



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

- Att bygga broar

En mikroetnografisk studie av två kommuners
organisatoriska lärmiljöer för elever med autism.

Mariko Alexandersson & Maria Henriksson

Examensarbete:	15 hp
Program:	Speciallärarprogrammet/LLU600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2014
Handledare:	Girma Berhanu
Examinator:	Anders Hill
Rapport nr:	VT14-IPS-15 LLU600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	Speciallärarprogrammet/LLU600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2014
Handledare:	Girma Berhanu
Examinator:	Anders Hill
Rapport nr:	VT14-IPS-15 LLU600

Studiens syfte är att:

Synliggöra två kommuners lärmiljöer för elever inom autismspektrat (AST) utan utvecklingsstörning efter lagförändringen 2011 med fokus på elevernas förutsättningar till delaktighet, kommunikation och lärande.

Studien utgår från följande frågeställningar:

- Vilka organisatoriska lärmiljöer har utarbetats för målgruppen, elever med autism utan utvecklingsstörning?
- Vilka möjligheter till delaktighet, kommunikation och lärande erbjuds eleverna?
- Hur grundar kommunerna sina "organisatoriska" val av lärmiljöns utformning för studiens målgrupp?

Forskningsansats och metod

Studien har en mikroetnografisk ansats. Den etnografiska forskningsansatsen ger studien redskap att försöka förstå, beskriva, analysera och tolka sammanhang och processer i det dagliga arbetet (Nordevall, Möllås & Ahlberg, 2011). Etnografisk forskning betyder i praktiken, beskrivningar av individer och dess aktiviteter för att försöka förstå utifrån sammanhanget (Aspers, 2013).

I studie används två olika metoder i insamlandet av data, vilket inom etnografisk forskning benämns *triangulering*. Metoder som använts är observation och intervju, vilka ger förutsättningar att få insyn i lärandemiljöns påverkan på elevers förutsättningar till delaktighet, kommunikation och lärande. Metoden observation ger en gemensam grund/erfarenhetsbas som analyseras och ger underlag till utformandet av frågeställningar till intervju/samtal med personal och skolledare (Fangen, 2005).

Resultat

Studien visar att alla elever är rumsligt- socialt- och didaktiskt inkluderade utifrån sina förutsättningar. Resultatet beskriver hur man på skol-, grupp- och individnivå måste arbeta utifrån ett helhetsperspektiv i en strävan efter "en skola för alla". Genom ett nära lärarskap ökar förståelsen för individen så att lärmiljön kan anpassas. Resultatet visar kommunens bristande ledningsförmåga att arbeta utifrån ett helhetsperspektiv, där samverkan mellan nivåerna kan öka förutsättningarna för inkludering.

Förord

Vi vill tacka er, elever och lärare som deltagit i studien och låtit oss ta del av Er vardag. Det har varit mycket intressant och lärorikt. Ett stort tack riktas till vår handledare Girma Berhanu som stöttat oss i arbetsprocessen med sin kunskap och erfarenhet.

Studien har genomförts gemensamt av Mariko Alexandersson och Maria Henriksson. Vi har i huvudsak arbetat tillsammans men gjort följande uppdelning. Förarbetet till studien läste vi gemensamt vald litteratur, för att skapa en gemensam erfarenhetsbas. Formulering av frågeställningar och syfte utfördes gemensamt. Uppdelning av studiens olika delar gjordes enligt följande; Mariko ansvarar för avsnitten kring autism och specialpedagogiska perspektiv och teorier, samt förarbetet kring omvänd integrering och särskild undervisningsgrupp i litteraturgenomgången. Maria ansvarar för avsnittet kring teoretisk anknytning, samt förarbetet kring inkludering i litteraturgenomgången. I metodavsnittet har Maria förarbetat avsnitten kring observation och intervju. Övriga delar i metoddelen har utarbetats gemensamt. Studiens empiriska material har utförts enskilt i respektive kommun. Den första bearbetningen av empirin utfördes enskilt, för att därefter genomföra en gemensam sammanställning och analys av fältstudierna. Utformningen av resultatbeskrivning, analys och metodologiska beskrivningar, samt diskussion är vårt gemensamma bidrag till denna magisteruppsats.

Innehållsförteckning

1. Bakgrund	1
2. Syfte	2
3. Definition av centrala begrepp	3
3.1 Specialpedagogik	3
3.2 Organisatoriska lärmiljöer	3
3.3 Autismspektrumtillstånd (AST)	3
3.4 Delaktighet, kommunikation och lärande	3
4. Litteraturgenomgång och tidigare forskning	4
4.1 Specialpedagogisk forskning	4
4.2 Autismspektrumtillstånd (AST)	4
4.2.1 Forskning kring undervisning av elever med AST	6
4.2.2 Modeller för inkluderande undervisning	6
4.2.4 Tydliggörande pedagogik	8
4.3 Organisatoriska lärmiljöer	9
4.3.1 Inkludering	11
4.3.2 Omvänd integrering	14
4.3.3 Särskild undervisningsgrupp	14
4.4 Pedagogisk kompetens	15
4.5 Samverkan	16
5. Specialpedagogiska perspektiv och teorier	16
6. Teoretisk anknytning	17
6.1 Sociokulturellt perspektiv	18
6.2.1 Delaktighet, kommunikation och lärande	19
6.2.1.1 Delaktighet	20
6.2.1.2 Kommunikation	21
6.2.1.3 Lärande	21
7. Metod	22
7.1 Val av ansats	22
7.2 Planering, genomförande och urval	22
7.3 Observation	24
7.4 Intervju	25
7.5 Bearbetning och analys	26
7.6 Studiens trovärdighet	27
7.6.1 Reliabilitet	27
7.6.2 Validitet	28

7.6.3 Generaliserbarhet	28
8. Etik	29
9. Resultat.....	29
9.1 Rumslig inkludering	29
9.2 Social inkludering	32
9.3 Didaktisk inkludering	33
9.4 Organisationsnivå.....	35
9.5 Sammanfattning	36
10. Diskussion	37
10.1 Metoddiskussion.....	37
10.2 Resultatdiskussion.....	37
11. Specialpedagogiska implikationer.....	40
12. Förslag till vidare forskning	41
Referenser.....	42
Elektroniska referenser.....	44
Bilagor 1-4	

1. Bakgrund

Höstterminen 2011 trädde en ny skollag (SFS 2010:800) i kraft som innebar förändringar för elever med autismspektrumtillstånd utan utvecklingsstörning. Kommunerna blev med den nya skollagen styrda att skriva ut ovannämnd elevgrupp från särskolans verksamheter och anpassa lärmiljön i grundskolan, specifikt utifrån elevernas förutsättningar och behov.

Under de senaste 8 åren har vi arbetat inom grundsärskolan. I arbetet har vi mött elever som kom att påverkas av lagförändringen. Som pedagoger till ovannämnda elevgrupp blev vi involverade i utskrivningsprocessen från grundsärskolan. De snabba förändringarna d.v.s. från beslut till införande av ny lagstiftning väckte tankar kring hur den kommande verksamheten skulle ges möjligheter att skapa förutsättningar för delaktighet, kommunikation och lärande för berörda elever. Det har nu gått två läsår sedan lagförändringen trädde i kraft och hur ser skolsituationen ut för denna elevgrupp idag?

Elever med autismspektrumtillstånd utan utvecklingsstörning har tidigare varit berättigade att gå i grundsärskolans verksamheter. Idag är det enbart elever med diagnosen utvecklingsstörning som är berättigade att gå i grundsärskolans verksamhet. Vi kommer fortsättningsvis förkorta autismspektrumtillstånd med AST.

Vår utgångspunkt i studien är lagförändringen gällande mottagande av elever inom AST utan utvecklingsstörning i grundsärskolan. Skollagens formulering lyder enligt följande:

“7 kap 5 § Barn som bedöms inte kunna nå upp till grundskolans kunskapskrav därför att de har en utvecklingsstörning, ska tas emot i grundsärskolan” (SFS 2010:800, s. 43).

“29kap 8§ Personer med autism eller autismliknande tillstånd ska vid tillämpningen av denna lag jämsställas med personer med utvecklingsstörning endast om de också har en utvecklingsstörning” (SFS 2010:800, s.159).

För inskrivning i särskolan ska eleven genomgå fyra utredningar: en psykologisk-, pedagogisk-, medicinsk- samt social utredning. Den psykologiska utredningen baseras på resultat från begåvningsstest för att klargöra om eleven har diagnos utvecklingsstörning. Tester genomförs och tolkas av psykolog, som oftast är kopplade till habiliteringen. Resultatet synliggör även graden av utvecklingsstörning, vilket är avgörande för en placering i särskolans verksamheter. Den pedagogiska utredningen ser till individens förutsättningar att nå kunskapsmålen i grundskolan. Bedömningen utförs av personal med specialpedagogisk kompetens. Den medicinska utredningen speglar de medicinska orsakerna till individens svårigheter kopplat till eventuell funktionsnedsättning. Bedömningen utförs av läkare eller sjukvårdspersonal. Den sociala utredningen kompletterar övriga utredningar för att klargöra om orsakerna till elevens svårigheter kan ligga utanför skolan. Bedömningen utförs av kurator och innefattar hemsituationen och nätverk omkring eleven (Skolverket, 2013b).

Skollagsförändringen medförde stora förändringar av skolsituationen för elever med AST utan utvecklingsstörning. Elevgruppen blev efter lagförändringen hänvisade att läsa utifrån grundskolans läroplan (Skolinspektionen, 2011). Förarbetet inför lagförändringen föregicks av en lång tids riksdagsarbete i form av motioner, propositioner och utredningar. 2004 lade Carlbeckskommittén fram sitt slutbetänkande som föreslog att “...endast de barn och ungdomar som har en utvecklingsstörning ska tas emot i grundsärskola eller gymnasie-

särskola. Barn och ungdomar med autism eller autismliknande tillstånd ska tas emot i särskolan bara om de också har en utvecklingsstörning” (SOU 2004:98, s. 97).

Enligt den socialdemokratiska riksdagsledamoten Svantorp skulle lagförändringen komma att påverka minst 1000 elever (Interpellation 2010/11:266). Några specifika övergångsregler utformades inte, förutom den juridiska vägledning som idag finns att ta del av på Skolverkets hemsida. I dokumentet *Mer om... Målgruppen för, grundsärskolan, gymnasiesärskolan och särskild utbildning för vuxna*, reviderad aug 2013, redogörs för hur övergångar mellan olika skolformer bör hanteras (Skolverket, 2013c). De övergångsregler som fanns att tillgå i samband med lagförändringen och som tillämpas idag, innebär att en elev under högst sex månader kan ha en provplacering inom annan skolform än den eleven är inskriven i. Efter avslutad försöksperiod övergår placeringen till en permanent lösning.

Idag är grundskolan obligatorisk och alla elever ska tas emot och skolan ska anpassas efter eleven förutsättningar. Nedan citeras delar ur läroplanen som belyser en likvärdig skola. I Läroplanen Lgr 11 (Skolverket 2011, a, b, s.8) avsnitt om *Skolans värdegrund och uppdrag* kan följande formulering läsas:

“En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen ska utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser ska fördelas lika. Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov.” (Skolverket, 2011, a, b. s. 8).

Vidare beskrivs hur utbildningen skall anpassas utifrån elevens förutsättningar:

“Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper.”(Skolverket, 2011, a, b. s. 8).

I studien undersöks två kommuners organisatoriska lärmiljöer kring elever med AST, samt lyfter de grundprinciper kommunerna baserar sina beslut, utifrån en mikroetnografisk ansats. Valet av kommuner är baserat på ett bekvämlighetsurval som kommer att beskrivas mer ingående under rubriken planering och genomförande.

2. Syfte

Studiens syfte är att:

Synliggöra två kommuners lärmiljöer för elever inom autismspektrat (AST) utan utvecklingsstörning efter lagförändringen 2011, med fokus på elevens möjlighet till delaktighet, kommunikation och lärande.

Studien utgår från följande frågeställningar:

- Vilka organisatoriska lärmiljöer har utarbetats för målgruppen, elever med autism utan utvecklingsstörning?
- Vilka möjligheter till delaktighet, kommunikation och lärande erbjuds eleverna?
- Hur grundar kommunerna sina “organisatoriska” val av lärmiljöns utformning för studiens målgrupp?

3. Definition av centrala begrepp

Nedan följer en kort begreppsförklaring av några centrala begrepp i studien.

3.1 Specialpedagogik

Specialpedagogik är ett tvärvetenskapligt kunskapsområde inom pedagogiska verksamheter med uppgift att stötta när vanlig pedagogik inte är tillräcklig (Persson, 2007). Specialpedagogik handlar om att förebygga risker för elever att hamna i behov av särskilt stöd genom att hitta lösningar på situationer i verksamheterna, enligt Gerrbo (2012). Ahlefeldt Nisser (2009) definierar specialpedagogik som kommunikation om pedagogik för att skapa optimala förutsättningar för individen och dess lärande. Specialpedagogik innefattar samspelet mellan individ, lärandemiljö och samhälle. Det specialpedagogiska forskningsfältet handlar om delaktighet, kommunikation och lärande, där inkludering och exkludering är centrala begrepp (Jakobsson & Nilsson, 2011).

3.2 Organisatoriska lärmiljöer

Organisatoriska lärmiljöer innefattar kommuners sätt att hantera och organisera skolan för att tillgodose elevers förutsättningar och behov. I denna studie användas begreppet organisatoriska lärmiljöer kring de lärmiljöer som två kommuner organiserat för elevgruppen som studien avser.

3.3 Autismspektrumtillstånd (AST)

Autismspektrumtillstånd, vilket även benämns neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, är ett paraplybegrepp som innefattar diagnoser som ADHD (Attention- Defect/hyperactivity Disorder), Autism och Asperger's syndrom (Jakobsson & Nilsson, 2011).

3.4 Delaktighet, kommunikation och lärande

Ovannämnda begrepp inom det specialpedagogiska perspektivet är sammanflätade, där delaktighet är en gemensam grund för inkludering. Delaktighet utgör grunden för lärande och kommunikation som tillsammans bildar ett specialpedagogiskt forskningsfält. Forskning om delaktighet är ofta inriktat mot exkluderande och inkluderande processer. Studier kring kommunikation kopplas ofta ihop med samverkan, vilket ger förutsättningar för lärande. Begreppet lärande innebär hur olika förmågor, förhållningssätt och färdigheter utvecklas i olika sammanhang (Ahlberg, 2009).

4. Litteraturgenomgång och tidigare forskning

Följande avsnitt kommer att belysa forskning inom det specialpedagogiska forskningsfältet, såsom lärmiljöer för elever med AST utan utvecklingsstörning, samt aktuell forskning kring autismspektrumtillstånd, organisatoriska lärmiljöer, delaktighet, kommunikation och lärande. Vi belyser även vikten av specialpedagogisk kompetens, samt specialpedagogiska perspektiv och teorier.

4.1 Specialpedagogisk forskning

Det specialpedagogiska forskningsfältet är mångfacetterat och har ingen egen teori. Däremot hämtar den influenser från olika teorier och vetenskapliga discipliner (Ahlberg, 2009). Specialpedagogisk forskning som bedrivs inom skolans verksamhet och organisation och utgår från de politiska ramar som fastställts (Ahlberg, 2013). Utformningen av den svenska skolan och dess utbildning ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, vilket framskrivs i skollagen (SFS 2010:800 1 kap. 5§). Tidigare har inte den vetenskapliga förankringen lyfts fram med sådan tydlighet som den görs i nya skollagen.

I denna studie ligger fokus på elever i behov av särskilt stöd och specifikt elever inom AST. Att anta ett specialpedagogiskt synsätt i denna studie uppfattas relevant, för att söka svar på frågeställningarna. Inom det specialpedagogiska forskningsfältet söker man svar på frågor om lärande och undervisning för elever i behov av särskilt stöd. Forskningens syfte är att bidra med kunskap kring pedagogiska konsekvenser utifrån att barn/elever är olika. Den ska också utveckla kunskap om de särskilda villkor och förutsättningar som elever i behov av särskilt stöd kan behöva i samspel med människor och sin omgivning (Ahlberg, 2013)

Enligt Ahlberg (2013) är det specialpedagogiska samhällsuppdraget att stödja elever i svårigheter, samt vara ett verktyg som bidrar i skolors arbete för "en skola för alla". Vidare ska lärmiljöerna utvecklas där alla elever ska ges möjlighet till delaktighet, kommunikation och lärande utifrån elevernas behov förutsättningar.

Inom specialpedagogisk forskning återfinns fyra forskningsområden; *Specialpedagogik i skola och samhälle*, *Specialpedagogiska professioner och praktiker*, *Pedagogisk bedömning och dokumentation samt Förutsättningar och hinder för lärande och utveckling* (Ahlberg, 2013). Denna studie kan kopplas till tre av de fyra forskningsområdena, vilket visar på forskningsfrågornas komplexitet. De forskningsfrågor som ligger till grund för studien utgår ifrån ett organisation- och systemperspektiv, där fokus ligger på hur skolan som organisation och verksamhet skapar förutsättningar för delaktighet, kommunikation och lärande för aktuell elevgrupp (Ahlberg, 2013).

4.2 Autismspektrumtillstånd (AST)

Autismspektrumtillstånd hör till neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, vilket är ett samlingsbegrepp som innefattar flera diagnoser såsom Aspergers syndrom, autistiskt syndrom och ADHD (Jakobsson och Nilsson, 2011). Att arbeta med individer med AST "innebär inte bara att ta hänsyn till svårigheter utan också bygga på individens styrkor" (Dahlgren, 2011, s.

23). En diagnos skall vara ett hjälpmedel att hitta vägen till kunskap, inte leda till kategorisering av individer (Skolinspektionen, 2012).

Socialstyrelsen (2010) beskriver funktionsnedsättningar som kan uppstå för individer med AST i form av svårigheter i socialt samspel, ömsesidig kommunikation och svårigheter med flexibilitet och föreställningsförmåga (Dahlgren, 2011). Jakobsson och Nilsson (2011) beskriver dessa svårigheter i ett antal utvecklingsfunktioner som är nödvändiga för att kunna lära i samspel med människor i sin omgivning. Utvecklingsfunktionerna som beskrivs är central koherens, exekutiva funktioner och mentalisering. Brister i central koherens kan innebära ett ökat fokus på detaljer, vilket i praktiken kan innebära svårigheter i att sammanfoga olika händelser till ett sammanhang. Ett exempel på bristande koherens kan innebära att individen tolkar något bokstavligt som till exempel; hoppa över maten. Detta kan leda till missförstånd i vardagen. Brister i central koherens är vanligt bland människor med AST, vilket kan påverka den kommunikativa förmågan. Dahlgren (2011) beskriver utvecklingsfunktionens påverkan på kommunikation som en övergripande förklaring till konflikt.

Jakobsson och Nilsson (2011) refererar till Kardesjös beskrivning av vad bristande exekutiva funktioner kan innebära; såsom sämre arbetsminne, impulshämning, samt igångsättningssvårigheter. Enligt Dahlgren (2007) kan svårigheterna med de exekutiva funktionerna variera hos individer med AST. Bristande exekutiva funktioner kan innebära svårigheter att på eget initiativ samordna och planera en aktivitet med hänsyn till omgivningen. Jakobsson och Nilsson (2011) beskriver svårigheterna i bristande exekutiva funktioner som svårigheter i att förstå sammanhang och hantera nya situationer som i sin tur kan påverkar individens förmåga till delaktighet, kommunikation och lärande.

Mentalisering "theory of mind" är den tredje utvecklingsfunktionen, vilken kan beskrivas som svårigheter i att sätta sig in i hur andra människor känner. I en skolsituation kan det innebära att eleven inte uppfattar varför elever och lärare gör på ett visst sätt i olika situationer. Det kan innebära missförstånd i vardagen eftersom det kan vara svårt att förstå och förklara egna och andras avsikter (Jakobsson och Nilsson, 2011). Dahlgren (2007) påpekar dock att svårigheterna med mentaliseringsförmågan inte är specifik enbart för individer med autism. Individer med andra funktionsnedsättningar kan också ha svårigheter med mentaliseringsförmågan.

