



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Att undervisa integrerade elever

**Fyra lärares tankar om stöd för att undervisa
grundsärskolans elever i grundskoleklass**

Matilda Marklund

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, LLU600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Eva Gannerud
Examinator:	Ulla Alexandersson
Rapport nr:	VT15 IPS14 LLU600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, LLU600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Eva Gannerud
Examinator:	Ulla Alexandersson
Rapport nr:	VT15 IPS14 LLU600
Nyckelord:	grundsärskola, integrering, stöd, kommunikativt relationsteoretiskt perspektiv

Syftet med studien är att undersöka vilket stöd några grundskollärare får och efterfrågar i sitt arbete med att undervisa integrerade elever, som är mottagna i grundsärskolan men får sin undervisning i grundskoleklass.

Studiens resultat presenteras utifrån ett kommunikativt relationsteoretiskt perspektiv som utvecklats och beskrivits av Ahlberg (2001). Delaktighet, kommunikation och lärande är komplexa fenomen som är sammanlänkade och påverkar varandra ömsesidigt. Med det kommunikativa relationsteoretiska perspektivet studeras kommunikation, interaktion och relationer på olika nivåer i skolans organisation. En elevs inlärningssvårigheter kan inte ensidigt beskrivas utifrån ett individuellt perspektiv, där elevens förmågor ska kompenseras eller tränas. Inte heller är lärmiljön och omgivningens förmåga att anpassa undervisning och bemötande det enda som påverkar elevens möjlighet att utveckla kunskaper. Det centrala i det kommunikativt relationsteoretiska perspektivet är samspelet mellan skolans aktörer och den enskilde elevens förutsättningar att lära.

Som metod har halvstrukturerade intervjuer använts utifrån en kvalitativ ansats. Fyra grundskollärare har delat med sig av sina upplevelser av det stöd de får för att undervisa grundsärskolans elever i grundskoleklass. Vilket stöd som saknas av lärarna har också efterfrågats i denna studie. Det insamlade materialet har analyserats induktivt och resulterat i en kategorisering av informanternas svar.

Lärarens syn på elevers olikheter och inkluderande skolverksamhet är avgörande för hur väl elever i behov av särskilt stöd lyckas i skolan. Därför är det av största vikt att lärarna får stöd på olika nivåer i skolans verksamhet, för att upprätthålla en positiv attityd till integrering och inkludering trots den ökade arbetsbelastningen som kan erfaras. Lärarna i denna studie förmedlar att de får stöd från kommunens särskoleorganisation, skolledningen, skolornas specialpedagoger och skolornas elevhälsoteam. Det mest värdefulla stödet upplevs dock komma från det egna arbetslaget eller från en kollega. Att utnyttja den kompetens som finns i arbetslaget och komplettera med specialpedagogiskt stöd kan vara en framgångsfaktor för att nå en högre grad av inkludering i skolorna. I de fall där extra personella resurser har satts in i undervisningssituationen och på rasterna upplever lärarna tydligt att de har skolledningens stöd för att undervisa integrerade elever. För att säkerställa att den integrerade eleven får undervisning utifrån grundsärskolans kursplan och bedöms utifrån de kunskapskrav som är ställda i grundsärskolans läroplan behöver lärarna få stöd att tolka och konkretisera innehållet i Läroplan för grundsärskolan. Detta stöd kan komma från skolledning, specialpedagog, grundsärskolans personal och det egna arbetslaget.

FÖRORD

I och med detta arbete har jag fått en inblick i hur några skolor och deras olika arbetslag har organiserat sin skolvardag för att undervisa elever med skiftande behov. Att få ta del av lärarnas upplevelser har gett mig nya kunskaper om hur situationen kan se ut för lärare i den skolverksamhet som undervisar integrerade elever.

Mitt varmaste tack vill jag rikta till er fyra grundskollärare, som trots hög arbetsbelastning, gett av er tid och engagerat er i det studerade ämnet. Era upplevelser och erfarenheter har legat till grund för denna rapport.

Jag vill också tacka min handledare Eva Gannerud för god handledning och hjälp när frågorna hopat sig. Dina utvecklande frågor till mig har varit lika värdefulla som dina svar.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

INLEDNING	3
SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	5
Syfte.....	5
Frågeställningar	5
LITTERATURGENOMGÅNG	6
Historisk tillbakablick	6
Folkskolan.....	6
Grundskolan infördes.....	7
Internationella överenskommelser och nationella styrdokument	9
FN:s konventioner om mänskliga rättigheter och Salamancadeklarationen.....	9
Skollagen och läroplaner	9
Grundsärskola och utvecklingsstörning.....	10
Grundsärskola - en skolform som kan bedrivas på olika sätt.....	11
Integrering.....	11
Inkludering och kritik mot begreppet integrering	11
Grundsärskolans elever i grundskoleklass	12
Lärarens situation i grundskoleklass med integrerad elev	13
Stöd till lärare.....	14
Assistenterna och resurspersoner	14
Specialpedagogiska perspektiv	15
Perspektiv på specialpedagogisk forskning och verksamhet.....	15
TIDIGARE FORSKNING	17
Inkludering är hela skolans angelägenhet.....	17
Rektorns stöd till lärare med integrerade elever	17
Att vara två vuxna i klassrummet	18
Tidsaspekten	19
Samarbete och reflektion med kollegor	20
Rådgivning, handledning och kompetensutveckling	20
Sammanfattning av tidigare forskning.....	21
METOD	22
Val av metod.....	22
Pilotintervju	22
Intervjuguide.....	23
Urval	23
Genomförande	24
Bearbetning och analys.....	25
Tillförlitlighet	25
Etiska aspekter.....	27
RESULTAT	28
Stöd vid lektionsplanering	28
Stöd vid val av läromedel och anskaffning av hjälpmedel.....	29
Stöd vid undervisning.....	31
Stöd vid bedömning.....	33
Stöd vid främjande av elevens sociala förmåga och känsla av delaktighet.....	34

Stöd via reflektion	36
Stöd via handledning och information.....	36
Stöd via organisation	38
Sammanfattning av resultatet	40
DISKUSSION	41
Skolan och kommunen	41
Skolans ledning och personalen	41
Lärarna och arbetslagen.....	42
Lärarna och specialpedagogen.....	43
Skolan och föräldrarna.....	44
Skolan och eleverna.....	44
Slutsatser.....	44
Metoddiskussion.....	45
Specialpedagogiska implikationer.....	46
Förslag på framtida forskning	46
REFERENSLISTA.....	47
BILAGA 1 – intervjuguide	
BILAGA 2 – missiv	
BILAGA 3 – kompletterande skriftliga intervjufrågor	

INLEDNING

Skolan ska vara en plats där varje elev känner delaktighet och får undervisning anpassad till individuella behov och förmågor. Detta ställer höga krav på lärarna, men också på hela skolorganisationen. För att säkerställa alla elevers rätt till anpassad undervisning och möjlighet att känna delaktighet i skolans verksamhet, bör lärarna få stöd och rådgivning i de vardagliga pedagogiska frågorna och organisatoriska förutsättningar för att kunna möta alla elevers behov. Persson (2007) menar att det blivit ett glapp mellan det som uttrycker samhällets intentioner (att alla barn ska få en likvärdig utbildning i ett inkluderande sammanhang) och vilka möjligheter skolan har att realisera dessa intentioner. Specialpedagogiken har tagit på sig uppgiften att överbrygga detta glapp, vilket ofta lett till segregerade lösningar.

En segregrande lösning är grundsärskolan, en skolform för elever som på grund av funktionsnedsättningen utvecklingsstörning inte förväntas nå grundskolans kunskapskrav. Denna elevgrupp har sällan omfattats i politiska beslut eller i skrifter som syftat till att realisera den skolpolitiska målsättningen med en skola för alla (Szönyi, 2005). När grundsärskolan på 1990-talet kommunaliserades var dock ambitionen att grundsärskolan och grundskolan skulle utöka samarbetet och så småningom bilda en gemensam skola för alla elever (Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården & Jacobsson, 2005). Vårdnadshavare till barn med diagnosen utvecklingsstörning har idag möjlighet att välja om barnet ska få undervisning utifrån grundskolans läroplan eller grundsärskolans läroplan. I praktiken väljer de flesta att barnet ska läsa efter grundsärskolans läroplan, eftersom de anser att krav och arbetsformer är mer anpassade. Bland de vårdnadshavare som valt att barnet ska läsa efter grundskolans läroplan upplever många att barnet inte fått det stöd och den hjälp som denne behöver för att klara skolgången (Svärd & Florin, 2014). Elev som är mottagen i grundsärskolan kan få all sin undervisning eller delar av sin undervisning i grundskoleklass. Då benämns eleven som integrerad elev eller individintegrerad elev (Skolverket, 2015b). Under året 2014 var ca 1% av Sveriges elever i grundskoleåldern mottagna i grundsärskolan. Av dem var ca 20 % integrerade, så att de undervisades minst hälften av tiden i grundskoleklass (Skolverket, 2015a). Elever som får sin utbildning utifrån grundsärskolans kursplan har rätt till anpassningar och stöd i undervisningen. Detta gäller oavsett om de undervisas i grundsärskoleklass eller integrerade i grundskoleklass.

Såväl nationella som internationella dokument, som påverkar skolans verksamhet, poängterar *alla* barns rätt till delaktighet och inkluderande verksamhet i skola och i samhälle. Det räcker inte med att vara fysiskt närvarande i en grupp för att känna delaktighet och utveckla kunskaper. Ett av skolans problem är att den i många fall inte förmår att skapa delaktighet för alla, menar Persson (2007). Han påpekar att lärare och skolledare inte har tillräckliga kunskaper och erfarenheter att möta den variation av behov som finns hos en grupp elever. Därför förespråkar Persson att lärarutbildningarna ska satsa mer på att alla lärare ska få en specialpedagogisk grundkunskap så att läraren i sin yrkesroll har förståelse för att funktionsnedsättningar av olika slag ryms inom den naturliga variationen av olikheter. Detta kan ge lärarna beredskap att möta behoven, men också att söka specialpedagogiskt stöd utan att avsäga sig ansvar för eleven. Lärare behöver känna till olika slags funktionsnedsättningar och vad detta får för konsekvenser för individen, för klassen och kamraterna liksom för planeringen och genomförandet av undervisningen, menar Persson (2007).

Att undervisa elever med stora inlärningssvårigheter kan kräva större arbetsinsatser från lärarens sida och ett mer flexibelt förhållningssätt till elevers sätt att lära och den egna

undervisningen. Lärares attityder gentemot elevers olikheter och stödjande insatser till de elever som är i behov av särskilt stöd är avgörande för hur elever utvecklar kunskaper och upplever delaktighet i skolans verksamhet (Abbott, 2006; Ahlberg, 2007). Därför är det av största vikt att de lärare som ställs inför utmaningen att undervisa elever med komplicerad inlärning känner att de har stöd i sitt arbete, från flera olika nivåer i skolans organisation. Därför har jag valt att studera vad några grundskollärare får för stöd för att undervisa grundsärskolans elever i grundskoleklass. Resultatet kanske kan användas av skolledare och skolhuvudmän för att bättre kunna planera en inkluderande skolverksamhet. Studien bör dessutom kunna ligga till grund för samtal mellan lärare, specialpedagoger och rektor på någon skola, i frågor som rör delaktighet och undervisning för elever mottagna i grundsärskolan.

SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Syfte

Syftet med studien är att undersöka vilket stöd några grundskollärare får och efterfrågar i sitt arbete med att undervisa integrerade elever, som är mottagna i grundsärskolan men får sin undervisning i grundskoleklass.

Frågeställningar

- Vilket stöd får grundskollärarna för att undervisa och skapa känsla av delaktighet i en klass med integrerade elever?
- Vilket stöd får grundskollärarna för att undervisa och bedöma utifrån två kursplaner i en integrerad skolverksamhet?
- Vilket stöd efterfrågar grundskollärarna för att kunna utveckla sin undervisning och inkluderande arbetsformer?

LITTERATURGENOMGÅNG

Följande kapitel inleds med en historisk tillbakablick som beskriver den svenska skolans framväxt och hur synen på elever med funktionsnedsättningen utvecklingsstörning har växlat. Därefter beskrivs några internationella överenskommelser och nationella styrdokument som har betydelse för skolans verksamhet. Vidare tas några specialpedagogiska perspektiv upp och beskrivs i korthet. För att ge en kort bakgrund till följande studie och klargöra hur jag har använt vissa begrepp följer därefter en kort beskrivning av begreppen grundsärskola, utvecklingsstörning, integrering och stöd till lärare. Kapitlet avslutas med tidigare forskning som fokuserar på vad lärare får och efterfrågar för stöd för att undervisa elever med skilda behov. Särskilt belyses frågan med integrerade elever med diagnosen utvecklingsstörning eller elever i stort behov av särskilt stöd.

Historisk tillbakablick

Svenska skolans historia ger en bild av den aktuella tidens rådande samhällssyn. Skolans funktion har i alla tider varit att utbilda befolkningen för samhällsnytta och för landets ekonomiska tillväxt, men skolan har också haft en starkt fostrande roll. Klassamhällets orättvisor i slutet av 1800-talet och början av 1900-talet avspeglades i det segregerade parallellskolesystemet, där både klasstillhörighet och kön hade betydelse för vilken typ av skola eleverna fick möjlighet att gå i. För barn med funktionsnedsättning har skolgång inte alltid varit en självklarhet. De senaste femtio åren har samhällets syn på individer med avvikande inlärning eller fysiska funktionsnedsättningar lett till en mer inkluderande verksamhet i skolan. Nu har alla barn rätt till utbildning, men än idag undervisas elever med funktionsnedsättningar i hög grad i segregerade former.

