krävs för att kunna inkludera barn i behov av särskilt stöd. Detta ansvar kan inte delegeras till någon annan (3 Kap. 8 – 9§§, skollagen). Därför anser jag att valet av ämne är relevant för en uppsats inom masterprogrammet i utbildningsledarskap.

Jag är alltså intresserad av hur alla barn, även de som inte uppfyller normen, ges en inkluderad skolvistelse. Ordet inkludering används numera ofta och har ersatt ordet integrering. Så som forskare har beskrivit det beror detta ordbyte på att inkluderingsbegreppet flyttar fokus ifrån individen till helheten och omgivningen (Tøssebro, 2010). Det blir skolans uppgift att se till att skapa en miljö och en organisation som gör att ingen blir hindrad att delta. Min ursprungliga tanke var att titta på hur ett specifikt barn i behov av särskilt stöd blir inkluderat, och om lärarna hade de resurser som krävs för att hantera ett sådant barn. Ju längre jag kom i mina funderingar och efter att ha gjort en övningsobservation och läst litteratur insåg jag att dessa tankar återigen fokuserar på individ istället för helhet.

Å intergrere betyr å føre noe sammen til en helhet. Å være integrert er en egenskap ved en helhet eller en del av helheten (se Rosenqvist 1998). I bruk skifter emellertid ordet gjerne betydning, ikke mye, men nok til at det blir selvmotsigende. For hva skal man si om følgende talemote: "I denne klasse er det 25 elever. To av dem er integrerte." Betyr det at de 23 andre ikke er en del av helheten? Eller forteller uttrykket at "integrerte" barn ikke er en del av helheten. Med andre ord, at "integrert" er en merkelapp som betyr "hører egentligen ikke helt til her". (Tøssebro, 2010, s. 12)

Det finns många orsaker till varför ett barn kan känna utanförskap, det vill säga känna sig exkluderat. Orsaker kan till exempel vara: kön, hudfärg, funktionsnedsättning, social status, m.m. Listan kan göras mycket längre och komplexiteten i den egna känslan av *utanförskap* är stor. Att omfamna alla dessa aspekter är inte realistiskt och varje orsak är i sig värd en egen undersökning. För att förtydliga begreppet inkludering har jag i min undersökning valt att dela upp ordet inkludering i tre olika aspekter som jag hämtat från Lisa Asp-Onsjös avhandling (Asp-Onsjö, 2006): *rumslig inkludering, didaktisk inkludering och social inkludering*. Dessa

tre aspekter har tillsammans med ett salutogent perspektiv format studiens forskningsfrågor. Målsättningen har varit att studera alla barn i en skolklass, men under studiens gång är det några barn som särskilt framträder för mig på grund av att de oftare är socialt och didaktiskt exkluderade från gruppen än de andra barnen. Genom intervju med klassens båda lärare söker jag svar på hur de anpassat rum och didaktik för att alla skall vara inkluderade både rumsligt och didaktiskt. Jag söker också svar på vad lärarna gör för att skapa ett gott socialt klimat där alla elever är socialt inkluderade.

Själv är jag från början musiklärare med lång erfarenhet av att arbeta med barn i behov av särskilt stöd. Jag har yrkeserfarenhet från både grundsärskola, grundskola och kulturskola. Jag är intresserad av skolledarskap och skolledarens roll i att skapa en skola för alla.

## Litteraturgenomgång och teoriansknytning

Den här delen av uppsatsen innehåller dels en historisk bakgrund men också en genomgång av begreppen integrering och inkludering samt olika aspekter av dessa begrepp. I studien har jag valt att använda Asp-Onsjös (2006) aspekter av inkludering, det vill säga: *rumslig, social och didaktisk inkludering*, som verktyg för att förtydliga begreppet. Därför görs även en redovisning av forskning som knyter an till dessa tre aspekter av inkludering. Litteraturgenomgången och teoriansknytningen avslutas med ett avsnitt om det salutogena perspektivet som är det perspektiv som jag har valt för att finna och analysera goda exempel av inkludering.

## Historisk bakgrund

I följande avsnitt kommer jag att ge en historisk bakgrund till inkludering och en skola för alla.

Uttrycket "en skola för alla" kan spåras tillbaka ända till mitten av 1800-talet. Det har dock alltid funnits barn som av en eller annan anledning inte har passat in i de rådande undervisningsformerna. En åtgärd som vid den här tiden tillämpades för att ge särskilt stöd var möjligheten att få gå om samma årskurs flera gånger. Emellertid började man ganska snart att sortera ut elever som inte passade in. 1868 startades en avsöndringsskola i Göteborg och 1897 byggdes ett skolkarhem i Stockholm (Eriksson-Gustavsson, Göransson och Nilholm, 2011). Vid 1900-talets början fanns två parallella skolsystem, Lärdoms-skolan - de förmögna barn och Folkskolan - arbetare och bönders barn. Dåtidens skolpolitik handlade mycket om hur man skulle förena dessa två system och skapa en skola där alla kunde få samma utbildning. Detta blev en central rättvise- och jämlikhetsfråga och någonting som krävdes för demokrati och allmän rösträtt. Utredningen, 1918 års skolkommision, skulle utreda bättre utbildningsmöjligheter och ge underlag för beslut om en mer enhetlig skola. Syftet var också att främja jämlikheten mellan samhällsklasserna men också att flickors utbildning skulle jämföras med pojkarnas. 1918 blev också fortsättnings-skolan obligatorisk för kommunerna (Lindensjö, Lundgren, 2000).

Institutioner blev ett utvecklat och omfattande segregeringssystem för att lösa sociala problem. Människor med utvecklingsstörning togs bort från samhället och blev institutionaliserade. Institutionernas miljö var torftig och detta gjorde att de utvecklingsstörda blev hämmade i sin utveckling och hamnade ännu längre ifrån samhället. Lagar om sterilisering av personer med utvecklingsstörning upprättades på många håll runt om i världen. På vissa håll var det ett krav att för att kunna bli utskriven från institutioner och inkluderad i samhället så krävdes det att individen lät sig steriliseras.

Den sammanhållna skolan för alla har succesivt genom åren blivit längre från 6-årig bottenskola, till idag när man skulle kunna säga att den sammanhållna skolan är 12 år, eftersom i stort sett alla elever fortsätter att läsa på gymnasiet. Under hela denna period inklusive idag har definitionen av ordet "alla" långt ifrån varit självklar.

I över 40 år har integrering och inkludering funnits med på dagordningen för politiska beslut vad gäller människor med utvecklingsstörning. Det har funnits med som ett viktigt element i många reformer inom skola, vård och omsorg. Fortfarande dyker det upp nya infallsvinklar på hur man skall analysera inkluderings och exkluderingsprocessen (Tøssebro, 2010).

Själva grundbegreppet integrering betyder; *föra samman i en helhet*. Inom politiken vad gäller utvecklingsstörning betyder begreppet att man för individer med utvecklingsstörning in i "vanlig" miljö som skolor, förskolor och bostadsområden (Tøssebro, 2010). Så långt är allt gott och väl men när man tänker djupare på begreppet kan man ifrågasätta om barn är integrerade i skolan när de knappt har kontakt med andra barn.

Bytet av begreppet integrering till inkludering var en internationell process och officiellt byttes begreppet ut i Salamancadeklarationen (Linikko, 2009, Unesco, 1994).

I dagsläget är den svenska skolan inne i ett stort förändringsarbete. Inte sedan 1960-talet har det gjorts så stora förändringar inom den svenska skolan som under 2010-talet (Persson, 2013). En av orsakerna till förändringsarbetet i skolan är Sveriges sjunkande placeringar i internationella kunskapsmätningar. Exempel på förändringar är: ny skollag, nya läroplaner och kursplaner för grundskolan och särskolan ny gymnasieskola, ny lärarutbildning och speciallärarutbildning, lärarlegitimationer, ny rektorsutbildning, karriärtjänster för lärare m.m. Skolpolitikens inriktning har blivit att stärka Sverige som kunskapsnation. I den nya skollagen tillåts profil- och spetsutbildningar för elever med särskild fallenhet. Detta kan ses som ett exempel på att skolan har blivit mer segregerad och att inkludering inte längre är en överordnad princip. Det fria skolvalet är ytterligare ett exempel på en politisk reform som har gjort den svenska skolan mer segregerad. I 2010 års regeringsförklaring ses kunskap som vägen till framgång och betyg införs från år sex. Istället för *mål att uppnå* lanserades begreppet *kunskapskrav* i 2011 års kursplaner. Regeringen gör bedömningen att det nya betygssystemet kommer att uppmuntra elever att anstränga sig mer (Persson, 2013).

Det må vara så att elever som inte utnyttjar sin fulla potential i skolarbetet skulle kunna anstränga sig ytterligare och därmed klara skolan bättre. En annan grupp som är mer problematisk i sammanhanget är de elever som har stora svårigheter i skolarbetet och trots stora ansträngningar inte klarar kraven. Till denna grupp hör elever med olika slag av funktionsnedsättningar.

För många elever med funktionssvårigheter är vardagen ett ständigt kämpande för att klara av skolans krav. Att en skärpning av kunskapskraven och hot om att bli underkänd skulle bidra till att dessa elever "lägger in en extra växel" förefaller mindre troligt. Det viktigaste för elever som har svårigheter i skolarbetet är att höga förväntningar ställs på dem och att skolan med hjälp av specialpedagogisk kompetens förmår differentiera undervisning och innehåll så att de ges möjlighet att utvecklas optimalt utifrån sina förutsättningar. (Persson, 2013, sid 60 - 61)

Persson (2013) konstaterar att inkludering inte längre är så framträdande i politiska styrdokument för skolan. Däremot hålls inkluderingsbegreppet levande genom skolinspektionens användande av inkluderingskriterier som en kvalitetsindikator.

## **Olika aspekter av integrering och inkludering**

Flera forskare har diskuterat begreppen integrering och inkludering. Söder (1978) har gjort en studie där han skiljer ut fyra aspekter av begreppet integrering, *fysisk*, *funktionell*, *social och samhällelig*. Med *fysisk integrering* menar han att personer med och utan utvecklingsstörning närmar sig varandra. *Funktionell integrering* innebär att lokaler, personal, och utrustning



samutnyttjas av t ex särskola och grundskola. Det kan också innefatta att grundsärskole- och grundskoleelever har ett specifikt ämne tillsammans. *Social integrering* innebär att utanförskapet har minskat. Den med utvecklingsstörning känner sig själv delaktig i grupp gemenskap tillsammans med andra personer utan utvecklingsstörning. Med *samhällelig integrering* menar han att man som vuxen utvecklingsstörd har samma rättigheter och möjligheter att påverka sin egen situation som alla andra och att man har en fungerande roll i samhället, t ex har ett eget arbete (Söder, 1979, Carlbeck-kommittén, 2003).

I boken *Integrering och inkludering* (2004) skiljer professor Jan Tøssebro mellan fysiska och sociala aspekter av begreppet integrering. Fysisk integrering innebär att man befinner sig på samma plats medan social integrering innebär social kontakt mellan personer med och utan utvecklingsstörning. Detta innebär att social integrering kräver fysisk integrering medan fysisk integrering inte nödvändigtvis leder till social integrering. Fokus ligger på det som man för in och inte på det som man för in till vilket har lett till att många vill byta ut begreppet mot inkludering. Begreppet inkludering handlar mer om att skolan skall vara en miljö som är anpassad så att den fungerar för alla oavsett funktionsnedsättning. Det handlar därför om att ändra helheten så att alla får plats och kan fungera. Miljön skall alltså vara så lite funktionshämmande som möjligt. Idag ersätter man gärna ordet integrering med inkludering. Man vill förtydliga att människor med funktionsnedsättning inte skall föras in utan att allas tillhörighet skall vara självklar (Tøssebro, 2010).

Asp-Onsjö (2009) har i sin avhandling delat in inkluderingsbegreppet i tre olika aspekter: *rumslig, social och didaktisk inkludering*. Detta gjorde hon efter att hon under studiens gång fann att inkluderingsbegreppet blev för oprecist. Hon jämför denna indelning med Söder (1979) som delade in begreppet integrering i fyra olika aspekter; fysisk, funktionell, social och samhällelig. Asp-Onsjö betraktar inte inkluderingsbegreppet utifrån ett ideologiskt perspektiv utan hon utgår ifrån hur eleven fungerar i praktiken. De olika aspekterna beskriver hon så här:

Vad som menas med rumslig inkludering framgår av benämningen, det vill säga, i vilken utsträckning eleven tillbringar sin tid i samma lokal som sina klasskamrater. Att delta i klassrummets aktiviteter kan ses som en del i att vara inkluderad. Med social inkludering avses i vilken utsträckning eleven är delaktig i ett socialt sammanhang tillsammans med kamrater och personal. Interaktion både med lärare och med andra elever fokuseras. Didaktisk inkludering betecknar i vilken utsträckning de didaktiska förutsättningarna är anpassade för att utveckla elevens lärande. (sid 191, Asp-Onsjö 2006)

Hon menar också att det inte alltid går att särskilja de tre aspekterna eftersom de lätt kan gå in i varandra, men att de kan vara ett bra verktyg att använda som analysmetod av hur elevernas skolsituation ser ut. Jag fastnade för hennes kategorier och har valt att använda dem som verktyg i föreliggande studie för att tydliggöra inkluderingsbegreppet. I följande avsnitt kommer jag att redovisa forskning som knyter an till dessa tre aspekter av inkludering.

## **Att skapa inkluderande pedagogiska rum**

Det finns tydliga svenska statliga byggnormer angående hur skolmiljön skall utformas när det gäller funktionsnedsättningar som begränsar rörlighet, syn och hörsel. Däremot saknas det byggnormer för hur skolor skall designas för att elever med kognitiva funktionsnedsättningar skall vara helt inkluderade. Det är väl dokumenterat att känsligheten gentemot omgivningen är stor för barn med diagnoserna ADHD, Autism och Down's syndrom. Dessa tre grupper kategoriseras i en grupp med begränsad orienteringskapacitet. Trots väl dokumenterad känslighet saknas det specifika byggnormer för dessa funktionsnedsättningar. Tidigare

forskning visar att omgivningen påverkar barns beteende och koncentrationsförmåga. Tillgång till dagsljus och möjlighet att se ut genom fönster i klassrummen förbättrar barnens förmåga att prestera. En medvetenhet om hur varje barn skall placeras i rummet samt att det finns möjligheter att kunna röra sig i klassrummet är ytterligare några faktorer som påverkar barns funktionsnivå (Tufvesson, 2007).

De pedagogiska rummens betydelse för att möjliggöra olika typer av inläring beskrevs redan under första halvan av 1900-talet.

Vygotskij beskriver en tvåstegsmodell där han säger att yttre aktiviteter är en förutsättning för inre tänkande. Den första processen, interaktionen, är grunden för lärande. Den andra processen kallar han för den intrapsykologiska. Där har interaktionen flyttat in i huvudet och blivit till ett inre samtal. Detta antagande gör att det måste finnas två typer av pedagogiska rum; ett rum där det är möjligt att interagera och ett rum för inre tankearbete (L. Strandberg 2006).

Den franske pedagogen Célestin Freinet (1896-1966) tog sina elever ut i naturen och använde den som ett undervisningsrum. Han beskriver sin moderna skola som en arbetande verkstad som både är kollektiv och specialiserad. I följande citat beskriver han vilka rum som skolan bör innehålla.

*-ett gemenskapsrum* som påminner om det traditionella klassrummet, där barnen kan samlas till alla de kollektiva arbeten, vilkas pedagogiska betydelse vi skall belysa i det följande. Men detta rum skall vara så bra belyst och ventilerat som möjligt.

*-speciella utomhusverkstäder*, däribland:

a) den naturliga miljön: trädgård, grönsaksland, fruktträdgård.

b) hus för djuren: kaniner, bin, marsvin, höns och getter.