Utifrån forskning har det visat sig att individer med AST uppvisar stor variation inom områden som beteende, graden av störning, kognitiv stil, social anknytning, temperament och språklig förmåga. Det tyder på att varje individ behöver en individuell bedömning (Mesibov, Shea & Schopler, 2007). Hur kan skolan utifrån den kunskap som finns kring funktionsnedsättningen i relation till omgivningen, skapa förutsättningar för individens lärande, delaktighet och kommunikation?

Nedan följer en redogörelse för aktuell forskning kring undervisning av elever med AST, samt forskning kring tydliggörande pedagogik, TECCH för elever med AST.

4.2.1 Forskning kring undervisning av elever med AST

Forskning visar skolans bristfälliga kunskaper att anpassa studiesituation till individer med AST. Skolinspektionens (2012) granskning visar också att åtgärder i skolsituationer ofta baseras på generella antaganden kring elever med AST:s lärande, såsom anpassad studiegång eller särskild undervisningsgrupp. Åtgärderna bör i stället baseras på utredningar kring individens behov. Granskningen kritiserar brister i utredningar kring elevers stöd, åtgärder och kunskapsutveckling. Skolinspektionen påpekar även vikten av kompetens inom AST hos pedagoger och elevhälsan för att kunna ge målgruppen adekvat stöd. Mesibov, Shea och Schopler (2007) belyser lärarnas utmaning att försöka förstå elever med AST och dess unika tankesätt. Lärares arbete i den vardagliga praktiken innebär att försöka förstå och översätta situationer för elever med AST, samtidigt som de behöver förstå och tolka eleven i relation till en ofta oförstående omgivning. Skolverket (2013d) belyser begreppet vetenskaplig grund som innebär att kritiskt granska, samt omsätta kunskap i praktiken. Detta begrepp ställer krav på skolans innehåll och utformning.

Falkmer (2013) undersökte i sin avhandling förutsättningar för socialt samspel hos elever med AST i grundskolan, vilket ger vägledning om hur vi kan skapa bättre förutsättningar för eleverna. I studien användes intervju, enkät och observation. Informanterna som deltog i studiens empiriska del var elever inom AST, pedagoger samt föräldrar. Falkmer tittade närmare på upplevd respektive observerad delaktighet hos elevgruppen. Efter observationstillfällena fick elev och lärare skatta omfattningen av delaktighet. Eleven skattade utifrån sin upplevda delaktighet och läraren utifrån den omfattning av delaktighet som pedagogen tror eleven upplevde i det sociala spelet. Resultatet visar överlag att elever inom AST har en lägre observerad delaktighet, vilket också visar sig i den självskattade delaktighet, i förhållande till sina klasskamrater. Elevernas upplevda delaktighet och observerad delaktighet ökar i de situationer/sammanhang ansvarig pedagog själv valt att arbeta med elever inom AST och då hen har kunskap kring AST, samt specifika inlärningsstrategier. Sådan pedagogisk kompetens bidrar till att pedagogen kan anpassa skolmiljön, samt utforma aktiviteter som skapar förutsättningar för positivt samspel mellan alla elever, vilket är en förutsättning för en inkluderande skola.

4.2.2 Modeller för inkluderande undervisning

Bengtsson och Mineurs (2011) tittade på samverkansklassens organisatoriska verksamhet för elevgruppen med AST som skrevs ut 2011. De genomförde kvalitativa intervjuer med pedagoger som arbetade i samverkansklasser inom grundskolan. Frågeställningarna kretsade kring hur inkluderingen av dessa elever kan organiseras, samt hur pedagogerna ställer sig till lagförändringen och vilken kunskap/förutsättningar pedagogerna anser sig behöva för att möta dessa elever. Resultatet som presenteras i studien visar att samverkansklasser, där både elever från grundsärskolan och grundskolan läser tillsammans del av dagen, varit verksamt. Det innebär att eleven har "viss tid" av dagen tillsammans med sin ursprungsklass, vilket ger förutsättning till socialt samspel med jämnåriga kamrater i grundskolan. Elevernas möjlighet att tillhöra en samverkansklass visade sig var betydelsefull enligt pedagogerna i studien. Förutsättningarna för ett inkluderande arbetssätt var att pedagogerna gavs möjlighet till gemensam planering och diskussioner kring individuella lösningar och scheman för de elever som var i behov av särskilt stöd.

I Keanes, Aldridges, Costelys och Clarks (2012) artikel lyfts användandet av övergångsmodellen från satellitklass till grundskolans ordinarie verksamhet för elever med AST som en förutsättning för en positiv långsiktig utveckling. Syftet med övergångsmodellen är att förbereda eleven och mottagande skola i en övergång mot en mer inkluderande placering. Studien belyser en ökad medvetenhet kring AST och behovet av undervisning för elevgruppen. Ett antagande finns om att elever utan utvecklingsstörning fungerar framgångsrikt i grundskolans ordinarie verksamheter. Studien visar motsatsen och beskriver flertalet faktorer relaterade till både klassrumssituationen, samt funktionsnedsättningen som skapar utmaningar för elever med AST. Studiens avsikt var att utvärdera övergångsmodellens effektivitet i det förberedande arbete och stödet i riktning mot en inkluderande verksamhet. Studien visar att förberedelserna ökar förutsättningarna för en lyckad inkludering, vilket innebär ökad kompetens kring funktionsnedsättningen, samt de strukturella faktorer som påverkar elever med AST i lärmiljön.

Satellitklassen är en länk mellan placering i särskild undervisningsgrupp och en mer inkluderande lärmiljö. Resultatet av studien visade en lyckad modell i arbetet med att inkludera elever med AST. Satellitklassen erbjuder stöd och handledning i att utveckla klassrummets lärmiljö och lärarens strategier för att möta elever med AST. Denna arbetsmodell visar på långsiktigt och positivt utfall i inkluderingsprocessen (Keane, Aldridge, Costley & Clark, 2012).

Lynch och Irvine (2009) problematiserar i en artikel skolsituationen för elevgruppen med AST och inkludering. De påpekar vikten av att inkludering av elever med AST inte enbart skall vara rumslig. Lynch och Irvine resonerar kring hur man kan utforma ett arbetssätt baserat på elevers behov och förutsättningar för lärande i inkluderande miljöer. Utgångspunkten för artikeln var föräldrars, till elever med AST, missnöje kring skolans bemötande av elevgruppen. I Kanada finns rekommendationer för att arbeta med elever med AST, och en stor andel skolor arbetar utifrån angivna rekommendationer. Enligt Lynch och Irvine kan missnöjet bero på att rekommendationerna inte anpassats efter individerna utan byggd på generella antaganden om hur stöd för elever med AST skall ges. I artikeln presenteras en teori baserad på två empiriskt grundade modeller, varav en med inriktning mot undervisning av elever med AST och en om inkludering. Modellerna har några gemensamma punkter såsom samverkan, "instructional practices", elev och lärarsupport. Samverkan innebär kommunikation mellan hemmet och olika professioner som berörs såsom lärare, skolpsykologer, och assistenter. "Instructional practices" innebär även anpassningar av gällande läroplan utifrån individen särskilt fokus ligger på individens individuella utveckling. Supporten kan innebära stöd i att tydliggöra skoldagens struktur eller stöd i att utmana individen i dess kunskapsutveckling, samt i sociala sammanhang. Denna sammanslagning av modeller tror Lynch och Irvine är ett steg mot faktisk inkludering för elever med AST.

Humphrey & Symes (2013) forskning visar på negativa resultat där inkluderade elever med AST upplever sociala situationer negativt. Det visade sig genom att de hade färre vänner, upplevde mer avvisande från kamrater, samt att de hade ett mindre socialt nätverk. Trots det visar studien inte att eleverna med autism upplevde mer ensamhet än övriga elever. Studien utfördes i vanlig skola där de tittade på elevers med AST interaktionsmönster. Studien visar behovet av interaktion för att utveckla kommunikativa och sociala färdigheter.

4.2.4 Tydliggörande pedagogik

TEACCH är en filosofi där grunden handlar om strukturerade undervisningsmetoder. Mesibov, Shea och Schopler (2007), har forskat kring förekomsten av inlärningsrelaterade problem och dess tankeverksamhet kopplat till AST. Utifrån observationsstudier drogs slutsatsen att elevgruppen oftast har bättre visuell än auditiv förmåga. Insikten har legat till grund för TEACCH olika strukturerade undervisningsmetoder, utvecklade för elever med AST. Filosofin bygger på en helhetssyn där individens styrkor tas tillvara. Inom TEACCH-programmet arbetar man utifrån strukturerade ramar för inläring med fokus på den fysiska omgivningen och arbetsordning. Forskning har visat att individer med AST lär och fungerar bättre med stöd av visuella instruktioner och metoder, istället för verbal instruktion. TEACCH-programmet har även utarbetat en samarbetsmodell mellan professioner och föräldrar till individer med AST. Programmet har fem grundvärderingar;

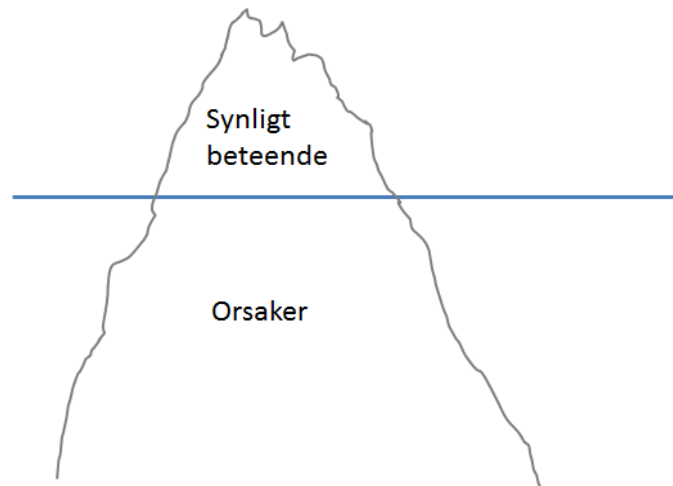
1. Förståelse och acceptans av individer inom AST prioriteras. Det innebär att förståelse för funktionsnedsättningen AST är grundläggande för effektivitet i TEACCH-programmet.
2. Strävan efter excellens, vilket innebär att aldrig nöja sig utan alltid sträva framåt och försöka göras sitt bästa.
3. Informell inställning till sin status och profession, vilket betyder att man alltid skall utföra uppgifter på bästa möjliga sätt oavsett problematikens omfattning.
4. Arbete präglad av samarbete och samverkan. Programmet fokuserar på samarbete och samverkan mellan professioner, familjer, brukare, elever och förvaltningar m.m. i kontakten med individer med autism.
5. Sökande efter det bästa hos oss och i andra. Filosofin beskriver det som att "identifiera och odla resurser som ett väsentligt ideal för TEACCH" (s. 33). Det kan innebära en förståelse för realiteten och att se resurserna hos individen, elever eller familjen framför hindren.

TEACCH-programmets syfte är att utarbeta ett individuellt instruktions och stödsystem för individer med AST baserade på intressen, färdigheter och behov (Mesibov, Shea & Schopler, 2007).

Jakobsson och Nilsson (2011) beskriver vad en pedagog bör tänka på i bemötandet av individer med autism, där planering är en viktig framgångsfaktor. Att bemöta individer med autism kräver kunskap och förståelse för funktionsnedsättningen, vilket krävs i hela omgivningen för ökade förutsättningar till samarbete och interaktion mellan individen och lärarna samt klasskamrater.

Tre punkter beskrivs av Jakobsson och Nilsson (2011) för att minimera risken för missförstånd och oönskade beteenden för individer med AST. Punkterna innefattar pedagogens sätt att instruera och interagera med individen, vilket kräver självreflektion. Medvetenheten om sin strategi för att förmedla en instruktion är ett första steg i att anpassa hur information kan förmedlas. Andra punkten innebär att ligga steget före för att förebygga stressrelaterade situationer som till exempel kan uppkomma vid kravfyllda situationer. Dessa situationer kan skapa oönskade beteenden. Förebygga görs genom att skapa förutsägbarhet genom att till exempel visualisera. Det kan innebära beskrivningar med visuellt stöd (AKK). Sista punkten är att se orsakerna bakom symtomen.

Nedan synliggörs ett sätt att förstå elever med AST genom isbergsmodellen. Den belyser beteendet som är synligt som toppen av isberget. Under vattenytan finns orsakerna till beteendet, vilket kan vara svårigheter relaterade till AST såsom kommunikationssvårigheter eller perceptionsstörningar. Att se bakom beteendet/problematiken skapar möjligheter att hitta nyckeln till utveckling (Gerland, Hartman & Larsson, (2003).



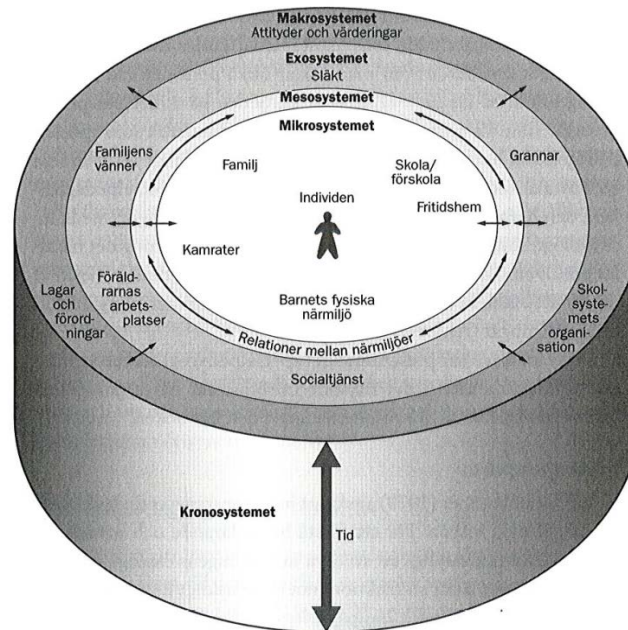
4.3 Organisatoriska lärmiljöer

Blom (2004) skriver i sin rapport om grundsärskolan och grundskolans och dess gränsdragningar och konsekvenser i praktiken. I skolverkets rapport (2009) framkommer negativa samband mellan studieresultat och specialpedagogiskt stöd, vilket kan kopplas till differentierade organisatoriska lösningar. Orsaken kan bero på att det specialpedagogiska stödet sker utanför klassens ram med uppgifter som inte är betygsgrundande. Dessa uppgifter kan innebära att stärka självförtroendet eftersom flertalet av dessa elever har misslyckanden i bagaget, enligt Blom.

Vid organisering av goda lärmiljöer krävs kommunikation på nationell, kommunal och lokal nivå. Lika viktig är kommunikationen på ledningsnivå samt inom den enskilda skolan. Elevers kunskapsutveckling påverkas av skolors organisation enligt Ahlberg (2001). Behovet av specialpedagogiska insatser påverkas av organisationens uppbyggnad enligt Ahlberg (2013) och refererar till Skidmore. När efterfrågan av specialpedagogiska insatser är omfattande tyder det på brister i skolans organisation. Ahlefeldt Nisser (2011) utgår från ett kommunikationsteoretiskt perspektiv, vilket innebär att man utifrån olika teorier problematiserar undervisningens lärandesituationer och lyfter gemensamt kunskapande genom kommunikation som bidrar till gemensam problemlösning.

Jakobsson och Nilsson (2011) beskriver Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell som belyser omgivningens påverkan. Helheten är de olika system som genom samverkan påverkar individens lärande och utveckling. Bronfenbrenner beskriver hur individer berörs utifrån olika strukturella nivåer dvs. mikro- meso och makronivå. I denna utvecklingsekologiska teori är makrosystemet det övergripande systemet som påverkar omgivningen såsom politik, kultur eller ekonomi. Mesosystemet interagerar mellan makro och mikrosystemen. Mikrosystemet innebär den miljön där individen lever, vilket inkluderar familj, klass, närmste omgivning där

individens sociala interaktion sker. Modellen på kommande sida visar att eleven påverkas av sin omgivning på olika nivåer.



(Jakobsson & Nilsson, 2011, s 30)

Berg (2003) beskriver skolans styrning baserad på *yttre* och *inre* gränser. De yttre gränserna innebär styrningen av skolan som institution, med hjälp av styrdokument och lagar. De inre gränserna är ledningen av skolan. Enligt Berg är kunskapen kring de yttre gränserna en vägledning. De inre gränserna är en påverkan av den rådande kultur som finns på skolan. De yttre och inre gränserna är betydande vid skolutveckling. De inre gränserna bör synliggöras och analyseras för att upptäcka frirum för att skolans lokala utveckling ska gynna elevernas lärande.

Ahlefeldt Nisser (2011), beskriver forskningsresultat som visar på att kunskapande samtal som sker regelbundet i arbetslag leder fram till minskat behov av differentierade organisatoriska lösningar. Skolverket (2009) lyfter fram olika tolkningar där differentierad undervisning, kan tolkas som individanpassad undervisning. Individualisering innebär att de individuella arbetsformerna har ökat medan undervisning i större grupp har minskat. Organisering och placering av individer i olika lärmiljöer kan tolkas ur flera perspektiv. Blom (2004) beskriver två tolkningar av hur man kan se på placering av elever i olika segregeringade lärmiljöer. En tolkning kan spegla en ideologisk samhällelig uppfattning om elevens mindre värde medan den andra tolkningen kan spegla skolans sätt att anpassa verksamheten efter elevernas behov. Med det senare synsättet kan elevens lika värde speglas genom att arrangera lärandemiljöer för att tillgodose elevens behov i syfte att erbjuda en fullvärdig skolgång. Det visar på ett dilemma i hur vi kan tolka, reflektera och agera kring syftet med olika organisatoriska lärmiljöer.

Den samhälleliga ideologin har enligt Blom (2004) rört sig i riktning mot en ökad integrering. Det grundar sig på särskolans integrering i grundskolans verksamheter, överföringen av ansvaret för elevgruppen till skolverksamheten och ökad diskussion kring särskolan som egen skolform med skärpta krav vid mottagande av elever. Idag har även läroplanerna närmat sig

varandra Lgr 11 (Skolverket, 2011 a, b). Vid jämförelse av textens "Övergripande mål och riktlinjer" i läroplanen (s. 13) för grundskolan och grundsärskolan är skillnaden marginell. Kursplaner och kunskapskrav skiljer sig åt för de olika skolformerna, men de övergripande målen för utbildningen är likartade i Lgr 11 (Skolverket, 2011 a, b). Ahlberg, (2013) belyser den konflikt mellan ideologi och policy som finns underbyggt i styrdokumentet i förhållande till skolans praktiska förutsättningar. Intentionen av "en skola för alla" där alla elever skall tillägna sig likvärdig kunskap, med samma tid till förfogande.

Gerrbo, (2012) beskriver i en avhandling om specialpedagogisk organisering kring lärarnas uppgift att "bygga en väg mellan det nuvarande och det önskade" (s. 251). Det man önskar utveckla, innebär målet/ riktningen för lärandet. Avhandlingen synliggör skolverksamhetens arbete för att nå målen tillsammans med eleverna. Utifrån avhandlingens resultat har Gerrbo synliggjort verksamhetens arbete med elever i behov av särskilt stöd genom att definiera det som: *nära lärarskap, avståndsreducering, överbrygning, kollektivt lärande och förståelseutveckling, samt särskild omgruppering*. Flertalet av punkterna skapar förutsättningar för "en skola för alla".

Nära lärarskap avser ett personligt engagemang. Genom avstånd menas bristande delaktighet i form av t.ex. känsla av utanförskap. Gerrbo (2012) beskriver närhetens effekter i form av delaktighet. Genom att skapa en nära relation skapas förutsättningar för kommunikation som innebär att lyssna till elevens perspektiv och försöka förstå. Det beskrivs i avhandlingen som ett dubbelt lärande, vilket innebär att eleven blir lärarens lärare som genererar i att läraren ökar sin förståelse för att sedan främja lärandet genom att motverka hindren. Närhet, delaktighet och ömsesidig kommunikation är en del av ett nära lärarskap (Gerrbo, 2013).