Folkskolan

Den första folkskolestadgan undertecknades år 1842 i Sverige. Man brukar säga att från och med då fick alla barn rätt till skolundervisning, men i praktiken blev många barn kvar hemma. De behövdes fortfarande i arbetet på gårdarna och för familjens försörjning. Dessutom såg de inte nyttan av utbildning för barn i alla familjer. Så det dröjde många år innan majoriteten av barn gick i skolan och det fanns flera hinder att övervinna innan den allmänna skolplikten kom att omfatta alla barn (Szönyi, 2005). Under slutet av 1800-talet erbjöds undervisning för ett fåtal barn med utvecklingsstörning. De undervisades då huvudsakligen på internat eller på anstalt, som ofta bedrevs på privata initiativ. Flera av initiativtagarna till utbildning för barn med utvecklingsstörning hade en optimistisk tro på elevernas framtid. Deras drivkraft var att dessa elever, genom pedagogiska och specialpedagogiska åtgärder och ett kärleksfullt omhändertagande, skulle bli hjälpta till att bli självständiga individer och yrkesverksamma samhällsmedborgare (SOU 2003:35).

Folkskolans idé var att alla barn skulle få undervisning och fostras till goda samhällsmedborgare. Skolplikt infördes i Sverige år 1882. När så fler och fler barn från olika samhällsklasser och med olika förutsättningar kom till folkskolan i början av 1900-talet, stod skolan inför en ny och utmanande situation. Elevernas stora olikheter, både i kunskaper och i social fostran, mötte skolan genom att dela upp eleverna i grupper och undervisa eleverna i olika skolformer. De skiftande pedagogiska behoven ledde också till många grupperingar. Detta resulterade i en mycket segregerad utbildningsorganisation och ett parallellskolesystem, som varade långt in på 1900-talet (Eriksson Gustavsson, Göransson och Nilholm, 2011). För flertalet barn och unga med utvecklingsstörning som utbildades på anstalt, blev inte resultatet av utbildningen så positivt som utbildarna hade hoppats på och förväntat sig. I början av

1900-talet förbyttes den svagt optimistiska synen i samhället, på möjligheten att hjälpa unga med utvecklingsstörning, till en rädsla för det avvikande. Den allmänna uppfattningen blev att ”psykiskt efterblivna” personer var oönskade och att de sågs som potentiella brottslingar som tärde på samhället. Många barn och vuxna med utvecklingsstörning gömdes undan och mycket få individer med funktionsnedsättning fick någon utbildning. För att inte fler barn med utvecklingsstörning skulle födas och för att skydda den svenska befolkningen utfördes tvångssteriliseringar av personer med utvecklingsstörning, i rasbiologins namn (SOU 2003:35).

Skolan i mitten av 1900-talet präglades av en normativ elevsyn. Det vill säga att skolans förväntningar på eleven var styrande och att det var eleven som skulle anpassa sig till skolans krav och undervisningsformer. De elever som inte passade in i skolans system blev placerade i specialklasser eller i specialskolor. Samhällsynen, under denna tid, gick dock emot skolans sätt att hantera olikheter. Eftersom skolan sågs som en viktig faktor i byggandet av ett mer jämlikt och demokratiskt samhälle så kom krav på att skolan skulle bli bättre på att hantera heterogena grupper. Redan 1948 föreslog skolpolitiker att skolan skulle erbjuda elever med skilda behov mer individualiserad undervisning och i första hand inom klassens ram (Eriksson Gustavsson et al., 2011). Dock bör man notera att den svenska skolan fortsatte att tillämpa flera parallella skolformer, där elever från olika samhällsklasser och med olika intellektuella förutsättningar undervisades i olika skolor och gavs olika möjlighet att fortsätta till högre studier. För elever med utvecklingsstörning eller andra funktionsnedsättningar utarbetades fler undervisningsformer i mitten av 1900-talet och fler skolor började ta emot dessa barn. Detta gjorde att allt fler elever med funktionsnedsättning kunde gå i skola nära sina hem och på så sätt kunde bo kvar hemma. I 1954 års Lag om undervisning och vård av vissa psykiskt efterblivna betonades dessa elevers rätt till undervisning och skolornas tidigare inriktning på förvaring och hantering fick tonas ner. Personer med gravare utvecklingsstörning hade dock ännu inte rätt att gå i skola (Szönyi, 2005).

Grundskolan infördes

Det kom att dröja många år till innan tankarna om en sammanhållen skola helt slog igenom, men år 1962 infördes grundskolan i Sverige. En nioårig, obligatorisk skola för alla elever. Trots grundskolans tydliga intentioner, att elever med olika förutsättningar skulle undervisas tillsammans i samma klass, användes ändå möjligheten att undervisa vissa elever i specialklasser i hög utsträckning. Skolan kritiserades från många håll för sina segregerade lösningar under 1960-talet. Både i politiska skolfrågor och i handikappolitiken började människors syn på en individs svårigheter att förändras så att man i större utsträckning uppfattade det som att en individs begränsningar och svårigheter stod i relation till miljöns utformning. Från bland annat handikapprörelsen höjdes röster för integrering och normalisering. För skolans del resulterade detta i att elevernas skolproblem inte längre bara sågs som elevens ansvar. Större fokus lades på att förstå förhållandet mellan en elevs förutsättningar och interaktionen med den omgivande miljön. (Eriksson Gustavsson et al., 2011). Den allmänna uppfattningen i samhället gick mer och mer mot att människor med utvecklingsstörning hade rätt att leva ett liv som var så likt andra människors liv som möjligt. 1967 antogs den Omsorgslag som gav alla barn med utvecklingsstörning laglig rätt till utbildning. Grundsärskolan och träningskolan formades under slutet av 60-talet och landstinget var huvudman för dessa skolformer. Då träningskolan inrättades gavs möjlighet för fler barn med utvecklingsstörning att gå i skolan. Detta ledde till att det blev det lokalbrist i särskolorna och grundsärskolan började lokalintegreras på vissa grundskolor, av både ekonomiska och ideologiska skäl (SOU 2003:35).

En skola för alla har ända sedan 1960-talet varit ett begrepp och ett skolpolitiskt mål som ska ge alla individer en relevant undervisning och optimala utvecklingsmöjligheter i en sammanhållen skola. Denna idé kopplades dock tidigt till flera segregeraande åtgärder, som beskrivs i läroplanen från 1962. Skolorna skulle vara beredda att erbjuda specialklasser för elever som inte följde den ordinarie inlärningstakten. Åtta typer av specialklasser beskrivs i Lgr 62, för att matcha behoven hos olika elever. En bit in på 70-talet kom ca 40% av alla elever i kontakt med någon slags specialundervisning. Det höjdes återigen kritiska röster, från politiskt håll, mot alla specialpedagogiska åtgärder. Det fanns få bevis på att de segregerade undervisningsformerna gynnade de svagpresterande eleverna (Hjörne & Säljö, 2013). I läroplanen från 1980 framhölls tydligt att undervisningen skulle utformas så att svårigheter kunde förebyggas och att alla elever skulle ha tillgång till en jämlik undervisning. Om elever behövde extra stöd skulle detta ges inom ramen för den ordinarie undervisningen och i huvudsak i klassrummet. Segregerande lösningar var tillåtna i specialfall, men då skulle de vara temporära (Eriksson Gustavsson et al., 2011).

Samtidigt som grundsärskolor lokalintegrerades på vissa grundskolor på grund av lokalbrist var ökad integrering av grundsärskolans elever en uttalad målsättning från politiskt håll. Samarbetet mellan skolformerna utökades på vissa platser och något fler elever med diagnosen utvecklingsstörning integrerades i grundskolans klasser. Men då integreringen och samarbetet upplevdes ske utan någon egentlig förändring av grundskolans verksamhet så uttalades en skepsis från sarskolans håll. Både sarskolans personal och elevernas vårdnadshavare såg integreringen mer som ett hot mot de sarskolemottagna elevernas rätt till anpassad utbildning, än som en möjlighet (Assarson, 2007). Sarskolan kommunaliserades mellan åren 1988 och 1996. Det huvudsakliga motivet för kommunaliseringen var att sarskolan och grundskolan skulle närma sig varandra ytterligare och ge förutsättningar för att nå det skolpolitiska målet *En skola för alla*. (SOU 2003:35). Den fysiska integreringen, med fler grundsärskolor placerade i lokaler i närheten av grundskolorna, förutspåddes leda till ett större socialt utbyte mellan elever med utvecklingsstörning och de andra. Intentionen gällde främst skolan, men förhoppningen var att det i förlängningen skulle leda till att en social delaktighet främjades även i samhället i stort (Szönyi, 2005). Studier har visat att fysisk integrering inte varit tillräcklig för att skapa delaktighet och gemenskap (se t.ex. Molin, 2004; Szönyi, 2005). Dock kan den fysiska integreringen vara ett första steg för att nå social integrering.

Begreppet integrering förutsätter att någon är segregerad. Under 1990-talet lanserades begreppet *inkludering* som ett alternativ till integrering. Den huvudsakliga idén med inkludering i skolan är att skolan ska anpassa sig till elevernas olikheter så att den passar alla elever och se heterogenitet som en tillgång. På så sätt ska alla, oavsett förutsättningar, ha möjlighet att vara delaktiga i klassens gemenskap (Tideman et al., 2005). I 1994 års läroplan kan man utläsa ett inkluderande perspektiv. Det var den första läroplanen som var gemensam för alla skolformer i det obligatoriska skolväsendet. Med en gemensam läroplan, med olika kursplaner fanns det krav på att alla elever i behov av särskilt stöd skulle ha rätt till anpassningar och hjälp för att nå målen. Förhoppningar fanns också på att elever med utvecklingsstörning ytterligare skulle kunna närma sig grundskolan, så att sarskolan på sikt skulle kunna avskaffas. Redan innan denna läroplan antogs hade sarskolekommittén diskuterat möjligheterna att avskaffa sarskolan, i sitt betänkande: *Sarskolan - en primärkommunal skola* (SOU 1991:30). Kommittén befarade dock att elevgruppen inte skulle garanteras de resurser de hade rätt till och att grundskolan vid den tiden inte hade rätt kunskaper om elevernas behov (SOU 2003:35).

Dagens skola och rådande styrdokument fortsätter med grundtanken att alla elever, så långt som det är möjligt, ska få sin undervisning inom den ordinarie klassens ram. När en elev får skolsvårigheter är det främst skolans arbetssätt och miljö som ska prövas och anpassas efter alla elevers behov. Individuella insatser ska övervägas först när andra alternativ har prövats och utvärderats (Jakobsson & Nilsson, 2011). Rådande läroplan, LGR11 är däremot återigen uppdelad i Läroplan för grundskolan och Läroplan för grundsärskolan, med gemensamt innehåll i vissa delar. Idag är ca 1% av Sveriges elever mottagna i grundsärskolan. Av dem är ungefär var femte elev integrerad i grundskoleklass, minst hälften av skoltiden. Hur stor andel av eleverna som är integrerade i grundskolan varierar stort mellan olika kommuner (Skolverket, 2015a).

Internationella överenskommelser och nationella styrdokument

Så väl nationella som internationella dokument betonar inkludering och delaktighet som huvudsakliga ledord i utformningen av utbildning och stöd, för alla elever. Personer med funktionsnedsättning har samma rättigheter till utbildning som personer utan särskilda behov. Med mångfald som grund ska alla människor ha rätt att delta i utbildning och samhällsliv och ha rätt att påverka sin egen situation.

FN:s konventioner om mänskliga rättigheter och Salamancadeklarationen

FN slår fast, redan 1948 i deras konvention om de mänskliga rättigheterna, att det inte bara är ett fåtal privilegierade barn som ska få utbildning. Det är en grundläggande mänsklig rättighet, för alla (Utrikesdepartementet, 2006). Flera internationella fördrag och konventioner har sin grund i FN:s konventioner om de mänskliga rättigheterna. Utifrån denna konvention har Sverige förbundit sig att utforma svensk skola så att alla garanteras utbildning. Svenska skolans läroplaner och skollag bygger också på FN:s konventioner. 2007 tog FN beslut om en konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning. Där understryks rätten till skolgång för alla och rätten till nödvändigt stöd i en inkluderad utbildning (Svenska Unescorådet & Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2008).

FN-organet UNESCO, med ansvar för utbildning, vetenskap, kultur och kommunikation, är det organ som i början av 1990-talet uppmärksammade behovet av internationella normer för undervisning i inkluderande former. 1994 antogs Salamancadeklarationen, som bygger på FN:s konvention om de mänskliga rättigheterna, och som har fått stor betydelse för utvecklingen av inkluderande utbildning i många länder. Deklarationen betonar värdet av att alla elever, även de som är i behov av särskilt stöd, undervisas tillsammans i inkluderande former. Olikheter ska bejakas och användas som en tillgång i undervisningen. I Salamancadeklarationen deklarerar också att inkluderande skolor är det effektivaste sättet att bekämpa diskriminerande attityder och att bygga upp ett integrerat samhälle (Svenska Unescorådet, 2006).

Skollagen och läroplaner

Den svenska skollagen gäller för alla skolformer i Sverige. Där regleras vilka rättigheter och skyldigheter elever och deras vårdnadshavare har. I skollagen framgår också de krav som ställs på huvudmannen för verksamheten. Skollagen (SFS 2010:800) slår fast att utbildningen ska vara likvärdig i hela landet och syftar till att alla elever inhämtar grundläggande kunskaper och värden. Skolan ska främja utveckling och lärande och ge alla elever förutsättningar att nå så långt som möjligt. I utbildningen ska hänsyn tas till elevers olika behov. Utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.

I det elfte kapitlet i Skollagen står de bestämmelser som är lagstadgade för grundsärskolan. Där beskrivs bland annat utbildningens syfte:

Grundsärskolan ska ge elever med utvecklingsstörning en för dem anpassad utbildning som ger kunskaper och värden och utvecklar elevernas förmåga att tillägna sig dessa. Utbildningen ska utformas så att den bidrar till personlig utveckling, förbereder eleverna för aktiva livsval och ligger till grund för fortsatt utbildning. Utbildningen ska främja allsidiga kontakter och social gemenskap och ge en god grund för ett aktivt deltagande i samhällslivet (SFS 2010:800, §2).