*-speciella inomhusverkstäder*, sammanlagt åtta, i anslutning till gemenskapsrummet (Freinet, 1969, sid. 70-71)

Angående gemenskapsrummets möblering säger han att det bör vara möblerat så att eleverna kan resa sig fritt, utan att störa andra elever, när de skall hämta sina arbetsmaterial som är placerade på vägghyllor (Freinet, 1966).

## **Lärarens betydelse för inkluderande undervisning**

Många forskare har visat att den enskilde lärarens skicklighet är den viktigaste faktorn för elevens skolprestationer. De brittiska forskarna Thomas, Walker och Webb (1998) uttrycker att det inte finns någon speciell slags pedagogik som bevisats vara bättre än någon annan för att undervisa barn med inlärningsvärigheter eller särskilda behov. Det som fungerar bäst är en flexibel, kompetent lärare som har förmåga att variera sina undervisningsmetoder (Walker Webb 1998, Gustafsson, Myrberg, 2002). Den amerikanska forskaren Darling-Hammond (2006) uttrycker att den mänskliga variationen av kognitiv komplexitet är så stor att man omöjligt kan standardisera undervisningen med några få enkla metoder. Därför måste läraren bli expert på att förstå vad eleven förstår och att därifrån kunna anpassa sig. Hon beskriver också hur viktigt det är med goda ämneskunskaper hos läraren, men utan förmåga att kunna analysera varje barns förståelse för ämnet är goda ämneskunskaper icke relevanta (Darling-Hammond, 2006).

Lärarens kompetens grundläggs i lärarutbildningen men med praktisk erfarenhet utvecklas kompetensen under hela yrkeslivet. I USA har Darling-Hammond kunnat visa att de stater som har elever med goda studieresultat också har satsat på att fortbilda lärarkåren (Darling Hammond, 1999, Gustafsson, Myrberg, 2002).

Att lära sig läsa och skriva är avgörande för elevens möjligheter att framgent kunna tillgodogöra sig undervisning i de flesta skolämnen. En av de viktigaste pedagogiska utmaningarna för läraren som arbetar med barn i de tidiga skolåren är att med precision

identifiera var varje elev befinner sig i läs- och skrivprocessen. Störst är utmaningen att tidigt och med precision identifiera vilken typ svårighet barn med läs- och skrivsvårigheter har och därigenom analysera vilket stöd som behöver sättas in för att barnet skall komma vidare med sitt läsande och skrivande. Detta kräver att läraren som undervisar i de första skolåren har goda kunskaper i läs- och skrivundervisning (Alatalo, 2011).

Eftersom flera faktorer samverkar för att utveckla läsflyt och läsförståelse, som till exempel språklig medvetenhet, avkodning, läshastighet, läsning med inlevelse, träning av ordkunskap och läsförståelsestrategier, behöver lästräningen vara varierad och bemöta individuella behov. Lärarens förmåga att identifiera elevers styrkor och svagheter och därpå skraddarsy sin undervisning efter individuella behov är således betydelsefullt för alla elevers läs- och skrivutveckling, men helt avgörande för elever med svårigheter.(Alatalo, 2011, sid 195)

Alatalo visar i sin undersökning att den kategori lärare som är bäst rustade att undervisa i läs- och skrivförmåga är lärare med lågstadieläraryr utbildning. Lågstadieläraryr utbildningen infördes i slutet av 60-talet och varade fram till 1988. På den tiden betonades svenskämnet i lågstadieläraryr utbildningen som var avsedd för undervisning av elever i åk 1-3. Lågstadielärarna hade mycket metodik i läs- och skrivundervisning. 1988 försvann denna utbildning och ersattes av grundskolläraryr utbildning 1-7. Alatalo visar i sin undersökning vilka brister som finns hos lärare med de nyare utbildningarna. Dessa lärare har, trots lång erfarenhet, helt enkelt inte tillräckliga kunskaper i att analysera specifikt och med precision var barn befinner sig i sin läs- och skrivutveckling. Anmärkningsvärt är att specialpedagoger inte har större kunskaper i detta ämne än andra lärare. Det framkommer också att specialpedagoger som har lågstadieläraryr utbildningen i botten inte har fått större kunskaper inom läs- och skrivundervisning av att gå specialpedagogutbildningen (Alatalo 2011).

## **Det sociala klimatets betydelse för en inkluderande skolvistelse**

Trots att det finns vetenskapliga belägg för att det sociala klimatet i undervisningssituationen påverkar motivationen till lärande så är inte detta ett självskrivet innehåll i lärarutbildningar och specialpedagogiska utbildningar. Internationella, longitudinella studier visar både på kort och lång sikt betydelsen av det sociala klimatet vad gäller skolresultat och välbefinnande (Allodi, 2010). Alla barn gynnas av ett positivt socialt klimat men för mer sårbara elever är ett positivt socialt klimat en nödvändighet för att trivas i skolan. Detta innebär att för majoriteten av barn kan ett genomsnittligt socialt klimat vara tillräckligt bra men för att alla skall vara inkluderade krävs det mer än så (Allodi, 2010). Vetskapen om detta gör att lärare ständigt måste vidareutveckla sin förmåga att skapa ett socialt klimat som är optimalt för gruppen. På inkluderande skolor med många elever med funktionsnedsättning, bekräftar lärarna vikten av att skapa ett positivt klimat i gruppen och att detta är deras primära strategi (Speltin,1996, Allodi, 2010).

Det krävs fingertoppskänsla när man stimulerar till social närhet och kontakt. Det kan fungera och bli bra men det kan också bli precis tvärtom. När man stimulerar till kontakt som skapar friktion kan det leda till kränkningar, avvisningar och övergrepp. Graden av friktion är centralt för förståelsen av social inkludering. Den norska forskaren Ytterhus (2004) uttrycker att något av det viktigaste för samvaro mellan barn är förmågan att vara *lekbar*. Alla har inte samma förmåga och kompetens i att vara lekbar. Ytterhus menar att man kan se leken som en pendelrörelse, en fram och tillbaka interaktion mellan spänning och förlösning. Blir rörelsen för stor går leken istället över i tävling eller bråk. Är rörelsen för liten upphör leken. Ytterhus använder begreppen *social koherens* och *social interferens* för att beskriva denna rörelse. Hon menar att ett sätt att synliggöra detta i skola och förskola kan vara att införa dessa begrepp. *Social koherens* innebär att de strukturella ramarna konstrueras så att barnens färdigheter och vilja stötts upp på ett sådant sätt att den sociala samvaron och leken vidareutvecklar

frekvensen och amplituden. Pendelrörelserna går i samma fas. *Social interferens* betyder att det uppstår kraftig friktion i rörelsen som gör att frekvensen stoppar eller ändras. *Social koherens* förutsätter ett flöde i interaktionen mellan barnen och i den sociala arenans strukturella form. Alla parter får det som de önskar utan att någon tappar ansiktet. Man kan göra små justeringar som gör att människor med funktionsnedsättning också kan delta. Min egen kommentar till detta är att det måste vara lättare att göra dessa små justeringar på förskolan än i högre åldrar. Att hoppa in i en lek när den redan har börjat är betydligt svårare än att finnas med från början. Det är extra viktigt för individer med funktionsnedsättning att de finns med i leken redan från början. Under lekens initiationsfas konstrueras leken så att den passar alla parter. Om man försöker ta sig in under pågående lek fordras att barnet har stor lekbarhet och chansen att misslyckas ökar (Ytterhus, 2004).

## Det salutogena perspektivet

Det salutogena perspektivet innebär att man försöker hitta och påverka det som gör att människor och organisationer faktiskt fungerar och är friska. (Salutogen = hälsofrämjande enligt SAOL) Skaparen av teorin var Aaron Antonovsky (1923-1994). Han var professor i medicinsk sociologi vid Ben Guiron Universitetet i Israel. Det var när han 1970 genomförde en undersökning av israeliska kvinnor från olika etniska grupper som Antonovsky började formulera sin salutogena teori. En av grupperna var kvinnor födda i Centraleuropa mellan 1914 och 1923. På frågeformuläret fanns en ruta där man kunde kryssa i om man suttit i koncentrationsläger. Det han förundrades över var att så många som 29 procent faktiskt hade god psykisk hälsa. Detta trots att de genomlidit fruktansvärda upplevelser i koncentrationsläger för att sedan leva som flyktingar och hamna i ett land som genomlidit tre krig. Hans intresse blev att studera varför dessa människor trots alla umbäranden mådde bra. I detta läge formulerar han sin teori som han kallade för den salutogeniska modellen. Enligt Antonovsky är det patogena perspektivet (varför människor blir sjuka) det dominerande inom forskning. Han anser dock att båda perspektiven behövs men att det patogena perspektivet har fått bli alltför dominerande. Antonovsky formulerade och studerade de generella motståndsresurser (GMR) vilka ger kraft att hantera stressorer. Exempel på GMR: God självkänsla, god ekonomi, tillgång till vänner och nätverk mm. Han ställde sig frågan: Hur hittar man en regel där något kan identifieras som en GMR? Han besvarade frågan genom att utveckla begreppet: *känsla av sammanhang* (KASAM). Han definierar begreppet så här:

Känsla av sammanhang är en global hållning som uttrycker i vilken utsträckning man har en genomgripande och varaktig men dynamisk tillit till att (1.) de stimuli som härrör från ens inre och yttre värld under livets gång är strukturerade, förutsägbara och begripliga, (2.) de resurser som krävs för att man skall kunna möta de krav som dessa stimuli ställer på en finns tillgängliga, och (3.) dessa krav är utmaningar, värda investering och engagemang. (Antonovsky, 1987, sv. övers. 2005 sid. 46)

De tre ledorden blev; *begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet*. Det som Antonovsky säger är viktigast, av de tre, är upplevelsen av meningsfullhet. Dessa tre begrepp utgör en gemensam helhet och kan samverka på många olika sätt. I och med detta hade han gjort två ställningstaganden. Dels att han vill söka förklaringen på varför någonting fungerar och dels att han vill betrakta helheten mer än detaljerna (Antonovsky, 1987, sv. övers. 2005). Dessa begrepp kommer jag att använda i analysen av den här undersökningen.

## Preciserat syfte och frågeställningar

Att använda ett salutogent perspektiv innebär som jag tidigare beskrivit att söka svar på vad det är som gör att människor och organisationer trots allt är friska. Det salutogena perspektivet har format syftet med den här studien vilket är att hitta och beskriva framgångsfaktorer för inkludering på en specifik svensk grundskola. Vilka faktorer är det, på just den här skolan, som skapar förutsättningar för att alla, oavsett olikheter och avvikelser, har en inkluderad skolvistelse? Som ett förtydligande av begreppet inkludering har jag som jag tidigare beskrivit valt att dela upp ordet inkludering i tre olika aspekter; *rumslig inkludering*, *didaktisk inkludering* och *social inkludering*, som jag hämtat från Lisa Asp-Onsjös avhandling (Asp-Onsjö, 2006). Det är genom dessa tre aspekter, tillsammans med ett salutogent perspektiv, som jag har format studiens forskningsfrågor. Det är ingen stor undersökning med ambitionen att påvisa och dra generella slutsatser men genom att beskriva skolsituationer där alla elever är inkluderade både *rumsligt*, *socialt* och *didaktiskt* belyses goda exempel av inkludering från en svensk grundskola.

## Forskningsfrågor

Utifrån beskrivningen i förra stycket har jag valt att formulera forskningsfrågorna på följande sätt.

På vilka sätt är barn/elever rumsligt inkluderade i den aktuella skolan?

På vilka sätt är barn/elever socialt inkluderade i den aktuella skolan?

På vilka sätt är barn/elever didaktiskt inkluderade i den aktuella skolan?

Genom dessa forskningsfrågor söker jag framgångsfaktorer för inkludering för varje inkluderingsperspektiv.

## Centrala begrepp

I följande avsnitt kommer jag att diskutera några begrepp som är centrala i den här studien. Definitionerna av begreppen gör inte anspråk på att vara heltäckande och de är skrivna utifrån ett skolsammanhang.

*Integrering*: Begreppet *integrering* kan användas i många olika sammanhang och kan därför definieras på många olika sätt och med olika innebörd. I den här studien används begreppet i ett skolsammanhang.

I skolans värld har begreppet *integrering* använts som en beteckning för när elever från särskola eller andra specialskolor getts tillträde till den ordinarie grundskolan (Asp Onsjö 2006). I Carlbeck kommitténs delbetänkande (SOU 203:35) skiljer man mellan begreppen integration och integrering där begreppet integrering avser själva processen som leder fram till integration.

Med integrering avses själva processen som ska leda fram till ett tillstånd av integration dvs. ett tillstånd där ingen segregering råder. Integrering kan därmed ses som en ofullgånge process, där man kan urskilja olika nivåer eller grader av integration. (SOU 2003:35, sid 30)

Att integrera har blivit en process där individer förs in i ett redan färdigt sammanhang. Detta kan i sig leda till att ansvaret för en lyckad integration ligger på individen som skall förändra sig för att passa in i det nya sammanhanget. Emanuelsson (2004) menar att begreppet har kommit att användas på ett godtyckligt och missvisande sätt där fokus har flyttats från grupp till individ (Emanuelsson, 2004). På grund av detta har det funnits ett behov att byta ut begreppet mot det internationella begreppet *inclusion* – *inkludering*.

*Inkludering*: Med begreppet inkludering i ett skolsammanhang menas att skolan skall vara anpassad för alla elever som finns i verksamheten istället för tvärt om (Asp-Onsjö, 2006). Detta innebär att elevens eventuella funktionsnedsättning ses som relationell, vilket gör att den eventuella funktionsnedsättningen blir ett hinder först i mötet med miljön. Uppgiften för skolan blir att ta bort eller åtminstone minska hindret (Linikko, 2009). Begreppet har sitt ursprung i Salamancadeklarationen (UNESCO,1994) som bytte ut ordet integration mot inclusion. I den svenska översättningen översattes dock ordet inclusion med integrering. På senare år har begreppet inkludering även börjat användas i Sverige. Substantivformen *inkludering* används att beskriva läget och begreppets presens participform; *inkluderande* används för att beskriva aktiviteter som syftar till att nå inkludering (Linikko, 2009).

*Barn i behov av särskilt stöd*: Enligt Skolverket (2011) finns det ingen definition av begreppet ”behov av särskilt stöd”. Det kan finnas flera varierande orsaker till att många barn någon gång under sin skolvistelse har svårigheter och behöver extra stöd. För några elever med till exempel funktionsnedsättningar, sociala svårigheter eller sjukdomar kan det finnas ett behov av särskilt stöd under hela skolvistelsen för att kunna tillgodogöra sig undervisning (Skolverket, 2011). Om det befaras att en elev inte kommer att nå målen, måste detta anmälas till rektor. Rektor skall då utreda om eleven är i behov av särskilt stöd för att nå kunskapskraven. Visar utredningen att så är fallet skall rektorn besluta om särskilt stöd. Så länge eleven riskerar att inte nå upp till de lägsta kunskapskraven utan särskilt stöd ansvarar skolan för att ge extra stöd (3. kap, 6 – 12§§, skollagen). I den här uppsatsen används begreppet, *barn i behov av särskilt stöd*, för den kategori barn som riskerar att inte nå upp till de lägsta kunskapsmålen utan särskilt stöd.

## Metod

I följande avsnitt presenteras vilka metoder som använts för att skapa underlag till den här studien. Metod-delen kommer också att innehålla en kortare presentation av genomförandet av studien. Den kommer även att innehålla ett avsnitt som handlar om de forskningsetiska principerna samt ett avsnitt som handlar om studiens trovärdighet och giltighet. Först följer en kortfattad presentation av själva undersökningen.