Avståndsreducering kan delas in i två åtgärder såsom anpassning av material och uppgifter och anpassning av krav. Det kan innebära att man anpassar målen, med t.ex. minskade krav eller delmål. Överbrygning är länkarna mellan det nuvarande och de mål som önskas. En länk med syfte att minska gapet, vilket kan innebära strategier i sociala situationer. Länkarna görs för att undvika misslyckanden som kan innebära förändringar i beteende och möjligheter till fortsatt koncentration. Förutsättningar att nå målen är kollektivt lärande och förståelseutveckling, vilket innebär att öka förståelsen hos omgivningen. Skolans uppdrag innebär att ge stöd åt elever i behov av särskilt stöd genom elevhälsa samt upprättandet av åtgärdsprogram. Sista punkten är särskild omgruppering som kan innebära organisatoriska lösningar där rektor tar det formella beslutet. Beslut som kan innebära särskild undervisningsgrupp eller att gå om en årskurs (Gerrbo, 2013).

I det följande beskrivs tre organisatoriska lärmiljöer i två kommuner för undervisning av de elever med AST som skrevs ut från 2011. Här redogörs för aktuell forskning kring de organisatoriska lärmiljöerna; inkludering, omvänd integrering och särskild undervisningsgrupp.

4.3.1 Inkludering

Inkludering har flera betydelser och begreppet kan tolkas olika. Enligt Ainscow (2005) är inkludering en process i att hitta vägar att tillmötesgå elevers olikheter och lära oss leva tillsammans, genom att lära av varandras olikheter och styrkor. Det leder till en ökad förståelse och en positivare syn på varandras unika egenskaper. I skolans praktik handlar det om att genom kreativitet och problemlösning skapa en inkluderande lärmiljö.

Nilholm (2006) beskriver inkluderingsbegreppets olika dimensioner. De övergripande skillnaderna mellan inkluderings- och integreringsbegreppen är enligt Nilholm att inkludering i skolan ska utformas utifrån varje elevs behov. Helheten anpassas utifrån delarna, d.v.s. det är elevens förutsättningar och behov som styr de anpassningar som behöver göras på gruppnivå. Begreppet integrering däremot har en annan riktning och utgår istället från att eleven ska anpassas utifrån organisationens förutsättningar, d.v.s. delen ska anpassas utifrån helhetens förutsättningar. Nilholms beskrivning av inkluderingsbegreppet förskjuter svårigheten/problemet från individen till att istället riktas mot skolans förmåga att anpassa verksamheten utifrån elevens behov. Vi har valt att förhålla oss till begreppet inkludering enligt Nilholm (2006; Nilholm & Göransson, 2013).

Även Haug (1998) har problematiserat kring begreppsskillnaderna, det vill säga hur man organiserar lärmiljön för elever i behov av särskilt stöd. Haug talar om en segregering och en inkluderande integrering. Den segregering integreringen fokuserar mer på individuella behov och effekter. Det synsättet antar en individorienterad riktning med fokus på medicinsk och psykologisk begränsning till utveckling. Den inkluderande integrering och dess anhängare förespråkar lösningar för eleven som sker inom ramen för den grupp/klass eleven tillhör. Inom denna riktning belyser man vikten av att alla oberoende av behov och förutsättningar deltar i den samhällliga gemenskapen som skolan är en del av. Skillnader och olikheter accepteras och ses som en tillgång/erfarenhet. Alla barn ska kunna få sina behov tillgodosedda inom ramen för den gemensamma skolan. Vår tolkning av inkluderande integrering utifrån Haugs begrepp är visionen om "en skola för alla". Clark, Dyson och Millward (1998) anser att det uppstår dilemman i skolans verksamheter i arbetet med att undervisa elever i behov av särskilt stöd. De beskriver dilemman, att möta elevers olikheter samtidigt som de förväntas få en likvärdig utbildning.

Asp-Onsjö (2008) beskriver sin syn på inkludering, samt det dilemma som uppstår i specialpedagogikens verksamhet kring förhållandet mellan särskildhet och gemenskap. Hon beskriver inkluderingsbegreppet, ur en rumslig-, social- och didaktiska aspekt. Den rumsliga aspekten innebär elevens placering tillsammans med sina klasskamrater medan den sociala aspekten belyser elevens delaktighet i den sociala kontext som finns i klassrummet. Den didaktiska inkluderingen innebär de anpassningar som erbjuds för att eleven skall utveckla sitt lärande på bästa sätt. Asp-Onsjö belyser att man kan vara inkluderad utifrån en eller flera aspekter. Det kan innebära att en elev är rumsligt- och socialt inkluderad i en organisatorisk lärmiljö medan de didaktiska förutsättningarna för inkludering brister. Asp-Onsjö pekar på risker som kan innebära att osynliggöra vissa av aspekterna såsom Nilholm och Haug tolkar inkludering. Hon menar att inkludering är en pågående process och inte ett permanent tillstånd.

De tre aspekterna synliggör det skolans verksamheter behöver arbeta med för att skapa en inkluderande lärmiljö. Nilholm och Göransson (2013) tar upp helhetens betydelse i arbetet med att förändra skolans verksamheter till inkludering i praktiken. Det innebär samverkan på organisation- grupp och individnivå.

European Agency for Development in Special Needs Education rapport (2012) presenterar ungdomars syn på inkluderande undervisning. Det är en sammanställande rapport med utgångspunkt från gemensamma diskussioner som förts vid en sammankomst i Bryssel, där 88 ungdomar träffades och diskuterade inkluderande undervisning. Deltagarna vid träffen bestod både av elever i behov av särskilt stöd, elever med olika funktionsnedsättningar samt

elever utan behov av stöd. Det som framkom i rapporten var att de flesta av delegaterna såg inkluderande undervisning som utvecklande och givande för alla parter. Ungdomarna poängterade också rättigheten som elev att få tillgång till en inkluderande undervisning där det ges möjlighet att påverka sin skolsituation. Det innebar stöd baserat på elevens behov, samt tillgång till sociala kontakter och delaktighet.

4.3.1.1 Inkludering i praktiken

Ett exempel på inkluderande utvecklingsarbete, har skett i Essunga kommun. Persson och Persson (2012) studerade förändringen i Essunga kommun som vände negativa resultat till positiva på kort tid. Målet med utvecklingsarbetet var att kunna undervisa alla elever inom ordinarie klass, där även det specialpedagogiska stödet gavs. Förändringsarbetet utgick från en vetenskaplig grund med stöd från pedagogisk forskning, som presenterades vid obligatoriska litteraturseminarium i form av sammanfattande PM för samtlig personal. Syftet var att skapa en gemensam pedagogisk kunskapsbas, vilket sågs som nödvändigt i implementeringen av ett inkluderande perspektiv. I Skollagen 1 kap 5§ beskrivs att "Utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet." (SFS 2010:800, s. 16). Ett uttryck som fått ökad tyngd i den nya skollagen.

Mellan åren 2007 och 2010 klättrade Essunga kommun från femte sista plats på den nationella kommunrankingen till att befästa en plats bland landets tre bästa. Enligt Ahlberg (2013) beskriver Skolverket en tendens av ökad särskiljning av elever i behov av särskilt stöd genom ändrad fysisk placering, i stället för utveckling av den pedagogiska lärmiljön. Denna utveckling hade man även sett i Essunga kommun, vilket resulterade i ett förändringsarbete. De elever som tidigare tillhörde särskilda undervisningsgrupper misslyckades ofta att nå målen. Kommunens styrande ansåg att en förändring av arbetssätt var nödvändig. När projektet startade gick ca 25 % av eleverna i särskilda undervisningsgrupper. Projektet utvecklade former för ett inkluderande arbetssätt, där all undervisning gavs i ordinarie klass. Kravet på förändringsarbetet var att rymmas inom befintlig budget. De särskilda undervisningsgrupperna avskaffades och eleverna gavs plats i hemklasser. Det medförde en fördubbling av lärartätheten i samband med undervisning i kärnämnen (Persson & Persson, 2012).

Projektet i Essunga speglar även ledningens roll i utvecklingsarbeten där den bidragande orsaken till framgången med projektet var att förvaltningschefen och grundskolechefen hade delat resultatansvar och involverade hela kommunorganisationen. Mottot som grundskolechefen myntade var "... alla ska lyckas, alla ska lyckas i klassrummet, alla ska vara inkluderade" (Persson & Persson, 2012). Är det möjligt för alla att lyckas i klassrummet? Vilka lärdomar kan man ta med sig från Essungas synvänder in i skolans verksamheter för att öka förutsättningarna för en mer inkluderande lärmiljö? Skolverket (2012) belyser rektorns roll att följa upp arbetssätt och metoder i undervisningen, samt söka svar på vilka konsekvenser olika organisatoriska lärmiljöer ger. Blom (2004) anser att det inte enbart är särskolans elever som är i behov av undervisning utanför klassens ram utan även elever i grundskolan? Hur kan skolan på ett flexibelt sätt skapa organisatoriska lärmiljöer utifrån elevers behov?

4.3.2 Omvänd integrering

I samhället används begrepp som samundervisningsgrupp, omvänd inkludering, integrerad i en annan skolform, samt omvänd integrering synonymt. Blom (2004) beskriver samundervisningsgruppen som undervisning som bedrivs för elever som är mottagna i olika skolformer såsom grundskola och särskola. När man använt något av ovanstående begrepp syftar man på en lärmiljö/grupp för elever inskrivna i olika skolformer får sin undervisning gemensamt. I Skollagen 7 kapitel 9 § klargörs begreppet omvänd inkludering ” En elev i grundskolan kan få sin utbildning inom grundsärskolan (integrerad elev), om de huvudmän som berörs är överens om detta och elevens vårdnadshavare medger det” (SFS 2010:800, s.44). Nilsson (2011) belyser tre möjliga lärmiljöer för elever som inte längre tillhör grundsärskolan. Där omvänd integrering är en möjlig lösning. Nilsson befarar att denna organisatoriska lösning kan innebära att undervisningsnivån hamnar på en för låg kunskapsnivå, för elever med enbart AST.

Skollagens förändringar trädde i kraft ht 2011, tre läsår har snart passerat sedan lagförändringen. Det har medfört begränsat utbud av forskning kring denna organisatoriska lärmiljö, då den inte är vanligt förekommande.

4.3.3 Särskild undervisningsgrupp

Enligt Skollagen (SFS 2010:800) skall stöd i undervisningen ske inom elevens ordinarie placering. Det som avgör om det är en särskild undervisningsgrupp eller enskild undervisning är omfattningen av placeringen (Skolverket, 2013b). Beslut om placering i särskild undervisningsgrupp kan bara tas av rektor, ingen överlåtelse av beslutanderätten får ske (SFS 2010:800).

Kritik riktas mot placering av elever i särskilda undervisningsgrupper, där Blom (2004) beskriver att fokus varken legat på miljön, pedagogik eller det didaktiska planet, utan grundat sig i de värderingar vi lägger i hanteringen av eleverna.

I en rapport från Skolverket (2014) redovisas en intervjustudie av tjänstemän och skolledare kring utnyttjandet av särskilda undervisningsgrupper som organisationsform. Rapporten belyser fyra kommuner där ca 5000 elever ingår. Det innefattar 14-19 grundskolor varav 5-7 var fristående. 42 intervjuer utfördes med tjänstemän samt 32 rektorer. I vissa av rektorsintervjuerna deltog även ansvarig specialpedagog. Rapporten redovisar kommunernas ambition att öka inkluderingen av elever i behov av särskilt stöd. Studien visade att inkludering inte är för alla, utan att en särskild undervisningsgrupp kan skapa förutsättningar att se till elevens behov, samt ge specifikt stöd i ett mindre sammanhang. I kommunernas strävan mot inkludering framkom det nya lösningar på ett förändringsarbete i de ordinarie grupperna, vilket kunde leda till att placering i särskild undervisningsgrupp inte blev aktuell eller att omfattningen av vistelsen i gruppen påverkades.

Rapporten belyser även de risker som kan uppstå vid användandet av särskilda undervisningsgrupper som organisationsform. Det kan innebära att de ordinarie hemklasserna inte utmanas att anpassas i tillräcklig utsträckning för att tillmötesgå elevens behov. En risk är att den särskilda undervisningsgruppen fylls på, utan att verksamheten har ett tydligt mål och syfte. Rapporten belyser även den ekonomiska aspekten som kan ske på elevens bekostnad (Skolverket, 2014).

Särskilda undervisningsgrupper kan delas in i två kategorier, kommungemensam grupp eller särskild undervisningsgrupp organiserad på respektive skola. De kommungemensamma grupperna benämns som kostnadseffektiva eftersom personal med specifik kompetens anställs. Kommunerna befarar ökade kostnader vid nedläggning av kommungemensamma grupper eftersom elever med stor sannolikhet söker sig till privata skolor, vilket kan resultera i en merkostnad. Rapporten visade även att rektorerna föredrar de kommungemensamma grupperna av ekonomiska skäl i stället för att organisera en lokal särskild undervisningsgrupp (Skolverket, 2014).

Det är inte enbart den organisatoriska lärmiljön som är av betydelse utan även pedagogisk kompetens, specialpedagogiska perspektiv och teorier som är grunden till lärarens pedagogiska ståndpunkter (Skolverket, 2014).

4.4 Pedagogisk kompetens

Rektor åläggs bedriva ett systematiskt kvalitetsarbete där uppföljning, samt analys av verksamhetens utvecklingsbehov ingår. Det kan innebära ett ökat behov av kompetens inom AST eller tydliggörande pedagogik. Med andra ord är rektorns roll att driva skolans pedagogiska verksamhet framåt i riktning mot ökad måluppfyllelse. Som pedagogisk ledare åläggs man även ett övergripande ansvar för att personalen har specifik kompetens för att kunna utföra det pedagogiska arbetet på ett professionellt sätt. Det innebär att rektor skall skapa möjligheter till kompetensutveckling (Skolverket, 2012).

Lärarnas kompetens kan enligt Skolverket (2009) grupperas som formell- och prestationsrelaterad- och upplevd- kompetens. Den formella kompetensen innebär den utbildning som krävs för behörighet som krävs för respektive arbetsuppgift. Den prestationsrelaterade kompetensen baseras på de resultat som eleverna uppvisar, medan den upplevda baseras på omgivningens syn på lärarens kompetens. Att synliggöra kompetensens påverkan på lärande har visat sig svårt att mäta.

Skolverkets (2014) rapport lyfter fram betydelsen av pedagogers kompetens i arbetet med elever i behov av särskilt stöd, vilket kan tillgodoses genom organisering av kommungemensamma särskilda undervisningsgrupper. Det innebär att man inom kommungemensamma grupper samlar spetskompetens för att möta specifika elevgruppers behov. Det kan också medföra att specialpedagogisk kompetens minskar ute på skolorna, vilket i förlängningen kan leda till svårigheter i att möta elevers olikheter. Haug (1998) belyser vikten av specialpedagogisk kompetens som grundläggande i arbetet i att kunna bemöta elevers förutsättningar, baserad på vetenskaplig grund, vilket även är en förutsättning för att en inkluderande verksamhet skall fungera.

Enligt skollagen 1 kapitel 5§ ska utbildningen vila på vetenskaplig grund (SFS 2010:800). I statens offentliga utredning (SOU 2009:94) synliggjordes lärarnas syn på vetenskap, där 8 av tio lärare ansåg att ett arbete baserad på en vetenskaplig grund var viktig. Utredningen belyste även en norsk studie som visade likvärdigt resultat men belyste att "pedagogisk forskningen sällan behandlar frågor som anses viktiga för att passa in i skolans arbetsmetoder" (SOU 2009:94, s114). En orsak kan enligt studien vara att parallella diskussioner förs på olika nivåer. Nilholm och Göransson (2013) beskriver svårigheterna i att överföra vetenskapen till verksamheternas praktik.

4.5 Samverkan

Professionell kommunikation kan enligt Ahlefeldt Nisser (2011) ske i det pedagogiska arbetet och skapa förutsättningar för en inkluderande verksamhet, samt bidra till ökad delaktighet och lärande hos eleverna. Enligt läroplanen Lgr11 (Skolverket, 2011 a,b) kan lärande förstås som något som uppstår i samspel med andra, vilket kräver samtal på olika nivåer såsom, organisations-, grupp- och individnivå. På organisationsnivå kan det innebära samtal kring verksamhetens behov med olika aktörer. Gruppnivå kan innebära diskussioner kring uppdraget, medan man på individnivå diskuterar lärande tillsammans med elever, lärare och föräldrar.

Skolverket (2012) beskriver personalens ansvar för varje elevs lärande och utvecklingsmöjligheter. Utifrån Skolverkets granskningar, belyses vikten av att tillsammans diskutera och analysera lärmiljön och dess påverkan på elevens utveckling i relation till aktuell forskning. Detta innebär ett kvalitetsarbete, vilket kräver samverkan mellan rektorer, lärare, elever, vårdnadshavare och övrig personal. Skolverket lyfter även kompetensens betydelse för analysarbetet, samt förmågan att följa upp elevernas utveckling. Detta kan enligt Skolverket ske genom olika pedagogiska verktyg för dokumentation.

Enligt Skolverkets rapport (2014) kring organisering och användning av särskilda undervisningsgrupper, framkommer det bristande förtroende i samverkan mellan olika aktörer inom skolans verksamheter. Denna rapport belyser förtroendet kring organisering av särskilda undervisningsgrupper. Rapporten visar rektorers bristande förtroende för lärarna, samt vårdnadshavarnas bristande tilltro till den kommunala förmågan att tillgodose barnens behov. På grund av att skolans verksamhet är komplex med flertalet aktörer inblandade, är samverkan en viktig faktor vid organiseringen av lärmiljöer.

5. Specialpedagogiska perspektiv och teorier

Nilhom (2007) beskriver begreppet perspektiv som de utgångspunkter som berättandet sker utifrån. I detta avsnitt följer en kort redogörelse av några specialpedagogiska perspektiv som kan användas i resultat och analys delen.

Idag förespråkas det relationella perspektivet där verksamheten försöker se sin roll genom att se eleven utifrån ett helhetsperspektiv. Det innefattar eleven och miljön på olika nivåer såsom grupp, skol och samhällsnivå (Jakobsson & Nilsson, 2011). Skolsvårigheter studeras utifrån ett relationellt perspektiv med fokus på relationer och interaktion. Förklaringar till skolproblem söks i den omgivande miljön (Ahlberg, 2013). För att komma till rätta med svårigheter som uppstår i skolan kan det innebära att lärmiljön behöver ändras så att förutsättningar för lärande sker hos eleven. Inom det relationella perspektivet är samspelet med andra människor centralt. Svårigheterna kopplas inte till eleverna, utan riktas mot förändringar av lärmiljön för att skapa förutsättningar för lärande (Jakobsson och Nilsson, 2011). Von Wright (2002) beskriver hur det relationella perspektivet tar sin utgångspunkt i företeelsers tvåsidighet. När man ska förstå en annan människas handlingar kan man inte göra det isolerat utan man måste förstå specifika handlingar i relation till sammanhanget, sätta sig in i individens situation, samt bli delaktig för att förstå den kontext som individen möter. Lärmiljön som eleven möter är avgörande för vilka förutsättningar eleven ges för att lyckas.

Nilholm (2006) använder begreppen kompensatoriskt och kritiskt perspektiv. Det kritiska perspektivet innebär ett synsätt där svårigheterna läggs på omgivningen. Det innebär att verksamhetens pedagogiska uppgift är att anpassa till elevernas olikheter och se det som en tillgång. I det kritiska perspektivet främjas elevens delaktighet och särlösningar undviks. Inom det kritiska perspektivet visas en kritik mot diagnostiseringens syfte och användbarhet. Det innebär svårigheter i hur kunskap kring diagnosen kan användas inom den pedagogiska verksamheten eftersom det tenderar till att stärka skolverksamheternas synsätt där bristerna kopplas till individen (Nilholm, 2007).

Det kompensatoriska perspektiv är ett perspektiv som benämnts med många namn, såsom funktionalistiskt enligt Skrtic, eller kategoriskt som Emanuelsson, Persson och Rosenqvist. Grunden för det kompensatoriska perspektivet är enligt Nilholm (2007) att individen skall kompenseras för dess svårigheter. Detta görs genom att kategorisera eleverna i grupper som ofta kopplas till neurologiska funktionsnedsättningar, vilket kan leda till förståelse av gruppens svårigheter. De åtgärder som görs kompenserar svårigheterna kopplade till individen. Kritiken mot detta perspektiv är att man genom individens brister kan anpassa individen till dess omgivning. Ett utmärkande drag för det kompensatoriska perspektivet, enligt Nilholm (2006), är att se elevens svårigheter som medfött eller knutna till individen.