Därefter beskrivs bestämmelser för grundsärskolans verksamhet, som till exempel vem som beslutar om elevens rätt till inriktningen träningsskola, omfattningen av elevernas undervisningstid, kursplaner med ämnen och ämnesområden, hur betygssättning ska göras och hur studieomdömen ska skrivas. Här finns också bestämmelser som gäller för kommunala grundsärskolor respektive för fristående grundsärskolor (SFS 2010:800).

Skolformerna grundskola och grundsärskola har två skilda läroplaner, även om de liknar varandra i innehåll och form. Båda läroplanerna har tre delar:

Del ett: Skolans värdegrund och uppdrag – Innehållet är detsamma i de båda läroplanerna.

Del två: Övergripande mål och riktlinjer – Denna del har samma ordalydelse till stora delar i de båda kursplanerna, men skiljer sig i de övergripande målen om *kunskaper*.

Del tre: Kursplaner och kunskapskrav – Här skiljer sig de båda läroplanerna åt. Grundskolans kursplaner och kunskapskrav är mer omfattande och ställer högre krav på elevernas förmågor. Kursplanerna inleds med motivering till varför ämnet ska studeras. Därefter anges syftet med ämnet och vilka förmågor som eleven ska utveckla. I det centrala innehållet, som presenteras, anges vilka delar som ska behandlas i undervisningen. Därefter presenteras kunskapskraven för olika betygsnivåer (Skolverket, 2011). En elev som är mottagen i grundsärskolan ska undervisas och bedömas utifrån grundsärskolans läroplan, oavsett om eleven undervisas i grundsärskoleklass eller i grundskoleklass.

Grundsärskola och utvecklingsstörning

Grundsärskolan är ett alternativ till grundskolan för de barn och unga som fått diagnosen utvecklingsstörning. En mottagning i grundsärskolan blir aktuell då eleven bedömts inte kunna nå grundskolans kunskapskrav på grund av utvecklingsstörningen. (SFS 2010:800). Utvecklingsstörning är ett begrepp som används för att beskriva intellektuell funktionsnedsättning i kombination med bristande förmåga att klara av det dagliga livet. Diagnosen utvecklingsstörning är komplex och ger bara en vag bild av personens förmågor. Personens begränsningar och möjligheter skiftar mycket mellan olika individer och kan påverkas av omgivningens förmåga att anpassa stödet. (Jakobsson & Nilsson, 2011). När det gäller diagnostisering definieras utvecklingsstörning av tre kriterier: en intelligenskvot (IQ) under 70, nedsättning i anpassning till vardagens krav (så kallad adaptiv förmåga) samt att orsakerna till intelligensnedsättningen och nedsättningen av den adaptiva förmågan ska ha inträffat innan 16 års ålder (Granlund & Göransson, 2011). Det omgivande samhällets syn på normalitet och önskvärda förmågor och kunskaper har stor betydelse för hur begreppet utvecklingsstörning har tolkats och använts (Jakobsson & Nilsson, 2011).

Grundsärskolan är en skolform där elever med diagnosen utvecklingsstörning får ta del av utbildning, individuellt anpassad efter elevens förutsättningar och behov. Undervisningen ska i största möjliga mån motsvara den undervisning som bedrivs i grundskolan. Grundsärskolan är nioårig och består av inriktningarna grundsärskolan och träningsskolan. I inriktningen grundsärskola läser eleverna ämnen motsvarande ämnen i grundskolan, men inte i samma

omfattning och med anpassade kunskapskrav. Grundsärskolans elever kan få betygen A-E, där A är det högsta betyget och E är det lägsta. Betygen sätts terminsvis från årskurs 6-9. En elev mottagen i grundsärskolan kan också få betyg enligt grundskolans kursplan, om de kunskapskraven uppnås. I inriktningen träningskola läser eleverna fem ämnesområden: estetisk verksamhet, kommunikation, motorik, vardagsaktiviteter och verklighetsuppfattning. I träningskolan bedöms eleverna i två nivåer, grundläggande kunskaper och fördjupade kunskaper. Ett studieomdöme ges i årskurs 9 (SFS 2010:800).

Grundsärskola - en skolform som kan bedrivas på olika sätt

Skollag, förordningar och läroplan ligger till grund för hur verksamheten styrs, men kommunerna själva organiserar utbildningen lokalt. När en grundlig utredning visat att en elev har rätt att bli mottagen i grundsärskolan är det vårdnadshavaren som väljer om barnet ska undervisas efter grundsärskolans kursplan eller efter grundskolans kursplan. En elev som är mottagen i grundsärskolan kan få hela eller delar av sin undervisning integrerad i grundskoleklass. Det råder stor variation inom och mellan kommuner hur undervisningen för grundsärskolans elever organiseras. I en del kommuner undervisas grundsärskolans elever enbart i grundskolans klasser och inga grundsärskoleklasser existerar. I andra kommuner finns bara grundsärskolans elever i särskilda klasser och inga elever går integrerat. I de flesta kommuner finns båda dessa undervisningsformer. De allra flesta elever mottagna i grundsärskola går i grundsärskoleklass eller träningskoleklass (Svärd & Florin, 2014; Skolverket, 2015a).

Integrering

Ordet integrering betyder att sammanföra delar till en enhet. Begreppet är svårfångat, då det tolkas och användas på många olika sätt. I skolans verksamhet används begreppet integrering främst för de elever som är mottagna i en skolform, men som undervisas i en annan skolform. Det finns elever mottagna i grundsärskolan som får sin undervisning i grundskolan och vice versa (Skolverket, 2015b). Haug (1998) menar att en skola för alla innebär att varje elev känner delaktighet och uppfattar sig som en naturlig del av skolans olika sammanhang. Det är viktigt att varje elev får känna samhörighet både med andra elever och med lärare i skolan och får känna sig delaktig i undervisningens innehåll. Haug skiljer på *segregerande integrering* och *inkluderande integrering*. Den segregerande integreringen bygger på ett kompensatoriskt synsätt. Orsaken till svårigheter söks ofta hos eleven och det finns förväntan på att eleven ska ändra sig för att passa in i den omgivande verksamheten. Målet är att hitta en fysisk miljö och ett arbetssätt som svarar till elevens behov och som hjälper eleven att passa in i rådande norm. Skolan närmast hemmet uppfattas som den naturliga platsen för barnets skolgång. Risken med en segregerande integrering är att eleven blir fysiskt integrerad, men saknar känslan av delaktighet och samhörighet. Den inkluderande integreringen innebär däremot att alla, oberoende av förutsättningar och prestationsförmåga, deltar i samma verksamhet och får gemensam undervisning. Detta sker utifrån ett relationellt perspektiv, där verksamheten ska anpassas efter de individer som deltar. Inom klassens gemensamma ram ska undervisningen ta hänsyn till elevernas olikheter, för att var och en ska ha möjlighet att utveckla sina kunskaper så långt som möjligt (Haug, 1998).

Inkludering och kritik mot begreppet integrering

Begreppet integrering har till viss del ersatts av begreppet inkludering, eftersom integrering i praktiken till stor del har kommit att handla om placeringen av elever. Dessutom anses begreppet bygga på uppdelningen av ett *vi* och ett *dom*, som förutsätter att de avvikande ska anpassa sig till en rådande norm (Nilholm & Göransson, 2013). Begreppet inkludering har,

liksom integrering, inte heller en tydlig definition. För att få en samsyn kring begreppet inkludering på en skola bör begreppet diskuteras och problematiseras på respektive arbetsplats. Särskilt viktigt är det att prata om inkludering på de skolor som har elever som är mottagna i olika skolformer. Nilholm och Göransson (2013) beskriver tre inriktningar på hur man kan definiera inkludering. Den mest radikala synen ger en *gemenskapsorienterad definition*, som innebär alla elevers självklara plats i ett enda skolsystem. Inga segregeringar utformas för att möta elevernas olikheter. Med denna definition ska det inte finnas någon särskola eller några särskilda undervisningsgrupper. Olikheter ses som en tillgång och alla elever ska ha möjlighet att känna sig socialt och pedagogiskt delaktiga. I kontrast till denna definition står en mer *individorienterad definition*, där graden av inkludering avgörs av hur situationen ser ut för den enskilda eleven. Eleven ges en anpassad undervisning så att eleven når målen, trivs och har goda sociala relationer. Grundsärskola och särskilda undervisningsgrupper kan vara medel för att nå inkludering på individens villkor. Den tredje definitionen, en *placeringsorienterad definition*, menar Nilholm och Göransson egentligen inte vara värd att kallas inkludering eftersom den avviker tydligt från inkluderingstanken. Men eftersom den är vanligt förekommande så vill de ändå delge den. Det centrala i denna definition är vilken lokal eleven undervisas i och definitionen kan likställas med begreppet lokalintegrering, alltså att eleven finns med i klassen men inte upplever delaktighet.

I denna studie används genomgående begreppet *integrering* när grundsärskolans elever undervisas i grundskoleklass. I huvudsak därför att integrering fortfarande är det begrepp som används i skolornas styrdokument och skrivelser. Eftersom verksamheten dessutom kan vara olika mycket inkluderande och på olika sätt i olika skolor, enligt Nilholms och Göranssons definitioner (2013), och då inga sådana hänsyn har tagits vid val av informanter så är begreppet integrering mest rättvisande i denna studie. Med integrerade elever avses här elever som är mottagna i grundsärskola men som tillhör en grundskoleklass och får huvuddelen av sin undervisning i klassens gemensamma arbete. Begreppet *inkludering* förekommer i redovisning av tidigare forskning och i diskussionen i denna rapport, då detta begrepp använts av de refererade författarna.

Grundsärskolans elever i grundskoleklass

Skolverket har genomfört en studie på uppdrag av regeringen, som utvärderat orsaken till att organiseringen av undervisning för grundsärskolans elever ser så olika ut i olika kommuner. I rapporten *I särskola eller grundskola?* jämförs också undervisningens kvalitet för grundsärskolans elever, som integrerade i grundskoleklass respektive i grundsärskoleklass. Resultaten baseras på en enkät till särskoleansvariga i Sveriges samtliga kommuner samt fallstudier i nio kommuner, där intervjuer gjorts med rektorer, lärare och vårdnadshavare. Studien visar att kommunerna har olika bevekelsegrunder till varför de integrerat grundsärskolans elever i grundskoleklasser. I lands- och glesbygds kommunerna anges ofta praktiska och organisatoriska skäl, medan kommunerna med lite större städer framhåller mer ideologiska argument för integrering (Skolverket, 2002).

Vårdnadshavaren ska vara delaktig i diskussionen om var elev som är mottagen i grundsärskolan ska undervisas, i grundsärskoleklass eller integrerad i grundskolan. Beslutet om placering tas av skolans huvudman. Alla beslut ska dock grunda sig i barnets bästa och skollagen är tydlig med att barnets egen vilja ska kartläggas och beaktas i denna fråga. Innan beslut om placering har tagits bör skolan och vårdnadshavarna ha diskuterat varför eleven ska undervisas integrerat eller i grundsärskoleklass och vad konsekvenserna för individen blir i förlängningen (Skolverket, 2015b). Det finns både praktiska och ideologiska argument för integrering. När en elev mottagen i grundsärskolan får sin undervisning i grundskoleklass sker

det oftast i skolan närmast elevens hem. Därmed slipper eleven extra resor och eleven får möjlighet att umgås och samspela med de jämnåriga kamrater i skolan som bor i närheten av elevens bostad. Integreringsalternativet kan också vara ett sätt att få vårdnadshavare att acceptera särskolan som skolform för barnet (Karlsudd, 2002). Integreringen sker dock ofta utifrån en ideologisk grund menar Haug (1998), där social rättvisa och lika rätt till deltagande talar för att alla elever ska få undervisas i tillsammans.

I Skolverkets studie (2002) framkom både positiva och negativa konsekvenser av de båda olika sätten att anordna undervisningen för grundsärskolans elever, integrerade eller i särskoleklass. Rapporten nämner att det finns en risk att integrerade elever inte får sin undervisning utifrån grundsärskolans kursplaner, utan att undervisning sker enbart utifrån grundskolans mål och kunskapskrav. Grundsärskolans elever riskerar dessutom att bli socialt isolerade i grundskolan om det inte finns uppbyggda kamratrelationer med ett eller flera barn i klassen. Integrering i grundskolans tidigare år anses av många fungera bra, men det blir svårare när eleverna blir äldre. I åldersblandade klasser tycks integrering fungera bättre. Där har elever med utvecklingsstörning lättare att hitta vänner (Skolverket, 2002; Swärd & Florin, 2014). Undervisningens organisation och större krav på ämneskunskaper och abstraktionsförmåga kan leda till att de integrerade eleverna också får svårt att följa med i undervisningen. Att integreringen fungerar bättre i de lägre åldrarna kan också bero på att det ställs högre krav på de sociala färdigheterna i och med stigande ålder och att samspelet mellan eleverna försvåras i samband med att eleverna blir äldre (Skolverket, 2015). Å andra sidan finns det studier som visar att elever i behov av särskilt stöd som går i normalklasser lär sig mera och får ett större socialt nätverk än om de får sin undervisning i segregerade former (Berhanu, 2010; Leatherman, 2007). Eleverna lär av varandra i undervisningens olika processer. Man har funnit att både elever i behov av särskilt stöd och mer normalpresterande elever gynnas av att gå i heterogena klasser. Berhanu (2010) oroas av att den svenska skolan fortsätter att undervisa elever i segregerade klasser och grupper, trots att inkluderande skolformer visat på gynnsamma effekter.