## Undersökning genomförd på en f-5 skola

Undersökningen har genomförts i en f-1:a, det vill säga en åldersblandad klass med barn från både förskoleklass och barn från åk 1. I klassen arbetar 3 pedagoger: en fritidspedagog, en förskollärare och en grundskollärare. F:et i f-5 betyder förskoleklass och är en frivillig verksamhet för sexåringar som alla kommuner är skyldiga att erbjuda sina sexåringar. Skolan ligger i en västsvensk kommun och har ca 210 barn som är indelade i tre spår med ca 75 barn i varje spår. I varje spår finns tre åldersblandade klasser: f-1, 2-3 och 4-5. Varje spår har ett eget arbetslag som består av förskollärare, fritidspedagoger och grundskollärare.

Upptagningsområdet för skolan är mestadels villaområden och skolan ligger i ett naturskönt område precis vid skogskanten. Mina insamlingsmetoder av empiri har varit deltagande observation och intervju. Jag har haft ett salutogent perspektiv och mina undersökningsmetoder har varit etnografiskt inspirerade. I följande avsnitt beskrivs dessa metoder lite mer ingående.

## **Etnografisk inspirerad**

Enligt Alvesson (2008) bygger etnografen på forskarens öppna sinnelag i frågan om det som skall studeras. Teorier och referensramar skall styra arbetet men de får inte stå i vägen för observationerna och analyserna.

Jag har valt att studera hela gruppen av barn och lärare och jag har försökt att se så mycket detaljer som möjligt i mina observationer. Därför anser jag att min undersökning är etnografiskt inspirerad. En etnografisk undersökning sträcker sig under en längre tid och i den används många olika metoder av insamling av empiri. Min undersökning är inte av ett sådant slag utan jag gör ett kortare nedslag under några veckor i en skola. Jag använder mig endast av två undersökningsmetoder: deltagande observation och intervju.

## **Deltagande observation**

Deltagande observation är en metod som innebär att man samlar in data genom att själv finnas med i de studerades vardag. Ofta används begreppet synonymt med fältarbete. Man kombinerar deltagande med observation och utför således två handlingar samtidigt. Det kräver ett engagemang för de människor som studeras. När du som person gör dig själv till en del av det som beforskas måste du vara medveten om att din egen närvaro kan förändra situationen. Fördelen är att man som forskare blir engagerad och kan beskriva med stor inlevelse. Genom fältarbetet får forskaren möjlighet att tillägna sig kunskap som *förstahandserfarenheter*. Intryck och känslor kan användas som en del av datamaterialet, därför är det viktigt att kritiskt reflektera och rannsaka sig själv. Det kan vara lättare att få tillgång till känslig information genom att själv delta och den informationen kan sedan göra att det blir enklare att ta upp känsliga ämnen under en intervju (Fangen, 2005).

## **Intervju**

Observationerna har sedan legat till grund för en intervju med två av pedagogerna som arbetar i klassen. När man använder intervju som forskningsmetod innebär det att man för ett samtal som har struktur (Kvale, 2009). Intervjun ägde rum precis efter sommarlovets inträde när pedagogerna hade hela läsåret som referens. Intervjun var halvstrukturerad, vilket förkortat innebär att intervjuaren introducerar ett ämne, följer upp svaren kritiskt med ytterligare frågor (Kvale, 2009). Den byggde på en intervjuguide som hade delats in i olika områden med rubrikerna interaktion, organisation, de olika rummen, likabehandling - inkludering, de salutogena begreppen hanterbarhet, begriplighet, meningsfullhet samt en del som behandlar några barn som särskilt framträtt för mig. Intervjun spelades in på band och har sedan transkriberats så noggrant som möjligt utan att skriva om språket till skriftspråk. Intervjun varade i en timme och jag upplevde stämningen som god. Pedagogerna var engagerade och drivande i samtalet och min roll som intervjuare blev tack vare detta mer av en lyssnande karaktär som såg till att leda intervjun vidare genom intervjuguiden. Eftersom jag inte har så stor erfarenhet av att leda intervjuer valde jag medvetet att hålla en lägre profil under intervjun. Hade jag varit en mer erfaren intervjuare hade jag nog kunnat vara mer delaktig med följdfrågor och fått mer uttömmande svar.

## Genomförande

Arbetet inleddes med en övningsobservation på en och en halv timme på en f-5 skola i en västsvensk kommun. Inkludering handlar om att skapa förutsättningar för att alla skall ha möjlighet att vara inkluderade. Mina tankar handlade om att göra observationer av hela gruppen, där jag vill studera hur alla barn i gruppen är inkluderade. Under övningsobservationen kom jag fram till att jag inte skulle orka vara aktivt observerande mer än max två timmar. Gruppen som jag redan gjort en övningsobservation hos hade många intressanta aspekter. Dels genom att den hade tillgång till flera rum med olika funktion och möblering och dels att det fanns flera pedagoger med olika kompetens. Jag såg dock ett problem i att göra min undersökning i den här gruppen eftersom jag till viss del känner läraren som har klassen. Trots detta beslutade jag mig för att de andra aspekterna vägde över.

Observationerna genomfördes under fyra olika veckodagar under olika tidpunkter på dagen ca två timmar/gång. Övningsobservationen låg på den femte veckodagen, vilket innebär att jag har varit med någon gång under veckans alla dagar och tider. Jag har använt en Ipad för att föra anteckningar i ett kalkylblad där jag strukturerat mina anteckningar efter *rumslig-*, *didaktisk-*, *social inkludering*. I observationsschemat har det dessutom funnits en ruta med övrigt. Jag har även fotograferat och varit noggrann med att inga barn kan identifieras på fotografierna. Efter varje observation har jag skrivit rent det jag varit med om så noga och med så många detaljer som möjligt.

Vid observationstillfällena är det Johanna (grundskolläraren) och Caroline (förskolläraren) som har funnits i rummen som pedagoger, ibland själva och ibland tillsammans. Anna (fritidspedagogen) har inte varit närvarande (Alla namnen är fingerade). Det är den enda anledningen till att hon inte kommer att finnas med i undersökningen.

## Forskningsetiska principer

Vad gäller de forskningsetiska principerna så har jag informerat alla deltagande uppgiftslämnare och undersökningsdeltagare via missivbrev om hur, vad och varför jag gör en undersökning på deras skola. Alla föräldrar har fått information och gett mig tillstånd att göra studien. Jag har också informerat om att de när som helst har rätt att avbryta sitt deltagande. Eftersom specifika barn kommer att förkomma i redovisningen av undersökningen i resultatdelen, har det varit extra viktigt att vara noggrann med att det inte skall framgå genom själva texten på vilken skola som undersökningen gjorts. Därför är alla namn fingerade i redovisningen av undersökningen. Även namnen på klassrum och tvärgrupper har ändrats.

## Trovärdighet och giltighet

För att den här studien skall ha giltighet och vara trovärdig har jag strävat efter att följa allmän forskningsetik genom att vara noggrann och hederlig. Jag har försökt att motivera vad jag har tagit med och vad jag har uteslutit. En målsättning har varit att beskriva forskningsprocessen så tydligt som möjligt för att synliggöra för läsaren så att läsaren själv kan bedöma om det jag beskriver verkar rimligt och vettigt. Jag är medveten om att jag har gjort ett urval som gör att jag inte kan generalisera. Trots detta tycker jag att jag har fått fram mycket information som har med *rumslig -*, *social -* och *didaktisk inkludering* att göra och som ger svar på mina forskningsfrågor.



## Analysförfarande

Genom metoden deltagande observation i kombination med intervju har studien tillförsäkrats en viss grad av validitet. I studien har också använts tydliga observationsverktyg, som varit till hjälp vid mätningen av det som var avsikten att mätas. Dessa observationsverktyg har dels varit Asp-Onsjös tre perspektiv av inkludering, men också det salutogena perspektivet har underlättat skapandet av struktur och reda i alla data under analysprocessen. Jag har läst igenom observationsdokumenten och den utskrivna intervjun många gånger. Vid varje genomläsning har jag försökt inta ett nytt perspektiv utifrån *rumslig-, didaktisk- eller social inkludering*. Jag har gjort understrykningar i olika färger som fått symbolisera de olika perspektiven. Mina understrykningar har jag därefter strukturerat i olika *mindmaps*. Utifrån dessa *mindmaps* har jag sedan börjat beskriva resultatet. Med jämna mellanrum under hela processen har jag återvänt till observationsdokumenten och den utskrivna intervjun för att friska upp minnet. En bit in i analysprocessen har jag sedan knutit analysen till tidigare forskning.

## Resultat

I följande avsnitt kommer jag att presentera min undersökning. Den grupp som jag observerat är som jag tidigare nämnt en F-1:a med 18 barn i åk 1 och 9 barn i förskoleklass. I klassen arbetar tre pedagoger: Johanna som är lågstadielärare, Caroline som är förskollärare och Anna som är fritidspedagog (namnen är fingerade). I det första avsnittet kommer pedagogerna och deras arbete att stå i centrum. Sedan följer ett avsnitt där jag kommer att diskutera olika aspekter av inkludering, dels för hela barngruppen men också med fokus på tre av barnen som jag menar hör till kategorin *barn i behov av särskilt stöd*.

### Pedagogerna

Som jag tidigare beskrivit är syftet med den här studien att hitta och beskriva framgångsfaktorer för inkludering på en specifik svensk grundskola. De personer som har i sitt uppdrag att se till att alla barn är inkluderade är skolans lärare. Att läraren är den enskilt viktigaste faktorn för elevers skolprestationer visar många studier (Darling Hammond, 1999, Gustafsson, Myrberg, 2002, Alatalo, 2011). Därför inleds presentationen av undersökningen med just ett avsnitt om pedagogerna. Eftersom skolklassen som undersöks har ett delat ledarskap och pedagogerna själva understryker att detta är någonting som ökar hanterbarheten i deras arbete, kommer ett ganska stort utrymme att läggas på att presentera vad pedagogerna själva lyfter fram, som framgångsfaktorer för ett fungerande delat ledarskap.

### Pedagogernas delade ledarskap

På skolan där undersökningen är gjord har man valt att organisera förskoleklassverksamheten tillsammans med en klass i årskurs 1. Detta skapar ett naturligt delat ledarskap för klassen. En förskoleklass är en frivillig verksamhet för sexåringar som kommunen har skyldighet att erbjuda alla sexåringar (Skolverket, 2013). Förskolläraren med sin utbildning och sina kompetenser skall samarbeta och dela ledarskapet för klassen med grundskolläraren och fritidspedagogen som också de har sina utbildningar och kompetenser. Eftersom jag inte har sett fritidspedagogen i arbete i klassen så kan jag inte säga någonting om hur mycket hon är med och delar på ledarskapet. Under observationerna, när förskolläraren och

grundskolläraren har varit närvarande i rummet har ledarskapet för lektionerna växlat beroende på vilka aktiviteter som finns i klassrummet. Vid morgonsamlingarna är det Caroline (förskolläraren) som har haft ledarskapet medan Johanna (grundskolläraren) har tagit över ledarskapet när det varit mer ämnesdidaktisk undervisning som matematik och svenska som stått på schemat. Denna uppdelning av ledarskapet verkar de se som en konsekvens av sina olika yrkeskompetenser. Det framstår som att de två pedagogerna har ett delat ledarskap som på många plan verkar fungera friktionsfritt. Under intervjun lyfter pedagogerna själva fram vad det är som gör att de tycker att deras delade ledarskap fungerar. Först och främst poängterar pedagogerna att de har ett gemensamt förhållningssätt gentemot barnen. Deras olika och kompletterande yrkeskompetenser och personligheter framhåller de också som betydelsefullt för ett väl fungerande samarbete. Andra bidragande orsaker är att de har fått möjlighet att arbeta tillsammans kontinuerligt under lång tid. Dessutom säger de att de uppskattar varandras sällskap och har roligt tillsammans. Dessa faktorer kommer i följande del att beskrivas utförligare.

### **Ett gemensamt positivt förhållningssätt gentemot barnen**

Under observationerna har lärarna aldrig tillrättaviserat barnen på ett skarpt sätt. De har snarare förstärkt det positiva. Enligt fältanteckningar har det inte förekommit några tillrättavisningar över huvud taget, vilket skulle kunna bero på att jag är där som observatör. När man vet att man har ögonen på sig kanske man är extra noga med hur man beter sig. Detta innebär att pedagogerna, tack vare det delade ledarskapet, under stora delar av arbetsveckan, även när jag som forskare inte är närvarande, faktiskt är observerade av varandra. Lärarna har istället tagit tag i den uppstigna situationen omedelbart och när det har uppstått situationer som i lärarens ögon inte varit okej har de ställt frågor till barnen så att dessa själva har fått reflektera över hur de har agerat. Här följer ett exempel från mina fältanteckningar från dag 1.

I kapprummet så hör jag en kommentar ifrån en pojke som frågar en annan pojke.

Pojke 1: -Vill du ha äpple?

Pojke 2: -Ja, kan vi dela?

Pojke 1: -Nej, jag bara skojade, jag vill ha äpplet själv. Johanna är genast där och kommenterar.

Johanna: -Var det ett bra skoj?

Hon pratar med pojken med äpplet och får honom att förstå att det inte var bra att ställa en sådan fråga.

Här följer ett utdrag från fältanteckningarna där jag har observerat hur läraren förstärker det positiva.

När Johanna har hunnit gå igenom alla barnens mattefrågor så reser hon sig upp. För att få uppmärksamheten igen säger hon: -Nu är det dags att sluta och plocka ihop.

Det går förvånansvärt snabbt att få ordning och att alla barnen sitter på sina egna platser. Johanna förstärker positivt: -Jättebra städat, vad fint ni sitter.

I intervjun bekräftar lärarna hur viktigt de tycker att det är att de har en gemensam barnsyn. De nämner vid flera tillfällen i intervjun att en av de viktigaste sakerna är att visa respekt för barnen och att de båda två har målsättningen att bekräfta det som är positivt. Här följer två olika utdrag ur intervjun:

Caroline: Ja, synen på barn, alltså att bemöta barn, på ett respektfullt sätt och alltid försöka liksom. Ja...alltså...att... bemöta barn på ett respektfullt sätt utan att sänka dom. Alltså den, den, den är nog väldigt så där att vi...även med dom här barnen som vi har jobbigt med att försöka hela tiden hitta vägar runt. Där är nog en väldigt...där vi är...där vi inte är olika där vi är väldigt lika och

väldigt lätt att hitta varandra också.  
Johanna: Ja! Ja, det tror jag, samma grundsyn

Caroline: "...vi har ju mycket som är likt alltså det här hur vi förhåller oss till barnen och vad vi fokuserar, försöker att fokusera på liksom. Ja, bekräfta det som är bra och hela tiden försöka fokusera på det positiva och att det skall va en viss, en viss struktur på dagen att det är viktigt att det finns en... alltså där är ju likheter mellan oss."

I citatet ovan tar också Caroline upp deras gemensamma syn på hur viktigt det är att skapa en tydlig struktur för barnen.

### **Olika kompletterande yrkeskompetenser**

Pedagogerna har som tidigare nämnts olika yrkeskompetenser vilket gör att det blir tydligt vem som tar ansvar för skoldagens olika moment. Under samlingarna är det t ex förskolläraren Caroline som har ledarskapet och vid mer ämnesinriktade lektioner är det grundskolläraren Johanna som har ledarskapet. Båda pedagogerna säger dessutom i intervjun att de är trygga i varandras olika roller och kompetenser vilket gör att de kan överlämna ledarskapet till varandra beroende av situation utan att känna oro för att det inte skall fungera.

Caroline: "Jag är aldrig osäker på min roll gentemot Johanna för jag vet att det här... jag, jag kan när jag lyssnat på Johanna lite, men det är ju inte min kompetens. Jag har andra kompetenser som Johanna jag känner att du är trygg i... Som du säger, ja men då tar du det..."

Att som lärare ha möjlighet att ibland ta ett steg tillbaka för att växla fokus från ledare till observatör av barngruppen skapar ytterligare en dimension, i läraryrket som i sig, kan öka lärarens förståelse av barnen.