Nilholm (2007) har även utvecklat ett tredje perspektiv. Dilemmaperspektivet bygger på de dilemman som finns inom skolans verksamheter och det motsättningar som finns inbyggda i utbildningssystemet. Dilemmaperspektivet tar sin utgångspunkt i skolverksamheternas dilemma i att handskas med elevernas olikheter, samtidigt som eleverna skall erhålla likvärdiga kunskaper och erfarenheter. I begreppet "en skola för alla" finns ett inbyggt dilemma, utbildningssystemet skall tillhandahålla likvärdig utbildning där alla elever uppnår liknande kunskaper och färdigheter under samma tidperiod. Dilemman i skolans verksamheter innebär problematik som inte går att lösa, utan är inbyggda motsättningar i styrdokument och andra officiella texter. Det innebär en balansakt där man försöker förhålla sig inom de satta ramarna. Detta perspektiv kan enligt Nilholm (2007) även kallas sociokulturellt. Det innebär ett perspektiv med utgångspunkt i kulturell och social kontext, vilket är viktigt i förståelsen av samspel och lärande.

6. Teoretisk anknytning

Vi har valt att anta en sociokulturell teoretisk inramning för studien. Säljö (2000) beskriver det sociokulturella perspektivets fokus på lärandets kontext, baserad på det sociala sammanhang som elever befinner sig i. Gerrbo (2012) beskriver perspektivets utgångspunkt i lärandets kontext i sociala sammanhang där individen vistas som "en skola för alla". Perspektivet är empiriskt grundat och är en grund till en inkluderande skola, vilket skapar reflektion kring innebörden inkludering och "en skola för alla". Berg (2003) problematiserar kring begreppen likvärdighet och jämlikhet och menar att likvärdighet innebär lika möjligheter för lärande. Det vill säga att skolans lärmiljö anpassas utifrån elevens förutsättningar och behov.

Genom de grundläggande elementen delaktighet, kommunikation och lärande kan man söka förstå skolors specialpedagogiska verksamhet (Gerrbo, 2012). I följande avsnitt presenteras en sammanfattande beskrivning av det sociokulturella perspektivet samt begreppen delaktighet, kommunikation och lärande.

6.1 Sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet har kopplingar tillbaka till teoretiker inom psykologi och sociologi såsom Dewey, Mead, Vygotsky och Bakhtin. Vygotsky anses ha haft stort inflytande för utvecklingen av sociokulturell utvecklingsteori. Han levde (1896-1934) i Vitryssland och kom från en judisk medelklass familj. Vygotsky läste medicin, juridik, litteratur, konst, filosofi och historia vid Moskvas universitet, och arbetade som lärare i början av sin karriär. Han var kritisk till hur man bl.a. inom europeiska skolsystem fostrade passiva kunskapasmottagare. Han utvecklade och lade grunden för en ny form av pedagogik. Det innebar att elev och lärare var mer aktiva, undervisningen hade nära koppling mellan verkliga livet och skolan. Vygotsky utvecklade ett samarbete med Leontjev och Luria, vilket resulterade i en ny era inom rysk psykologisk forskning. Vygotsky var även intresserad av att förstå det mänskliga medvetandet och dess utveckling. Hans forskningsområde behandlade framförallt kognitiva processer som sker då individen utvecklar kulturella och kognitiva redskap såsom språk, skrivande och räkning (Dysthe, 2003).

Sociokulturell traditionen, även benämnd sociohistorisk eller kulturhistorisk tradition ser kunskap som något situerat. Det innebär en påverkan av den kulturella kontext som kunskapen är en del av. Inom perspektivet ser man på lärande som något som konstrueras genom deltagande i samspel och interaktion i en social kontext. Den sociala kontexten är en fundamental och betydelsefull del inom det sociokulturella perspektivet. I samband med sociala aktiviteter sker samverkan med andra individer i olika kulturella sammanhang som leder till lärande (Dysthe, 2003). Perspektivets grundläggande ståndpunkt är att individen inte kan undvika lärande i situationer/sammanhang den är en del av. Som betraktare av en lärsituation kan lärprocessen uppfattas som mindre utvecklande. Utifrån ett sociokulturellt synsätt sker lärande i alla sammanhang (Säljö, 2000).

Det sociokulturella perspektivets grundtanke är att människan lär genom kommunikation, samspel och interaktion med sin omgivning. Samspelet mellan kollektivet och individen står i fokus. När en individ deltar i ett situerat sammanhang/kultur kan personen inte undgå att lära. Begreppet kultur i detta sammanhang beskrivs som den uppsättning idéer, värderingar, kunskaper och andra resurser en person förvärvar genom interaktion med sin omvärld (Säljö, 2000). Med Vygotsky som utgångspunkt tillägnar man sig ny kunskap genom att tillsammans diskutera olika tolkningar. Det innebär ett givande och tagande där man tillsammans öppnar för insikter och nya kunskaper (Säljö, Reisbeck och Wyndhamn, 2003). Utifrån det sociokulturella perspektivet på lärandets teori har kulturella skillnader betydelse för individens uppväxt och lärande (Säljö, 2000).

Inom perspektivet förekommer begreppet *medierande* redskap som också benämns som *artefakter*. Begreppet *mediera* kommer från tyskans Vermittlung och betyder förmedla. Med hjälp av medierande fysiska-, intellektuella- eller språkliga redskap förmedlas verkligheten. Språk, kikare, miniräknare och kompass är exempel på medierande redskap som benämns som *artefakter*. "Mediering innebär att vårt tänkande och våra föreställningsvärldar är framvuxna ur, och därmed färgade av, vår kultur och dess intellektuella och fysiska redskap" (Säljö, 2000, s.81). Sett utifrån ett sociokulturellt perspektiv läggs stor vikt vid språkets lärpotential, språket ses som de viktigaste medierande redskap/artefakt för människan inom många lärprocesser.

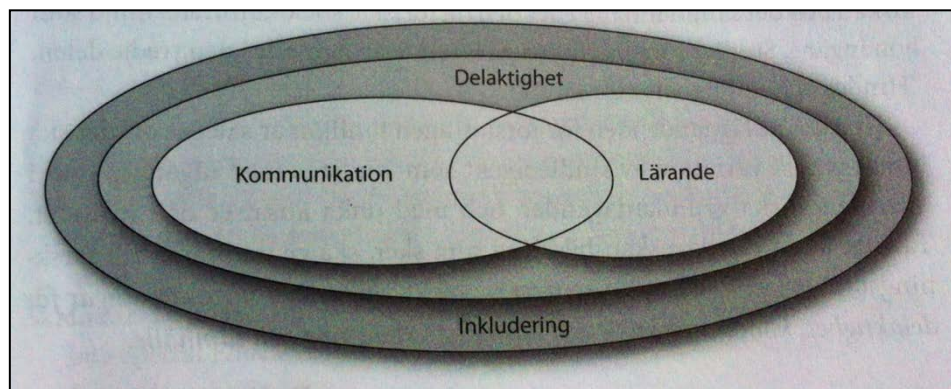
Med hjälp av språket sker kommunikativa processer såsom lyssna, samtala, härma och samspela med andra som skapar förutsättningar för att ta del av kunskaper och färdigheter från sin omgivning. Den *närmaste utvecklingszonen* (*zone of proximal development*)

beskriver Säljö utifrån Vygotsky's teori som avståndet mellan det individen kan genomföra på egen hand utan stöd och vad den kan prestera med hjälp av visst stöd/vägledning av en mer "kompetent" person inom ett visst område. Säljö exemplifierar hur man kan besitta så pass mycket kunskap för att förstå och följa ett resonemang när någon mer kunnig person för ett samtal eller resonemang inom ett område. Man skulle däremot inte på egen hand kunna genomföra resonemanget på samma sett som den mer kunniga personen klarar av. Ovanstående beskrivning är en sorts modell för hur kunskaps- och färdighetstrading sker. Individen exponeras för resonemang och handlingar i olika sociala praktiker över längre tid och blir så småningom förtrogen med dem och kan då genomföra handlingarna inom den sociala praktiken på egen hand. Kunskap enligt ovanstående synsätt är inte någon färdigförpackad produkt i form av information som presenteras i t.ex. läroböcker. Utan först när individen tagit till sig information och omvandlat den till egen kunskap, som individen kan använd kunskapen i sitt vardagliga handlande på ett ändamålsenligt sätt för att lösa problem samt hantera kommunikativa och praktiska situationer (Säljö, 2000).

6.2.1 Delaktighet, kommunikation och lärande

Ahlberg (2009) beskriver förutsättningarna för delaktighet, kommunikation och lärandes koppling till varandra, vilka kan studeras på olika nivåer såsom individ, grupp, organisation och samhällsnivå. Enligt Ahlefeldt Nisser (2011) säger Freire att "Inget lärande sker *för* någon utan med någon " (s. 11) och betonar vikten av samverkan, samt respekten för individen och dess förmåga att resonera.

Ahlberg synliggör plattformen för specialpedagogisk forskning där delaktighet, kommunikation och lärande är centralt.



Ahlberg (2009, s. 25).

Nedan beskrivs begreppen och dess kopplingar till varandra under rubrikerna delaktighet, kommunikation och lärande.

6.2.1.1 Delaktighet

Jakobsson och Nilsson (2011) lyfter fram två perspektiv på delaktighet; pedagogisk- och social delaktighet. Den sociala delaktigheten beskrivs som delaktighet i den sociala gemenskapen både med vuxen som stöd och på egen hand. Nilholm och Göransson (2013) beskriver pedagogisk delaktighet som “ delaktighet i en lärande gemenskap och rätten att utvecklas så långt som möjligt utifrån ens egna förutsättningar” (s. 28).

Det specialpedagogiska forskningsfältet kring delaktighet handlar enligt Ahlberg (2009) om inkludering på organisations-, skol- och individnivå. Szönyi (2005) beskriver två typer av delaktighet, social delaktighet och uppgiftsorienterad delaktighet. Den sociala delaktigheten är när eleven har tillgång till social gemenskap med kamrater. Skolan som arena har en stor betydelse för eleverna i studien. En uppgiftsorienterad delaktighet syftar på elevens möjlighet till delaktighet i de gemensamma arbetsmomenten som undervisningen i klassrummet bygger på. Eleverna i studien visar att en tillhörighet i särskolan skapar både möjligheter och begränsningar i strävan mot delaktighet. Med hjälp av observationer och samtal med eleverna kunde Szönyi skönja ett mönster som visade att elever i behov av särskilt stöd som gått i grundskola upplevde sig åsidosatta, utanför och begränsade i möjligheten till delaktighet. Flertalet av eleverna som deltog i studien upplevde att särskolan däremot hade erbjudit dem en större möjlighet till delaktighet, vilket framkom både i Szönyis observation- och intervjuresultat.

Ahlberg (2001) belyser flera aspekter som måste tas hänsyn till för att varje elev skall få adekvat stöd för ökad delaktighet och lärande. Hon menar att det krävs en helhetssyn där orsaker inte kan betraktas som enskilda orsaker utan bör beaktas som en helhet. Ett exempel kan vara att man fokuserar på diagnos och prestationer, vilket oftast inte leder till någon vägledning i hur det didaktiska arbetet skall bedrivas.

Enligt Persson och Persson (2012) visar Julie Allans forskning att lärare och rektorer oftast har en positiv inställning till inkludering. Studien lyfter fram lärarnas känsla av bristande kompetens i att skapa en inkluderande skola, vilket kunde avspeglas i resultatet kring elevernas upplevelse kring delaktighet. Eleverna i studien ansåg att organisering av olika grupper i den fysiska miljön, samt vuxnas beteende och attityder skapade begränsningar i delaktighet. Persson (2007) belyser också vårdnadshavarnas och elevernas begränsade möjligheter till delaktighet i form av inflytande i den process som rör beslut om åtgärder. Det innebär att skolan tar informella beslut kring stödåtgärder, vilka elever och föräldrar förväntas accepteras. Lärande är en social process som bygger på att alla inblandade är delaktiga. Persson beskriver i studien den kunskap som krävs av vårdnadshavarna för att argumentera för rätten till specialpedagogiskt stöd i skolan.

I USA utfördes en enkätstudie av Rotheram-Fuller, Kasari, Chamberlain och Locke (2010) i strävan att förbättra möjligheterna till delaktighet för elever med AST. Studien genomfördes i 30 skolor från förskola till årskurs fem. Enkäten besvarades av 79 elever med AST samt av en kontrollgrupp på 79 elever som hade en utveckling som låg inom normalfördelningskurvan. Frågorna som besvarades berörde olika nivåer av sociala relationer inom klassen. Studiens resultat visade att delaktighet minskade med åren och att eleverna med AST i de senare årskurserna hade betydligt mindre sociala kontakter än eleverna i kontrollgruppen. Trots att eleverna med AST inte var lika socialt inkluderade som eleverna i kontrollgruppen visade studiens övergripande resultat att cirka 50 % av eleverna med AST var delaktiga inom klassrummets ram. Utifrån resultatet anser forskarna att inkludering är positivt speciellt i de tidigare årskurserna.

6.2.1.2 Kommunikation

Enligt Heister Trygg och Andersson (2009) kommer ordet *Kommunikation* från det latinska ordet *communicare* och betyder dela, meddela, förena, göra gemensamt. Kommunikationsprocessen är dynamisk och mångsidig, kommunikation uppstår i interaktionen mellan människor där utbyte av erfarenheter och information sker. Som individ sänder du medvetet och omedvetet ut signaler till din omgivning, som omgivningen i sin tur tolkar och ger respons på. Alla människor kommunicerar, men använder inte samma kommunikationssätt. Enligt Thunberg, Carlstrand, Claesson och Flink (2011) är kommunikation mer än de talade språket såsom skriftspråk, teckenspråk, röst, ljud, gester och mimik (kroppsspråk) samt foton och bilder (Heister Trygg & Andersson, 2009).

Språket är ett kollektivt, interaktivt och sociokulturellt redskap som är grundvillkoret för att tänkande och lärande ska ske. Att besitta kommunikativa förmågor ger individen tillgång och möjligheter att ta del av skilda kontexter och utvidga sin erfarenhet-/kunskapsbas. Det leder till ökad delaktighet (Dysthe, 2003). Språket är redskapet som bidrar till gemenskap, insikt och förståelse. Kommunikationens påverkan på lärandeutvecklingen grundar sig i Vygotskys tankar kring att interaktion utvecklar tänkandet (Ahlberg, 2001). Detta belyser även Von Wright (2002) när hon beskriver det relationella perspektivet, vars synsätt är att lärandet uppstår i social interaktion mellan människor.

För att individen ska kunna vara delaktig, interagera och samspela med sin omgivning behöver individen nått en grundläggande språkutvecklingsnivå som innefattar kommunikativa förmågor till kommunikativa initiativ, interaktionsförmåga och förmåga till att behärska turtagning. En individ kan ha kommunikationsstörningar som kan resultera i nedsatt kommunikativa förmåga. För personer inom AST kan *pragmatisk störning* förekomma. "Pragmatik är läran om hur man använder språket i olika situationer och med olika personer" (Heister Trygg & Andersson, 2009, s. 17). Det kan innebära nedsatt språkförståelse, avvikande språkanvändande, repetitivt- och stereotyp tal och handlingar. En del individer inom AST kan sakna tal och i vissa fall även annat kommunikationssätt. Enligt Heister Trygg och Andersson (2009) kan AKK (Alternativ och kompletterande kommunikation) vara till nytta för personer med nedsatt kommunikativ förmåga. Elevgruppen i vår studie kan vara hjälpta av detta stöd. AKK-stödet förekommer i varierande former genom signaler, symboler och tecken, som väljs ut och anpassas utifrån individens behov och förmåga.

6.2.1.3 Lärande

Lärande är en social process som bygger så att alla inblandade är delaktiga. Inom det sociokulturella perspektivet ser man på fenomen utifrån sammanhang, såsom individ-, grupporganisation- och samhällsnivå. Man förstår och tolkar individens handlingar utifrån det aktuella sammanhanget enligt Von Wright (2002). Skolans kommunikativa praktiker har en betydelsefull roll för att stimulera kognitiv och social utveckling utifrån en sociokulturell syn på lärande. Lärande sker genom att en kompetent individ vägleder/guidar den på området mindre kompetente individen för ökad utveckling och lärande. Det benämns som den närmaste utvecklingszonen. Säljö (2000) beskriver den viktigaste lärmiljön har och kommer alltid vara den vardagliga interaktionen och det naturliga samtalet. Genom mötet och samspelet med andra individer i situerade praktiker formas vi till sociokulturella varelser. Vi lär oss tolka budskap och ta andra människors perspektiv samt utveckla förmågan att bidra till

samtalet (Säljö, 2000). Vi tolkar det som en inkluderande lärmiljö med möjligheter till delaktighet, kommunikation och lärande.

7. Metod

I kommande avsnitt beskrivs fältstudiens ansats samt de metoder som använts i insamlandet av empiri. En redogörelse för studiens metodval kommer också finnas med i följande del.

7.1 Val av ansats

Studien har antagit en etnografiskt inspirerad ansats som framställts som en metod som utvecklats av antropologer i sina studier av människan livssituation (Nordevall, Möllås & Ahlberg, 2009). Etnografisk forskning betyder i praktiken, beskrivningar av individer och dess aktiviteter för att försöka förstå utifrån sammanhanget. Studien innebär forskning kring individens möjligheter i skolans kontext. Att arbeta utifrån en etnografisk ansats innebär en gradvis insikt som forskaren endast kan erfaras genom praktiskt handlande (Aspers, 2013). Denna ansats innebär att titta närmre på en specifik utvald situation (Ely & Anzul, 1993). Nordevall m.fl. (2009) beskriver hur man utifrån en etnografisk forskningsansats försöker förstå, beskriva, analysera och tolka sammanhang. I etnografisk forskning används olika metoder som krävs för att kunna förstå och åstadkomma förklaringar (Aspers, 2013). Med anledning av den begränsade tid vi har haft till förfogande, inom ramen för en termins studier på halvtid, anses mikroetnografisk ansats bäst lämpad för ändamålet. Etnografiska studier pågår vanligtvis under ett antal månader och kan i vissa fall sträcka sig över en tidsperiod på flera år, då forskaren tillbringar tid för att samla in data på fältet (Fangen, 2005). Etnografisk forskning är kvalitativ eftersom den kritiskt granskar de antaganden, som oftast tas för givet, för att försöka förstå genom att närma sig dess kontext (Aspers, 2013).

Nedan beskrivs studiens planering, överväganden, genomföranden av fältstudierna, samt de processer vi genomgått med transkribering, analys och jämförelser av två kommuners organisatoriska lärmiljöer för studiens målgrupp.

7.2 Planering, genomförande och urval

De områden som varit i fokus för studien är elever med AST:s möjligheter till delaktighet, kommunikation och lärande i de vanligaste lärmiljöer som två kommuner erbjuder aktuell elevgrupp. I samband med etnografisk forskning används vanligtvis observation och intervju som insamlingsmetoder av data (Aspers, 2013). Att använda flera metoder vid insamlandet av empirin benämns som *triangulering*, vilket ökar studiens trovärdighet (Fangen, 2005).

Förarbetet inför studien har inneburit genomgång av relevant forskning och litteratur. Teoriens uppgift i en etnografisk studie anger riktning för studien, för att sedan låta fältarbetet styra. Efter inläsningen av litteratur har fokus legat på fältarbetet för att skapa frirum för att undvika att teorierna ska styra studien genom att enbart bekräfta och förkasta antaganden (Aspers, 2013).

Valet av kommuner i studien är grundat på ett bekvämlighetsurval, som benämns som icke slumpmässigt urval. Enligt Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud (2012) kan denna metod användas då urvalet av analysenheter är begränsad och då det är praktiskt omöjligt att genomföra ett slumpmässigt urval. Esaiasson m.fl. beskriver fyra typer av icke slumpmässiga urval; första-bästaurval, självselektionsurval, snöbollsurval och kvoturval. Som nämnts ovan föll valet på att använda bekvämlighetsurvalet som är en typ av den första varianten d.v.s. första-bästaurval. Metoden innebär att man som forskare använder sig av de analysenheter som är enklast att komma i kontakt med och som finns att tillgå i ens närhet.