Lärarens situation i grundskoleklass med integrerad elev

I Skolverkets (2002) rapport *I särskola eller grundskola?* nämns också något om lärarnas situation, när de undervisade grundsärskolans elever i grundskoleklass. Att ha integrerade elever innebar för några lärare en frustration, då de tyckte sig ha svårigheter att avgöra elevens kunskapsnivå och vilka krav de kunde ställa på eleven. När lärarna fick skatta sin erfarenhet och möjlighet att undervisa barn med diagnosen utvecklingsstörning var det många som klassade sin kompetens som relativt låg. Studien visade dock att det fanns grundskolelärare och till och med lärare utan pedagogisk utbildning, som trots sin osäkerhet på sin kompetens bedrev kunskapsutmanande och kvalitativ undervisning för integrerade elever mottagna i grundsärskolan. Flera lärare i grundskolan upplevde sig inte få tillräckligt stöd i sitt arbete med integrerade grundsärskoleelever i sin klass (Skolverket, 2002). I sitt stödmaterial till skolor med integrerade elever skriver Skolverket (2015b) att det är viktigt att det på olika nivåer finns kompetens och idéer om hur man kan arbeta på bästa sätt för att integrationen ska fungera bra. Lärarens och skolledningens förmåga att hitta flexibla lösningar och deras vilja att möta elever med skilda behov är direkt avgörande för en framgångsrik integrering. Utöver personalens attityder och förmågor att anpassa verksamheten poängteras också vikten av fortbildning. Personalen ska ges möjligheter till kontinuerlig kompetensutveckling för att möta elevernas behov. Den kan handla om funktionsnedsättningar och bemötande, men också om styrdokument och om vilka bestämmelser som gäller för de olika skolformerna.

Stöd till lärare

Studier har visat att lärarens attityd till specialpedagogiskt stöd och elever i behov av särskilt stöd, i hög grad är en påverkansfaktor för hur väl eleverna lyckas tillgodogöra sig undervisningen och hur väl inkluderingsprocesserna fungerar. Därför är det viktigt att lärarna får förutsättningar och stöd för att integrering av elever med stora inlärningssvårigheter i ordinarie klasser ska bli bra. Ahlberg (2001) menar att förutsättningarna för en skola att kunna möta alla elevers behov ökar betydligt om varje lärare upplever stöd från skolans ledning och kollegorna. Med en känsla av stöd och uppmuntran finns det större möjlighet att lärarna vågar pröva nya metoder och ibland gå utanför de givna ramarna. Normer och föreställningar kan omprövas i ett tillåtande klimat.

Lärarnas attityd till inkludering är beroende av vilka tidigare erfarenheter de har av arbetet med elever i behov av särskilt stöd. Med ökat stöd, från skolledning och specialpedagogiskt utbildad personal, är möjligheten större att skapa inkluderande undervisning som fungerar väl. Positiva erfarenheter av inkludering föder nya positiva attityder till elevers olikheter (Leatherman, 2007). Rektorn har därför en avgörande roll för hur integreringen av elever i behov av särskilt stöd kommer att lyckas. En rektor som både kan ge organisatoriska förutsättningar och lyssna till lärarnas erfarenheter och synpunkter upplevs som stödjande. Rektorn bör ha ett genuint intresse för inkluderande verksamhet och vara övertygad om att en skola där elever med olika behov undervisas tillsammans är det enda alternativet (Leatherman, 2007).

Med stöd till lärare avses i denna studie stödjande insatser på flera nivåer i skolans organisation som kan hjälpa lärare att bedriva meningsfull och adekvat undervisning samt utveckla elevernas sociala samspel.

Assistenter och resurspersoner

Ett meningsfullt stöd för att utforma inkluderande undervisning kan vara att det finns personal utöver läraren i klassrummet. I skolan kan det finnas elevassistenter och personliga assistenter. Den personliga assistenten är anställd av vårdtagaren, vårdnadshavaren eller av kommunen. Denne ser till att eleven får hjälp med sina grundläggande behov och den dagliga livsföringen (Gadler, 1997). En elevassistent är däremot anställd av skolan och fungerar som ett stöd för en eller flera elever i skolan. Gadler definierar elevassistenten som en av flera insatser som eleven eller omgivningen kräver eller efterfrågar för att kompensera bristande förmåga hos eleven. Behovet av assistans är individuellt och situationsbundet. Ett nära samarbete mellan klassens lärare och elevassistenten är en förutsättning för att elevassistenten ska kunna vara ett gott pedagogiskt stöd (Leatherman, 2009). Allt stöd och allt arbete som elevassistenten utför skall utformas utifrån elevens behov. Hjälpen ska gagna elevens kunskapsutveckling och självständighet. Även om elevassistenten finns med i det pedagogiska arbetet är det alltid elevens lärare som har ansvaret för att planera och genomföra undervisning, kunskapsbedömning och betygssättning (Gadler, 1997). En elevassistent kan vara barnskötare eller utbildad pedagog, men ingen formell utbildning krävs för yrkesrollen.

Ibland betecknas en stödjande personal i skolan som resursperson. I det insamlade materialet benämns, av samtliga informanter, den stödjande personalen i klassrummet som resurspersoner. Därför används begreppet resursperson i denna rapport som beteckning för den personal i skolan, utöver läraren, som hjälper eleven i undervisningen.

Specialpedagogiska perspektiv

Ett utmärkande drag för specialpedagogisk forskning är att den hämtar inspiration och kunskaper från flera olika vetenskapliga discipliner. Dess tvärvetenskapliga karaktär och specialpedagogikens influenser från många håll gör forskningsområdet komplext och mångfacetterat. Här presenteras tre skilda perspektiv på specialpedagogik och på elever i behov av särskilt stöd. Först beskrivs de relationella och kategoriska perspektiven och därefter det kommunikativa relationsteoretiska perspektivet. Det sistnämnda perspektivet används i denna studie som ett sätt att förstå lärarnas komplexa arbetssituation och en möjlig väg för lärarna att få stöd i sin yrkesroll.

Perspektiv på specialpedagogisk forskning och verksamhet

Specialpedagogisk verksamhet och forskning kan ses ur olika perspektiv. Dessa perspektiv har beskrivits och benämnts något olika av forskare inom specialpedagogik, men i huvudsak handlar det om två perspektiv med olika fokus. Det ena perspektivet betonar elevens brist förmåga att lära och det andra perspektivet betonar lärmiljöns och interaktionens påverkan på lärandet. Persson (2007) beskriver de två perspektiven som det relationella perspektivet och det kategoriska perspektivet. Utifrån det *relationella perspektivet* är det främst omgivningens anpassningar och stöd som påverkar elevens förutsättningar att utveckla förmågor och kunskaper. Eleven, läraren och lärmiljön är i fokus för specialpedagogiska åtgärder. Det som sker i samspelet och interaktionen mellan olika aktörer i skolan är viktigt för att förstå varför svårigheterna uppstår och i vilka situationer som lärande gynnas. Det relationella perspektivet har en långsiktighet. Alla på skolan ansvarar för att alla elever får det stöd de har behov av och elevernas olikheter ses som en tillgång. Det är skolledningens, arbetslagets och lärarens ansvar att undervisningen utformas efter elevernas skilda förutsättningar i ett relationellt perspektiv. I ett *kategoriskt perspektiv*, däremot, ses eleven vara bärare av problemet och svårigheterna är bundna till individen. Specialpedagogiska åtgärder fokuserar på att hjälpa eleven att jobba ifatt sina kamrater eller att kompensera för de brister som eleven uppvisar. Tidsperspektivet är kortsiktigt och ansvaret för att eleven får stöd och hjälp ligger ofta på specialpedagogiskt utbildad personal. Den individfokuserade forskningen inom specialpedagogik, med ett kategoriskt perspektiv har haft en framträdande roll och finns fortfarande kvar, men mer och mer intresse riktas mot att studera de miljöer och sammanhang där specialpedagogiska behov uppkommer och hur skolans lärsituationer kan anpassas efter elevers olikheter. Genom att söka kunskap om och analysera organisatoriska brister i skolan kan bättre förutsättningar skapas för att utforma en utbildning som skulle kunna omfatta alla barn (Persson, 2007).

Specialpedagogisk forskning syftar enligt Ahlberg (2013) till att skapa kunskap om villkor och förutsättningar i samspelet mellan människor i behov av särskilt stöd och omgivningens möjlighet att möta olikheter. En stor del av forskningen har ett kunskapsintresse som är riktat mot att studera olika aspekter av *normalitet, avvikelser och differentiering*. Dessa begrepp är dock svåra att definiera och avgränsa och blir därför något diffusa. Normalitet och avvikelse kan beskrivas utifrån en jämförelse mellan det som är vanligt och allmänt förekommande och det som inte är det. Synen på vad som är normalt och vad som är avvikande skiftar dock mellan olika samhällen och kulturer. Dessutom har synen på det normala ändrats från tid till annan (Ahlberg, 2013). Rosenqvist (2007) menar att hur politiker, skolledare och lärare ser på vad som är avvikande och vad som är normalt ger olika utgångspunkter för hur skolans organisation och undervisningen utformas. Differentiering är ett begrepp som kan användas i båda de beskrivna specialpedagogiska perspektiven. I det relationella perspektivet är det undervisningen som ska differentieras så att den passar elevernas olikheter. I ett kategoriskt

perspektiv så innebär differentiering att eleverna delas upp i grupper, utefter deras förmåga att ta till sig skolans undervisning. Det relationella perspektivet har ett starkt stöd politiskt och ideologiskt, både samhälleligt och i skolverksamheten, menar Rosenqvist. Vissa aspekter av det kategoriska perspektivet finns dock ofta kvar i den praktiska verksamheten, i varierande grad. Forskningen blir mer och mer orienterad mot det relationella perspektivet och det kan påverka lärarutbildningar och skolverksamheter, så att lärare i framtiden blir bättre rustade att möta alla elever. Rosenqvist (2007) påtalar dock att forskning om särskola och utvecklingsstörning fortfarande till stor del är uppbounden på utgångspunkten att det är eleven som är bärare av problemet. Detta kan tyckas ligga i forskningsområdets natur i denna typ av forskning, men leder till ”olyckliga läsningar rent forskningsmässigt” (s.46).

Ahlberg (2001) anser att de två tidigare nämnda perspektiven inte är tillräckliga som utgångspunkter för att beskriva en praktik, förklara orsaker eller planera åtgärder. Hennes kritik ligger i att de båda perspektiven är enkelriktade; mot eleven eller mot lärmiljön.

Om avsikten med forskningen är att försöka bidra till en förändring av skolans verksamhet räcker det inte med att se till den enskilde individen eller ta ideologiska utgångspunkter. För att det ska vara möjligt att studera hur skolan möter elever i behov av särskilt stöd är det nödvändigt att beakta komplexiteten i skolans verksamhet (Ahlberg, 2001, s.20).

Detta vill Ahlberg möta genom att beskriva, det kon kallar, ett kommunikativt relationsteoretiskt perspektiv. Utifrån detta perspektiv studeras kommunikation och relationer på olika nivåer och i olika sammanhang i skolans verksamhet. Samspelet mellan skolans aktörer och den enskilde elevens förutsättningar att lära är det centrala. I skolans styrdokument, i de dagliga handlingarna och i möten mellan människor skapas olika språkliga och sociala sammanhang. Hur dessa sammanhang och kommunikativa kontexter ser ut och hur de påverkar varandra kan beskrivas med hjälp av det kommunikativa relationsteoretiska perspektivet (Ahlberg, 2001).

Ahlberg (2001) har utifrån det kommunikativa relationsteoretiska perspektivet identifierat sex kommunikativa kontexter som tycks ha särskilt stor betydelse för hur väl skolorna kan möta elever i behov av särskilt stöd. Det handlar om kommunikation och samarbete som ska fungera på olika nivåer i organisationen. Ahlberg framhåller och beskriver de kommunikativa kontexterna mellan parterna

- skolan och kommunen
- skolans ledning och personalen
- lärarna och arbetslagen
- lärarna och specialpedagogen
- skolan och föräldrarna
- skolan och eleverna

Delaktighet, kommunikation och lärande är sammanlänkade och påverkar varandra i skolans verksamhet. Elevens möjlighet att uppleva delaktighet och gemenskap är beroende av de pedagogiska och didaktiska val läraren gör för att stödja elevens lärande. Dessa val är i sin tur beroende av den kommunikation som pågår i olika sammanhang och på olika ansvarsnivåer i skolans praktik. Därför bör delaktighet, kommunikation och lärande beaktas samtidigt, när skolverksamheten utformas. Med det kommunikativa relationsteoretiska perspektivet studeras relationer, interaktion och kommunikation med utgångspunkt i skolans styrning, organisation och vardagliga arbete (Ahlberg, 2007).

TIDIGARE FORSKNING

Tidigare forskning som här redovisas har huvudsakligen fokus på lärarens upplevelse av stöd i undervisningssituationer där elever med diagnosen utvecklingsstörning eller elever med stora inlärningssvårigheter undervisas i "normalklasser". Sammantaget visar forskningen att inkluderingsprocesser inte kan genomföras och upprätthållas av enstaka lärare, utan att det är hela skolans och hela skolorganisationens angelägenhet. Tidigare forskning kan också påvisa att integrering av elever med stora inlärningssvårigheter kräver personella resurser och extra tid, i planeringen och genomförandet av undervisningen. Flera av studierna visar att en god kommunikation och ett nära samarbete i ett arbetslag kan vara det största stödet, för att utveckla arbetssätt som främjar kunskaper och elevernas känsla av delaktighet.