### **Ett väl inarbetat samarbete över längre tid**

Pedagogerna uttrycker under intervjun att de egentligen inte har pratat med varandra om vem som skall ha ledarskapet utan det har bara blivit så efter några år tillsammans. Enligt pedagogerna medför denna kontinuitet i samarbetet också att de lärt sig läsa av varandras reaktioner och att de nu kan kommunicera med till exempel bara en blick.

Johanna: Vi har inte pratat egentligen om hur... hur vi gör.  
Caroline: Nej.  
Johanna: Det bara blir så här efter några år tillsammans...  
Caroline: Men sen så när vi väl är igång så... Nej då är det bara ett givande och ett tagande. Alltså blickar man... stämmer av och... Det bara sker.  
NKH: Det bara sker?  
Johanna: Det bara sker

De uttrycker att de ordlöst kan kommunicera med varandra om saker som att ett specifikt barn har varit lite extra stökig och nu behöver avledas. Lärarna hävdar att det kan räcka med en blick för att den andra pedagogen skall förstå och kunna rycka in och stötta.

### **Kompletterande personligheter**

Även om de själva pratar om att de har många likheter som pedagoger så lyfter de fram att de har olika personligheter. Så här uttrycker de sina olikheter i intervjun.

Johanna: Ja, vad är vi olika...fniss. Jo men du är nog mer.....lite rivigare än jag och jag är väl lite mer tillbaka. Fast jag kan riva i också....men inte.....man är nog lite olika.  
Caroline: Där är nog faktiskt egentligen en del av våra roller också. Alltså bad cop, good cop (höga skratt). Nej men lite, vi kan använda oss av det på ett bra sätt tycker jag.

Johanna verkar uppfatta sig själv som lite lugnare, medan Caroline uppfattar sig själv som lite rivigare. De menar att detta kan vara en fördel, och de tycker att de kompletterar varandra som personer

### **Att ha roligt tillsammans**

Båda pedagogerna framhåller också hur viktigt det är att trivas tillsammans och att ha roligt på jobbet.

Johanna: Nej och sen så att vi trivs, vi trivs ju bra ihop. Så, att vi har roligt på jobbet. Det är viktigt tror jag. Att man kommer hit och får skratta eller va lite töntig.

Caroline: Både viktigt för oss och viktigt för barnen.

Alla elever fungerar bättre i ett positivt socialt klimat men för speciellt sårbara elever är det nödvändigt för att de skall trivas i skolan (Westling Allodi, 2011).

J: Stämningen är jätte viktig. Det har vi ju sett i vårt, när dom har varit här och observerat vårt likabehandlingsarbete. Att skolklimatet påverkar jätte mycket för barns....ja, trygghet och.....Det påverkar allt egentligen. Arbetsro och trygghet och så att man har en go stämning.

I citatet ovan syftar Johanna på skolinspektionens rapport från sitt besök på skolan. Skolinspektionen besökte skolan under samma termin som dessa observationer är gjorda. Pedagogerna uttrycker att det trivs med ett delat ledarskap för klassen och bägge pedagogerna framhåller att det delade ledarskapet för klassen är en viktig resurs som hjälper dem i arbetet med att hantera många och olika barn.

### **Inkludering för gruppen och för enskilda barn**

I klassen som är en f-1:a finns det 27 barn. Ibland är alla barnen samlade och ibland är de uppdelade efter ålder. Det är 18 barn som går i 1:an och 9 barn som går i förskoleklassen. Det finns inte någon tanke kring varför de är så många fler barn i gruppen som är äldre. Det har bara blivit så och enligt pedagogerna, är det inte ett optimalt förhållande. Under observationstillfällena plockas aldrig enskilda barn ut ur rummen, däremot delas barnen ganska ofta i två grupper efter ålder. Inför observationerna har jag inte fått någon förkunskap om de barn som jag skall observera, men som erfaren pedagog fick jag ganska snabbt upp ögonen för tre barn i gruppen som jag tyckte att utmärkte sig. Exempel på saker som gjorde att jag uppfattade att barnen utmärkte sig kunde vara; att de inte sökte sig till andra barn, att de hamnade på efterkälke vid gruppaktivitet och att de inte hittade in i arbetet vid fritt arbete. Enligt fältanteckningar var dessa barn helt enkelt oftare socialt och didaktiskt exkluderade från gruppen än de andra barnen. Vid återkoppling med pedagogerna framgick att de menar att just de här tre barnen i 1:an tillhör kategorin *Barn i behov av särskilt stöd*. Eftersom syftet med den här studien att hitta och beskriva framgångsfaktorer för inkludering av alla barn på en specifik svensk grundskola anser jag att det är relevant att beskriva dessa barn lite mer ingående eftersom deras eventuella funktionsnedsättning fördjupar analysen av framgångsfaktorer för inkludering av alla barn. Blir deras funktionsnedsättning ett hinder? Längre fram i texten kommer dessa barn att presenteras lite mer ingående. Under rubrikerna rumslig inkludering, social inkludering och didaktisk inkludering kommer jag att återkomma till de tre specifika barnen men också till stora barngruppen och till pedagogerna.

## De tre aspekterna av inkludering

I de följande avsnitten redovisas mina observationer knutna till de tre olika aspekterna som jag valt att använda som observationsverktyg, det vill säga *rumslig, didaktisk och social inkludering*. Först följer en allmän betraktelse över de olika inkluderingsaspekterna därefter kommer jag också att knyta dessa aspekter till hela gruppen och till de tre barnen.

### Rumslig inkludering

Att befinna sig i ett rum tillsammans med andra gör enligt Asp Onsjö att man är rumsligt inkluderad. Under observationstillfällena är alla barnen rumsligt inkluderade i de rum som används som undervisningsrum om man definierar begreppet så som Asp-Onsjö gör. Däremot tycker jag att jag kan se att olika rum ger olika typer av inkludering vad gäller social- och didaktisk inkludering. Den rumsliga aspekten kan kopplas till så mycket mer än bara befintlighet. I mina analyser av den rumsliga aspekten har jag ställt mig följande fråga. Är rummet anpassat till gruppens alla barn och till den verksamhet som skall bedrivas i rummet? I den frågan rymmer: Finns det tillgång till egen arbetsplats, möjlighet till avskildhet och möjlighet till social interaktion? Har rummet tillräcklig volym för alla barn och vuxna både vad gäller luftmängd och kvadratmeter? Finns det en tydlig struktur i rummet som alla barn kan orientera sig i?

### Social inkludering

Med social inkludering menar Asp Onsjö hur mycket eleven interagerar i sociala sammanhang med sina skolkamrater, lärare eller övrig personal. Den skola som jag har gjort min undersökning på har likabehandling som en röd tråd i all verksamhet. Enligt pedagogerna handlar mycket av verksamheten om att skapa ett gott klimat med goda relationer där alla känner sig trygga och är sedda. Barnen får till exempel aldrig själva välja vem de skall sitta eller gå bredvid. Målsättningen är att barnen aldrig lämnas ensamma utan uppsyn. Överallt finns det någon vuxen som observerar det som händer. Det verkar finnas ett stort engagemang hos personalen att se till att alla får vara med på sina villkor. Detta är centralt organiserat och ligger i pedagogernas uppdragsplan. Även om skolans arbete med detta fokusområde har pågått i många år säger pedagogerna att man fortfarande upptäcker nya situationer och platser där det behöver finnas vuxna som observerar. Detta kräver mycket tid och det är svårt att räkna in ställtider och ofta är det pedagogernas raster och planeringstid som får stryka på foten.

### Didaktisk inkludering

Didaktisk inkludering visar hur de didaktiska metoderna är anpassade för att utveckla alla elevers lärande. Pedagogerna i undersökningen använder många olika metoder för att lära ut samma sak där både kroppen och tänkandet får vara med. Vid till exempel en mattelektion som jag observerar finns flera olika stationer, alla med olika sätt att närma sig matematiken. Även skogen och naturen används som verktyg att lära ut matematiska begrepp. Barnen får interagera med varandra under lektionerna men det egna reflekterandet får också stort utrymme. Johanna säger i intervjun att en resurs som hon har är att hon är skicklig i läs och skrivundervisning. Hon har lång erfarenhet som lärare och är dessutom utbildad lågstadielärare och examinerades 1988 (Alatalo, 2011).

## Inkludering utifrån de tre aspekterna för hela gruppen

I följande avsnitt redovisas hur alla barnen är inkluderade utifrån de tre aspekterna: *rumslig* -, *social* - och *didaktisk inkludering*.

### De olika rummen

Jag har observerat undervisningen i tre olika undervisningsrum: *blomrummet*, *fjärilsrummet* och *skogen*.

Jag har också observerat klassen under lunchen i matsalen och i hallen utanför fjärilsrummet där av och påklädning sker samt på skolgården. Även dessa ställen kan betraktas som rum. Utöver dessa rum sker det undervisning i idrottssalen samt i en större hall som finns mellan fjärilsrummet och blomrummet. Detta rum används till bygglek och konstruktion. Så här beskriver pedagogerna tanken med de olika klassrummen:

Johanna: Ett rum är ju mer ett klassrum....traditionellt. Och det andra är ju mer förskola fritidsvänligt. Med större lekytor och även det rummet....kan man kalla det...mitt emellan för bygglek då. Hur har vi tänkt?

Caroline: Ja men sen alltså från början tänker jag så bara det här att....Jag började ju inte att jobba med Johanna utan jag började jobba med Stina (fingerat namn) då och det var väl då jag och Petra bytte rum. Dels det här att tänka, vad är viktigt för dom yngre barnen vad behöver dom. Då hade dom det rummet som, blomrummet (författaren har ändrat namnet på rummet för att stärka individskyddskravet i de forskningsetiska principerna) där Johanna är mest. Och det var ju jätte dumt att forsla förskoleklassbarnen där. Det var väl där det började det här tänket: Hur skall vi utforma, vad skall rummen användas till? Och då hade ju inte alla förskoleklassbarnen en plats i ettans då när jag började. Och det var jätteviktigt för mig för är vi en f-1:a så skall alla kunna känna att man har en plats. Då satt dom ju på nåder i början innan vi fick stolar och så där. Och det har varit viktigt i vårt tänk hela tiden, att vi är en grupp.

Johanna: Och båda rummen är allas.

Caroline: Ja båda rummen är allas, därför heter dom inte 1:ans klassrum. Det hette dom ju från början. Sen döpte vi om dom till **blom- och fjärilsrummet** (Ändrade namn av författaren) då.

Johanna: Mm, efter mattan. Ja..

Caroline: Det har ju vart en del i det här liksom att känna att det är vi. Det är inte skillnad. Sen gör vi ju olika saker beroende på hur gammal man är, eller hur långt man har kommit

I citaten ovan kan man även utläsa att pedagogerna har en inkluderande tanke i det att de har skapat utrymme och plats för alla barn i både blom- och fjärilsrummet.

Fjärilsrummet är i första hand skapat för att fungera för förskoleklassverksamhet. Rummet innehåller bland annat en stor fri yta, ett sort arbetsbord med stolar runt och en stor hörnsoffa med ett stort soffbord. På golvet i den fria ytan ligger en stor rund mjuk matta med fjärilar på. När jag är med under samlingarna i fjärilsrummet så används mattan som en tydlig markör för att visa hur man skall sitta. Alla barn och lärare får nämligen plats att sitta längs kanten på mattan.

Blomrummet är ett traditionellt klassrum med bänkar som är grupperade tillsammans med 5-6 bänkar i varje grupp. Golvytan i rummet täcks i stort sett av bänkar. Varje barn har sin egen arbetsplats med sitt namn skrivet bak på stolen. Arbetsplatserna har stolar och bord som är anpassade till varje barns storlek. På en av stolarna ligger en ballanskudde. Längst fram i rummets ena hörn finns en kateder med en datorarbetsplats. Ytterligare en datorarbetsplats

finns längst fram i rummets andra hörn. Barnens arbetsmaterial är placerade i hyllor längs väggarna. Det finns ingenstans i rummet där man kan vara avskärmad.

Skogen används som undervisningsrum en förmiddag i veckan. En stund av tiden i skogen får barnen möjlighet att i stillhet reflektera över en given mattegåta. Nedan följer ett utdrag ur fältanteckningarna.

Vi går på en väg som leder upp för en backe vid krönet tar vägen slut och en skogsstig tar vid. Här stannar gruppen och Caroline går och ställer sig framför gruppen, påkallar uppmärksamhet och pratar om att snart går vi in i skogen på en tyst promenad och vi skall sätta oss på en egen vald plats i skogen och alla skall vara tysta. Hon frågar: Varför är det bra att sitta tyst? Ett barn svarar: Det är för att inte djuren skall bli rädda. De reflekterar också över att det även är bra för en själv att vara tyst en stund. Johanna pratar sedan om insekter och spindlar. Hon frågar vad det är för skillnad och får till svar: antalet ben. Hon tillverkar då en mattegåta som barnen skall fundera över under den tysta promenaden i skogen. Det är tre myror och en spindel som är på väg upp för en backe. Hur många ben har de tillsammans? Barnen och lärarna börjar sedan den tysta promenaden som snabbt avbryts av att det ligger en kopparödla på vägen. Det blir en väldigt exalterad stämning och det går inte att bara ignorera en så spännande detalj. En orm!!! Hur som helst så lyckas lärarna samla ihop barnen och den tysta promenaden i skogen fortsätter. Barnen går lugnt och tyst i ledet när vi kommit in en bit på stigen så viker ett och ett barn av stigen och hittar sig en egen plats att sätta sig ner på. Jag förstår att detta är någonting som de alltid gör och att barnen vet precis vad som gäller.(Utdrag ur fältanteckningar)

Under ca 10 minuter sitter barnen tysta utplacerade i en skogsbacke. Här ges barnen möjlighet till reflektion och det är tydligt att lärarna har gjort skogsbacken till ett rum för inre tankearbete.

Johanna, som är den lärare som befinner sig längst bak bland de utplacerade barnen, reser sig upp och börjar gå på stigen igen. Barnen är genast med på noterna och reser sig upp undan för undan som de blir passerade av någon. Detta känns också väl inövat och mitt i den fria känslan så finns det en form av tydlig organisation.(Utdrag ur fältanteckningar)

Barnen och lärarna promenerar vidare till ett annat parti i skogen där skogen används som praktisk matteverkstad. Skogsutflykten avslutas med fri lek.

Barnen har alltså tillgång till flera olika undervisningsrum med helt olika funktion vilket i sig skapar större möjligheter för både social och didaktisk inkludering.

### **Rumslig inkludering – hela gruppen**

Den runda mattan i fjärilsrummet är ett exempel på ett enkelt knep som gör att alla har en chans att bli inkluderade både rumsligt, didaktiskt och socialt. Cirkelformen gör att alla kan ha uppsikt över alla. Under samlingen är hela klassen på plats och de två pedagogerna befinner sig i rummet. Vid de tillfällen som jag har observerat lektioner i fjärilsrummet så är det förskolläraren som har lett samlingen. Fjärilsrummets soffgrupp och stora halvrunda arbetsbord är i sig socialt inbjudande miljöer. Jag har inte observerat förskoleklassbarnen när de har sin verksamhet i rummet så jag har ingenting att referera till mer än själva anblicken av rummets utformning och så som jag uppfattar rummets tänkta funktion. Under ett observationstillfälle var hela arbetslaget, det vill säga all personal och alla barn från f – 5 som ingår i arbetslaget samlade i just fjärilsrummet för att ha en talangjakt. Grundskolläraren berättar i intervjun att hon under vissa av dessa samlingar i fjärilsrummet plockar ut ett eller två barn för att träna läsning och minneslek. Det är inte alla barn som någon gång blir utplockade utan de är de barn som behöver extra stöd och hjälp med läs- och skrivträning. Man skulle kunna säga; för att dessa barn skall bli didaktiskt inkluderade och få tillgång till läs- och skrivkompetensen, gör denna rumsliga exkludering att barnen får en större chans att verkligen bli didaktiskt inkluderade även längre fram i skolåren. En förutsättning för att

läraren skall kunna plocka ut ett barn för att kunna jobba en till en med barnet är att klassen har ett delat ledarskap. Johanna säger i intervjun att det är de enda tillfällena under veckan som något barn kan bli rumsligt exkluderat.