De två kommuner som ingår i studien skiljer sig åt både i storlek och sättet man valt organiserar undervisningen för aktuell elevgrupp. I den mindre kommunen bor cirka 40 000 invånare. I kommunen finns 21 kommunala grundskolor fördelade på fem områden, samt tre fristående grundskolor. I kommunen går ca 4000 elever i grundskolan, enligt Skolverkets statistik från 2013. I kommunen finns även grundsärskolans två inriktningar, grundsärskola och träningskola representerade med ca 35 elever. Att vara mottagen i grundsärskolan kan innebära en placering i grundsärskolans verksamhet, inkludering i grundskolan eller särskild undervisningsgrupp.

Den andra kommunen har cirka 140 000 invånare. I kommunen finns 55 kommunala- och 16 fristående grundskolor, sammanlagt ca 15 000 grundskoleelever inskrivna enligt skolverkets statistik från 2013. Förutom grundskolans elever undervisas 133 elever i grundsärskolans två skolformer, både i särskilda undervisningsgrupper och individintegrerade i grundskolan.

Första steget i arbetsprocessen var att kontakta samordnande specialpedagog för att få tillgång till en sammanställning av de elever som skrivits ut i samband med lagförändringen. Utifrån informationen kartlades kommunernas olika organisatoriska lärmiljöer för aktuell elevgrupp. I kommun ett var elevunderlaget begränsat på grund av kommunens mindre storlek. De elever som fanns att tillgå var tre elever som gick omvänt integrerade, samt en elev som var inkluderad i vanlig klass.

I kommun två fanns ett urval på åtta elever där två av de tre organisatoriska lärmiljöerna fanns representerade. Av de åtta eleverna i kommun två gick fem av eleverna i grundskolan i särskild undervisningsgrupp. Tillsammans med samordnande specialpedagog i respektive kommun beslutades att kontakta de utvalda elevers rektor/klasslärare/mentor. De elevurval som gjordes, skedde utifrån ett bekvämlighetsurval för att alla tre organisatoriska lärmiljöerna skulle finnas representerade i den empiriska undersökningen. Urvalet av de tre lärmiljöer som ingick i studien är baserat på de vanligaste förekommande lärmiljöerna för aktuell elevgrupp i de två kommuner som ingår i studien.

Rektor, ansvarig pedagog/mentor för utvalda informanter kontaktades för vidare information kring studiens syfte, och för samtycke till genomförande av studien. Missivbrev (se bilaga 1,2) lämnades till pedagog/mentor och vårdnadshavare. Tillsammans med pedagog/mentorer avtalades lämpliga dagar då observationer kunde genomföras. I kommun ett var avsikten att observera två organisatoriska lärmiljöer omvänt integrering och inkludering. Informanten i den inkluderande lärmiljön mätte inte bra. Med hänsyn till eleven genomfördes inga observationer. Det medförde att tillgången på inkluderande lärmiljöer där vi kunde genomföra våra empiriska studier minskade. Även i kommun två förändrades förutsättningarna för hur lärmiljön såg ut för en av eleverna som valts ut som informant, utifrån att den gick inkluderad i grundskoleklass. Trots förändringarna valde vi att ta med den aktuella eleven i kommun två som informant i studien, då vi ändå såg det som intressant att ta del av informantens nuvarande lärmiljö. Vi blev också intresserade av att ta reda på mer kring varför elevens lärmiljö förändrats, från en inkluderande lärmiljö till att övervägande del ske i enskild miljö.

Efter genomförda observationer och intervjuer utvidgades inriktningen på studien något, från att till en början fokusera på elevernas situation förändrats i praktiken, till att även handla om hur kommunen grundar sina organisatoriska val för elevgruppen. Enligt Kullberg (2004) kan en etnografisk studie inneha flera frågeställningar som utifrån de pågående fältstudierna korrigeras och genom analys ringas in studiens problemformulering. Med anledning av de brister i samverkan som vi kunde identifiera i samband med observationer och intervjuer av pedagoger beslutade vi oss för att kontakta skolledare/verksamhetschefer (se bilaga 4).

7.3 Observation

För att söka svar på studiens forskningsfrågor valdes observation och intervju som metoder. Deltagande observation innebär att forskaren deltar i det sociala samspel som sker i en specifik kontext. Observation är en vanligt förekommande metod inom etnografi och kan enligt Fangen (2005) utföras på olika sätt. Fördelen med deltagande observation är att man som forskare tillägnar sig kunskap genom förstahandserfarenheter. Vid observation kommer forskaren närmare människors verklighet än vid andra kvalitativa metoder. Björndahl (2005) beskriver deltagande observation av andra ordningen. Det innebär att forskaren genomför observationerna som en komplementär sidouppgift. Man deltar i aktiviteter samtidigt som man observerar vad som sker omkring en. Fangen (2005) beskriver begreppet på ett likvärdigt sätt där man som observatör väljer en mer aktiv roll genom att delta på samma villkor som de närvarande i vald studiesituation. I studien används observation av andra ordningen (Björndahl, 2005) där vi kom att anta en mer aktiv roll och delta som både forskare och människa i det sociala spelet med informanterna (Fangen, 2005).

Observationer har utförts i två kommuner. Antalet lärmiljöer med elever inom AST varierade och var till viss del begränsad. Observationerna utfördes utifrån de aspekter som Asp-Onsjö (2008) beskriver. Varje grupp/klass observerades flera gånger, för att kunna ta del av olika delar av lärmiljön. Sammanlagt genomfördes 15 observationstillfällen av varierande längd, allt ifrån en lektion till hela skoldagar. Se tidsuppskattande tabell s 27 .

Fältarbetet bygger på observationer av elevernas lärmiljö och har som syfte att i kombination med intervjuer, få insyn i organisationens påverkan på elevens möjlighet till delaktighet, kommunikation och lärande. Det innebär att vi fick en gemensam erfarenhetsbas som kunde analyseras och ge underlag till intervjuer/samtal med lärare och skolchefer. En gemensam erfarenhetsbas är användbart för återkoppling vid intervjutillfället (Fangen 2005).

Observationer kan ha olika karaktär som strukturerad eller ostrukturerad observation. En nackdel med strukturerade observationer kan innebära att fokus läggs på ett detaljerat observationsschema, vilket kan hindra observatören att se helheten. För att fokusera på helheten och inte låsa upp tankeverksamhet i färdiga mallar valdes ett mer ostrukturerat förfaringssätt. Ostrukturerade observationer kan innebära en större öppenhet för de olika situationer som uppstår (Björndahl, 2005). Observationsschema (bilaga 3) som användes utgår från Asp-Onsjös (2008) tre aspekter av inkludering såsom didaktisk-, social- och rumslig. Beskrivningarna av aspekterna användes för att identifiera graden av inkludering.

Med stöd från metodlitteratur var grundtanken att använda filmkamera för att kunna ta upp ljud och bild för att ge underlag till en djupare analys. Ett sådant förfarande hade minskat anteckningsarbetet kring fältstudierna (Björndahl, 2005). Valde att avstå användning filmning av observationerna för att påverka lärandemiljön så lite som möjligt, med tanke på att flertalet

av de elever som ingår i studien kan ha en känslighet för förändringar i miljön. Användandet av tekniska hjälpmedel såsom videoinspelning hade också inneburit ett mer omfattande arbete med samtycke, med ökad risk för avslag från vårdnadshavare. Vilket kunnat medföra att elever inte fått delta i studien. I en av kommunerna hade det haft omfattande konsekvenser, eftersom urvalet var mycket begränsat.

7.4 Intervju

Intervju som metod ger underlag för kvalitativ kunskap och har inte som mål att presentera kvantitativa och generaliserbara kunskaper. Den kvalitativa forskningsintervjun utvecklar kunskap i samtalet mellan två personer kring ett gemensamt ämne och har karaktären av ett seminarysamtal (Kvale, 1997).

Under planeringsarbetet fördes diskussioner kring eventuella svårigheter i att intervjua/samtala med elever inom AST. Oron grundade sig på tidigare erfarenheter av arbete med elever inom AST, där man hos dessa elever kan uppleva en begränsad förmåga och vilja till samspel och kommunikation (Dahlgren, 2011). Det är eleverna och lärarna som kunde ge svar på våra frågeställningar. I fältarbetet har det utförts informella samtal med elever och lärare. Med lärare eller specialpedagog genomfördes både samtal och intervjuer för bekräftelse av våra tolkningar. Enligt Kullberg (2004) planeras samtal och intervjuer i etnografiska studier under pågående studie. Det innebär att intervjuer och informella samtal sker i en växelverkan utifrån olika situationer under ett observationstillfälle.

Informella samtal och intervjuer genomfördes utifrån de situationer som framkom under observationerna i de olika organisatoriska lärmiljöerna. Syftet var att synliggöra möjligheterna för delaktighet, lärande och kommunikation, utifrån lärmiljöns pedagogiska utformning. Det innebar en kontinuerlig arbetsprocess som skapade frihet att forma studien utifrån de samtal och situationer som uppstod under fältstudierna. Kullberg (2004) beskriver arbetsgången samt intervjufrågornas öppna karaktär inom etnografiska studier. Frågornas karaktär kan även benämnas som autentiska. I olika samtal och intervjuer som sker i en etnografisk studie krävs det även att analysera och läsa mellan raderna. På grund av bristande erfarenheter kring intervjuer har vi valt att förbereda oss genom att ställa öppna frågor till kollegor på den egna arbetsplatsen. Enligt Kullberg är förberedelse i form av en pilotstudie av vikt vid etnografiska studier. Kvale (1997) beskriver att informanter generellt sätt upplever den kvalitativ forskningsintervju/samtalet som något positivt. Den intervjuade uppmärksammas och blir lyssnad på vilket de flesta människor upplever som något positivt. Vilket också visade sig i samband med de intervjuer som genomfördes inom ramen för studien.

Vid genomförande av intervjuer är det av stor betydelse att intervjusituationen präglas av positiva känslor, intellektuell nyfikenhet samt ömsesidig respekt (Kvale, 1997). Kullberg (2004) belyser vikten av reflektion kring maktförhållandet i samtal och intervjuer. För att få svar på studien frågeställningar genomfördes intervjuer med skolledare för respektive enhet/skolområde.

7.5 Bearbetning och analys

En etnografisk studie baseras enligt Kullberg (2004) på observationer, samtal och lyssnandets konst, vilka tillsammans bildar studiens empiriska underlag. Det första steget i bearbetning- och analysarbetet av empirin kan liknas med Fangens (2005) beskrivning för hur man genomför tolkning av första graden. Fangen redogör för hur man som forskare med ovanstående metod vidgar meningssammanhanget och sätter det observerade i ett nytt perspektiv. Kullberg (2004) beskriver förutsättningarna för att kunna göra en etnografisk analys. Analys och tolkningsprocessen görs utifrån dina förkunskaper kring specialpedagogiska teorier och forskning för att skapa frirum att göra nya upptäckter. I etnografiska studier är analys och tolkningsprocessen sammankopplade, i syfte att försöka förstå. Genom att beskriva vad man ser och vad man tänker kring de situationer som erfars sker en tolkning- och analysprocess.

Efter avslutade observationer, transkriberades anteckningarna utifrån de tre valda aspekterna; social-, rumslig- och didaktisk aspekt. De enskilda sammanställningarna skrevs i berättande form där reflektioner, tolkningar och frågeställningar utgick ifrån studiens teoretiska perspektiv på lärande. Transkriberingen skrevs i gemensamt dokument via Google drives elektroniska tjänster. Det insamlade-, tolkade- samt bearbetade materialet användes som underlag för fortsatta observationer och intervjuer.

Samtliga observationer genomfördes och tolkades enskilt var för sig, enligt första gradens metod. Där efter sammanställde var och en sitt empiriska material utifrån de tidigare nämnda aspekterna på inkludering. Sedan sammanställdes det insamlade och bearbetade materialet. Första steget i det gemensamma analysarbetet innebar att identifiera och synliggöra mönster i kommunernas lärmiljöer. Denna del av analysarbetet kategoriserades utifrån social-, rumslig- och didaktisk aspekt på inkludering. Sammanlagt träffades vi fysiskt sex gånger för gemensam sammanställning av insamlat material.

Vid den andra fysiska träff påbörjades tolkningsarbetet av den karaktär som Fangen (2005) benämner som tolkning av andra graden. Hon beskriver hur andra gradens analys sker på ett djupare plan och med koppling till någon form av teoribildning. Första gradens analys är när forskaren återger en tunnare beskrivning av det observerade. Fangen belyser vikten av att tolka in handlingar och yttrande utifrån den kontext händelsen förekommer.

Vidare beskriver Fangen (2005) hur man inom tredje gradens tolknings nivå återfinner både underliggande tolkning såsom dolda intresse, drivkrafter och kritisk tolkning. På denna nivå i tolkningsarbetet förhåller sig forskaren kritisk till de olika tolkningarna som framkommit och söker identifiera dolda agendor och behov. Forskaren går ett steg längre än vid andra tolkningsgraden och fokuserar istället på att tolka in dolda betydelser, som sedan kan kopplas till ett specifikt teoretiskt perspektiv. När följande arbetssätt i tolkningsarbetet används har man använt sig av tolkning av tredje graden. I studiens diskussionsdel har tolkning av tredje graden genomförts.

På grund av det fysiska avståndet har vi valt att skriva dokumenten i elektroniska tjänster, samt kommunicera via skype. Att skriva tillsammans i Google drive har inneburit möjligheter att ta del av varandras transkriberingar, och att vara delaktig i det förberedande analysarbetet. Två dagar bokades för handledning samt för gemensamt analysarbete av studiens fältarbete. Tillsammans gjorde vi en sammanställning av fältstudierna gällande kommunernas organisatoriska lärmiljöer. Därefter sökte vi identifiera mönster genom att kategorisera utifrån Asp-Onsjös (2008) aspekter. Ytterligare dagar har avsattes för gemensam analys, vi

märkte tydligt att analysarbetet gick smidigare när vi träffades fysiskt. Då kunde vi diskutera olika perspektiv och begrepp på ett djupare plan.

I tabellen nedan redovisas en tidsuppskattning av fältarbetets omfattning i de tre lärmiljöerna. Fältstudierna innefattar observation, intervju och analys av material, samt den gemensamma process att jämföra och analysera och dra slutsatser utifrån fältstudierna resultat.

	Organisatoriska lärmiljöer		
	Inkludering	Omvänd integrering	Särskild undervisningsgrupp
Observation	7 h	16 h	15 h
Intervjuer	2h	1,5h	3,5h
Enskild analys av fältstudeima	5h	4h	6h
Gemensam sammanställning av enskild analys	20h		
Gemensam analys	40h		

7.6 Studiens trovärdighet

Nedan kommer studiens reliabilitet, validitet och generaliserbarhet att belysas.

7.6.1 Reliabilitet

Fangen (2005) beskriver reliabiliteten i form av möjligheten för andra forskare att upprepa en liknande studien och få fram likvärdigt resultat, vid ett annat tillfälle. Studiens syfte har inte varit att synliggöra en generell sanning om specifik elevgrupp, utan studiens avsikt har varit att studera elevernas möjligheter till delaktighet, lärande och kommunikation i två kommuner.

Reliabiliteten i denna studie påverkas av förutsättningarna att kunna genomföra en liknande studie. För att kunna utföra en likvärdig studie har vi försökt beskriva studiens förfarande på ett utförligt sätt (Fangen, 2005).

I studien har använts observationer, informella samtal och intervju som metoder i den empiriska delen. För att skapa möjligheter och se fenomen utifrån skilda synvinklar menar Andreasson och Asp-Onsjö (2009) att flera metoder bör användas. Metoden benämns triangulering och stärker reliabiliteten av resultatet i en studie. I planeringsarbetet beskrivs för- och nackdelar med förkunskaper kring eleverna i till exempel intervjusituationer. På grund av kommunernas storlek har det varit svårt att hitta elever för studien där förkunskaper saknades. I en samtalssituation kan dock detta vara en fördel eftersom det annars finns svårigheter kring hur man kan bemöta varje individ utifrån elevens förutsättningar. Att bemöta individer med AST kräver kunskap och förståelse för funktionsnedsättningen för att skapa gemensam interaktion, enligt Jakobson & Nilsson (2011). Utifrån arbetslivserfarenhet

skapar funktionsnedsättningens komplexitet svårigheter i kommunikativa situationer eftersom eleverna oftast har olika sätt att kommunicera.

För att tydliggöra utgångspunkten i observationerna, samt möjliggöra ett likvärdigt observationsförfarande utgick vi från Asp- Onsjös (2008) tre aspekter. Gemensamt diskuterades begreppen, samt utarbetades en observationsmall för att öka likvärdigheten vid observationstillfällena, vilket även påverka reliabiliteten av observationsförfarandet.

Det är inte enbart i det praktiska fältarbetet i form av observationer och intervjuer som reliabiliteten kan bedömas. Även fältanteckningar och de beskrivande texterna kring fältarbetet kan bedömas. Reliabiliteten ökar genom tydligt beskrivning av de bakomliggande fältstudierna som utgör grunden för studiens analys (Fangen, 2005).

Svårigheten är att inom arbetets ramar, kort beskriva fältarbetet på ett beskrivande och tydligt sätt utan att påverka reliabiliteten. Även i fältstudiens intervjuarbete kan brister i reliabilitet förekomma, som påverkas av begränsade kunskaper i intervjuteknik genom ledande frågor, samt förmågan att vänta in svar och lyssna till informanterna (Kvale, 1997).

7.6.2 Validitet

Vid användande av deltagande observation efterfrågas tydliggörandet av studiens validitet för att stärka resultatets trovärdighet. Validitet innebär giltighet, det vill säga om mätinstrumentet mätt det studien avsett mäta (Stukat, 2005). För att stärka studiens validitet har efter avslutade observationer pedagoger och skolledare fått ta del av tolkningar och resultat och i sin tur fått ge kommentarer på dessa. De har skett i samband med en återkopplande intervju. Kullberg (2004) beskriver återkopplingen som en metod att stärka validiteten. I samband med dialogerna som skedde vid återkopplingen gavs möjlighet att kontrollera giltighet av tolkningarna och observationer (Fangen, 2005). Vid återkopplingsintervjuerna utgicks från ett antal gemensamt utarbetade öppna frågeställningar, som funnits relevanta att ta upp utifrån de som framkommit vid första och andra gradens analysarbete. Det finns en risk med detta förfarande och det kan vara att informanterna instämmer i tolkningen utan att förstått vad den står för. Någon garanti för att informanterna protesterar mot tolkningarna har man som forskare inte heller, enligt Fangen.

7.6.3 Generaliserbarhet

Fangen, (2005) använder sig av begreppet överförbarhet, vilket innebär att studiens tolkningar kan överföras till liknande sammanhang. De svar och tolkningarna som vi gör utifrån studiens empiri avses inte generella för elever med AST utan endast den specifika grupp elever som ingick i studien. Fangen (2005) beskriver svårigheten att utföra samma observationer eftersom resultatet påverkas av bland annat förändringar i tid och observatörens relation till omgivningen. Resultatet i studien kan där emot påverkas av likvärdiga studier genom att försvagas eller förstärkas.

8. Etik

Etik är medveten och reflekterad moral enligt Vetenskapsrådet (2011). Forskningsetik innebär att reflektera över vad som är rätt och fel i forskningssammanhang och till vilket pris. Eftersom studien innefattar elever i behov av särskilt stöd, är det extra viktigt att tänka på de etiska aspekterna i studien.

Observationerna har genomförts där informanterna är medvetna om studiens syfte och genomförande (Fangen, 2005). Informanterna och deras vårdnadshavare har informerats via ett missivbrev. Vårdnadshavare har tillfrågats om samtycke till att deras barn deltar i studien (Stukat, 2011, se bilaga 3,4). En aspekt som tagits i beaktning är maktdimensionen. Det innebär i samband med insamlandet av det empiriska materialet att man som forskare omedvetet påverkar informanter i studien. För att resultatet i studien skall kunna spegla verkligheten krävs att forskaren reflekterar över sin roll och position i förhållande till de individer som innefattas i studien (Ahlberg, (2009).