Inkludering är hela skolans angelägenhet

Shield (2005) har gjort en studie med språklärare i Australien, som presenterar några lärares upplevelser av vilket stöd de får för att undervisa elever med funktionsnedsättningar integrerade i normalklasser. Shields studie är en enkätstudie för språklärare i Primary School, motsvarande Sveriges grundskola upp till år 6 eller 7. Enkätstudien har kompletterats med halvstrukturerade intervjuer med några av respondenterna. Shield menar att om målet är en skola där elevernas olikheter tas tillvara och där alla elever undervisas tillsammans är det av stor vikt att personalen på skolan enas om denna inkluderande hållning. Ett gemensamt förhållningssätt och en gemensam attityd till elever med till exempel inlärningsproblematik behöver arbetas fram i kollegiet. Det är främst rektorns och övriga skolledningens ansvar att skolan utvecklar en sådan gemensam hållning och att elever i behov av särskilt stöd får de anpassningar som de har rätt till. Ahlberg (2001) menar att det inte är avgörande att ett arbetslag eller kollegiet på en skola har nått samsyn i alla frågor. Däremot är förmågan att kommunicera oerhört central. Det viktigaste är att olika synsätt få komma till tals och att det råder ett tillåtande samtalsklimat, så att olikheterna bland personalen kan användas på ett konstruktivt sätt. För att stödja elever i behov av särskilt stöd krävs alltså inte att alla i arbetslaget eller på skolan tycker lika i alla frågor, däremot behövs en gemensam vision om framtida mål och en gemensam syn på hur arbetet ska utformas för att möta elevernas olikheter. Då ökar möjligheterna för skolan att bidra till alla elevers lärande och delaktighet (Ahlberg, 2001).

Rektorns stöd till lärare med integrerade elever

Shield (2005) menar att genom att erbjuda adekvat stöd till lärarna på skolan kan en inkluderande skolverksamhet lättare uppnås. Det stöd som efterfrågas av lärare med elever i behov av särskilt stöd är, enligt Shield, resurser i form av mer personal och mindre klasser, mer tid för förberedelser och mer tid för undervisning för elever med inlärningssvårigheter. Att få hjälp att hitta läromedel, hjälpmedel och anpassningar i den fysiska lärmiljön är också viktigt. I en kanadensisk intervjustudie av Valeo (2008) framkommer att lärare och rektorer har skilda uppfattningar av hur skolledningen kan stödja lärarna i deras arbete med att undervisa integrerade elever. Studien genomfördes med intervjuer av sex klasslärare i Elementary School, motsvarande Sveriges grundskola upp till skolår 6, 7 eller 8. Samtliga sex lärare hade elever med lindriga eller stora inlärningssvårigheter i sina klasser. Valeo intervjuade också fem rektorer, från de skolor som lärarna arbetar på. Skolorna arbetar efter en specialpedagogisk modell i vilken elever med stora inlärningssvårigheter främst undervisas i särskilda grupper. Alla elever undervisas dock i ordinarie klasser på skolan, ca 30-70% av tiden (Valeo, 2008).

Lärarna i Valeos studie (2008) identifierar flera utmaningar i arbetet med att undervisa elever med inlärningssvårigheter tillsammans med elever som följde en mer genomsnittlig inläring. Utmaningar som ställer stora krav på läraren och i många fall ger lärarna en känsla av otillräcklighet och en ökad arbetsbelastning. De sex lärarna upplever inte att rektorerna ger dem det stöd de skulle behöva. Lärarna kan ge många konkreta exempel på vad de önskar för stöd från sina rektorer, till exempel mer pedagogisk handledning, mindre klasser och mer tid för planering. Rektorerna å sin sida menar att de stöttar sin personal genom att vara tillgängliga för samtal med lärarna. Att de ger lärarna stort förtroende och fria händer att utforma undervisningen, anser rektorerna, visar på tillit och uppskattning. Rektorerna ser sig själva ha en mer övergripande roll i inkluderingsarbetet på skolan och uppger att de sköter de administrativa bitarna. Genom att erbjuda lärarna möten där de samtalar om undervisningen, klassen och enskilda elever håller sig rektorerna informerade och kan uppmuntra sin personal att jobba vidare (Valeo, 2008).

Linikko (2009) har i sin doktorsavhandling vid Stockholms universitet intervjuat 16 lärare som arbetar på olika specialskolor för elever med hörselnedsättning eller dövhet, i Sverige. I intervjuerna får de ge sin syn på hur undervisning utformas och vilka dilemman som de stöter på i en inkluderande undervisning för elever som är döva eller har en hörselnedsättning i kombination med utvecklingsstörning. Linikko rapporterar att skolledarens roll som stöd för personalen upplevs olika bland de lärare som deltar i studien. Överlag är det så att i de fall där materiella och personella resurser tilldelats är lärarna nöjda med rektorns stöd. De skolledare som nekat personalen extra resurser för den integrerade eleven upplevs inte som stödjande.

Att vara två vuxna i klassrummet

För att ge elever med diagnosen utvecklingsstörning eller elever med stora inlärningssvårigheter bra förutsättningar att känna delaktighet och utveckla kunskaper i en inkluderande skolverksamhet kan ökad tillgång på personal vara en del av lösningen. I Valeos studie är lärarna och några rektorer eniga om att ett önskvärt stöd hade varit om det kunde anställas mer personal i skolorna. En rektor nämner att assistenter i klasserna hade varit en bra lösning, men lärarnas önskemål är färre elever i varje klass och fler lärare med specialpedagogisk kompetens (Valeo, 2008).

Nilholm och Alm (2010) har studerat hur två lärare i samma klassrum har lagt upp sin undervisning så att alla elever ska kunna delta och få utmaningar på sin nivå. Fallstudien sträcker sig över två läsår och flera datainsamlingsmetoder används. Klassrumssituationen är inkluderande i den meningen att alla elever undervisas tillsammans, grupprocesser får stort utrymme i undervisningen och lärarnas grundinställning handlar om att uppskatta elevernas olikheter. Författarna menar att det i detta fall inte bara är så att specialpedagogiken har flyttat in i den ordinarie undervisningen, utan lärarna har som utgångspunkt att de gemensamt ska hjälpas åt att se till alla elevers behov. Klassen är heterogen och flera elever har diagnoser, så som ADHD, Aspergers och utvecklingsstörning. Nilholm och Alm kan efter intervjuer med elever och lärare, konstatera att eleverna trivs bra i skolan och känner sig delaktiga i gruppen. Undervisningen upplevs som intressant och väl fungerande av eleverna.

En stor del av Nilholms och Alms rapport fokuserar på lärarsamarbetet i undervisningssituationen. Ett vanligt sätt att ge särskilt stöd när man är två lärare i klassen är att en av lärarna har specialpedagogiken som sitt huvudsakliga uppdrag och den andra läraren tar ansvar för den ordinarie undervisningen. I denna situation har de båda lärarna till viss del lagt upp arbetet så, men de har i större grad siktet inställt på att öka elevernas gruppkänsla, slå fast några gemensamma normer och fokusera på klassens gemensamma aktiviteter.

Författarna menar att det som främjar en fungerande inkludering med två lärare i klassrummet är att lärarna har en god personlig relation till varandra, deras samstämmiga syn på elever och skolarbetet samt att deras arbetsfördelning är tydlig och konfliktfri. De båda lärarna är eniga i vilka ramar som gäller för alla elever och de arbetar båda utifrån samma förhållningssätt gentemot elever och föräldrar (Nilholm & Alm, 2010).

Tidsaspekten

Tiden som tilldelats för planering och genomförande av undervisning känns knapp för många lärare. För att kunna möta elevernas olika behov så krävs mer tid, både i planeringsskedet och i undervisningen, ju mer heterogen elevgruppen är. Leatherman (2009) har i en kvalitativ studie i USA följt några lärarlag, som jobbar tätt tillsammans i klasser med integrerade elever. Lärarlagen består antingen av klasslärare och specialpedagog eller av klasslärare, specialpedagog och elevassistent. Leatherman har samlat in material genom intervjuer, fokusgruppsintervjuer och observationer under två års tid i Elementary School, motsvarande Sveriges grundskola från förskoleklass till åk 5 eller 6. Lärarlagen har gemensamt ansvar för en klass. De planerar undervisningen gemensamt och arbetar tillsammans i klassrummet, med likvärdiga arbetsuppgifter. Leatherman framhåller att samarbetande lärarlag, med olika kompetenser, ger goda förutsättningar för en undervisning som inkluderar alla elever, även dem med stora inlärningssvårigheter. Det som försvårar samarbetet är att hitta gemensam planeringstid för lärarlaget samt att det behövs utökad tid för att tillsammans planera undervisningen och reflektera över alternativa metoder för att utveckla alla elevers lärande. Leatherman (2009) betonar vikten av att lärare och elevassistent får tid att planera lektioner tillsammans. Elevassistenten bör få större möjlighet att samarbeta med läraren i planeringsskedet och vara delaktig i att arbeta fram gemensamma förhållningssätt och undervisningsstrategier. I de fall assistenten får möjlighet att planera tillsammans med läraren och specialpedagogen har denne betydligt större förutsättningar att göra ett bra jobb och stödja eleverna i undervisningen. I alltför många fall är assistenten inte förberedd på vad lektionen ska innehålla, är inte medveten om syfte och mål med lektionen och kan därför inte stötta eleverna effektivt i undervisningen. Även Linikko (2009) fann att lärare och assistenter, i arbetslag med integrerad elev, behöver tid tillsammans för att kunna samarbeta och planera undervisningen. Han framhåller att gemensamma reflektioner och samtal kan skapa förutsättningar för samsyn och konsekvent handlande gentemot eleverna.

Linikko (2009) fann vidare i sin studie att lärare med integrerad elev i många fall behöver mer tid för lektionsplanering än då gruppen är mer homogen. Den integrerade eleven kräver oftast större anpassningar och fler aspekter av undervisningens delar behöver beaktas. Dessutom kan läraren behöva modifiera material och läromedel så att det passar eleven. Även i andra studier påtalar lärare att när de undervisar integrerade elever eller elever i behov av särskilt stöd krävs mer tid för planering, samarbete med annan personal och undervisning. I Shields studie (2005) uppger lärarna att tiden till att förbereda undervisningen och tid för ett närmre samarbete med andra lärare kring eleven var något som de lider stor brist på. Likaså i Valeos studie (2008) efterfrågar lärarna mer tid och mindre elevgrupper. Lärarna känner att de inte kan lägga den tid de behöver på planering för anpassa undervisning och material optimalt. De upplever inte heller att de i undervisningssituationen har tillräckligt med tid för att stötta och samtala färdigt med de elever som behöver lång tid för att processa information eller utföra uppgifter i långsam takt.

Samarbete och reflektion med kollegor

För att utveckla skolverksamheten bör skolledningen säkerställa att lärarnas kompetens utvecklas och tas tillvara. Möjligheten att arbeta tillsammans, att dela erfarenheter och att lära av varandra kan ge förutsättningar för att höja verksamhetens kvalitet, samtidigt som lärarna kan uppleva samarbetet som stödjande. Göransson (2004) har under början av 2000-talet fått följa och stödja en skolas utvecklingsprocess mot en mer inkluderande verksamhet. Utifrån observationer av olika delar av skolans verksamhet, observation i lärarnas arbetsmöten samt intervjuer med elever och personal, har hon formulerat sina intryck och idéer om hur en inkluderingsprocess kan förstås och utvecklas. En av de faktorer som Göransson finner vara både en indikator på en inkluderande skolverksamhet och en förutsättning för att inkluderingen ska utvecklas är att personalen samarbetar i hög grad. Samarbete och samverkan tar tid, men kan ge vinster i form av arbetsglädje och bra verksamhet i skolan. Att skapa utrymme för lärare att uttrycka idéer om och reflektera över frågor som rör lärande, kunskaper, undervisning och liknande kan vara skolledningens största bidrag till att utveckla en inkluderande skolverksamhet (Göransson, 2004). Göransson återvände till den skola hon studerat, några månader efter att projektet var avslutat. Hon intervjuade personalen om värdet av de didaktiska samtalen, som de haft och som de fortsatte med efter projektet. Lärare och rektor menar att samtalen bidrog till ett nytänkande, till reflektion om verksamheten och en samsyn om grundläggande värden (Göransson, 2011). Shield (2005) fann i sina intervjuer att lärarna ansåg att ett fungerande samarbete med lärarkollegor och specialpedagoger är ett gott stöd. Att personalen får möjlighet att reflektera tillsammans ger ytterligare vinster, i form av mer effektiv undervisning för elever i behov av särskilt stöd.

Linikkos studie visar också den på styrkan i ett fungerande arbetslag och stödet att få samtala med kollegor i samma situation. De allra flesta lärarna uppger att de har sitt största stöd av sina närmsta kollegor eller i ett formellt arbetslag. Det är i de sammanhangen de har möjlighet att reflektera över framgångar, misslyckanden och pedagogiska dilemman. Att få konkreta tips och att få hjälp med praktiska uppgifter är givetvis också ett stort stöd. Även utanför det närmsta arbetslaget finns kollegor som stöttar. Alla lärare från specialskolor för barn med hörselnedsättning eller dövhet, som har integrerade särskoleelever i sina klasser, har möjlighet att regelbundet träffas och samtala med varandra i ett mötesforum. Detta mötesforum uppskattas mycket. Lärarna känner samförstånd i gruppen och upplever stöd från varandra, genom samtal och reflektion. Att få diskutera, ge varandra tips och idéer samt att uppmärksamma och samtala om olika situationer med andra lärare, med liknande problematik i sin arbetsituation, upplever lärarna som mycket positivt (Linikko, 2009).

Rådgivning, handledning och kompetensutveckling

Att läraren har möjlighet att samarbeta med specialpedagoger och elevhälsoteam kring både pedagogiska frågor och kring elevens sociala utveckling är viktigt för att få ta del av lite mer specifik kunskap och få stöd i frågor om elevens behov. Linikko (2009) fann i sin studie att flera av lärarna upplever ett gott stöd i skolornas elevhälsoteam. De stöttar lärarna genom att ge information och rådgivning i specifika frågor. Lärarna menar också att det är elevhälsoteamet i stor utsträckning som uppmuntrar dem, genom att visa på framsteg och utveckling.