Jag har observerat undervisning vid tre olika tillfällen i det traditionella klassrummet som jag kallar blomrummet. Vid två av tillfällena har det varit enbart ettor i klassrummet (17-18 barn) och vid ett tillfälle har det varit helklass (27 barn). När alla 27 barn + två vuxna är närvarande i rummet är det fullt och jag tycker att det känns som att luften inte riktigt räcker till för alla i rummet. Det kan vara en av orsakerna till att jag tycker mig se att många av barnen förlorar fokus under helklassstimmen och så som jag uppfattar det inte verkar vara särskilt didaktiskt inkluderade. Vid halvklassektionerna som jag observerat upplevde jag det som att det är ett helt annat fokus hos barnen. Det kan givetvis också bero på att 7- 8 åringar är mer mogna för skolundervisning än sina yngre klasskamrater.

### **Social inkludering – hela gruppen**

Som en del i likabehandlingsarbetet är barnen inte bara indelade i klasser utefter ålder utan varje barn har också en tillhörighet i grupp som jag här väljer att kalla samlingsgrupp. En samlingsgrupp är en åldersblandad mindre grupp med ca sex barn. Alla elever har en tillhörighet i en samlingsgrupp under hela skoltiden från f – 5. På torsdag förmiddag sker någon aktivitet i samlingsgrupperna. Ofta har femmorna ledande roller i grupperna. Enligt pedagogerna har detta gjort att barnen inte bara är socialt inkluderade i sin egen klass utan på raster leker ofta barn över åldersgränserna. Caroline beskriver detta så här:

”Jag tänker lite på syftet att det är en del i vårt likabehandlingsarbete det här att barnen skall bli trygga med alla. Och att dom skall känna igen fler ute på skolgården och det ser vi ju hur dom stora tar hand om, nästan bär omkring på dom små. Ibland att dom också små söker upp dom stora. Man ser bara hur dom står och spelar King Out med ett litet förskoleklassbarn och en femma. Alltså att det, vi tror ju och har sett att det är dom här ”samlingsgrupperna” lägger grunden till mycket utav den här eh alltså det som sker sen ute på skolgården när inte vi vuxna är i närheten. Att det är en del av det i varje fall.”

Under mina observationer har jag tyckt mig uppleva en väldigt god stämning där det verkar finnas arbetsglädje både hos vuxna och barn. Vid min intervju tar jag upp några exempel där jag särskilt upplevt en god stämning. Pedagogerna bekräftar att de känner arbetsglädje och hur viktigt god stämning är för allt arbete i skolan. Så här säger Johanna och Caroline:

Johanna: Stämningen är jätte viktig. Det har vi ju sett i vårt, när dom (syftar på skolinspektionen) har varit här och observerat vårt likabehandlingsarbete. Att skolklimatet påverkar jätte mycket för barns....ja, trygghet och.....Det påverkar allt egentligen. Arbetsro och trygghet och så att man har en go stämning.

NKH: Hur kommer det sig att ni har en så'n go stämning?.....Vad är det som gör det?

Caroline: Jag tror att det är många bitar. Dels så tror jag, där tror jag att ledarskapet är jätte viktigt. Vi har ju ett väldigt tycker jag modernt ledarskap där vi har ett väldigt stort, tycker jag, spelrum å, å så. Sen finns det ju saker som, givetvis där också, men det tror jag är viktigt och där, där.... och sen att man i arbetslagen har också sina roller och att man är trygg i, att man e trygg att alla vet...alla har vi styrkor och så har vi bitar..men att man är medveten om det i sina arbetslag det vågar ju också att man, att man vågar släppa lite ibland.

I citatet ovan tar Carolin upp hur viktigt skolledarskapet är för hur personalen trivs och känner sig fria. Johanna förstärker detta i följande citat där hon uttrycker att både ledning och personal har förmåga att förstärka det positiva.

Johanna: Nej, men det är väl också så att hitta allt det positiva i jobbet så att man, inte den här



nedåtgående spiralen kommer igång. För gör den det så är det ju så himla svårt å, å vända. Ja...Så jag tror att, att.. vi har nog många som är väldigt duktiga på att alltid se det positiva och, och våran ledning också, får man säga att: Hur kan vi vända? Ja, nu är det så här men, men vad är det, vad finns det som är bra och kan vi lyfta det? Jag tror att det påverkar oss också att försöka hitta dom positiva bitarna även när det känns lite eländigt och så.....försöker vi...

Caroline: Trygga pedagoger är ju viktigt för att man skall våga att va lite, jag tänker det här när man gör såna här saker som jag och Sofia, när vi dansade då då...Det handlar ju också om att man, att man är trygg i sig själv och att man inte...och det är ju jätte viktigt för barnen för det känner ju barnen och.....(Lång tystnad). Vi är ju ett gott...ah, ah, det är ju som nå'n, som vi sa att dddet det här gör a-a-alla gör nå't. Och det är nog tror jag, att alla har sitt. Jag menar....Både Carina och Tom och Lennart alltså.. vi har en vi-känsla som är ganska unik tror jag. Så är min känsla i varje fall.

Det finns en tydlig struktur under skoldagen som hjälper alla barn att känna trygghet och att hela tiden veta vad som skall hända. Under intervjun pratar pedagogerna mycket om hur viktig det är med en tydlig struktur för att barnen skall bli trygga. Caroline uttrycker det så här:

”Just det här också att det är viktigt att dom skall inte behö...dels att inte vi skall få frågan tusen gånger men att också barn skall veta. Jaha det är det som händer sen. Alltså hela tiden. Det är som jag brukar säga när jag jobbade på förskolan att det skall liksom nästan vara en upptrampad stig så här och den skall barnen bara liksom tryggt kunna slås emellan. Dom skall inte behöva liksom... känna oro eller undra vad som skall komma utan det är jätte viktigt för att skapa en bra struktur. Få, få, ja, få tryggare barn. Att det är en del av barns trygghet att veta, ja...vad som skall hända så. Vilket rum man skall vara i.....”

När jag ställer frågan om inte detta kan verka ofritt får jag svaret:

Johanna: Nej, jag tror att med så små barn så är man.....inte ofri. Man är trygg och så önskar ju vi att barnen kommer med idéer, öh.. saker dom vill göra och så...så gör vi det. När det kommer från dom. Men det skall inte va liksom att ingenting är förberett el...ja förberett...men att dom inte har den här tryggheten att veta vad dom skall göra. Jag tror inte att det är nåt som är ofritt.

Caroline: Har det inte att göra också med att vi har så många barn som har starka drag av Aspergers och andra alltså ADHD och alltså där vi känner att det är så viktigt att liksom stötta dom mycket för dom behöver ju verkligen det. Och sen så betyder det inte att vi inte kan tänka om. När vi väl är inne i fjärlsrummet och jag har planerat nå'ting och barnen säger...Då kan vi liksom ändra oss..men liksom just var vi är och dom bitarna är viktiga.

Utifrån det som lärarna säger i citaten ovan så jobbar pedagogerna med att skapa en tydlig struktur som för alla barn är bra men för några barn är nödvändigt. Johanna beskriver i intervjun att en resurs som hon besitter är att hon har utbildat sig inom autism och ADHD. Denna utbildning har hon delvis fått genom skolan, men hon har också fortsatt att utbilda sig på eget initiativ. Det är mycket som jag själv känner igen ifrån Särskolans metoder att skapa en tydlig struktur för att ge barnen en grundtrygghet. Utifrån den tryggheten är målsättningen att lägga grunden för självständigt arbetande barn som inte behöver oroa sig över vad som skall hända härnäst.

### **Didaktisk inkludering – hela gruppen**

Under mattelektionen som jag nämner i förra avsnittet som ett exempel på att pedagogerna använder många olika metoder för att lära ut samma sak uppfattar jag det som att alla barn i rummet någon gång är inkluderade både didaktiskt och socialt. Under den här lektionen har

även Johanna organiserat ”en till en tid” med alla elever. Jag uppfattar det som att alla barn i rummet någon gång är inkluderade både didaktiskt och socialt. Vid en av stationerna ligger alla matteböcker i en hög på bordet. Den enda flicka som vill räkna i matteboken är Maja som är ett av de barn som jag lite längre fram kommer att beskriva lite mer utförligt. Det kan vara en tillfällighet men åtminstone under den här lektionen när barnen får välja själva så verkar det som att matteboken tilltalar pojkar mer än flickor. Under det här lektionspasset finns bara 1:orna i klassrummet. Vid ett annat arbetspass i matte har man praktisk matematik i skogen. På det passet är både f och 1 med. Det verkar som att barnen har roligt under lektionen men som jag uppfattar saken är inte alla didaktiskt inkluderade. Jag tycker mig märka att inte alla hänger med i just de matematiska begreppen som handlar om jämna och ojäma tal. Ingen ger uttryck för att de inte hänger med, men vid den praktiska uppgiften som följer visar tydligt att inte alla har förstått. Som jag uppfattar situationen så är det de yngre förskoleklassbarnen som inte riktigt hänger med. Under följande lektion i blomrummet återknyter Johanna till begreppen och barnen får reflektera över de som hände i skogen. Enligt fältanteckningarna blir många barn okoncentrerade vid undervisning av föreläsande karaktär, så kallad *katederundervisning*. Här följer ett utdrag ur fältanteckningarna från just lektionen i blomrummet efter skogs promenaden.

Många barn är inte didaktiskt inkluderade under katedersituationen utan försvinner i trötthet. Särskilt de yngre barnen. Jag tänker på att det är svårt att vara så många i ett litet klassrum. Det är verkligen ingen lång stund som Johanna håller i undervisningen från katedern. Caroline finns nu också med i klassrummet. Nu skall alla ta fram sin skrivbok och skriva om kopparormen som är en ödla. Framme vid katedern får Johanna igång projektorn och söker i Wikipedia om kopparormen. Hon får fram en sida med information och bilder om kopparödlan som nu alla kan titta på samtidigt som hon själv också kan läsa in sig på fakta. Det blir betydligt mer fokus när barnen har fått sina skrivböcker och sitter och jobbar och skriver. (Utdrag ur fältanteckningar)

Under en annan lektion i Svenska för barnen i åk 1 börjar lektionspasset med en kort föreläsning. Enligt mina fältanteckningar är flera av barnen okoncentrerade under föreläsningen men blir mer engagerade när en populär arbetsbok i Svenska kommer fram.

När barnen är färdiga med den uppgiften skall de plocka fram en arbetsbok i svenska. Det blir en härlig arbetsro i klassen. Alla är engagerade och fokuserade. (Utdrag ur fältanteckningar)

Här följer ytterligare utdrag ur fältanteckningar som beskriver hur olika barn har olika förmåga att sitta stilla och lyssna.

Johanna har läsestund för barnen samtidigt som de äter en frukt. Alla i rummet är koncentrerade på boken som läses och det är frid i rummet. Så småningom börjar det dock krypa i kroppen på några barn som då börjar pilla lite på varandra. Man kan ju sitta och kommunicera på andra sätt än att prata. Några gör det med kroppsspråk och mimik. Johanna känner av när koncentrationen börjar avta och avslutar läsningen. Jag reflekterar över hur viktigt det är att ha de där tentaklerna ute, så att man precis känner av när man skall gå över i ett nytt moment, precis innan barnen tappar fokus och det blir rörigt. Johanna har en fantastisk timing när det gäller detta. Det går liksom aldrig så långt så att hon behöver ta till hårdare metoder. (Utdrag ur fältanteckningar)

Alla barn klarar inte av att sitta stilla och lyssna speciellt länge, men klassläraren hanterar detta genom att precis i rätt stund bryta och gå över i ett nytt moment.

## De tre barnen

Här följer en beskrivning av tre barn som särskilt framträtt för mig på grund av att de under observationstillfällena oftare än sina kamrater är socialt och didaktiskt exkluderade från gruppen. Dessa barn menar jag att tillhör kategorin; *barn i behov av särskilt stöd*. Som jag tidigare nämnt är syftet med den här studien att hitta och beskriva framgångsfaktorer för inkludering av alla barn. Alla barn innebär ofta att några få barn befinner sig i *marginalen*, därför anser jag att det är relevant att beskriva dessa tre barn lite mer ingående eftersom deras eventuella funktionsnedsättning fördjupar analysen av framgångsfaktorer för inkludering av alla barn.

## Maja

Redan första gången som jag besökte klassen under min övningsobservation fick jag syn på Maja. Hon var den som kom sist in till samlingen och eftersom hon var den som kom in sist, medan de andra redan satt på plats, så kunde jag följa hennes något klumpiga rörelsemönster hela vägen fram tills att hon satte sig på en plats i cirkeln. Hon valde att sätta sig bredvid mig, vilket ytterligare förstärkte mitt iakttagande av henne som person. Senare under samma observationstillfälle då klassen observerades vid en lektion innehållande eget arbete var hon den eleven som sist av alla hittade vad hon skulle göra. Under en ganska stor del av lektionen vandrade hon planlöst runt i klassrummet och försökte börja på allt möjligt utan att hitta något meningsfullt att göra. Vid observationerna har Maja aldrig tagit initiativet till kommunikation med andra barn och när jag under skogs promenaden slog följe med henne och därigenom fick tillfälle att småprata en stund med henne, så tyckte jag att hon hade ett ovanligt sätt att associera och reflektera runt mina frågor. Den sammanlagda bilden av ett klumpigt rörelsemönster, koncentrationssvårigheter och kommunikationssvårigheter gjorde att hon mina ögon stack ut och jag tyckte mig märka att hon hade särskilda behov och som jag tolkade det så visade hon tecken på autistiska drag. Senare berättade Johanna att man misstänkte att Maja skulle få diagnosen Asperger men att man ännu inte gjort någon utredning. Vid intervjun med pedagogerna så beskriver Johanna och Caroline att när Maja började som förskoleklassbarn visade hon tydligt att hon inte hade ”*det där flockbeteendet*”. Så här beskriver pedagogerna Maja:

Johanna: Det har faktiskt varit en utveckling kan man säga. Den här stigen som du pratar om kunde ju hon inte följa i början. Hon hade inte alls det där flockbeteendet att nu går hela min klass åt vänster då skall jag också dit utan..

Caroline: Hon gick åt höger och stannade där och undrade

Johanna: Var alla hade tatt vägen. Så var det hela

Caroline: Om hon ens undrade det.

Johanna: Ja..Hela tiden i början faktiskt. (skratt) Så det har vi tränat på och jätte svårt med start och avslut. Det har vi också jobbat mycket på. Hon har ju ett extra stort behov av att veta hur dagen ser ut och..och vad kommer efter det jag håller på med nu. Så det har vi ju också.....särskilt skulle jag säga utarbetat dom här schemana på dörren och hennes påklädningsschema och så vidare för att hjälpa henne i detta. Ja...sen är det alltså sen har hon ju andra svå..alltså hon är ju en underbar tjej. Hon är ju så rolig, men det är också det här att, att hålla sig till ämnet till exempel att kompisar kan tröttna ibland när hon skall berätta nå't för att hon kommer liksom aldrig till skott utan hon...

Caroline: Svävar ut

Johanna: Ja, hela tiden, alltså associerar liksom vidare. Så att det dom satt och väntade på det kommer liksom aldrig fram och såna bitar försöker vi ju hjälpa henne med då. Ja... men annars så är hon.....fantastiskt konstnärlig liten tjej.

Jag kommer längre fram i texten under rubrikerna: rumslig inkludering, social inkludering och didaktisk inkludering att gå in lite mer ingående på vad skolan och pedagogerna har gjort för att Maja skall vara inkluderad och klara av skoldagen på ett tillfredställande sätt.