I sammanställningen av studien är informanterna anonyma. Vetenskapsrådet (2011) belyser nackdelen med anonymitet eftersom det innebär svårigheter i att kontrollera de resultat som framkommer i studien. Uppgifter såsom namn, skola och kommun, som skulle kunna identifiera informanterna i studien har oidentifierats och behandlas konfidentiellt. Dokumentationen kommer att förvaras oåtkomligt för utomstående och raderas när studien är slutförd.

Etiska dilemman som kan uppstå är att vi i vissa fall har viss förkunskap kring de elever som ingår i den empiriska delen av studien. Det kan och andra sidan vara en fördel då informanterna också besitter en förkunskap kring oss som observatörer och kanske inte känner sig obekväma i samband med observationstillfälle och informella samtal.

9. Resultat

Resultatet redovisas under rubrikerna rumslig-, social- och didaktisk inkludering, med koppling till litteraturgenomgång och tidigare forskning (Asp-Onsjö, 2008) med anslutande analys. Därefter presenteras kärnan av analysen, samt kommunernas svar kring de organisatoriska lärmiljöerna och dess bakomliggande ideologier.

9.1 Rumslig inkludering

Samtliga elever i studien är lokalintegrerade på någon av kommunernas grundskolor. Två av de observerade lärmiljöerna är avskilt placerade, i lokaler avsedda för särskolan samt särskild undervisningsgrupp. De andra miljöerna har en mer inkluderande placering på skolan. Blom (2004) beskriver hur placering av individer i segregrande lärmiljöer speglar samhällsliga värderingar av de avskilda elevernas mindre värde. Den rumsligt segregrande placeringen kan i förlängningen påverka möjligheterna till inkludering på gruppnivå. I de informella samtal och intervjuer med pedagoger har de framkommit hur övrig personal på respektive skola har begränsade kunskaper kring skolans olika verksamheter och arbete. Det kan tyda på begränsad samverkan mellan skolans verksamheter. Det bekräftas av pedagoger i

verksamheter att skolformerna dras ifrån varandra och att de tidigare haft större samverkan. Pedagogerna i grundsärskolan önskar ett utökat samarbete för att öka möjligheterna att utmana eleverna genom inkludering i grundskolans verksamhet. Blom (2004) belyser att den samhällseliga ideologins strävan är mot en mer inkluderande skola idag. De framgår också i skolans styrdokument. Skollagen belyser att särskilt stöd ska i möjligaste mån ges inom ordinarie verksamhet (SFS 2010:800). Vid intervjuer och samtal lyfts styrdokumentens strävan mot en inkluderande verksamhet som viktig, medan flera pedagoger i praktiken upplever att verksamheterna dras mot ökad segregation i förhållande till övriga verksamheter på respektive skola.

På gruppnivå tolkas större delen av eleverna i undersökningen som rumsligt inkluderade genom att de ingår i ett sammanhang tillsammans med andra elever. En av eleverna i studien går tillsammans med sju andra elever i en särskild undervisningsgrupp avsedd för elever inom AST. Verksamheten är organiserad utifrån olika flexibla lösningar, där eleven utmanas utifrån sin nivå i olika ämnen. Eleven får möjlighet att finnas med i olika rumsligt gemensamma sammanhang. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv är den sociala kontexten fundamentet för att lärande ska ske. Perspektivets grundtanke är att individen lär genom kommunikation, samspel och interaktion med sin omgivning och att lärande sker i alla sammanhang (Säljö, 2000). När eleven erbjuds skilda sociala kontexter utvidgas hans kommunikativa erfarenheter som i sin tur leder till lärande.

Majoriteten av eleverna i studien tolkas vara rumsligt inkluderade på individnivå. I samtliga observerade lärmiljöer kan man identifiera olika rumsliga flexibla lösningar. Eleverna ges möjlighet till rumsligt inkluderande miljöer i både större och mindre sammanhang utifrån elevens behov och förutsättningar. Läroplanen (Skolverket, 2011a, b) belyser vikten av utbildningens likvärdighet. Skolarbetet skall utformas med hänsyn till elevernas förutsättningar och behov. Berg (2003) beskriver hur likvärdighet inom skolans organisation kan tolkas som jämlika förutsättningar att främja elevens lärande och kunskapsutveckling. Därav kan inte alla elevers lärmiljöer utformas lika. På individnivå förekommer anpassningar i den rumsliga miljön där till exempel den omvänt integrerade miljön erbjuder möjligheter till både gemensamma och enskilda lärsituationer inom klassrummets ramar. Lärmiljön har ett centralt placerat bord för möjlighet till samtal och interaktion utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Där sker lärandet genom att kommunicera, samspela och interagera med varandra. Eleverna erbjuds även tillgång till egna arbetsplatser i eller i nära anslutning till klassrummet baserad på deras behov.

En av informanterna gick enligt kommunens sammanställning i en grundskoleklass i årskurs 6. Vid första kontakten med ansvarig lärare för ovanstående elev, informeras vi att lärmiljön för eleven förändrats sedan vårterminens uppstart. Informanten var numera placerad i enskilt rum tillsammans med en personlig pedagog. Lärmiljön som eleven först erbjöds, efter att han blivit avskild från all undervisning i hemklass, var till en början begränsad till ett enskilt rum. Eleven fråntogs både den sociala- och pedagogiska delaktigheten. Möjligheten till kommunikation, delaktighet och lärande begränsades till samspelet och interaktionen mellan elev och pedagog. Eleven fråntogs möjligheten till en uppgiftsorienterad delaktighet. Enligt elevens personliga pedagog har eleven visat ett tydligt missnöje när undervisningen begränsades till det enskilda rummet. Eleven har vid flertal tillfällen uttryckt "jag hatar det där jävla rummet" och inte önskat tillbringa skoldagen i det enskilda rummet. När man hanterar situationen på detta sätt antar man ett individorienterat synsätt. Som kan kopplas till ett kategoriska synsätt, där individen kompenseras för sina svårigheter. I det här fallet väljer man en lösning där eleven tas ur sin ordinarie grupp, för att placeras i enskilt rum (Nilholm, 2007).

I Läroplanen Lgr 11 (Skolverket, 2011, a, b) beskrivs hur undervisningen ska anpassas med hänsyn till varje elevs förutsättningar och behov för att främja elevens kunskapsutveckling. Vårdnadshavarna till ovan nämnd elev informerades om förändringen av elevens lärmiljö i samband med ett möte med klasslärare. Något formellt beslut kring den enskilda undervisningsformen togs inte, enligt ansvarig specialpedagog. Gerrbo (2012) belyser att rektor tar formellt beslut för omgruppering i särskild undervisningsgrupp. Specialpedagogen belyser flera parametrar som påverkat skolans val att organisera undervisningen för ovannämnd elev. Hon beskriver bland annat hur upprepade rektorsbyten under läsåret bidragit till både otydlig ledning och ansvarsfördelning. I Skolverket (2012) beskriver man betydelsen av samverkan mellan rektor, lärare, elev, vårdnadshavare samt övrig personal, för att eleven ska ges bästa möjligheter till en positiv kunskapsutveckling. Vidare belyses rektorns roll för val av arbetsätt och metoder i undervisningen samt vilka konsekvenser olika organisatoriska lärmiljöer ger.

Ansvarig specialpedagog i kommun två påpekar att anpassningar på organisatorisk nivå har varit begränsade. Enligt pedagog och specialpedagog har endast ett begränsat antal anpassningar gjorts i lärmiljön, då eleven var placerad i sin hemklass. Majoriteten av undervisningen genomfördes i helklass (ca 20 elever), ett sammanhang där eleven visat bristande koncentrationsförmåga, vilket inneburit svårigheter att ta till sig undervisningen, tolka och hantera det sociala samspelet. Individer inom AST kan ha svårigheter med exekutiva funktionerna (Socialstyrelsen, 2010) som är viktiga förmågor i klassrumssituationer. En rumslig anpassning som gjordes var i samband med matematiklektionerna, då man valde undervisning i halvklass. I samband med dessa lektioner upplevde den personliga pedagogen att eleven kunde koncentrera sig bättre och i större utsträckning delta i undervisningen utifrån sina förutsättningar. I Skolverkets (2012) rapport framkommer att skolan visar bristfälliga kunskaper i anpassningar av skolsituationer för elever inom AST. Ofta sker organisatoriska lösningar utifrån generella antaganden kring elever med diagnos inom AST, såsom anpassad studiegång och särskildundervisningsgrupp. Åtgärder baseras sällan på elevens behov, vilket visar på bristfällig kunskap inom AST och det specialpedagogiska området (Skolverket, 2012; Bengtsson & Mineur, 2011; Lynch & Irvine, 2009).

Eleven som beskrivs ovan särskildes från klassen. Idag sker viss undervisning tillsammans med en kommungemensam grupp för elever inom AST. Inkludering sker i samband med de praktiskt-estetiska ämnena, där eleven är stark. Inkluderingen har fungerat bra och eleven ges möjlighet till rumslig-, social- och didaktisk inkludering. Lynch & Irvine (2009) presenterar en teori baserad på en sammanslagning mellan två empiriskt grundade modeller, varav en med inriktning mot undervisning av elever med AST och en för inkludering, för att öka förutsättningarna för inkludering. Blom (2004) belyser hur vissa elever har behov av undervisning i mindre grupp utanför klassens ram. Särskiljning av elever kan ses utifrån två aspekter, i första hand kan den enskilda gruppen ses som en möjlighet, medan den å andra sidan kan ses som en begränsning för lärande (Persson & Persson, 2012).

Sammanfattningsvis är alla eleverna lokalintegrerade. På grupp- och individnivå är de flesta av eleverna med i rumsligt inkluderande miljöer i både stora och små sammanhang. Studien visar flera generella lösningar kring elever med AST:s lärmiljöer.

9.2 Social inkludering

Studien visar att alla elever i dagsläget i någon form är en del av ett sammanhang, med möjlighet till socialt samspel under vissa delar av dagen/veckan. En elev som går omvänt integrerat är inkluderad i ett No-ämne och önskar utöka inkluderingen till fler lektionstillfällen. Elevens ansvarspedagog arbetar med att försöka skapa fler lärsituationer tillsammans med grundskolan, men upplever svårigheter i att hitta möjliga vägar till samarbete. Rektorerna från respektive skolform är inkopplade för att komma vidare för ökad inkludering mellan skolformerna. Pedagogen upplever att rektor för grundskolan lägger ansvaret på pedagogerna i särskolan att skapa kontakter för inkludering.

Den gemensamma undervisningen i klassen med elever som gick omvänt integrerade har ett synligt sociokulturellt perspektiv. Den gemensamma undervisningen i klassrummet utgick från en gemensam ram såsom, bok, film, lokaltidning etc. som sedan diskuterades gemensamt. Vid dessa sammanhang uppstår interaktion och eleverna ges möjlighet till utbyte av erfarenheter och information med varandra. I vissa fall fick en elev arbeta enskilt vid sin arbetsplats i ett anslutande grupprum. Vid ett tillfälle förändrades planerna snabbt av pedagogerna på grund av att de ansåg att det inte gick att genomföra ordinarie planering eftersom en elev upplevdes inte vara i form för gemensam undervisning. Eleven erbjöds titta på filmen enskilt tillsammans med en pedagog. För att inte utsätta eleven för misslyckanden anpassade pedagogerna lektionens upplägg. Pedagogernas handling kan i denna situation liknas med Gerrbos (2013) begreppen avståndsreducering och överbryggning som innebär anpassning av kravnivån samt stöd i den sociala kontexten. Ämnet för lektionen var sexualkunskap, eleverna skulle titta på ett program från UR som var specifikt utvecklat för elever i särskolans verksamheter. Elevgruppen som tittade på filmen gemensamt, delades in i mindre grupper för diskussion. Alla elever inklusive den elev som arbetade enskilt återsamlades för gemensam redovisning av sina reflektioner kring filmens innehåll. Det skapas möjligheter för resonemang genom samspel och kommunikation, vilket bidrar till kunskapsutveckling. I dessa lärandesituationer tar man tillvara de olika elevernas styrkor och kunskapsnivå, då eleverna ligger på olika *zone of proximal development* och kan på så sätt få den "kompetente" att vägleda kamrater som befinner sig på en annan nivå i sin kunskapsutveckling (Säljö, 2000).

I samband med observationer i gruppen med omvänt integrerade elever framkom att en elev hade behov av att ha sin telefon i samband med rastsituationer i umgänget med sina kamrater. Tidigare har eleven valt bort umgänge med kamraterna. Från att enbart vara vid sin enskilda arbetsplats väljer eleven ibland att sitta i soffan tillsammans med sina kamrater. Telefonen är enligt pedagogen en länk in i en social gemenskap. Enligt Gerrbos (2013) begrepp överbryggning kan åtgärden att eleven får ta med sig telefonen innebära att eleven ökar sin sociala inkludering i gruppen, där telefonen är en länk/ brygga över till gemenskap. Länkarna görs för att undvika misslyckanden. I detta fall kan telefonen utgöra en trygghet i det sociala sammanhanget. Som betraktare utan förkunskaper kring eleven kan telefonen i denna situation betraktas som begränsande, men inte utifrån pedagogens "nära lärarskap"

Den elev som enligt samordnande specialpedagog gick i särskild undervisningsgrupp, visade sig vara inkluderad, utifrån Asp Onsjös aspekter, i tre olika gruppkonstellationer. Förutom den kommun-gemensamma särskilda undervisningsgruppen som eleven tillhör, är han knuten till en "hemklass" med cirka 30 andra elever. Tillsammans med hemklassen har han praktisk-estetiska ämnen. Till en början tillbringade eleven begränsad tid i sin hemklass. Idag tillbringar eleven allt mer tid tillsammans med eleverna i sin klass. Han har skapat relationer med en grupp killar i hemklassen, som han enligt mentorn känner sig trygg med och som

eleven spontant samspelar med, framför allt i samband med idrotts-lektioner. I samtal med elevens mentor beskriver hon att eleven har mer socialt utbyte med eleverna i "hemklassen" än han har med de elever som ingår i den mindre särskilda undervisningsgruppen på åtta elever. I den mindre gruppen är det sociala samspelet begränsat.

En av informanterna i studien har sin skolplacering i en kommungemensam särskild undervisningsgrupp specifikt för elever inom AST. I gruppen går 10 elever i åldern 7-12 år. I mötet med eleven kan man se begränsningar i det sociala samspelet, ömsesidig kommunikation och svårigheter med flexibilitet och föreställningsförmåga. Informanten har ett specialintresse som tydligt visade sig i samspelet med omgivningen. Den kommunikation som skedde var oftast kopplad till elevens specialintresse och kommunikationen skedde på elevens premisser. Informanten visade tydligt när hon inte längre ville delta i samspel, då reste hon sig upp och gick därifrån. Individer med AST kan ha svårigheter i det sociala samspelet i en ömsesidig kommunikation (Dahlgren, 2011). Utifrån en sociokulturell syn på lärande är den vardagliga interaktionen och samtalet den viktigaste lärmiljön. I mötet med andra människor i situerade praktiker skapas möjligheter för individen att lära sig tolka budskap och utveckla förmågan att ta andra människors perspektiv (Säljö, 2000). För att en inkluderande klassrumssituation ska bli lyckad, är det nödvändigt att berörda pedagoger besitter kunskaper kring aktuell funktionsnedsättning och jobbar med tydliggörande struktur, för att stödja eleven i olika inkluderande sammanhang (Keane m.fl., 2011). Enligt mentor jobbar man medvetet med att utmana eleven och ingå i olika sociala kontexter. För att utmana eleven att utveckla sin sociala förmåga.

Sammanfattningsvis är alla del av ett sammanhang med möjlighet till socialt samspel under delar av dagen/veckan. Studien visar brister i samverkan på organisation-, gruppnivå. Verksamheterna i båda kommunerna visar en strävan mot ökad inkludering. Kunskap om funktionsnedsättningen, samt ett "nära lärarskap" ökar förutsättningarna för inkludering.

9.3 Didaktisk inkludering

Skoldagens struktur tydliggjordes med schema i form av ett häfte med veckans dagar. Där tydliggjordes vad eleverna skulle arbeta med och med vilken pedagog. Ett schema kan struktureras visuellt genom till exempel bilder, ordbilder, kalender eller med hjälp av föremål, utvecklat utifrån individens förståelsegrund. Vid observationerna sågs eleverna endast använda sig av schemat vid ett tillfälle. Pedagogerna lotsade eleverna genom dagen. Syftet med ett schema eller en arbetsordning är att skapa förutsägbarhet och tydliga ramar som till exempel beskriver när, var, hur och hur länge ett arbetsmoment ska pågå (Jakobsson & Nilsson, 2011).

Vid två tillfällen observerades musiklektioner där eleverna, som var omvänt integrerade, arbetade med presentationer utifrån temat musik förr och nu. De skrev faktatext på sina Ipad som de sedan skulle lägga in tillsammans med bilder i en specifik app. För att kunna läsa in sina texter fick de låna pedagogens Ipad för att fotografera sina texter som sedan kunde läsas in i appen. I samtal med två av eleverna framkom att de inte visste hur de skulle komma vidare med uppgiften. Syftet med uppgiften var bland annat att redovisa arbetet för sina klasskamrater. Vid observationstillfället syntes inte någon tydliggörande pedagogik. Att öka medvetenheten om sin strategi för att förmedla en instruktion är ett första steg i att anpassa hur information kan förmedlas (Jakobsson och Nilsson, 2011). Utifrån observationerna kan man se svårigheter i att anpassa lärsituationen för elevgruppen med AST. Grundläggande

kunskaper kring tydliggörande pedagogik i detta fallet hade varit verksamt i form av arbetsordning med tydliga ramar för uppgiften. Mesibov, Shea och Scholpler (2007) beskriver fördelarna med tydliggörande pedagogik för elever med AST.

Vid det första observationstillfället hade eleverna med sig en assistent som vanligtvis inte deltog vid musiklektionerna. Det innebar också att assistenten inte var insatt i elevernas uppgift eller de appar som eleverna förväntades använda. Vid det andra tillfället var ordinarie assistent närvarande men uppvisade ingen säkerhet i hur arbetsprocessen var tänkt. Det tyder på bristande kommunikation mellan professionerna, vilket bidrar till en otydlig struktur. Under lektionen delade eleverna upp sig och gick in i tre grupperum som låg i anslutning till musiksalen för att skriva, träna och läsa in sina texter. När eleverna inte visste vad de skulle göra tittade de på bilder eller googlade på sina Ipads. Vilket tyder på bristande tydlighet i hur uppgiften ska genomföras. Enligt Jakobsson och Nilsson (2011) är planering en viktig framgångsfaktor i bemötandet av individer med autism. Ett tydligt syfte och strukturella ramar med hjälp av visuella instruktioner kan tydliggöra och underlätta för individer med AST (Mesibov, Shea & Scholpler, 2007).

I samtal med ansvarig pedagog finns det inte utrymme för pedagogiska diskussioner med pedagogerna i de praktiskt- estetiska ämnena. Även i kommun två har svårigheter i mötet mellan pedagog och elev inom AST förekommit på grund av begränsad kunskap och erfarenhet hos personalgruppen om AST. Fortbildning har förekommit i kommun två i samband med studiedagar men någon formell eller långsiktigt utvecklingsarbete har inte förekommit i två av de tre observerade lärmiljöerna. En strävan att skapa någon form av gemensam kunskapsbas har ändå funnits, då man avsatt vissa studiedagar till fortbildning om AST.

I en klassrumssituation "skrev" en elev sina anteckningar genom att kopiera text från Wikipedia. Enligt eleven var texten "redan nedskriven" och det var ingen mening med att han skulle göra det en gång till. Eleven uttryckte även att han inte ville läsa in sin faktatext eftersom han inte vill höra sin egen röst. En känslomässig situation uppstod där läraren lyssnade till eleven och tillmötesgick detta genom att erbjuda sig att läsa åt honom om han skötte appen som eleverna avsågs använda. Eleven hade precis knäckt läskoden och utifrån tidigare erfarenheter har eleven haft svårigheter att utföra uppgifter som inte är baserat på hans intresse, samt svårigheter i att redogöra för sin ståndpunkt. Vid detta tillfälle argumenterade eleven för hur han genomfört arbetet samt varför han inte ville läsa in texten själv. I denna situation synliggörs närhetens effekter i form av delaktighet där nära relation skapar förutsättningar för kommunikation som innebär att lyssna till elevens perspektiv.