De intervjuade lärarna i Valeos studie känner ett stort behov av nära samarbete med specialpedagogen i flera situationer, till exempel vid planering av undervisning och vid upprättande av studieplaner. Lärarna efterfrågar också specialpedagogens hjälp för enskild undervisning för eleven med inlärningssvårigheter. I de fall där samarbetet mellan

specialpedagogen och lärarna inte fungerar förväntar sig lärarna att rektorn ska hjälpa dem, genom att säkerställa att avtalade möten blir av och att specialpedagogen och lärarna kan få en bättre samsyn kring vissa frågor. I något av fallen är rektorn medveten om att samarbetet inte fungerar bra mellan lärarna och specialpedagogen, men känner inte att detta är något han kan påverka (Valeo, 2008). Att få utbildning och fortlöpande rådgivning ger kompetens och säkerhet i arbetet. I Shields studie (2005) poängteras att flera lärare upplever brist på grundläggande utbildning och fortbildning om elever i behov av särskilt stöd. De efterfrågar fortbildning om funktionsnedsättningar, beteendeproblematik och didaktiska komplikationer.

Sammanfattning av tidigare forskning

Den tidigare forskning som här presenterats kan sammanfattningsvis sägas visa på lärarnas upplevelser av en komplex och utmanande arbetssituation, när de undervisar grundskolans klasser och samtidigt ska anpassa undervisningen till elever med stora inlärningssvårigheter. För att möta dessa utmaningar och för att kunna utföra sitt uppdrag med god kvalitet är lärarna beroende av stöd och organisatoriska förutsättningar på flera olika nivåer. I det vardagliga arbetet är det kollegorna, specialpedagogen och rektorn som kan stötta genom samarbete och rådgivning. I det större perspektivet behöver skolledning och skolhuvudman ge skolans lärare organisatoriska förutsättningar för deras uppdrag, i form av kompetensutveckling för lärarna, extra personella resurser i klassrummet samt tid för planering, undervisning och reflektion.

METOD

Detta kapitel behandlar metodval, genomförande av studien och analys av det insamlade materialet. Studien baseras på intervjuer som frågar efter några grundskollärares upplevelser av stöd till dem, i deras situation att undervisa i en grundskoleklass med integrerade elever. I intervjustudien medverkar fyra grundskollärare, som undervisar elever i årskurserna 1, 2, 5 och 9. Det insamlade materialet har i huvudsak analyserats induktivt, där lärarnas utsagor legat till grund för att finna kategorier i materialet. Kapitlet avslutas med tankar om studiens tillförlitlighet och de etiska aspekter som tagits hänsyn till.

Val av metod

För att söka svar på upplevelser och uppfattningar har en kvalitativ ansats legat till grund för metodvalet. Den kvalitativa ansatsen erbjuder många metoder. Några exempel är etnografiska undersökningar, fallstudier, djupintervjuer, fokusgrupper, diskurs- och samtalsanalys, analys av texter och dokument (Bryman, 2011). Den kvalitativa forskningen syftar till djupare kunskap och förståelse av människors tankar, idéer, föreställningar och uppfattningar. Den lägger stor vikt vid att tolka och förstå ur den intervjuades perspektiv, både under insamling och vid analys av data (Kvale & Brinkmann, 2009). Det kvalitativa synsättet strävar inte efter att generalisera, förklara och förutsäga utan har som huvuduppgift att tolka och förstå de resultat som framkommer (Stukát, 2011).

I denna studie valdes halvstrukturerade intervjuer som huvudsaklig metod för att studera lärarnas upplevelse av stöd och vilket stöd de efterfrågade. Den halvstrukturerade formen av intervjuer ligger någonstans emellan ett öppet vardagssamtal och ett fast frågeformulär (Kvale & Brinkmann, 2009). Då lärarna är de som bäst kan svara på upplevelser om deras arbetssituation hade fasta frågeformulär eller enkäter kunnat begränsa informanterna i deras berättande. Intervjuerna hade kunnat kompletteras med observationer av lärarnas vardag och samtal utifrån det observerade. Observationer och uppföljande intervjuer valdes dock bort på grund av studiens begränsning i tid. Intervjuerna skulle däremot ha efterföljts av en fokusgruppintervju, med samtliga informanter närvarande. Enligt Wibeck (2010) kan en fokusgruppintervju ge en större bredd i svaren och nya idéer kan födas i resonemanget mellan deltagarna. I fokusgruppen är både innehållet i svaren och interaktionen mellan gruppens deltagare av intresse för resultatet. Då kan man se hur informanterna står fast vid, utvecklar eller ändrar sina uppfattningar när de reflekterar tillsammans. Tyvärr var fokusgruppintervjun inte möjlig att genomföra, på grund av att det var svårt att samla informanterna på en bestämd tid.

Pilotintervju

En pilotstudie görs i syfte att öka studiens tillförlitlighet (Bryman, 2011). En pilotintervju genomfördes med en kollega, vars arbetssituation är sådan att den är jämförbar med informanternas situation. Kollegan är grundskollärare som undervisar en grundskoleklass med integrerad elev, mottagen i grundsärskolan. Vid denna intervju var frågorna mer öppna och det saknades frågor om i vilka sammanhang de stödjande insatserna hade visat sig. Detta medförde att vissa aspekter av lärarens stöd fick mycket fokus i intervju svaren, medan andra delar fick mindre fokus eller inte berördes alls. Pilotintervjun visade att intervjufrågorna var tydliga, men att de inte riktigt gav svar på det som ämnades undersökas. Då frågornas öppna karaktär gjort att vissa forskningsfrågor inte fick sitt svar och att vissa aspekter av stöd till lärare inte fick tillräckligt med utrymme så omarbetades och utvecklades intervjuguiden.

Intervjuguide

Intervjuguiden kan se ut på olika sätt. De kan innehålla intervjufrågor som ska ställas ordagrant och i viss ordning, eller de kan innehålla en översikt av vilka ämnen som ska täckas och förslag på frågor. I det senare fallet kan intervjuaren efter omdöme och känslighet avgöra i vilken ordning frågor ska ställas och när det är dags att följa upp med kompletterande frågor (Kvale & Brinkmann, 2009). För att strukturera intervjuerna utarbetades en intervjuguide (bilaga 1) med ämnen och förslag på frågor. Intervjuerna inleddes med några bakgrundsfrågor om lärarens utbildning och arbetslivserfarenhet, samt några frågor om situationen i den aktuella klassen. De efterkommande frågorna var av mer öppen karaktär för att informanterna skulle ha möjlighet att berätta om aspekter som var viktiga för dem. Frågorna var menade att sätta fokus på lärarnas upplevelser av stöd för dem vid planering, undervisning, reflektion och bedömning. En fråga handlade också om vilket stöd de upplevde att de fick för att kunna stödja och utveckla elevens sociala samspel. För att studien ska ha god kvalitet och mäta det den avser att mäta är det viktigt att avgränsa frågorna på ett sätt som är relevant för syftet. Stukat (2011) påtalar att det är risk att man inte får en rättvisande bild av informanternas uppfattning i frågan om intervjun ger möjlighet för dem att vara för snäva eller för allmänna i sina svar. Därför utformades öppna frågor för bredd i svaren. För att komma åt det mer specifika ställdes en del följdfrågor i intervjusammanhanget, utifrån informanternas berättande.

Urval

Efter pilotintervjun söktes kontakt med informanter. Kommunens särskolesamordnare och skolornas rektorer hjälpte till att förmedla kontakt med lärare som skulle kunna delta i studien. I denna studie gjordes ett målstyrt urval som innebär att en grupp människor med direkt koppling till frågeställningarna valdes ut. Urvalet gjordes utifrån kriterier att informanterna skulle vara utbildade grundskollärare och arbeta som klasslärare eller ämneslärare i en grundskoleklass med integrerad elev, mottagen i grundsärskolan. Urvalen fick göras på flera olika nivåer (Bryman, 2011). Valet av kommun gjordes utifrån ett bekvämlighetsurval, vilka skolor som var aktuella avgjordes av vilka skolor i kommunen de integrerade eleverna fick sin undervisning i. Valet av deltagande lärare utgick ifrån frivillighet hos de lärare som blev tillfrågade. Jag valde att söka informanter i en medelstor kommun, vars särskolesamordnare kontaktades för att få information om vilka grundskolor som hade integrerade elever.

Efter kontakt med skolornas respektive rektorer kontaktades totalt åtta lärare. Av dem var fyra villiga att delta i studien. Då kontakt hade upprättats med de fyra informanterna sändes det ut missiv (bilaga 2) via e-post. I missivet beskrevs studiens syfte och upplägg. Studiens etiska aspekter och förutsättningar klargjordes skriftligen. Informanterna ombads att ge förslag på dag och tid när intervjun kunde genomföras.

Informanterna arbetar på olika skolor i skolår 1, 2, 5 och 9. Alla fyra är utbildade grundskollärare och har lång erfarenhet av läraryrket, mellan nio och drygt fyrtio år. Två av lärarna har undervisat integrerade elever i tidigare klasser. De andra två har inte den erfarenheten, men har mött barn med funktionsnedsättningar i tidigare yrkesroller, som fritidspedagog och som assistent på en resursskola. Ingen av de intervjuade har någon specialpedagogisk utbildning. En av informanterna visade sig inte helt stämma med de urvalskriterier som ställts upp. Hon jobbar idag som resurslärare i en klass, med huvudsaklig uppgift att stödja den integrerade eleven. Denna lärare har dock tidigare erfarenheter av att

jobba som klasslärare med integrerade elever, så hon uppmanades att delge erfarenheter främst från de perioderna.

Informanterna uppgav att de elever som är integrerade i klasserna undervisas huvudsakligen i helklass. Någon elev hade all sin undervisning tillsammans med klassen. I två fall hade grundsärskolans elever enskild undervisning eller i mindre grupp bara i något enstaka ämne. Den fjärde eleven får huvuddelen av sin undervisning, ca 60-70%, tillsammans med en mindre grupp elever eller enskilt. Vid dessa tillfällen är det någon av klasslärarna eller klassens resursperson som undervisar.

Genomförande

Intervjuerna genomfördes individuellt med var och en av informanterna. Intervjuerna spelades in på ljudfil, med hjälp av en i-pad med applikationen *AVR PRO*. Därför behövde intervjuaren inte antecknas under fortgående intervju, utan mer fokus kunde läggas på informanternas svar och på att formulera relevanta uppföljningsfrågor (Bryman, 2011). Som inledning på intervjuerna berättade jag något om mig själv, om studiens omfattning och användning. Studiens syfte, som presenterats i missivet, upprepades och informanternas rätt att inte besvara alla frågor eller avbryta sin medverkan klargjordes också. I inledningsskedet av intervjun fick informanten berätta något om sin nuvarande arbetssituation, sin utbildning och sin yrkeserfarenhet. För att få en tydlig bild av den nuvarande undervisningssituationen ställdes några frågor om den aktuella klassen, tillgång till personal och miljön i undervisningslokalerna. För att strukturera det följande samtalet presenterades kort vilka arbetssituationer som skulle tas upp i kommande frågor. Därefter ställdes öppna frågor utifrån den intervjuguide som utarbetats (bilaga 1). Frågor och följdfrågor kom att behandlas i olika ordning, utifrån informanternas berättande. Vid varje intervju behandlades alla frågeställningar, men i olika stor utsträckning. Intervjuerna avslutades med att innehållet i informanternas svar sammanfattades i korthet av mig och informanterna fick möjlighet att lägga till information eller klargöra innehållet om de upplevde att något missuppfattats.

Eftersom fokusgruppintervju planerats för att komplettera de individuella intervjuerna tillfrågades informanterna redan vid intervjutillfällena om lämpliga tider för ett gemensamt möte i april. Datum för fokusgrupp bestämdes i slutet av mars via e-mail och telefonkontakt. Ett par veckor innan det bestämda datumet lämnades återbud från två av de fyra informanterna. De hade blivit kallade till olika elevvårdsmöten som behövde prioriteras. På grund av studiens tidsbegränsning beslöts att gruppintervjun skulle ställas in. Däremot ombads alla informanterna att svara skriftligt på tre intervjufrågor, som planerats för gruppintervjun (Bilaga 3). Syftet med att de kompletterande frågorna sändes ut var att ge informanterna möjlighet att klargöra några aspekter som väckt frågor hos mig, utifrån de tidigare intervjuerna. Kvale och Brinkmann (2009) menar att datorstödda intervjuer har fått mer allmän spridning de senaste åren och att metoden har både för och nackdelar. Fördelar kan vara att kommunikationen går snabbt, att det är lättare att ta upp och svara på känsliga frågor och att materialet direkt blir utskrivet. Nackdelar kan vara att både intervjuare och informant behöver vara skickliga skrivare, att det är svårt att få innehållsrika och detaljerade beskrivningar samt att intervjuaren inte kan ta hänsyn till kroppsspråk, tankepauser m.m. De kompletterande frågorna besvarades av tre av fyra informanter. De sände korta men innehållsrika svar. Dock innehöll svaren inte så mycket ny information, utan det som framkom där hade också framkommit i de tidigare intervjuerna.

Bearbetning och analys

Bryman (2011) hävdar att kvalitativa forskningsstrategier är induktiva till sin art. Med detta menar han att det insamlade materialet ligger till grund för förståelsen av det studerade. Kvalitativa studier är också tolkande, det vill säga att verkligheten kan förstås utifrån deltagarnas tolkningar av den sociala kontexten de ingår i. Bryman är dock medveten om att inte alla kvalitativa forskare håller med honom om att dessa särdrag är nödvändiga i en kvalitativ studie. Utifrån denna studies syfte och frågeställningar valdes en induktiv analysmetod där materialets innehåll tolkades, sorterades och presenterades i kategorier. Informanternas berättelser delades upp i åtta kategorier utifrån vilket stöd de upplever att de får i olika situationer i sin yrkesroll. Hur deras upplevelser gestaltar sig och vilket stöd de efterfrågar diskuteras i denna rapport utifrån Ahlbergs (2001) kommunikativt relationsinriktade perspektiv och tidigare forskning på området.