## Ville

Första gången som jag tyckte att Ville utmärkte sig var när han vid ett tillfälle försökte gå ut från klassrummet genom fönstret. När inte detta gick så tog han vägen över alla bänkar istället för på golvet. Under skogs promenaden observerade jag att han hamnade på efterkälken och under den fria leken i skogen så uppträdde han brutalt vid en herre på täppan lek. Pedagogerna säger i intervjun att han visar tecken på att inte riktigt förstå det sociala samspelet. Johanna säger att han är lite impulsstyrd. Han har enligt Johanna vid flera tillfällen varit våldsam och utagerande. Lärarna säger under intervjun att det är svårt för honom att inte peta på kompisar. Hallen är enligt lärarna ett problematiskt område för Ville. Caroline beskriver att trots att pedagogerna har utarbetat olika strategier i hallen så hjälper det liksom inte. Under en svenska-lektion när jag är med och observerar så finns även skolpsykologen med i klassrummet. Efter lektionen får jag veta att hon är där för att observera Ville som tydligen på sista tiden har haft två riktigt stora aggressiva utbrott. Just den lektionen som psykologen är där så tycker jag att Ville fungerar alldeles utmärkt. Det är just Svenska som enligt Johanna är hans favoritämne. Han visar kreativitet och goda ämneskunskaper när han under lektionen skall sätta in några svåra ord i meningar. Det är till och med så att han genom sitt fria sätt att associera hittar en annan betydelse av ordet tal än den betydelse som Johanna initierat: "*En rolig gubbe i hatt, håller ett tal*" Som jag upplever det så ger detta Ville en hög status bland sina klasskamrater. Johanna säger att barnen älskar när Ville berättar saker eller läser högt. När jag beskrev Maja så berättade jag att jag aldrig sett henne ta initiativet till kommunikation med andra elever. Däremot är det Ville som är den enda eleven som jag ser ta kontakt med Maja och det är just Maja av alla barn som han oftast väljer att ta kontakt med när jag ser det. På hemväg från skogs promenaden när jag och Maja går och resonerar tillsammans så väntar Ville in Maja lite längre fram och han ställer frågan till Maja om de skall leka under rasten. Han får faktiskt inget svar men de går sedan tillsammans den sista biten och "tok-associerar" en massa konstiga saker som jag inte alls hänger med på och förstår men de två barnen verkar ha roligt tillsammans. Under mina senare observationer ser jag att Maja och Ville är tillsammans på rasterna. Lärarna bekräftar under intervjun att Maja och Ville är vänner och Johanna beskriver att Ville och Maja har likheter:

Johanna: Dom är lite lika egentligen, han behöver ju också mycket struktur.....eh...Träna på att se andra alltså hur, hur, när jag gör på detta viset hur reagerar mina kamrater och tydliggöra det för honom så att han får lära sig att känna in.

Caroline: Det sociala samspelet.

Johanna: Ja, ja

Jag kommer längre fram i texten under rubrikerna rumslig inkludering, social inkludering och didaktisk inkludering att gå in lite mer ingående på vad skolan och pedagogerna har gjort för att Ville skall vara inkluderad och klara av skoldagen på ett tillfredställande sätt.

## Liam

Liam är det barn i gruppen som verkar vara mest ensam. Vid skogspromenaden hamnar han allra sist och under observationer i klassrummet sitter han alltid själv och jobbar. Vid en talangtävling där jag finns med som observatör är han det enda barn som framträder på egen hand. Pedagogerna säger i intervjun att det största bekymret som de upplever med honom är att han är det enda barn i gruppen som inte går på fritids. Johanna och Caroline beskriver också att även han har svårt att koda av sina kamrater och att han lever i sin egen värld som består av en koja och en väg som han lagar hål i. Pedagogerna berättar om hans starka sidor som är konstruktion:

Johanna: Mm, jag tror att han är i en annan värld och liksom planerar. Den träbiten skulle jag kunna...alltså han är, han är i sin koja.....väldigt mycket under dagarna. När man pratar med honom och så, alla, alla berättelser, alla sagor. Allting liksom har sin utgångspunkt där i hans.....konstruktionstänkande. En liten ingenjör.

Caroline: Det är bara så tydligt, när jag frågar honom så här. Jaha leker du i kojans sen då som du har byggt? Nej det gör jag inte. Det gör mina syskon, men jag leker inte

Johanna: Han bara bygger

Johanna berättar att Liam är det barn som tog längst tid på sig att knäcka läs och skrivkoden. Den har han knäckt precis i slutet av andra terminen i ettan och han är följaktligen i initiationsfasen för att kunna läsa. Man kan ställa sig frågan om vad som händer nu när han går på sommarlov och sedan lämnar Caroline och Johanna för att börja i en två-trea. När jag ställer frågan till pedagogerna svarar de:

Caroline: Alltså vi givetvis alltså eftersom vi får en ny pedagog så har ju vi jätte mycket funderingar kring eftersom vi lämnar ju över ett ganska stort gäng med väldigt individuella behov. Där det handlar mycket om förhållningssätt. Hur vi bemöter, vad vi låter växa, vad vi låter blomma det här bara alltså hur vi hela tiden försöker ligga steget före och det är klart det kommer ta tid innan hon, även om hon är en jätte duktig pedagog så tar det ju tid för det här handlar ju om att lära känna och skapa relationer. Så det är klart, jag kan ju känna ett litet så, för man vurmar ju så kring våra..man vurmar kring alla men man vurmar extra mycket kring dom här barnen som...Och där vi får också känna, faktiskt va lite stolta, där vi känner att vi lyckas ju också. Vi lyckas ju bemöta dessa barnen. Ja menar..

Johanna: Precis

Caroline: Det tycker jag att man skall vara stolt över och känna...

Johanna: Mm, det är en utmaning, alltså vi känner ju det. Det här skall gå vägen. Det vi....vi löser det. Det är våran utmaning. Och där har ju spåret, för när vi sitter och pratar i det stora arbetslaget så att säga, kaninspåret (namnet ändrat av författaren), så känner ju alla pedagoger våra barn också för vi har ju alltid elevvård som första punkt på dagordningen där vi lyfter saker. Tänk nu på att detta barnet behöver det när du är ute på rasten eller tänk nu på att... Så att därför är det ju en svårighet när det kommer in en ny. Det tar ju alltid ett tag innan dom lär känna.

Jag kommer längre fram i texten under rubrikerna rumslig inkludering, social inkludering och didaktisk inkludering att gå in lite mer ingående på vad skolan och pedagogerna har gjort för att Liam skall vara inkluderad och klara av skoldagen på ett tillfredställande sätt.

## Rumslig inkludering – de tre barnen

Under mina observationer i fjärilsrummet så har de tre barnen varit rumsligt inkluderade så när som på en gång när Maja hade försvunnit och inte dök upp till samlingen trots att alla viste att hon kommit tidigt till skolan. Vid just detta tillfälle fanns bara förskolläraren i skolan

eftersom grundskolläraren var bortrest. Caroline lyckades få tag på en annan personal som fick i uppgift att leta reda på Maja. Själv fick jag inte klart för mig var hon befunnit sig, men hon dök upp lite senare i klassrummet. Liam är ett av de barn som enligt lärarna blir rumsligt exkluderad med jämna mellanrum från fjärilsrummet. Det är när han får läs- och skrivträning tillsammans med grundskolläraren.

Vid alla tillfällen som jag gör observationer i blomrummet är de tre barnen närvarande. Maja är det barn som jag upplever har störst problem med att hitta sin plats i rummet. Enligt fältanteckningar har jag gjort noteringar om att hon vid ett flertal observationstillfällen vandrat planlöst omkring i klassrummet. Trots att Maja vid ett flertal tillfällen har svårt att hitta till sin plats är det förvånansvärt ofta som det trots allt fungerar. Det kan vara så att det är den tydliga strukturen som gör att Maja kan fungera så bra som jag faktiskt tycker att hon gör. Utanför alla rum sitter det visuella scheman där alla barn kan se vad som pågår och vad som kommer att hända (bild 1.). Om jag har uppfattat saken rätt så hänger dessa scheman uppe just för Majas skull, men det gör skoldagen tydligare för alla barn. Överlag kan anpassningar som är nödvändiga för människor med funktionshinder ofta tillföra saker som gör det bättre för alla (Handisam, 2013). En annan sak som jag observerat i blomrummet är att lektionens olika moment är uppskrivet i rätt ordning uppe i vänstra hörnet på svarta tavlan.

Ytterligare ett exempel där man ger Maja ett verktyg att kunna klara sig själv och göra saker i rätt ordning är hennes påklädningsschema (Se bild 2.) Vid sidan av klädsymbolerna sitter en piprensare med en pärla som man undan för undan flyttar ner till nästa symbol. Innan schemat kom på plats fastnade tydligen Maja i hallen och hann sällan ut på rast. Även detta schema är någonting som de andra barnen har haft glädje av. Johanna berättar för mig att numer använder inte Maja påklädningsschemat. När Johanna frågade Maja om detta så berättade hon för Johanna att nu har jag pärlan på en liten pinne i huvudet som jag kan flytta fram med tanken så jag behöver inte titta längre.



Bild 1.  
visuellt schema

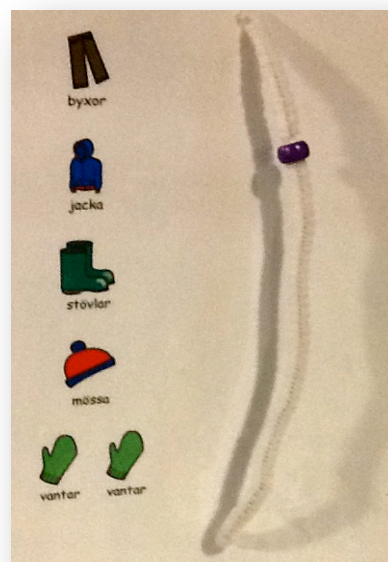


Bild 2.  
Majas påklädningsschema

## **Social inkludering – de tre barnen**

Maja och Liam är de två barn som jag upplever som minst socialt inkluderade. Maja verkar inte ha någon särskild önskan om att vara socialt inkluderad. Vid de tillfällen som jag observerat har jag till exempel aldrig upptäckt att hon tar hjälp av någon kompis. Hon kan sitta bredvid andra barn och arbeta eller leka parallellt men jag kan inte se att hon tar kontakt. Här följer ett utdrag ur fältanteckningarna.

Jag förvånas över hur oerhört fokuserade både Maja och Ville är. De är djupt koncentrerade i sin arbetsbok i Svenska. Sitter helt stilla på sina platser. De slår mig att övriga barn tar hjälp av varandra på ett socialt sätt, medan särskilt Maja är helt i sin egen koncentrerade värld som om ingen annan existerar runt omkring. (Utdrag ur fältanteckningar)

Maja blir däremot kontaktad av Ville som gärna har henne som sällskap. Liam är oftast ensam både i undervisningsrummen och ute på rasten. När jag talar med Johanna om detta påtalar hon att ett av problemen med honom är att han inte går på fritids efter skolan. Det gör alla andra barn i klassen. Lekar är ofta långa processer som ibland fortgår under flera dagar. Eftersom Liam inte finns med under eftermiddagarna blir han inte naturligt med i leken. Han håller sig för sig själv och på rasterna verkar han vänta in sin lillasyster som går i ett annat arbetslag och så gungar han tillsammans med henne. Pedagogerna beskriver Liam som en gåta och hur de försöker putta in honom i olika lekar, men han vill inte. Han vill gunga säger han. När jag beskriver för lärarna om att jag observerat att Liam även höll sig för sig själv och halkade efter under skogs promenaden så säger Johanna att hon tror att han befinner sig i en annan värld där han planerar vad han skall konstruera. Att bygga, rita och konstruera är Liams starka sidor. Pedagogerna berättar att inom detta område har han hög status i klassen. Klasskamrater kan uttrycka att Liam är så grym på det. Caroline säger i intervjun:

”Det är jätte nyttigt för honom att han får dom.. och det hjälper vi givetvis till för att vi ser att han behöver det”

I citatet ovan visar Caroline hur pedagogerna medvetet jobbar med att höja Liams status bland klasskamraterna.

## **Didaktisk inkludering – de tre barnen**

Maja är det barn som det verkar vara svårast att inkludera didaktiskt. Hon stannar till exempel ingen lång stund på stationen med matteböckerna under mattelektionen som jag beskrev i förra avsnittet. Över huvud taget verkar det vara svårast för henne att hitta en uppgift som kan ge henne arbetsro när klassen har eget arbete. Vid varje sådan lektion som jag har observerat har hon till slut med hjälp av läraren hittat någon uppgift som verkar tilltala henne och hon får arbetsro. Jag ser aldrig att Maja tar hjälp av de andra barnen. Däremot kontakter Ville henne och de kan samarbeta framför datorn. När väl Maja hittar in i en uppgift som tilltalar henne blir hon uppslukad och verkar inte störas av omgivningen. Här följer utdrag ur fältanteckningar.

Ju längre lektionen går desto mer grupperar sig barnen socialt. Jag tänker vilken fördel de har som kan ta hjälp av varandra vid inläring om man jämför med Maja som bara tycks ha sig själv att referera till. Å andra sidan kan hon ju vara så koncentrerad när hon väl hittar in i någonting som engagerar henne. Det är en pojke som aldrig hinner längre än skrivboken eftersom han hela tiden blir socialt engagerad med de barn som sitter bredvid honom. De barn som han har runt omkring sig verkar kunna kommunicera och jobba samtidigt medan pojken släpper allt som han håller på med när det sociala pockar på. Han hade behövt lite av Majas förmåga. (Utdrag ur fältanteckningar)

Ville är didaktiskt inkluderad i stort sett hela tiden när jag är där och observerar. Det är bara vid något enstaka tillfälle när det är undervisning av föreläsande karaktär som han visar sig oengagerad och håller på med andra saker. Särskilt bra går det i ämnet Svenska, det är ett ämne där Ville, enligt lärarna, har särskild talang. Här följer ett utdrag ur fältanteckningarna från en lektion i svenska.

På tavlan står det fyra ord skrivna: tal - tall, sil - sill. Johanna leder lektionen vid tavlan hon ber ett barn läsa upp de först två orden. Barnet läser rätt och Johanna undrar: Vad är det som gör att du inte läser orden på samma sätt? Eleverna får reflektera. Ville sitter längst framme vid katedern och kan inte låta bli att pilla på de papper som ligger på katedern. Han är inte särskilt fokuserad. Maja sitter i sin egen värld och pillar på sitt armband. Johanna leder lektionen vidare mot vokaler och pratar om hårda och mjuka vokaler. Barnen gör en ramsa om hårda och mjuka vokaler och Johanna berättar för barnen att det är bra att lära sig den ramsan eftersom man behöver veta vilka vokaler som är mjuka och hårda när man skall lära sig stava. Nu skall barnen använda orden tal, tall, sil, sill och sätta in dessa i 4 meningar. Hon frågar om någon kan komma på en mening på det första ordet. Nu är Ville genast med på noterna och snabbt som ögat har han hittat på en mening: En rolig gubbe i hatt håller ett tal. Han har stor kreativ förmåga och dessutom använder han en annan betydelse av ordet tal än den som Johanna har initierat. Nu är Ville väldigt intresserad och fokuserad. (Utdrag ur fältanteckningar)

När jag gjorde min övningsobservation i klassen berättade Johanna att det var ett barn i åk 1 som inte hade knäckt läs- och skrivkoden. Vid mina senare observationer försöker jag se om jag kan se vem det är som inte kan läsa. Jag kan inte upptäcka någon som inte kan så jag frågar Johanna och då berättar hon att det var Liam som inte kunde läsa, men att han nu har knäckt koden och har börjat läsa och skriva. Som Johanna beskriver det i intervjun:

”men nu läser han. Sen behöver han ju träna mycket nu eftersom han är precis i startgroparna. Men han läser. Det känns jätte härligt och han har vuxit i detta också så att, ja, det är ju viktigt”

Det är viktigt för det är mycket i skolan som handlar om just platt information där man får stora svårigheter att didaktiskt hänga med om man är svag i läs- och skrivmomenten.