En elev i studien arbetade enskilt med läsförståelse. Han skrev ner svaren på pappret som assistenten åtog sig att rätta. Denna elev hade precis knäckt läskoden och har haft svårigheter i att utföra skrivarbete för hand. Assistenten började med att skriva bockar i kanten. Jag läste svaren och ansåg att eleven hade svarat rätt men utan korrekt stavning. Därför frågade jag hur noga de var med stavningen. För assistenten visade det sig att det var självklart att man måste rätta stavfel för att lära sig stava. I senare samtal där även läraren var aktiv hade de diskuterat denna fråga. Läraren ansåg att man har olika syften för uppgifter för olika elever. I detta fall skulle fokus ligga på läsning och förståelse. Att korrigera stavfel kan för eleven minska motivationen till att skriva och förstärka känslan av misslyckande.

I den kommungemensamma särskilda undervisningsgrupp där en av eleverna i studien hade sin skolplacering, fanns tillgång till olika former av didaktisk anpassning. Såsom personlig dator, bildstödsprogram, talsyntes, personligt anpassade läromedel mm. Eleven använde datorn som ett medierande redskap. Språket ses utifrån ett sociokulturellt perspektiv som de

viktigaste medierande redskapet. Då elevens kommunikativa förmåga var begränsad använde hon sig av datorn som stöd i kommunikation och samspel. Pedagogerna som arbetade i verksamheten hade god kunskap och erfarenhet av arbete med elever inom AST. Lärmiljön var utformad utifrån en tydliggörande pedagogik, med anpassningar i lärmiljön utifrån eleven. Man arbetar utifrån en tydlig arbetsordning, visuella instruktioner och i mindre sammanhang för de elever som har behov av det. Inom denna specialverksamhet kan man se att även lärarna i de praktiskt estetiska ämnena gjort anpassningar utifrån elevens förutsättningar, i form av bildinstruktioner för olika arbetsmoment.

Sammanfattningsvis är det den didaktiska inkluderingen som visar på störst brister. Samverkan på organisation-, grupp- och individnivå kan påverka bemötandet av elevgruppen med AST. Att skapa en relation ökar möjligheterna för delaktighet genom att lyssna på elevens perspektiv. Resultatet visar brister i anpassning av uppgifter i båda kommunerna, där man även kan ifrågasätta omgivningens kunskaper om AST. Resultatet visar även möjliga konsekvenser av särskilda undervisningsgruppers påverkan på kompetensen ute övriga verksamheter.

9.4 Organisationsnivå

Under studiens fältarbete framkom att upprepade förändringar på ledningsnivå, såsom byte av rektor flera gånger under en kortare period, skett i båda kommunerna. Pedagoger i båda kommunerna har påpekat att ständiga förändringarna på organisationsnivå inneburit konsekvenser i form av bristande skolutveckling ute på enheterna och oenighet i ansvarsfrågor. I kommun ett går tre elever omvänt integrerade, vilket innebär att eleverna går inkluderade i grundsärskolan. Det har resulterat i rektorsförvirring, där oenighet skett kring vem eller vilka rektorer och verksamhetschefer som ansvarar för elevernas skolgång. De som var ansvariga under 2011, är idag inte kvar på sina tjänster och beslut har fattats kring vem som bär det fortsatta ansvaret för elevgruppen som är omvänt integrerade. I praktiken har det inneburit en verksamhet utan pedagogiskt ledarskap som driver det systematiska kvalitetsarbetet mot ökad måluppfyllelse. En bidragande orsak till att samverkan mellan skolformerna inte utvecklats optimalt i kommun ett kan vara på grund av att grundsärskolans verksamhet ligger under gymnasiechefens ansvar. Genom att ha en gemensam verksamhetschef med ansvar för både grundskolan och grundsärskolan ökar förutsättningarna för samverkan.

I intervjuerna med skolledare/verksamhetschefer beskrivs hur de arbetar "aktivt" på ledningsnivå för "en skola för alla", där elever med AST ska finnas med som en del i skolans gemensamma kontext. Inom verksamheten "en skola för alla" ska alla elevers behov och förutsättningar kunna mötas. Särskiljning av elever i enskilda eller mindre grupperingar, ska endast ske i specifika fall. Ansvariga för verksamheterna belyser den stora variationen av behov som elever med AST har, och betonar vikten av att några generell lösning för elevgruppen inte finns. En av skolledarna beskriver hur rektorer ute på fältet hör av sig och efterfrågar plats på någon av de kommungemensamma grupperna för elever med AST. Ett av argumenten som rektorer ofta lyfter är att "skolan inte kan ge det eleven behöver" inom den "vanliga" grundskolan. En verksamhetschef belyste att man "kan se till att det finns en organisation som stödjer ett inkluderande arbetssätt och en elevhälsa som uppfyller sina uppdrag" genom att arbeta med kompetensutveckling, kulturanalys och värdegrund med sina rektorer.

I en av de två kommunerna har man tillsatt en RGA-grupp (Resursgrupp för autism) dit skolor med elever inom AST ska kunna vända sig för att få stöd och hjälp i arbetet att möta elevens behov på hemskolan. Denna grupp har tillsatts som ett led i arbetet att minska trycket/efterfrågan till de särskilda undervisningsgrupperna och istället arbeta med stöd i arbetet med anpassningar av elevens lärmiljö på hemskolorna. Man vill genom stödjande åtgärder utmana rektorer/pedagoger i verksamheternas hemklasser för att tillmötesgå elevernas behov i större utsträckning. Att utmana verksamheterna att bemöta elevers olikheter i hemklasserna beskrivs i Skolverket (2014) som ett utvecklingsområde. Blom (2004) beskriver fenomenet med att skolorna ser särskiljningen av elever med AST som en generell och bra löning för individen istället för att fokusera hur man kan anpassa miljö, pedagogik och didaktik.

Det som också framkommer i intervjuerna är att den specialpedagogiska kompetensen ute på skolorna minskar i och med inrättandet av fler särskilda undervisningsgrupper. Det är ett "dilemma", som en skolledare uttrycker det. Hon befarar att det kan innebära att ännu fler rektorer ansöker om plats för elever i de kommungemensamma särskilda undervisningsgrupperna, när hemskolan inte upplever att de har resurser eller kompetens att möta elevens behov. Idag finns 50 platser för elever med AST inom kommunen, och det står ytterligare 10 elever på kö. Skolledaren berättar att det vore en enkel lösning att tillsätta fler platser, men det går emot visionen om "en skola för alla". Det är ingen lätt fråga att lösa, med många bottenar, ett "dilemma" inom skolan idag. Här kan man se det dilemma som Nilholm (2007) beskriver uppstår i dagens skola mellan styrdokument och praktik.

I rapporten (Skolverket, 2014) lyfts den ekonomiska aspekten fram, hur kommuner befarar att nedläggningen av särskilda undervisningsgrupper kan resultera i ökade kostnader. I en av de undersökta kommuner har man idag ett generellt påslag på ca 2500: -/elev, som ska täcka de extra kostnader för anpassningar för elever i behov av särskilt stöd. Det är upp till varje rektor att fördela resurserna utifrån behoven på skolan. Enligt skolledaren kan denna fördelningsmodell bli orättvis och modellen är under utredning. Förslag finns att resurser till gruppen elever i behov av extra stöd i framtiden ska sökas centralt. Det kan eventuellt bidra till att hemskolorna utmanas att utveckla lärmiljön för elevgruppen med AST, då det kan ges extra medel utöver budget för anpassningar som behöver göras.

Sammanfattningsvis visar studien på konsekvenser i bristande skolutveckling och oenighet i ansvarsfrågor på grund av förändringar på organisationsnivå. Intervjuer med skolledare/verksamhetschefer synliggör ett arbete för inkludering och "en skola för alla". Studien visar en efterfrågan i kommun två på platser inom de särskilda undervisningsgrupperna. Formerna för undervisning av elevgruppen med AST utformas olika i kommunerna.

9.5 Sammanfattning

Utifrån studiens resultat har det visat sig att elevernas lärmiljö organiserats på olika sätt i de två kommunerna, vilket har inneburit olika grad av inkludering för informanterna. Eleverna är både rumsligt- socialt- och didaktiskt inkluderade i de olika lärmiljöer. Den didaktiska inkluderingen visade störst brister. Utifrån vad forskning visar och den så kallad beprövad erfarenhet som vi själva besitter kring tydliggörande pedagogik, finns utvecklingsområden för flera enheter som ingått i studien. AKK (Alternativ, kompletterande, kommunikation), underlättar kommunikation och förståelse för elever med AST.

Formen för hur man på enheterna väljer att organisera lärmiljöerna för elevgruppen kan se olika ut, vilket framkom under observationerna. Även om en elev går i en särskild undervisningsgrupp, visade det sig möjligt med inkluderande lösningar. Flexibla organisatoriska lösningar, samt samverkan på individ- och grupp- skolnivå ökar förutsättningarna för inkludering. Studiens resultat visade att flera av eleverna utmanades utifrån sina förutsättningar, i olika organisatoriska grupperingar. I studien framkom att samarbetet mellan grundskolans olika verksamheter behöver utvecklas. Tid för samverkan och pedagogiska diskussioner, mellan mentorer och ämneslärare efterfrågas av pedagoger, något som idag ges begränsat utrymme till. Utifrån fältstudierna efterfrågas en ökad medvetenhet kring undervisningsstrategier, samt lärande utifrån vetenskaplig grund.

Studien visade även återkommande förändringar på ledningsnivå, som uppfattats vara en bidragande orsak till att verksamheterna inte har haft förmåga att utvecklas optimalt och möta alla elever utifrån deras förutsättningar. Det visar på brister i det systematiska kvalitetsarbetet.

10. Diskussion

Nedan följer en metoddiskussion, samt resultatdiskussion.

10.1 Metoddiskussion

Valda metoder för studien har varit lämplig för studiens syfte. Genom kvalitativa intervjuer med pedagoger har vi getts möjlighet att samtala kring lärarnas förutsättningar, samt den lärmiljö som eleverna erbjuds, vilket inte varit möjligt om en enkätstudie genomförts. Observationerna i båda kommunerna fungerade bra trots att förutsättningarna för två elever förändrades. Urvalet av elever var mer begränsat i kommun ett. Intervjuer, samt informella samtal skedde i nära anslutning till observationstillfället. Svårigheter fanns i hur man närma sig och initiera till samtal med eleverna med AST. Delar av fältarbetet tog längre tid än väntat, vilket resulterade i att vi fick begränsa fördjupningen kring organisationen. En orsak var att skolledarna/verksamhetscheferna var svåra att få tag i, samt att de hade ont om tid. Även analysarbetet tog längre tid än förväntat och resulterade i fler fysiska möten. Det innebar ett djupare reflektionsarbete och ökade möjligheterna för diskussion. Valet att arbeta tillsammans med examensarbetet har varit till fördel i analysarbetet men krävt en förmåga att sakligt kunna diskutera för och nackdelar under arbetets gång.

10.2 Resultatdiskussion

Kommunernas val av organisatoriska lärmiljöer för elevgruppen har varit inkludering, omvänd integrering, samt särskild undervisningsgrupp. Studien visar att oavsett lärmiljö skapas möjligheter för inkludering i både större och mindre sammanhang där elevens delaktighet, kommunikation och lärande kan utvecklas. Frågan är om utvecklingen går framåt eller har stagnerat? Därav vikten av ett systematiskt kvalitetsarbete för att följa upp och driva verksamhetens pedagogiska verksamhet framåt (Skolverket, 2012). Studien visade upprepade förändringar på organisationsnivå, vilket bidragit till brister i det systematiska kvalitetsarbetet

och ansvarsfördelningen. Enligt en pedagog i kommun ett, var det systematiska kvalitetsarbetet en punkt som Skolinspektionen anmärkte på vid senaste inspektionen.

Enligt Skolverket (2012) skall rektor bedriva ett systematiskt kvalitetsarbete för att följa upp, samt analysera verksamhetens utvecklingsbehov. Genom att hitta frirummen i verksamheten kan ökade förutsättningarna för att utveckla skolans verksamheter i att bemöta och utmana eleverna i deras lärprocess (Berg, 2003). Det kan innebära att bygga broar mellan verksamheterna, inom det lilla sammanhanget för att utmana elevernas lärandeprocess i samspel med andra. Att bygga broar eller länkar från det nuvarande till det önskade målet benämns enligt Gerrbo (2013) som överbyggnad. Han använder dock begreppet ur ett individperspektiv, medan vi överfört tanken till ett plan på organisationsnivå.

Utifrån litteraturgenomgången fanns ingen forskning som visade på ett enkelt svar på hur man kan tillmötesgå elevgruppen med AST:s behov. I Statens offentliga utredning (SOU 2009:94) beskrivs en norsk studie, som belyste lärarnas syn på pedagogisk forskning som att den sällan behandlar frågor som anses viktiga i skolans praktik. Forskning visar på komplexiteten i arbetet med elevgruppen med AST. Mesibov, m.fl. (2007) som beskriver pedagogernas utmaning i att försöka förstå elevernas med AST unika tankesätt. Utifrån den forskning som vi utgått ifrån kräver det stora organisatoriska förändringar för att kunna skapa förutsättningar för elevgruppen (Keane, m.fl., (2011); Lynch and Irvine, 2009). Studien visade att man i skolorna i ena kommunen efterfrågade placering av elever i de kommungemensamma särskilda undervisningsgrupperna. En orsak kan vara att spetskompetensen samlats på dessa enheter, vilket medfört att kompetensen att bemöta elevernas olikheter minskat ute på skolorna (Skolverkets, 2014). Det kan innebära att de ordinarie hemklasserna inte utmanas i att utvecklar anpassningar i lärmiljön för att tillmötesgå elevernas behov. Istället centraliseras den specialpedagogiska kunskapen och spetskompetens till ett begränsat antal enheter. Det kan bidra till att skolor med elever i behov av särskilt stöd ser den särskilda undervisningsgruppen som den bästa lösningen. Svårigheterna kopplas till individen och lösningen med en särskild undervisningsgrupp karaktäriseras som kompensatorisk (Nilholm, 2006).

För att sträva mot mer inkluderande verksamheter handlar det inte enbart om att pedagogen i den särskilda undervisningsgruppen eller i klassen med omvänt integrerade elever skall samarbeta med pedagogerna i grundskolans verksamhet. Det handlar om att skapa en helhet där skolan som organisation ska skapa förutsättningar att driva utvecklingen framåt genom ett forskningsbaserat lärande. Utvecklingsprojektet i Essunga visar en arbetsprocess baserat på ett forskningsbaserat lärande, där ledningens roll i utvecklingsarbetet haft en bidragande påverkan till framgången. I Essunga kommun involverades hela kommunorganisationen (Persson & Persson, 2012). Ett arbete som även kan ifrågasättas, hur det är möjligt att vända skolans resultat från botten till att alla elever uppnått godkända resultat.

Intervjuerna med kommunernas skolledare/verksamhetschefer visar på ett aktivt arbete och tänk i riktning mot mer inkluderande verksamheter. Men utifrån verksamhetsintervjuerna ser vi en avsaknad av samverkan mellan nivåerna och skolformerna för att inkluderingen skall utformas i riktning mot en "skola för alla". En verksamhetschef beskrev hur förutsättningarna för en mer inkluderande verksamhet påverkas genom att arbeta med kompetensutveckling och värdegrundsfrågor med enheternas rektorer. Det kan tolkas som att hela organisationen inte är involverad i processen som en helhet utan som enskilda öar. Det blir ingen tydlig röd tråd i utvecklingsarbetet, utan varje nivå inom organisationen jobbar utan samverkan, vilket kan påverka förutsättningarna i arbetet för "en skola för alla". I kommun ett kan orsaken till bristerna orsakas av ständiga omorganiseringar, samt att grundskolan och grundsärskolan har

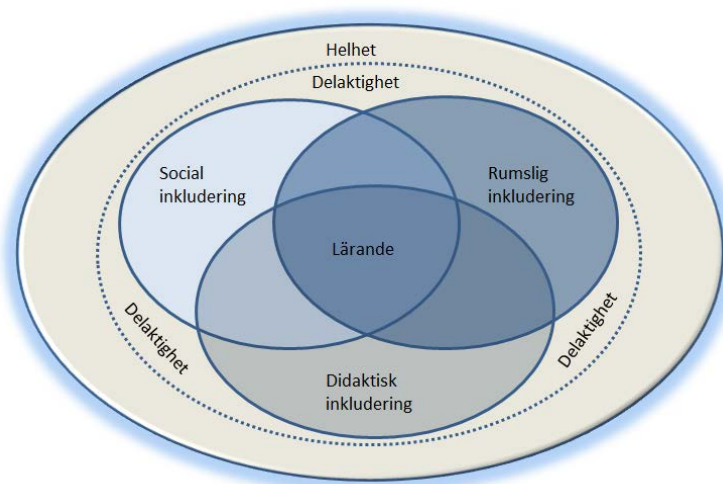
skilda verksamhetschefer. Det leder till svårigheter att arbeta utifrån ett helhetsperspektiv, och ökar kraven på samverkan inom organisationen. Skolverket (2014) belyser skolans komplexitet med flertalet aktörer inblandade, där samverkan är en viktig faktor vid organiseringen av lärmiljöer.

I en diskussion kring organisatoriska lärmiljöer kan man ifrågasätta verksamheter som särskilda undervisningsgrupper och därmed även särskolans existens eftersom det innebär att skolan inte utmanas i att anpassa verksamheten för att tillmötesgå elevernas behov. Om verksamheten antagit ett kritiskt synsätt och tittat på vilka förändringar som skulle kunna göras i lärmiljön, hade man granskat verksamhetens utformning i stället för att se sär lösningen som ett alternativ (Nilholm, 2006). Genom särskilda undervisningsgrupper samlas spetskompetensen på ett ställe, vilket medför att skolans kompetens inom den ordinarie verksamheten minskar (Blom, 2004). Trots segregering benämningar på lärmiljöerna inom de två kommunerna visar studien exempel på flexibla lösningar där eleverna kan utmanas och utvecklas tillsammans med andra.

“En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen ska utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser ska fördelas lika. Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov.”
(Skolverket, 2011, a, b, s.8)

En faktor som har betydelse för lärande utifrån ett sociokulturellt perspektiv, är möjligheten till delaktighet och kommunikation i den kontext individen är en del av. Szönyi (2005) beskriver två typer av delaktighet, social- och uppgiftsorienterad delaktighet. Utifrån de observationer som gjorts så uppfattas inte informanterna alltid ges förutsättningar till full delaktighet. Vid vissa sammanhang exkluderades elever då läromedel inte anpassats. Om det är pga. okunskap eller omedvetenhet kring anpassningens möjligheter är svårt att veta.

Utifrån studiens resultat har en modell tagits fram som synliggör förutsättningarna för delaktighet, kommunikation och lärande. Den teoretiska utgångspunkten är ett sociokulturellt perspektiv, där de tre aspekterna av inkludering tillsammans skapar möjlighet till delaktighet som i sin tur skapar förutsättningarna för lärande (Asp-Onsjö, 2008).



Med andra ord krävs det att individerna är rumsligt- socialt- och didaktiskt inkluderade för ökad delaktighet, eftersom lärande sker genom kommunikation, samspel och interaktion (Säljö, 2000). Kommunikation, samspel och interaktion är en del av de tre aspekterna på inkludering som bilden ovan visar (Asp-Onsjös, 2008). Möjlighet till social-, rumslig- och didaktisk inkludering skapar förutsättningar för lärande, vilket illustreras i form av det område där alla cirklar möts.