Bearbetningsfasen inleddes med noggrann avlyssning av det inspelade materialet. Därefter transkriberades ljudfilerna ordagrant. Transkriberingen utfördes inom en vecka från intervjutillfället. Vid transkribering antecknades också några övergripande reflektioner om innehållet och någon fråga som skulle kunna ligga till grund för samtal i den planerade fokusgruppintervjun. I de transkriberade utskrifterna identifierades och markerades vilka delar av intervjuerna som verkligen handlade om vad lärarna upplevde som stödjande för deras undervisning i grundskoleklass med integrerade elever. Informationen från varje informant tolkades och sammanställdes, för att skapa en överblick av materialet.

Utifrån denna sammanställning grupperades svaren tematiskt, genom att separera meningarna och föra dem samman i kategorier. De åtta grupper som framträdde var associerade med några av lärarens arbetssituationer. Kategorierna gavs namnen: Planering, Val av läromedel och hjälpmedel, Undervisning, Bedömning, Främjande av elevens sociala förmåga och känsla av delaktighet, Reflektion,Handledning och information, samt Organisation. Att sammanföra resultatet tematiskt gav en övergripande bild av vad dessa fyra lärare upplevde att de fick för stöd i sina yrkesroller. Några egna reflektioner antecknades inför skrivandet av diskussionskapitlet.

Tre dagar senare gjordes tematiseringen om, med ett annat tillvägagångssätt. Varje kategori fick en separat färg. För varje informant markerades med färger hur deras uppfattning av stöd kunde passa in i de åtta kategorierna enligt ovan. Dels kunde tolkningarna av materialet då jämföras mot varandra för att se om tolkningen överensstämde från dag till annan. Det gjorde den. Dels framträdde en bild för varje informant inom vilka delar den enskilde läraren fick tillräckligt stöd och för vilka delar som det saknades stöd eller där stödet var minimalt. Egna reflektioner antecknades även nu för kommande diskussion.

De skriftliga frågor jag fick svar på via e-mail lästes igenom, med siktet inställt på ny information som kunde komplettera det tidigare materialet. Informanterna gav tämligen ingående svar på mina frågor. Trots detta framkom inte mycket ny information. Svaren blev mest ett kvitto på att den information som tidigare samlats in hade uppfattats på rätt sätt.

Tillförlitlighet

Det finns en del kritik mot den kvalitativa forskningen, enligt Bryman (2011). En del av kritiken handlar om att forskaren själv är det viktigaste redskapet i datainsamlingen. Det som studeras och registreras är till stor del beroende av hans eller hennes intressen och uppfattningar om världen. Intentionen i denna studie har varit att mina personliga

uppfattningar och upplevelser i minsta möjliga mån ska påverka intervjuvaren eller tolkningen av materialet. Informanterna i denna studie gavs relativt stort utrymme att utforma berättandet om sina upplevelser och tankar om det stöd de får och efterfrågar för att fungera som klasslärare i grundskoleklass med integrerad elev. På grund av informanternas engagemang för det studerade området och genom att intervjuguiden innehåller intervjufrågor som riktar uppmärksamheten åt frågeställningarna, har jag värderat informationen som trovärdig och pålitlig.

Tillförlitligheten i en kvalitativ studie kan beskrivas i följande fyra kriterier, vilka har utvecklats av Guba och Lincoln (i Bryman, 2011).

Den första av kriterierna är *Trovärdighet* – att beskrivningen av den studerade verkligheten stämmer väl överens med respondenternas upplevda verklighet. För att säkerställa en hög trovärdighet kan resultaten rapporteras till respondenterna så att de kan bekräfta eller förkasta dem. I denna studie fick informanterna möjlighet att läsa och kommentera de sammanställningar som gjorts i första analyskedet. Två informanter besvarade denna möjlighet till förtydliganden med att de ansåg att informationen hade tolkats på ett rättvisande sätt. Ytterligare ett sätt att uppnå hög trovärdighet, enligt Guba och Lincoln, är att forskaren använder mer än en metod eller datakälla i studien av en social företeelse. Intentionen i denna studie var att använda individuella intervjuer och gruppintervju. Det hade varit intressant att jämföra informationen från de båda insamlingsmetoderna. Hade alla typer av upplevelser delats i gruppen, och hade man varit beredd att diskutera olika uppfattningar? Hade lärarna valt att säga samma sak tillsammans med andra, som de uttryckt i enskilda samtal? Hade det framkommit ny information i gruppen? Gruppintervjun blev inte av, men de tre korta skriftliga intervjufrågorna gav i stort ingen ytterligare information än den som tidigare kommunicerats.

Nästa kriterier som Guba och Lincoln talar om är *Överförbarhet* – hurvida resultaten ska kunna överföras till en annan kontext är beroende av hur väl den studerade kontexten är beskriven. Om beskrivningen av det studerade är mycket innehållsrik och detaljerad kan andra bedöma hur pass överförbara resultaten är till en annan miljö (i Bryman, 2011). I denna rapport beskrivs kontexten endast i korta ordalag. Kontexten ser mycket olika ut för de fyra informanterna, men flera gemensamma beröringspunkter finns. Resultatet kan förmodligen till viss del användas för andra skolor med integrerade elever. Trots att individuella olikheter finns är dock vissa faktorer liknade och igenkänningsfaktorer kan troligtvis finnas. Detta på grund av att nationella styrdokument för en grundskoleverksamhet med integrerade elever ger vissa specifika förutsättningar. Kanske kan resultaten ligga till grund för reflektion och samtal kring den lokala kontexten.

Det tredje kriteriet Guba och Lincoln vill betona är *Pålitlighet* – genom att skapa en fullständig och transparent redogörelse för alla faser i forskningsprocessen ges möjlighet för andra att bedöma om resultaten är pålitliga (i Bryman, 2011). Jag har i denna rapport försökt att upplysa om alla delar i studiens process, så detaljrikt och så ärligt som möjligt, för att andra ska kunna bedöma pålitligheten i resultaten. Genom att utföra en pilotintervju förfinades intervjuguide och intervjuteknik.

Det sista kriteriet handlar om *Möjlighet att styrka och konfirmera* – forskaren ”erkänner” att full objektivitet inte går att uppnå i denna typ av studie, men försäkrar att han eller hon inte medvetet låtit personliga värderingar eller teoretisk inriktning påverka slutsatserna eller utförandet av studien (i Bryman, 2011). Jag har erfarenhet som grundskollärare i grundsärskolan. Detta har gett mig förkunskaper och erfarenheter som jag tror har hjälpt mig

att ställa nyfikna och uppriktiga frågor om olika aspekter av lärarens yrkesroll. Att söka information så förutsättningslöst och så objektivt som möjligt har varit min ambition. Min medvetenhet om att mina förkunskaper och erfarenheter kan ha betydelse har hjälpt mig att inte låta personliga värderingar påverka studiens utgångspunkt eller tolkning av resultatet.

Etiska aspekter

Forskningsetik handlar bland annat om att man som forskare gör klart för sig själv och andra vilken världsbild (ontologi) och kunskapsteori (epistemologi) man har och handlar utifrån (Eliasson, 1995). Valet av forskningsområde speglar forskarens värderingar. Studien i detta fall handlar om stöd till några grundskollärare, i deras arbete med att ge alla elever bra utbildning och samtidigt skapa förutsättningar för alla att känna delaktighet och gemenskap. Grundvärderingarna i denna studie är att alla människor är lika mycket värda och har rätt att få delta i skola och samhälle, utifrån sina förmågor och förutsättningar.

Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2011) har beaktats i planering och genomförande av denna studie. Rådets fyra huvudkrav, som ska värna de individer som deltar i forskningen, är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitet och nyttjandekravet. I missivet informerades informanterna skriftligen om studiens syfte, metod och förutsättningar för deltagande samt i vilka sammanhang studien ska presenteras. Att deltagandet var frivilligt och att var och en hade möjlighet att avbryta sin medverkan när som helst tydliggjordes både i missivet och vid intervjutillfället. Genom att tacka ja till att delta i studien har deltagarna gett sitt medgivande. De fick också frågan om de tillät att intervjun spelades in på ljudfiler för att användas vid transkribering och analys. Samtliga informanter gav sitt samtycke. Vid intervjuerna ställdes också frågan om arbetet fick publiceras på internet. Informanterna gav sitt medgivande till detta.

För att säkerställa att samtliga informanter förblir oidentifierade har jag inte nämnt någon vid namn, nämnt några skolor eller i vilken del av Sverige studien är genomförd. Inspelat och transkriberat material förvaras så att obehöriga inte kan ta del av dem.

RESULTAT

I kapitlet redogörs för det insamlade materialet från individuella intervjuer med fyra grundskollärare. Resultatet är redovisat i kategorier under åtta rubriker. Först redovisas resultaten i de fyra kategorier som direkt rör undervisningen: *Lektionsplanering, Val av läromedel och hjälpmedel, Undervisning och Bedömning*. Därefter följer fyra kategorier som påverkar lärarens yrkesprofession och indirekt påverkar undervisningen: *Främjande av elevens sociala förmåga och känsla av delaktighet, Reflektion,Handledning och information* och *Organisation*. Varje kategori inleds med några rader om vilken del av lärarens praktik som avses och därefter redovisas informanternas svar. Dessa små ingresser har jag skrivit för att ge läsaren möjlighet att förstå i vilket sammanhang stöd till läraren ges eller efterfrågas. Det tolkade resultatet får stöd av citat från informanterna. Kategorierna avslutas med en kort sammanfattning av resultatet.

I avsnittet benämns informanterna omväxlande som *informanter* och *lärare*. Om det finns en parentes i citaten har något ord infogats för att klargöra sambandet. Tre punkter i rad betyder att informanten har tystnat mitt i en mening. En hakparentes i citatet markerar att något har sagts emellan, som inte har relevans för det citerade. I resultatet redovisas inga citat från informanternas skriftliga intervjusvar, däremot har andra hänsyn tagits till de skriftliga svaren i denna resultatredovisning.

Stöd vid lektionsplanering

En stor och viktig del av en lärares uppdrag är att förbereda lektioner. Läraren ska planera lektionsinnehållet så att det är relevant utifrån läroplanerna. Därmed blir också tolkning och bearbetning av läroplaner en viktig del av planeringsarbetet. Även den pedagogiska metoden skall planeras, så att kunskapsstoffet kan presenteras och bearbetas på ett sätt som möjliggör för eleverna att utveckla kunskaper och förmågor. I planeringsskedet ska läraren också ta hänsyn till de individuella skillnader som finns mellan elever. Undervisning och arbetsuppgifter ska anpassas utifrån alla elevers förmågor och lärtilar.

Enligt informanterna är det den närmsta lärarkollegan eller det arbetslag som läraren ingår i som är det största stödet i planeringsskedet. De menar att kollegorna är ett gott stöd genom att de tillsammans kan tolka läroplaner och vilka förmågor som eleverna ska uppnå. Även elevhälsoteamet¹ på en skola, kommunens nätverk² för lärare med integrerade elever samt specialpedagog i kommunens samordnade särskoleorganisation³ nämns som stöd för att tolka och konkretisera grundsärskolans läroplan. En informant upplever att hon inte får något stöd alls i arbetet med att tolka grundsärskolans styrdokument eller för att kunna planera undervisning och arbete för den integrerade eleven. Hon uttrycker en önskan om att grundsärskolans läroplan hade varit tydligare. Dessutom hade hon gärna sett att centralt innehåll och kunskapskrav funnits för årskurs 3, som det gör i grundskolans läroplan.

¹ Elevhälsoteam: Representanter från skolhälsan (t.ex. skolsköterska, kurator och specialpedagog) som tillsammans med skolans rektor bildar en grupp som arbetar för att hjälpa och stödja elever, men också lärare, i förebyggande hälsoarbete och när problem har uppdragats.

² Kommunens nätverk för lärare med integrerade elever: Samtalsforum som erbjuds kommunens grundskollärare med grundsärskolemottagen elev som undervisas i grundskoleklass, ca en gång per termin. Innehållet bestäms bl.a. utifrån lärarnas önskemål och frågeställningar.

³ Specialpedagog i kommunens samordnade särskoleorganisation: Specialpedagog som har ett övergripande ansvar för kommunens särskoleorganisation, bland annat med att stötta organisation och lärande för integrerade elever. Finns tillgänglig för lärare, skolläring, skolornas specialpedagoger och i viss mån för föräldrar. Benämns härefter som *kommunens särskolesamordnare*.

Jag önskar att det i grundsärskolans läroplan fanns mål för trean. Nej, men faktiskt. Det är ett väldigt stort hopp, känner jag. Det kanske inte är så vanligt att man har en särskoleinskriven elev som är... som börjar i särskolan redan i ettan, utan det kanske löper på och så kommer det en utredning lite senare. Jag vet inte? Men jag känner att det är svårt att göra en bedömning utifrån målen i år 6. Det är långt dit.

Utifrån tolkningar av respektive läroplan planerar lärarna undervisningen. Ibland enskilt, ibland tillsammans med någon kollega eller i sina respektive arbetslag. Bara i ett av fallen är elevens resursperson med i planeringen av undervisningen och i skrivandet av elevens utvecklingsplaner. Två av informanterna uppger att de alltid planerar undervisningen på egen hand. En av dem uppger att hon inte vet vem hon skulle kunna få hjälp av. Den andra uppger att hon kan rådfråga kommunens särskolesamordnare, men att hon inte känner något behov av det i den pedagogiska planeringen. En tredje informant har stöd av sin kollega i planeringen av undervisningen i svenska, men saknar helt stöd i planeringen av undervisningen i engelska. En av lärarna hade initierat ett samarbete med en lärare på en grundsärskola i kommunen. Hon har bett om råd inom matematikundervisningen, då hon stött på stora utmaningar med elevens inläring.