## Diskussioner och slutsatser

Som jag tidigare nämnt är det ett salutogent perspektiv i kombination med Asp-Onsjös tre kategorier av inkludering som har format syftet med den här studien. Syftet har varit att hitta och beskriva framgångsfaktorer för rumslig, social och didaktisk inkludering på en specifik svensk grundskola. Genom att belysa goda exempel och hitta faktorer som skapar förutsättningar för att alla har en inkluderad skolvistelse kan den här uppsatsen läsas som ett komplement till andra studier som belyser problematiken från ett *patogent perspektiv* det vill säga: Vad är det som gör att den svenska skolan ibland misslyckas med att vara en inkluderande skola för alla?

Studiens forskningsfrågor söker svar på vilka sätt barn/elever är rumsligt, socialt och didaktiskt inkluderade på den aktuella skolan. I analysen av studiens empiri utifrån ett salutogent perspektiv kommer jag att belysa framgångsfaktorer för alla elevers inkludering i respektive inkluderingskategori. Lärarna är de personer som har i sitt uppdrag att se till att alla barn är inkluderade. Det innebär, anser jag, att lärarens kompetens och förmåga att hantera alla barn i detta avseende är den enskilt viktigaste komponenten för en inkluderande skola.



Därför har jag valt att inleda analysen av empirin utifrån ett salutogent perspektiv med en analys av lärarnas generella motståndsrresurser.

## Analys utifrån ett salutogent perspektiv

I detta stycke kommer jag att redovisa några bilder som jag har sammanställt under analysen av empirin utifrån ett salutogent perspektiv. Som jag tidigare förklarat så är det genom de tre begreppen *begriplighet*, *hanterbarhet* och *meningsfullhet* som Antonovsky beskriver människans upplevelser ur tre olika perspektiv; det kognitiva, det praktiska och det känslomässiga. Alla tre hänger ihop och helheten som dessa tre perspektiv skapar visar hur framgångsrikt en människa kan hantera sin tillvaro och uppleva sitt sammanhang (Antonovsky, 1987. sv. övers. 2005).

### Generella motståndsrresurser Lärare

Utifrån intervjun med lärarna har jag sammanställt följande bild. Bilden visar några av de generella motståndsrresurser som pedagogerna själva lyfter fram som resurser i sitt arbete med barnen. I analysen har jag kopplat dessa till kasambegreppen: *begriplighet*, *hanterbarhet* och *meningsfullhet*. Resurser som ökar begripligheten hos lärarna är: lång erfarenhet, utbildning inom läs- och skrivinläring och inom neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. Det finns också en gemensam förståelse hos lärarna för att trygghet och struktur är en förutsättning för allt skolarbete. Resurser som ökar hanterbarheten hos lärarna är: Väl fungerande arbetslag med olika kompetenser som tas tillvara, delat ledarskap för klassen, en skolledning med ett positivt perspektiv, trygga pedagoger som känner arbetsglädje med egenskaper som t ex stort tålamod. Meningsfullheten i arbetet ökar när man känner att det är roligt att gå till jobbet, stämningen är god och när man ser att barnen mår bra. Andra faktorer som ger mening är en gemensam syn i arbetslaget på att alla medarbetare har någonting att bidra med och att alla känner stolthet över skolans genomsyrande likabehandlingsperspektiv.

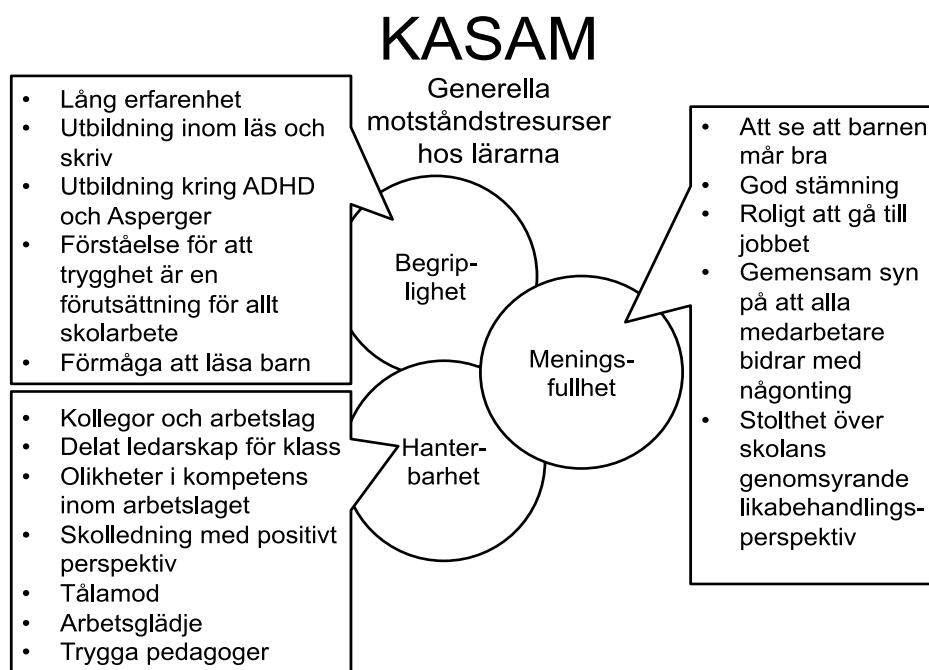


Bild 3. Generella motståndsrresurser lärare

Genom analysen av lärarna utifrån ett salutogent perspektiv kan man se att det är mycket som pedagogerna själva lyfter fram som gör att de lyckas i sitt arbete med barnen. I den här klassen och på den här skolan verkar det vara mycket som ger pedagogerna ett högt kasam. Jag ställer mig frågan om jag har blivit manipulerad av mig själv genom att använda det salutogena perspektivet. Skulle jag få samma resultat på en annan skola på grund av att det salutogena perspektivet gör att man inte ser bristerna? Jag är övertygad om att resultatet skulle bli olika på olika skolor. Alla skolor är egna enheter som löser problematiken kring inkludering och barns olikheter på varierande sätt. Nilholm och Persson (2011) säger i en intervju på skolverkets hemsida att studier har visat att ett specifikt barn i behov av särskilt stöd på en skola inte nödvändigtvis behöver ha det behovet på en annan skola. Min analys visar på ett högt kasam på just den här skolan.

## Rumslig, social och didaktisk inkludering ur ett Kasam-perspektiv

Här följer tre bilder som visar kopplingar mellan Kasam-begreppen och uppsatsens tre perspektiv av inkludering. De tre perspektiven går ibland i varandra och kan vara svåra att särskilja. I bilderna kopplas några av de faktorer som jag i analysen av empirin lyft fram som framgångsfaktorer för inkludering i just det specifika perspektivet. Jag har valt ut 6 faktorer för varje inkluderingsperspektiv. Dessa faktorer har sedan knutits ihop med kasambegreppen *begriplighet*, *hanterbarhet* och *meningsfullhet*. De tre barnen finns inte specifikt med i bilderna, men många av framgångsfaktorerna är valda utifrån analysen av de tre barnen.

Utifrån analysen av det rumsliga perspektivet av inkludering har jag i bild 4 valt några faktorer som skapar förutsättningar för inkludering av alla barn. Som man kan se av bilden är det hanterbarheten som i analysen av det rumsliga perspektivet får flest kopplingar.

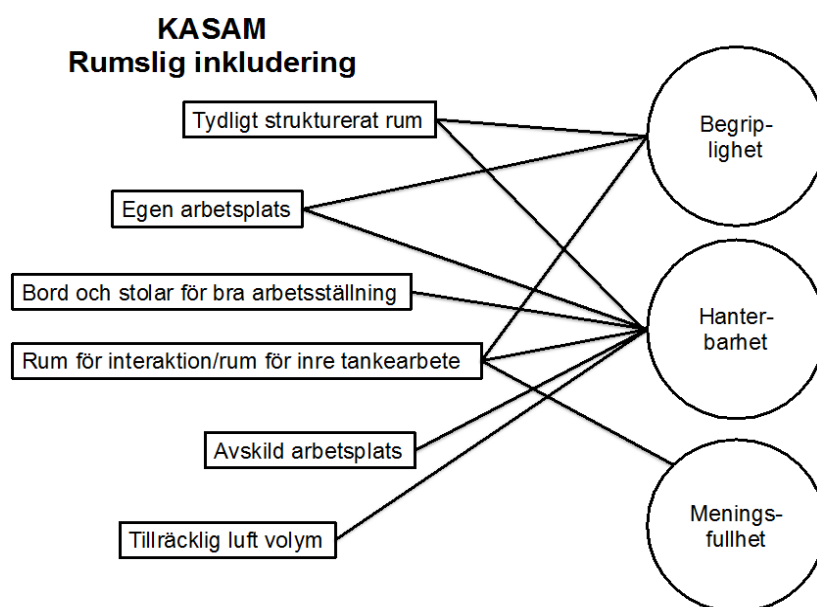


Bild 4. Koppling mellan *Kasam-begrepp* och *Rumslig inkludering*

Här följer en lite tydligare förklaring hur jag har tänkt i analysen av de sex faktorer som jag har valt ut som exempel på faktorer som skapar förutsättningar för rumslig inkludering.

*Tydligt strukturerade rum* – De rum som skolan använder som undervisningsrum har en tydlig struktur. Detta gör att rummen blir mer begripliga och därmed ökar också hanterbarheten.

*Egen arbetsplats* – I det mer traditionella klassrummet har alla barn sin egen plats och i förskoleklassrummet finns en stor rund matta som ger plats för alla i en cirkel. Detta gör att barnen vet var de förväntas vara och slipper oron i att välja var eller med vem de skall sitta. Detta ökar begripligheten och skapar en tydlig struktur som också gör att det hela blir mer hanterbart.

*Bord och stolar för bra arbetsställning* – I det traditionella klassrummet är borden och stolarna anpassade till barnen. Vid en plats ligger en balanskudde på stolen som visar att just det barnet har en extra åtgärd angående att skapa förutsättningar för att kunna sitta. Om eleverna ges möjlighet till en god arbetsställning ökar hanterbarheten.

*Rum för interaktion och rum för inre tankearbete* – De olika rummen har olika tänkta funktioner utifrån olika barns sätt att ta till sig kunskap. Detta ökar begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet.

*Avskild arbetsplats* – I skogen ges möjlighet till en egen avskild arbetsplats. Detta saknas i klassrummen, istället kan barnen ta hjälp av hörselkåpor för att skapa avskildhet. Detta ökar hanterbarheten.

*Tillräcklig luft volym* – När det är halvklass finns det tillräckligt med luft i det traditionella klassrummet. Detta är en förutsättning för att undervisningssituationen skall vara hanterbar.

Bild 5 visar analysen av det didaktiska perspektivet av inkludering. Jag har gjort på samma sätt som i föregående bild och visar sex faktorer som skapar förutsättningar inkludering av alla barn utifrån ett didaktiskt perspektiv. Som man kan se av bilden är det begripligheten som i analysen av det didaktiska perspektivet får flest kopplingar.

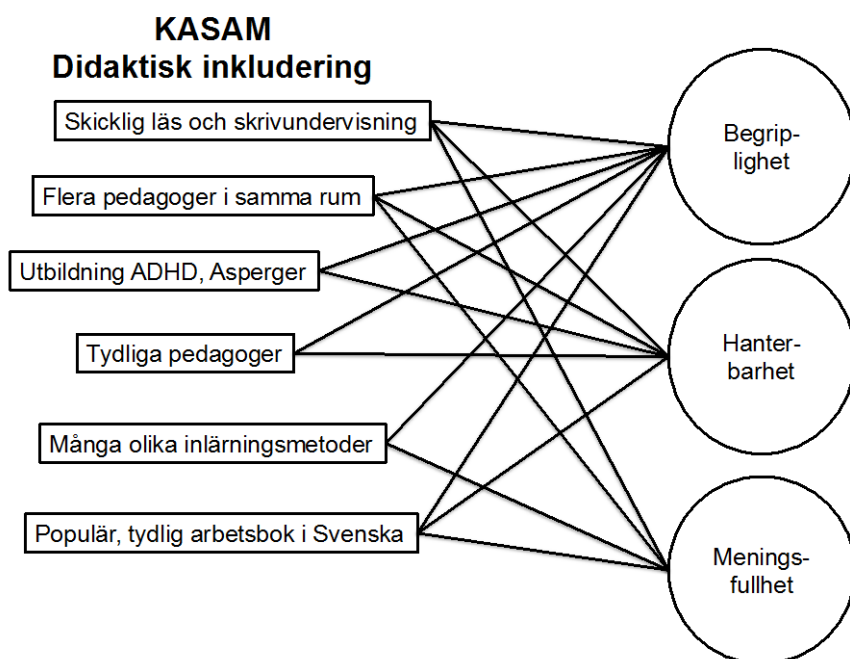


Bild 5. Koppling mellan Kasam-begrepp och Didaktisk inkludering

Här följer en lite tydligare förklaring hur jag har tänkt i analysen av de sex faktorer som jag har valt ut som exempel på faktorer som skapar förutsättningar för didaktisk inkludering.

*Skicklig läs och skrivundervisning* – Grundskolläraren lyfter själv fram sin höga kompetens inom läs och skrivundervisning. Forskning visar att det är avgörande för barns självkänsla och fortsatta studier att få tillträde till läs och skrivkompetensen (Alatalo, 2011). Detta ökar begripligheten och hanterbarheten i allt skolarbete. Den ökade självkänslan ger högre meningsfullhet.

*Flera pedagoger i samma rum* – Högre lärartäthet ger mer lärartid för varje elev och skapar förutsättningar för att ge en till en tid med enskild elev inom klassrummets väggar. Detta skapar förutsättningar för ökad begripligheten, hanterbarheten och meningsfullheten för varje barn.

*Utbildning ADHD, Asperger* – Specialpedagogiska kunskaper hos klassläraren skapar förutsättningar för att barn med så kallade neuropsykiatriska funktionsnedsättningar kan vara didaktiskt inkluderade i klassrummet. Detta ökar begripligheten och hanterbarheten för barnen i klassrummet.

*Tydliga pedagoger* – Pedagogernas tydlighet ökar begripligheten och hanterbarheten för eleverna i klassrummet.

*Många olika inlärningsmetoder* – Barns kognitiva förmåga fungerar på många olika sätt. Därför finns inga enkla lösningar i hur man skall undervisa. Det som fungerar bäst och som skapar didaktisk inkludering för alla är en flexibel, kompetent lärare som har förmåga att variera sina undervisningsmetoder. Detta skapar begriplighet och meningsfullhet för barnen i klassrummet.

*Populär tydlig arbetsbok i svenska* – I svenska har eleverna tillgång till en populär arbetsbok. Läraren uttrycker att hon tror att boken är så populär för att den är tydlig och inspirerande. Detta skapar begriplighet och gör arbetspasset hanterbart och meningsfullt.

Bild 6 visar analysen av det sociala perspektivet av inkludering. Jag har gjort på samma sätt som i föregående bilder och visar sex faktorer som skapar förutsättningar inkludering av alla barn utifrån ett socialt perspektiv. Som man kan se av bilden är det meningsfullheten men även hanterbarheten som i analysen av det sociala perspektivet får flest kopplingar.