Enligt skolledare/verksamhetschef är elevernas placering grundat på dess förutsättningar och behov. Det kan tolkas som att problemet läggs på individen och att begreppet ”förutsättningar och behov” skapar giltighet för de åtgärder skolan väljer. Arbete inom skolans verksamhet skall enligt skollagen (SFS 2010:800) vila på en vetenskaplig grund. Skolorna i en av kommunerna ser särskild undervisningsgrupp som den ultimata lösningen. De ser det som en generell lösning för denna grupp elever, vilket också skolledaren i kommun två uttryckte. I intervjun framkom de två kommunernas aktiva arbete på ledningsnivå för ”en skola för alla”. Skolornas syn gentemot skolledningens aktiva arbete tyder på att arbete i riktning mot en mer inkluderande verksamheter inte är implementerad på de olika nivåerna inom organisationen, samt att spetskompetensen är placerad i de särskilda undervisningsgrupperna/special-enheterna, vilket påverkar förmågan och möjligheten att bemöta elever med AST på hemskolorna. Det kan även tolkas som att ledningen på organisation inte ser ur ett helhetsperspektiv. Bristande helhetssyn kan påverka den gemensamma samsynen mellan organisation-, grupp- och individnivå, kring skolans arbete i att bemöta elevers olikheter.

Flertalet pedagoger och skolledare formulerar sig i enlighet med rådande terminologi, utan att visa tyngd i sina argument, något som pedagoger och skolledningen i kommunerna bör utveckla. Utifrån intervjuerna med skolledare/verksamhetschefer kan man ifrågasätta hur arbetsprocesserna fungerar i praktiken. Hur synliggörs den vetenskapliga grund i skolans verksamhet och de undervisningsstrategier den vilar på? Hur medveten är organisationen om vetenskapens betydelse? Att synliggöra forskningen, eller den bakomliggande orsaken till sina val medför en medvetenhet som utvecklar verksamheten framåt (Persson & Persson, 2012) och inte enbart tomma ord. Nilholm och Göransson, (2013) belyser problematiken ovan och menar att det är lättare att verbalt uttrycka verksamheternas/skolans målsättning än att verkställa den i praktiken. I Statens offentliga utredning (SOU 2009:94) belystes lärarnas syn på forskning som visade att forskningsfrågor oftast inte passade in i skolans arbetsmetoder. Det kan tyda på en brist på flexibilitet inom skolans verksamhet att anpassa sig, vilket även kan visa sig i hur skolor anpassar verksamheten utifrån elevernas olika behov. En orsak kan vara forskningsfrågornas relaterbarhet i den vardagliga praktiken. Det kan även bero på mängden reformer som regeringen utfärdat för att höja kvalitén på skolans verksamheter, bidragit till att arbetet med anpassning av verksamheterna inte haft högsta prioritet.

11. Specialpedagogiska implikationer

Utifrån studiens utgångspunkt kring eleverna med AST möjligheter för delaktighet, kommunikation och lärande har studien synliggjort två kommuners organisatoriska lärmiljöer för den specifika elevgruppen. Studien visade att lärmiljöerna skapar förutsättningar för delaktighet, kommunikation och lärande, vilket kan utvecklas mer i riktning mot ”en skola för alla”. Komplexiteten inom skolans verksamhet, samt arbetet i att bemöta elevgruppen med

AST kräver kompetens och samverkan mellan skolornas olika nivåer. Utifrån ett helhetsperspektiv kan förutsättningar skapas för alla elever.

Tillsammans kan man skapa flexibla lösningar där eleverna kan lära genom rumsligt- social- och didaktisk inkludering. Studien visar på utvecklingsmöjligheter i hur verksamheterna kan anpassas för att öka den didaktiska inkluderingen. Genom att samverka mellan nivåerna, samt ett nära lärarskap ökar förståelsen för individen. Att kommunicera pedagogik och didaktik skapar förutsättningar för att skapa och förebygga att elever hamna i behov av särskilt stöd (Ahlefeldt & Nisser, 2009) Specialpedagogik handlar om att förebygga risker för elever att hamna i behov av särskilt stöd genom att hitta lösningar på situationer i verksamheterna. Att förstå, kan leda till anpassningar i verksamheten utifrån elevens behov (Gerrbo, 2012).

Resultatet av studien visar brister i ledningens förmåga att arbeta utifrån ett helhetsperspektiv, där samverkan mellan nivåerna ökar förutsättningarna för inkludering. Utveckling skapas genom att arbeta utifrån en vetenskaplig grund där ledningen, genom ett pedagogiskt/ didaktiskt ledarskap, skapar förutsättningar för lärande genom att tillsammans bygga broar.

Som specialpedagogiskt vetenskapligt område krävs det mer forskning kring elevgruppen med AST eftersom svårigheter i bemötandet finns för att öka förutsättningarna för delaktighet, kommunikation och lärande. Studien är en fingervisning i vad som krävs för inkludering utifrån elevernas förutsättningar.

12. Förslag till vidare forskning

Utifrån den komplexitet som finns i arbetet med att bemöta elever med AST krävs det mer forskning som är baserad på studier kring specifik elevgrupp. Det finns mycket forskning kring elever i behov av särskilt stöd, vilket inte alltid går att applicera på elevgruppen med AST.

I denna studie har fokus varit att som utomstående observera hur de tre skilda lärmiljöerna ger förutsättningar till delaktighet, kommunikation och lärande. En framtida forsknings studie skulle kunna utvidgas till att undersöka möjligheten till delaktighet, kommunikation och lärande utifrån ett elevperspektiv. Det vore intressant att få ta del av hur elever i de olika organisatoriska lärmiljöerna upplever sin skolsituation. Det vore också intressant att intervjua ett större antal ansvariga skolledare och rektorer om den verksamhet som elever med AST erbjuds.

Referenser

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2009). Kunskapsbildning i specialpedagogik. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning – En mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik - att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Andersson, I. & Asp-Onsjö, L. (2009). Talet om pojkar och flickor i behov av särskilt stöd. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning – En mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Aspers, P. (2011). *Etnografiska metoder*. Malmö: Liber.
- Asp-Onsjö, L. (2008). *Åtgärdsprogram i praktiken- Att arbeta med elevdokumentation i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Björndahl, C. (2005). *Det värderande ögat*. Stockholm: Liber.
- Blom, A. (2004). *Elever mitt emellan- Om samundervisningsgrupper, dess elever och organisation*. Stockholm: Utbildningsförvaltningen, Stiftelsen Sävstadsholm, Stiftelsen Clas Groschinskys minnesfond.
- Clark, C., Dyson, A & Millward, A. (1998). Theorising special education. Time to move on?. I C. Clark, A. Dyson, & A. Millward (Red.), *Theorising Special Education*. London: Routledge.
- Dahlgren, S-O. (2011). Autismspektrumtillstånd. I L. Söderman & S. Antonsson (Red.), *Nya Omsorgsboken*. Malmö: Liber
- Dahlgren, S-O. (2007). *Varför stannar bussen när jag inte ska gå av?- att förstå autism, Aspergersyndrom och DAMP*. Stockholm: Liber.
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturella perspektiv på kunskap och lärande. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ely, M., & Anzul, M. (1993). *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken* Lund: Studentlitteratur.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wängnerud L. (2012). *Metodpraktikan - Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Nordstedts Juridik.
- Fangen, K. (2005) *Deltagande observation*. Malmö: Liber.
- Gerland. G., Hartman. G. & Larsson. S. (2003). *Svårigheter och möjligheter*. Umeå: Specialpedagogiska institutet.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Heister Trygg, B. & Andersson, I. (2009). *Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i teori och praktik*. Vällingby: Hjälpmedelsinstitutet. Malmö: Södra regionens kommunikationscentrum.

- Humphrey, N. & Symes, W. (2013). *Peer interaction patterns among adolescents with autistic spectrum disorders (ASDs) in mainstream school settings*. University of Manchester.
- Jakobsson, I-L. & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Kullberg, B. (2004). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Mesibov, G., Shea, V. & Schüler, E. (2007). *Teacch - vid autismspektrumstörning hos barn och vuxna*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2007) *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning - vad kan man lära av forskningen?* (FoU skriftserie nr 3). Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Nordevall, E., Möllås, G. & Ahlberg, A. (2009). Läraren som mentor i en skola för alla. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning – En mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2007). *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse- att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Nordstedts Juridik.
- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultatet i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Fritzes.
- Skolinspektionen. (2011). *Särskolan - Granskning av handläggning och utredning inför beslut om mottagande*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. (2012). *”Inte enligt mallen”- Om skolsituationen för elever i grundskolan med diagnos inom autismspektrumtillstånd*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011b). *Läroplanen för grundsärskolan 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2012). *Systematiskt kvalitetsarbete - för skolväsendet*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket. (2013a). *Allmänna råd- Arbete med åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2013b). *Allmänna råd- Mottagande i grundsärskolan och gymnasiesärskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Socialstyrelsen. (2010) *Barn som tänker annorlunda- Barn med autism, Aspergers syndrom och andra autismspektrumtillstånd*. Västerås: Socialstyrelsen.

- SOU 2004:98. *För oss tillsammans, Om utbildning och utvecklingsstörning, Slutbetänkande Carlbecks kommittén*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stukat, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Szösnyi, K. (2005). *Särskolan som möjlighet och begränsning - elevperspektiv på delaktighet och utanförskap* (Doktorsavhandling från Pedagogiska Institutionen, Stockholms Universitet, 132.) Stockholm: Stockholms Universitet.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken - ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts förlag.
- Säljö, R., Reisbeck, E., & Wyndhamn, J. (2003). Samtal, samarbete och samsyn. I O Dysthe (Red.), *Dialog samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Thunberg, G., Carlstrand, A., Claesson, B. & Rensfeldt Flink, A. (2011). *KomIgång - en föräldrakurs om kommunikation och kommunikationsstöd*. Västra Götalandsregionen Vetenskapsrådet.(2011). *God forskningssed*. (Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- von Wright, M. (2002). Det relationella perspektivets utmaning. I Skolverket. *Att arbeta med särskilt stöd några perspektiv*. Stockholm: Liber.

Elektroniska referenser

- Ahlefeldt Nisser, von. D.(2011). *Kunskapande samtal i (special)pedagogisk verksamhet*. Hämtad 2014-04-02 från <http://du.diva-portal.org/smash/get/diva2:521198/FULLTEXT01.pdf>
- Ahlefeldt Nisser, von. D. (2009). *Vad kommunikation vill säga- en iscensättande studie om specialpedagogers yrkesroll och kunskapande samtal*. (Doktorsavhandling i specialpedagogik). Stockholm: Stockholms Univeristet. Hämtad 2014-05-23 från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:523384/FULLTEXT01.pdf>
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2) s. 109-124. doi:10.1007/s10833-005-1298-4. Hämtad 2014-05-23 från <http://link.springer.com/article/10.1007/s10833-005-1298-4#page-1>
- Bengtsson, E. & Mineur, C. (2012). Samverkansklasser - Hur elever med autism, utan utvecklingsstörning, samt elever med autismliknande tillstånd kan inkluderas i grundskolan (Kandidatuppsats). Halmstad: Sektionen för lärarutbildning. Hämtad 2013-12-21från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:486583/FULLTEXT01.pdf>
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Ungas syn på inkluderande undervisning*. Bryssel: European Agency for Development in Special Needs Education. Hämtad 2014-01-28 från

<http://admin.business.heacademy.ac.uk/publications/ereports/young-views-on-inclusive-education/YoungViews-2012SV.pdf/view>

Falkmer, M. (2013). *From Eye to Us - Prerequisites for and levels of participation in mainstream school of persons with Autism Spectrum Conditions*. Dissertation Series 17, Studies from Swedish Institute for Disability Research No. 43. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation. Hämtad 2013-12-27 från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:581674/FULLTEXT02>

Falkmer, M. (2009). *Inkluderande strategier för elever med Aspergers syndrom och andra autisttillstånd i grundskolan*. Särtryck ur Skolverkets rapport 334, Autism & Aspergerförbundet. Hämtad 2014-05-14 från http://www.autism.se/RFA/uploads/nedladningsbara%20filer/Marita_Falkmer.pdf

Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. Akademisk avhandling i pedagogik, vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad 2014-05-23 från http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/30583/1/gupea_2077_30583_1.pdf

Interpellation 2010/11:266. *Övergångsbestämmelser för barn med autism i nya skollagen*. Stockholm: Riksdagen.

Hämtad 2014-05-23 från http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Fragor-och-anmalningar/Interpellationer/vergangsbestammelser-for-barn_GY10266/

Keane, E., Aldridge, F. J., Costley, D., & Clark, (2012). Students with autism in regular classes: a long-term follow-up study of a satellite class transition model. *International Journal of Inclusive Education*, 16(10), 1001-1017. DOI:10.1080/13603116.2010.538865 Hämtad 2014-03-30 från: <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2010.538865>

Lynch, S., Irvine, A, (2009) Inclusive education and best practice for children with autism spectrum disorder: an itegrated approach. *International Journal of Inclusive education*, 10 (8), 845-859. Hämtad 2014-05-16 från <http://dx.doi.org/10.108013603110802475518>

Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd" – Vad betyder det och vad vet vi? .* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Hämtad 2014-01-28 från https://www.google.se/?gws_rd=cr&ei=HILiUvnBEOHAYQOons4DABQ#q=Inkludering+av+elever+%E2%80%9Di+behov+av+s%C3%A4rskilt+st%C3%B6d+%E2%80%9D+Vad+betyder+det+och+vad+vet+vi%3F+.+Myndigheten+f%C3%B6r+skolutveckling

Nilsson, I. (2011, 12-06). Kräv stöd för verklig inkludering. *Lärarnas Nyheter*. Hämtad 2013-12-29 från <file:///H:/Litteratur%20Dppsats/Kr%C3%A4v%20st%C3%B6d%20f%C3%B6r%20verklig%20inkludering%20%20L%C3%A4rarnas%20Nyheter.htm>

Rotheram-Fuller, E., Kasari, C., Chamberlain, B., & Locke, J. (2010). Social involvement of children with autism spectrum disorders in elementary school classrooms. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(11), s. 1227-1234. Hämtad 2014-05-23 från <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2970745/>

Skolverket(2013c) *Mer om.....Målgruppen för grundsärskolan, gymnasiesärskolan och särskild utbildning för vuxna.* Hämtad 2014-04-10 från http://skolverket.se/polopoly_fs/1.126392!/Menu/article/attachment/M%C3%A5lgruppen%20f%C3%B6r%20grunds%C3%A4rskola%20etc%20rev.%20130821.pdf

Skolverket. (2013d). *Forskning för klassrummet - vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken.* Hämtad 2014-05-16 från http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikation/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3095

Skolverket Rapport 405 (2014). *Särskilda undervisningsgrupper . En studie om organisering och användning av särskilda undervisningsgrupper i grundskolan.* Hämtad 2014-05-23 från http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikation/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3190

Bilaga 1

Hej,

Vi är två lärare som heter Mariko Alexandersson och Maria Henriksson och läser sista terminen på speciallärarprogrammet vid Göteborgs Universitet. Under vårterminen 2014 kommer vi att skriva vår magisteruppsats och i samband med den genomföra en empirisk studie. Avsikten med studien är att titta närmare på olika organisatoriska lärmiljöer för elever inom autismspektrum utan utvecklingsstörning.

Studien kommer genomföras i två kommuner. Vi har för avsikt att besöka några grupper vid ett antal tillfällen under en period på fyra veckor, då vi kommer genomföra deltagande observationer i det dagliga arbetet. Efter utförda observationer har vi önskemål om att samtala/intervjua Er pedagoger och eventuellt några elever.

Vi avser även intervjua skolledare för att se deras syn på olika organisatoriska lärmiljöer. Ni som deltar i vår studie kommer att vara anonyma och skolan, samt kommunen kommer aidentifieras. All empirisk dokumentation kommer behandlas konfidentiellt. Datainsamling kommer enbart att användas i samband med denna studie och kommer därefter förstöras/raderas.

Som informant har Ni rätt att avbryta er medverkan när ni så önskar.

Med hjälp av Er medverkan hoppas vi kunna bidra med ökad kunskap kring olika organisatoriska lärmiljö och dess påverkan på elevers lärande.

Tack på förhand!

Hälsningar

Mariko Alexandersson

Tel: XXX-XXX XXXXX

mariko.alexandersson@XXX.XX

Maria Henriksson

Tel: XXX-XXX XXXX

Maria.henriksson@XXX.XX

Bilaga 2

Till vårdnadshavarna,

Vi är två lärare som heter Mariko Alexandersson och Maria Henriksson och läser sista terminen på speciallärarprogrammet vid Göteborgs Universitet. Under vårterminen 2014 kommer vi att skriva vår magisteruppsats och i samband med den genomföra en empirisk studie. Avsikten med studien är att titta närmare på möjligheterna för delaktighet, kommunikation och lärande i olika lärmiljöer.

Studien kommer genomföras i två kommuner. Vi har för avsikt att besöka en grupp/klass vid ett antal tillfällen under en period på fyra veckor och genomföra deltagande observationer i det dagliga arbetet. Fokus ligger på lärmiljöns utformande och förutsättningar till delaktighet, kommunikation och lärande. Efter observationer avser vi samtala med ansvarig lärare samt eventuellt några elever kring möjligheterna till delaktighet, kommunikation och lärande.

Vi avser även intervjua skolledare för att se deras syn på olika organisatoriska lärmiljöer. Alla uppgifter kommer att behandlas konfidentiellt. Ni som deltar i vår studie kommer att vara anonyma, samt skolans namn och kommun kommer aidentifieras. All datainsamling kommer enbart att användas i samband med denna studie och kommer därefter raderas. Som informant har Ni rätt att avbryta er medverkan när ni så önskar.

Med hjälp av er medverkan hoppas vi kunna bidra till ökade kunskaper kring olika organisatoriska lärmiljöer och dess påverkan på elevers lärande.

Tack på förhand!

Hälsningar

Mariko Alexandersson
Tel:XXX- XXX XX
mariko.alexandersson@XXXX

Maria Henriksson
Tel: XXX- XXX XX
Maria.henriksson@XXXX

Jag/ vi samtycker som vårdnadshavare att vår son/ dotter _____
medverkar i ovanstående studie.

Ort, datum _____

Vårdnadshavaren underskrift

Vårdnadshavarens underskrift

Observationsmall

Datum: _____ Lärandemiljö: _____ Kod: _____

Inkludering innebär skolans anpassning till eleven i verskamheten.

Rumslig inkludering: <i>placering i klassen, lokal etc (Asp-Onsjö, 2008).</i>	
Social inkludering <i>delaktig i sociala sammanhang med klasskamrater och personal (Asp-Onsjö, 2008).</i>	
Didaktisk inkludering <i>arbetssätt anpassat för eleven. Didaktiska förutsättningar (Asp-Onsjö, 2008).</i>	
Övrigt	

Frågeställningar skolledare:

- Lagförändringen i nya skollagen som trädde i kraft juli 2011, resulterade till att elever med AST utan diagnos utvecklingsstörning inte längre tillhör särskolans elevgrupp? Hur förberedde kommunen verksamheterna för att ta emot denna grupp elever i grundskolan? Vilka alternativ diskuterades?
- Begreppet "En skola för alla" har funnits med under en längre tid inom svensk skolpolitik. Vad innebär begreppet för dig?
- Vad betyder begreppet inkludering för dig?
- Hur är kommunens policy i bemötandet av elever i behov av särskilt stöd? Exempelvis former för inkludering...
- Hur ser en inkluderande skola ut för dig?
- På vilket sätt kan du som skolledare påverka förutsättningar/insatser för att de skolor du ansvarar för arbetar för en inkluderande skola?
- Vilka förutsättningar/möjligheter finns till anpassning av tex rumslig miljö, gruppstorlek, IKT, fortbildning inom ramen för en skolans budget.
- Finns några extra resurser att söka för en skola som tar emot en elev som blivit utskrivna från särskolan?
- Inom ditt skolområde finns olika skolformer representerade, såsom grundskola, grundsärskola, träningsskola. Hur tänker du/kommunen på uppdelningen av elever i tex. särskilda undervisningsgrupper? Beskriv för- och nackdelar.
- I vår studie har vi fokuserat på möjligheten till delaktighet, kommunikation och lärande utifrån att eleven erbjuds erfarenheter från olika sociala- och kulturella kontexter, dvs. ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Det är i samspel med omgivning som lärande blir till. Hur arbetar man på organisationsnivå aktivt för att skapa naturliga arenor, där mångfalden av elever möts?