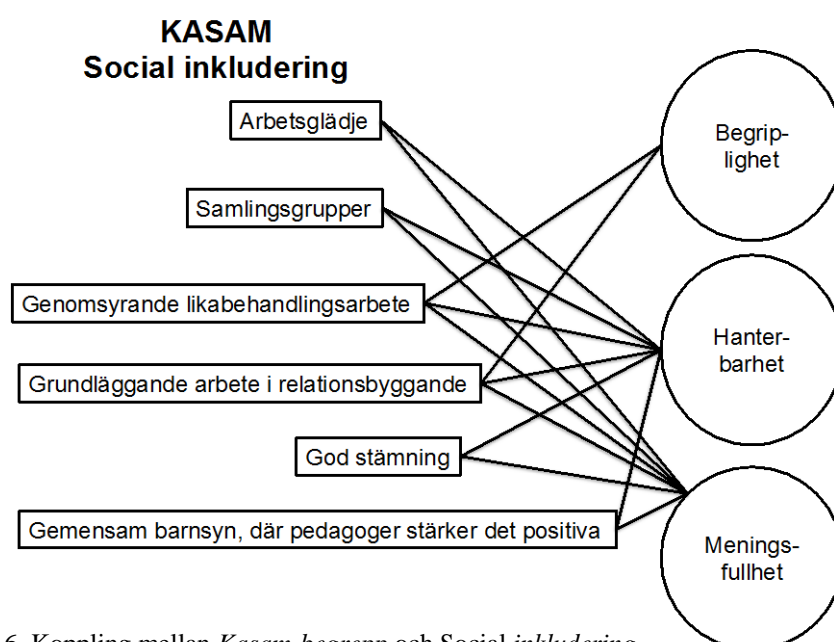


Bild 6. Koppling mellan Kasam-begrepp och Social inkludering

Här följer en lite tydligare förklaring hur jag har tänkt i analysen av de sex faktorer som jag har valt ut som exempel på faktorer som skapar förutsättningar för social inkludering.

*Arbetsglädje* – Enligt fältanteckningar är barnen socialt interaktiva även under arbetspassen. De tar hjälp av varandra och verkar vara glada. Detta ökar hanterbarheten och meningsfullheten.

*Samlingsgrupper* – De åldersblandade tvärgrupper som skolan har skapat gör att eleverna får en större arena att socialt inkluderas i. Detta ökar hanterbarheten och meningsfullheten.

*Genomsyrande likabehandlingsarbete* – Skolans genomsyrande likabehandlingsarbete har många socialt inkluderande fördelar. Barnen slipper till exempel göra sociala val där risken att någon exkluderas minskar. Det finns alltid en vuxen närvarande som kan avleda dåligt socialt beteende. Mångfald uppskattas och ”olika är rättvist”. Detta ökar begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet.

*Grundläggande arbete i relationsbyggande* – Forskning visar att på inkluderande skolor med många elever med funktionshinder är den primära strategin att skapa goda sociala relationer (Speltin, 1996, Allodi, 2010) Detta ökar begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet.

*God stämning* – Som jag tidigare skrev gynnas alla av ett positivt socialt klimat men för mer sårbara elever är ett positivt socialt klimat en nödvändighet för att trivas i skolan. Detta ökar hanterbarheten och meningsfullheten.

*Gemensam barnsyn, där pedagogerna stärker det positiva* – Pedagogernas gemensamma barnsyn där det positiva förstärks gör att alla barnen växer även i varandras ögon. Alla uppskattas för någonting och har följaktligen då också någonting att bidra med. Detta ökar hanterbarheten och meningsfullheten

Bilderna från kasam-analysen av de tre olika perspektiven av inkludering visar att varje perspektiv har viktiga delar att uppfylla för att skapa generella motståndsresurser hos barnen och på det sättet nå en hög *känsla av sammanhang*. Genom att medvetet se till att alla tre inkluderingsperspektiven tillgodoses skapas förutsättningar för en hög grad av *begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet* för alla barn i skolan. Jag anser att analysen av empirin ifrån ett salutogent perspektiv visar att den här specifika skolan är en skola som på många sätt är inkluderande. Det finns säkert mycket på skolan som kan utvecklas men syftet med den här studien har inte varit att visa utvecklingsmöjligheter utan att visa goda exempel av inkludering. Genom att lärarna har varit uppmärksamma på vilka barn de har i gruppen och vilka behov dessa barn har, särskilt med tanke på det tre barnen, anser jag att dessa två lärare har skapat en skolmiljö där en funktionsnedsättning inte alltid är ett hinder. Genom att ha ett inkluderande arbetssätt, där lärarna har tillgodosett de tre barnens behov så gott de kunnat, har även skolvistelsen blivit tydligare och mer hanterbar för alla elever. För några få är det nödvändigt men för alla blir det bättre.

## Ur ett skolledarperspektiv

Begreppet, *barn i behov av särskilt stöd*, används i den här uppsatsen för den kategori barn som riskerar att inte nå upp till de lägsta kunskapsmålen utan särskilt stöd. Detta fokuserar på individ istället för helhet. Vad händer om man ändrar perspektiv och byter ut detta begrepp mot *lärare i behov av särskilt stöd*? Då hamnar inte det enskilda barnet i centrum utan det blir skolledningens uppgift att se till att lärarna har de resurser som krävs för att inkludera alla barn i skolan. Den här uppsatsen är skriven som en del i ett masterprogram i utbildningsledarskap. Jag anser att valet av ämnet inkludering är relevant eftersom det är rektor som ansvarar för att alla elever i skolan är inkluderade på ett sätt som gör att de ges möjlighet att nå kunskapskraven. Om det framkommer att en elev riskerar att inte nå kunskapskraven skall detta anmälas till rektor. Det är rektors ansvar att elevens behov av

särskilt stöd utreds. Om en elev av en eller annan anledning skall ges särskilt stöd i en annan elevgrupp eller få enskild undervisning får inte rektor lämna över detta beslut till någon annan (3 Kap. 8 – 9§§, skollagen). Skolan ska, utifrån alla barns olika förutsättningar, ge varje individ den stimulans som gör att varje elev kan utvecklas maximalt utifrån sina egna förutsättningar. Genom att skolinspektionen använder inkludering som en kvalitetsindikator påvisas vilket högt prioriterat område detta bör vara för en skolledare med ambitionen att leda sin verksamhet mot höga kvalitetsmål (Persson, 2013). Nilholm (2013) skriver på skolverkets hemsida om en amerikansk publicerad studie (Hope, McLeskey, 2013) som visar betydelsen av rektorns roll i skapandet av skolor som både är effektiva och inkluderande. Rektorns förmåga att skapa gemenskap och goda sociala relationer lyfts fram. Studien lägger fram tre övergripande strategier. De handlar för det första om att personligt bry sig om lärarna, visa tillit till lärarnas kompetens, ha förmåga att lyssna till idéer, problem och önskingar från lärarna samt att vara rättvis. För det andra måste rektorn ha förmåga att skydda sin personal från yttre tryck vad gäller till exempel provresultat. Den tredje strategin handlar om att se till att lärarna utvecklas i sin profession och i sitt ledarskap genom fortbildning (Skolverket, elektronisk resurs 2013).

## Avslutande ord

Att använda mig av Asp-Onsjös perspektiv av inkludering har enligt min uppfattning gjort att jag fått hjälp att belysa inkluderingsbegreppet med större precision. Men i och med att jag bestämde mig för att dessutom använda ett salutogent perspektiv, och därigenom fokusera på de stunder när det fungerar bra och alla barn är inkluderade, finns en farhåga att detta perspektiv kan ha gjort mig alltför positivt inställd till det jag sett och upplevt. Att jag helt enkelt subjektivt har vinklat mina upplevelser till att inte se verkligheten, utan skönmålat utifrån de salutogena glasögonen som jag burit på min näsa. Jag måste också själv medge att jag är ganska omtumlad av det faktum att jag sett så mycket välfungerande saker eftersom min ursprungliga känsla var att skolan oftast misslyckas i att vara inkluderande gentemot barn i behov av särskilt stöd. Det hade varit intressant att även göra ett besök på en annan skola, kanske i en annan kommun, för att se om resultatet blivit detsamma där. Nu har jag ju inte den möjligheten utan jag har fått föra en kritisk diskussion med mig själv om de slutsatser som jag drar och försöka koppla dessa till tidigare forskning. Jag har ju själv också erfarenheter av flera andra skolor där jag arbetat som inköpt lärare från kulturskolan för att bedriva undervisning i musik. Enligt mina erfarenheter är varje skola unik i sitt slag och skolklimatet skiljer sig ganska mycket från skola till skola. Under samma period som jag gjorde observationer gjorde även skolinspektionen en inspektion på samma skola. Skolinspektionen lämnade en blank rapport från sitt besök, utan några anmärkningar. Enligt förskolläraren Caroline hade skolinspektionens personal sagt att det var första gången i deras historia som detta inträffat på en skola. Detta faktum gör att jag vågar tro lite mer på mina egna positiva upplevelser. Jag hoppas att den här studien kan inspirera lärare och skolledare att skapa en skola där alla barn ges en inkluderad och därigenom meningsfull skolvistelse.

## Referenslista

- Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3: om lärares möjligheter och hinder*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2011. Göteborg.
- Allodi, M. (2010). Helldin, R. & Sahlin, B. (red.) (2010). *Etik i specialpedagogisk verksamhet*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (2., [uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium*. (2. utg.) Stockholm: Natur och kultur.
- Asp Onsjö, Lisa, 1951-. - *Åtgärdsprogram - dokument eller verktyg?* [Elektronisk resurs] : en fallstudie i en kommun / Lisa Asp Onsjö.. – 2008
- Barow, T. (red.) (2013). *Mångfald och differentiering: inkludering i praktisk tillämpning*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (red.) (2005). *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. (2., rev. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Carlbeck-kommittén (2003). *För den jag är: om utbildning och utvecklingsstörning : delbetänkande*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Clough, P... & Corbett, J... (2000). *Theories of Inclusive Education : A Student's Guide* [Elektronisk resurs]. London: Sage Publications Ltd..
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: lessons from exemplary programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Emanuelsson, I. (2004) *Integrering/inkludering i svensk skola*. Tøssebro, J., Mallander, O. & Tideman, M. (red.) (2010). *Integrering och inkludering* [Elektronisk resurs]. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson-Gustavsson, A., Göransson, K. & Nilholm, C. (red.) (2011). *Specialpedagogisk verksamhet i grundskolan*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. (1. uppl.) Malmö: Liber ekonomi.
- Freinet, C. (1999[1975]). *För folkets skola: en praktisk vägledning för den allmänna skolans materiella, tekniska och pedagogiska organisation*. (3. tr.) Göteborg: Ed. C & L.
- Gustafsson, J. & Myrberg, E. (2002). *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Statens skolverk.
- Hanson, A. (2010). *Salutogent ledarskap: för hälsosam framgång*. Solna:

Fortbildning.

Helldin, R. & Sahlin, B. (red.) (2010). *Etik i specialpedagogisk verksamhet*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förl..

Linikko, J. (2009). *"Det gäller att hitta nyckeln-": lärares syn på undervisning och dilemman för inkludering av elever i behov av särskilt stöd i specialskolan*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2009. Stockholm.

Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd"* [Elektronisk resurs] : vad betyder det och vad vet vi?. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Persson, B. (2013). *Elevers olikheter och svensk utbildningspolitik*. Barow, T. (red.) (2013). *Mångfald och differentiering: inkludering i praktisk tillämpning*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Rienecker, L. & Stray Jørgensen, P. (2008). *Att skriva en bra uppsats*. (2., [rev. och uppdaterade] uppl.) Malmö: Liber.

Skolverket, (2011). *Bra skolor se elever som behöver stöd*. Elektronisk resurs: <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/specialpedagogik/strukturella-faktorer/bra-skolor-1.161977>

Skolverket, (2013). *Rektors roll avgörande för att skapa inkluderande skolor*. Elektronisk resurs: <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/specialpedagogik/strukturella-faktorer/rektors-roll-avgorande-1.201087>

Strandberg, L. (2009). *Vygotskij i praktiken: bland plugghästar och fusklappar*. (2. uppl.) Stockholm: Norstedt.

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

Svenska unescorådet (2006). *Salamancadeklarationen och Salamanca +10*. [Stockholm]: Svenska Unescorådet.

Sverige. Skolverket (2011). *Särskilt stöd i grundskolan: en sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. (Rev. [utg.]). Stockholm: Skolverket.

Sverige. Skolverket (2013). *Arbete med åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Skolverket.



Tufvesson, C. (2007). *Concentration difficulties in the school environment: with focus on children with ADHD, autism and Down's syndrome*. Diss. (sammanfattning) Lund : Lunds, 2007. Lund.

Tøssebro, J., Mallander, O. & Tideman, M. (red.) (2010). *Integrering och inkludering* [Elektronisk resurs]. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Vygotskij, L.S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

Wallén, G. (1996). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Ytterhus, B. (2004). *Socialt samvär i barnehager og skoler*. Tøssebro, J., Mallander, O. & Tideman, M. (red.) (2010). *Integrering och inkludering* [Elektronisk resurs]. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

# **Bilagor**

Bilaga 1 Intervjuguide

Bilaga 2 Missivbrev elever

Bilaga 3 Missivbrev pedagoger

t nästa år?

Missivbrev elever

Hej!

Jag heter Niss Kerstin Hallgren och är lärare på Kulturskolan i Lerum. Just nu studerar jag på Masterprogrammet i utbildningsledarskap vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs Universitet. Nu i vår och under sommaren kommer jag att skriva en magisteruppsats. Därför kommer jag under våren 2012 att vara på ditt barns skola för att göra observationer. Jag kommer att titta på samspelet mellan barnen och samspelet mellan lärare och barn. Mitt fokus kommer att ligga på de stunder när det fungerar som bäst i klassrummet.

När jag skriver min uppsats kommer jag att följa de forskningsetiska principerna vilket innebär att man inte kommer att kunna koppla med vilka barn, vilken lärare eller vid vilken skola observationen är gjord. Jag kommer att använda fingerade namn i uppsatsen. Det är frivilligt att delta och när som helst kan man avbryta om man så önskar.

Är det någonting som ni undrar över går det bra att kontakta mig.

Med vänliga hälsningar/Niss Kerstin Hallgren

Niss Kerstin Hallgren  
Tel. nr: 073-684 44 05  
E-post: [niss-kerstin.hallgren@utbildning.lerum.se](mailto:niss-kerstin.hallgren@utbildning.lerum.se)

Handledare  
Eva Gannerud, Fil. dr, docent  
Tel: 031-782222  
E-post: [eva.gannerud@ped.gu.se](mailto:eva.gannerud@ped.gu.se)

Missivbrev pedagoger

Hej!

Jag heter Niss Kerstin Hallgren och är lärare på Kulturskolan i Lerum. Just nu studerar jag på Masterprogrammet i utbildningsledarskap vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs Universitet. Nu i vår och under sommaren kommer jag att skriva en magisteruppsats (15 Hp). Därför behöver jag komma till din skola nu under våren 2012 för att göra observationer. Min uppsats kommer att handla om inkludering och jag kommer att titta på när eleverna är socialt-, didaktiskt- och rumsligt inkluderade. Jag kommer att ha ett salutogent perspektiv vilket i korthet innebär att jag kommer att fokusera på det som fungerar bra. Efter mina observationer kommer jag att göra intervjuer med pedagogen/pedagogerna med utgångspunkt från de stunder när det fungerat bra. Det är frivilligt att delta och när som helst kan man avbryta om man så önskar. Jag kommer att följa de forskningsetiska principerna och ni kommer att vara anonyma och ha fingerade namn i uppsatsen.

Är det någonting som du undrar över är det bara att höra av sig till mig.

Med vänliga hälsningar/Niss Kerstin Hallgren

Niss Kerstin Hallgren  
Tel. nr: 073-684 44 05  
E-post: [niss-kerstin.hallgren@utbildning.lerum.se](mailto:niss-kerstin.hallgren@utbildning.lerum.se)

Handledare:  
Eva Gannerud, Fil. dr, docent  
Tel: 031-782222  
E-post: [eva.gannerud@ped.gu.se](mailto:eva.gannerud@ped.gu.se)