Jag söker det stöd jag känner att jag behöver. Som på torsdag ska jag träffa en som kommer hit som ... Vi ska diskutera matten då, som är den svåraste biten.

Vem är det som kommer till dig då?

Hon har övergripande matte... för särskolan då, har jag fattat det som. Jag har bara fått namnet, känner henne inte. Men hon visste, när jag tog kontakt med henne, då visste hon precis: "så här och så här". Så det kändes bra.

En av de tillfrågade lärarna uttrycker att planering är den arbetssituation som är mest tidskrävande och som gör att arbetsbelastningen ökar drastiskt när man har en integrerad elev att ta hänsyn till.

Alla vi (lärare i arbetslaget) dubbelarbetar, kör extra för honom. Så det är ju... Därför kan jag tycka ... Där är ju faran med att ha 58 till. Och de andra 58, de tar ju också sitt, men den här 59:e eleven får ju väldigt mycket om man jämför med vad de andra 58 får per elev. Det är så jag försöker tänka: så får ändå den här 59:e eleven väldigt mycket mer planeringstid av mig. Och det är både och...

Sammanfattning: Att planera undervisning är komplext och det tar mycket tid i anspråk även för en erfaren lärare. Att ha en elev i klassen som läser efter en annan kursplan och har en mer komplicerad inläring gör att planeringstiden utökas betydligt för lärarna. En del av planeringen görs individuellt av undervisande lärare, en del görs tillsammans med kollega eller arbetslag. Lärarna uppger att det är bra om man kan bolla idéer med någon eller tolka styrdokumentet tillsammans med sina kollegor och med skolans specialpedagog. Bara i ett av fallen finns det möjlighet för klassens resursperson att vara delaktig i planering av undervisningen.

Stöd vid val av läromedel och anskaffning av hjälpmedel

Läromedel är det arbetsmaterial som eleverna har att tillgå under lektionstid, för att söka kunskap eller färdighetsträna sina förmågor. Det kan till exempel vara läroböcker, övningsblad, digitala informationskällor eller övningsprogram. För att stödja inläring och utveckling eller för att kompensera för fysiska svårigheter kan olika slags hjälpmedel erbjudas

eleven. Det kan till exempel vara en sax med specialutformat handtag, en dator eller ett kommunikationshjälpmedel. Att hitta läromedel och hjälpmedel till grundsärskolans elever kan vara en utmaning eftersom behoven är så skiftande från individ till individ. Ibland behöver den integrerade eleven annat läromedel än klasskamraterna. I vissa fall är eleven hjälpt av läromedel med långsam progression och möjlighet att öva på uppgifter som liknar varandra. Andra gånger är det viktigare att utseendet och utformningen är rätt. Inte sällan får läraren producera eget material eller omarbeta det material som är inköpt. När det gäller hjälpmedel får skolorna ofta hjälp av extern expertis. En del hjälpmedel får skolan bekosta medan andra typer av hjälpmedel kan till exempel barn- och ungdomshabiliteringen⁴ erbjuda.

Informanterna menar att de tar hjälp av specialpedagogen på respektive skola, för att få hjälp att hitta läromedel och hjälpmedel som är anpassade för grundsärskolans elever. Även den särskolesamordnare som finns i kommunen är ett stöd och ger råd om tillgängliga läromedel och hjälpmedel. En av informanterna frågar ibland en kollega som har erfarenhet av att jobba i grundsärskolan, om tips på material.

För jag kände mig lite vilsen när det gällde böcker, och sånt. Något stödmaterial. När vi jobbar med exempelvis läsförståelse så går det inte på samma nivå. Då har jag fått boktips och sådana saker som jag behövt... i alla ämnen och så.

Återigen, specialläraren vi hade i sjuan hon var lite mer insatt i läromedel även för särskoleintegrerade elever. Så vi tittade lite grann på läromedel där. Men ... Ähjav... Det är klart man får väl vara väldigt aktiv och söka själv också, men samtidigt kan jag känna att...

För att hitta läromedel så har jag kollat på läromedelsmässan. Jag har kollat på det specialpedagogiska då, vad de har att erbjuda. Sen är det ju jag själv som avgör och ser. Jag har pratat med vår specialpedagog på skolan. Om hon vet någonting och har någonting. Man söker ju lite överallt. Sen är det ju jag som avväger vad som är lämpligt, att få på lagom nivå, och så, och ser att det går framåt. Det är ju bara jag som vet egentligen vad som behöver tränas. Inom vilket område hon behöver träna.

Det är också främst inom detta område som lärarna tar emot hjälp från några instanser som inte tillhör kommunens pedagogiska verksamhet. Specialpedagogiska skolmyndigheten⁵ (SPSM) och Mediacenter⁶ är två instanser som lärarna känner att de kan vända sig till för att få stöd i att välja böcker och digitala läromedel.

Ja, Specialpedagogiska institutet (*SPSM, min anm.*) vet jag, där har man förslag på läromedel, men många gånger så... Det är inte alltid det passar alla. För de här två eleverna, framför allt flickan, hon klarar ju av ett läromedel som ... kanske med lite förenklad text. Lite mer lättlästa om det handlar om faktatexter och så. Det klarar hon ut och får ut rätt mycket av det.

Sen vet jag ju då att det finns det här SPSM och där har jag också ringt och varit nere. Och de är ju väldigt tillmötesgående och visar material och så här då. Vad man letar efter. Dom har ju allt där, så att säga.

⁴ Barn- och ungdomshabiliteringen: Instans i landstingets regi som erbjuder råd, stöd och behandling till barn och ungdomar med olika funktionsnedsättningar och deras familjer.

⁵ SPSM: Specialpedagogiska skolmyndigheten är en statlig myndighet som kompletterar skolornas och kommunernas insatser för att sätta in specialpedagogiskt stöd för barn, unga och vuxna i utbildning.

⁶ Mediacenter: är en länsorganisation vars uppdrag är att samordna och ge service åt länets kommuner inom områdena media, IT, teknik och pedagogik.

För att få hjälp med hjälpmedel vänder sig informanterna till Mediacenter, barn- och ungdomshabiliteringen och habiliteringen med specialisering på hörselnedsättningar . Någon informant har fått färdigt material från en talpedagog inom barn- och ungdomshabiliteringen.

Sammanfattning: Lärarna söker aktivt efter läromedel som ska fungera för deras elever och några av dem tycker att det är svårt att hitta rätt. Lärarna söker hjälp hos andra, kollegor eller externa instanser, för att få mer information. Främst är det specialpedagogerna på skolorna och kommunens särskolesamordnare som kan hjälpa till. En del integrerade elever använder samma läromedel som klasskamraterna. Att hitta rätt hjälpmedel är ett delat ansvar mellan skolan och barn- och ungdomshabiliteringen. Skolan ansvarar för de pedagogiska hjälpmedlen och habiliteringen ansvarar för hjälpmedel som kompenserar för kognitiva eller fysiska brister.

Stöd vid undervisning

I undervisningssituationen är det mycket som sker parallellt och situationen är mycket komplex. Läraren ska presentera ett lärostoff på ett sådant sätt att det motiverar eleverna att vilja lära och ta del av undervisningsinnehållet. Elevernas förförståelse och tidigare erfarenheter ska kopplas samman med nya kunskaper. Eleverna ska vara delaktiga, aktiva och initiativrika för att utveckla sina förmågor. Kommunikation och samspel utgör en stor del av undervisningens praktik. Undervisningen ska vara anpassad efter elevernas olika förmågor och efter hur eleverna lär.

Undervisningssituationen ser givetvis olika ut för de fyra informanterna. De arbetar med elever i olika åldrar, har olika stora klasser och de har olika förutsättningar, till exempel vad det gäller resurspersoner i klasserna.

Den lärare som undervisar klass 9 i ämnena svenska och engelska upplever att hon inte alls är nöjd med situationen vid undervisningen i engelska. Då är hon ensam i klassrummet med många elever med skilda behov. De två elever som läser enligt grundsärskolans kursplan får till stor del klara sig själva, med det läromedel som är valt utifrån deras respektive förmåga. Läraren känner stor frustration över att inte räcka till. Hon uppger att hon ibland får hjälp av någon lärarkollega, som fungerar som resursperson, men säger att det sker oregelbundet och oplanerat.

Engelskan planerar jag inte speciellt mycket. Utan jag utgår från de läromedel vi har. Och försöker då... antingen då, instruera de eventuella lärare som har hoppat in då och då, att "det här jobbar de med och du kan göra det och det och det". Och då fungerar det ganska bra, men när jag själv ska försöka få dem att komma vidare så... Nej det är inte bra alls.

Förstod jag dig rätt att ibland kommer det in någon lärare och hjälper till... på någon lektion?

När vi har resurs, ja. När vi har möjlighet till det. Men så, ja, så blir någon lärare sjuk och så blir det vikarier och så blir det förändringar och så fortsätter det.

Däremot när läraren undervisar klassen i svenska så undervisar hon och hennes kollega tillsammans. Lärarkollegan är ansvarig lärare i ämnet Svenska som andraspråk, som de båda integrerade eleverna läser.

I svenska finns det lite grann. Dels är vi två lärare. Nu har... min kollega är SVA-lärare och båda de integrerade eleverna har SVA. Men vi jobbar ju så pass tight så att det spelar ingen roll om det är jag eller hon som sitter och berättar eller så. Så vi stöttar väl varandra. Framförallt flickan

hänger med på det mesta och så får hon hjälp med de uppgifterna som övriga klassen gör i svenska.

Läraren efterfrågar mer lärarresurs för de integrerade eleverna så att de skulle kunna få mer individuell undervisning eller undervisning planerad utifrån grundsärskolans kursplan i en mindre grupp.

Den lärare som undervisar i år 5 upplever att arbetslaget har löst undervisningen så väl schemamässigt att lektionerna flyter på bra. Den integrerade eleven får det stöd han behöver och läraren känner oftast att hon räcker till i undervisningssituationen. Ibland är eleven med i helklass, ibland undervisas han i liten grupp eller enskilt av klassens resursperson. Eleven har också enskild undervisning med respektive lärare i ämnena svenska, engelska, matte, So och No, varje vecka.

Sen är det ju så att han är med på de delar jag tycker att han fixar och så skalar jag av. Så gör vi alla. Men vi tittar väldigt noga i, såklart, i Skolverkets... Ja allting som står för honom. Men så skalar man av det som finns så att det passar honom. Men sen har vi gjort så att vi har fem "timmar" i veckan där jag som har svenska, då träffar jag honom och har undervisning med honom. Alltså den personen som har No och So gör det också, hon i matte gör det och han som har engelska. Så vi träffar ju honom fem tillfällen i veckan individuellt. Alltså varsitt. Och stämmer av det som vi kanske inte känner att han får ut på lektioner med de andra, ibland. Så, så gör vi också.

I skolår 2 jobbar en klasslärare och en resurspedagog tillsammans fyra dagar i veckan. Den dag då resurspedagogen inte arbetar i klassen så finns en annan resursperson. I detta fall är det alltid två vuxna i klassrummet. Resurspedagogen har huvudansvar för den integrerade elevens undervisning. Huvuddelen av tiden är eleven med i klassrummet och resurspedagogen kan då hjälpa flera elever som har behov av stöd. Matematikundervisningen genomför resurspedagogen enskilt med den elev som läser enligt grundsärskolans kursplan. Resurspedagogen upplever att undervisningssituationen är god, tack vare att de är två pedagoger i klassrummet.

De här barnen behöver ju oftast personligt stöd. Personlig instruktion, muntlig instruktion, väldigt ofta. Och det är inte helt enkelt att vara ensam vuxen med integrerat barn. Det är det inte. För det är ju... Alla behöver ju hjälp och stöd på sin nivå. Det tyckte jag att jag kände tidigare, då när jag hade ett barn som jag kände... som behövde särskolans tempo och inläring så att säga, helt och hållet, att det var ständigt dåligt samvete att jag inte hann med att ge så mycket som jag behövde då. Eller som jag ville. För man vill ju väldigt mycket.

Klassläraren i åk 1 tycker att undervisningssituationen är bra, eftersom de alltid är minst två vuxna i klassrummet. Hon som klasslärare kan fokusera på klassen som helhet och resurspersonen stöttar den integrerade eleven genom att se till att han förstått uppgiften, hålla fokus och komma vidare i sitt arbete. Ibland kommer också en resurslärare för att stötta andra elever i klassen som behöver särskilt stöd.

Här har ju jag en lärarresurs som följer denna elev. Vilket underlättar ju jättemycket. Hon kontrollerar ju att eleven har förstått och vet vad den ska göra och så där. Det behöver liksom

inte jag springa till den eleven det första jag gör efter en instruktion, utan det vet jag att det tar hon hand om. Så det gör ju jättemycket. Det gör ju jättemycket, faktiskt.

Läraren påpekar också att valet av arbetssätt har gjort det enkelt att individanpassa undervisningen. Genom att arbeta mycket med datorer, digitala läromedel och digitala verktyg finns stora möjligheter att individualisera.

Om vi inte hade jobbat på det här arbetssättet så hade det varit betydligt mer problematiskt. Det tror jag.

Sammanfattning: Att vara två vuxna personer i en klass med elev mottagen i grundsärskola, tycker informanterna är en förutsättning för att integreringen ska vara framgångsrik. Hur de sedan fördelar ansvaret ser olika ut på olika skolor och vid olika tillfällen. Det är klassens och de enskilda elevernas behov som styr hur lärarna eller läraren och resurspersonen arrangerar undervisningen. Valet av arbetssätt och hur arbetslaget kan stötta upp har stor betydelse för hur läraren upplever undervisningssituationen.

Stöd vid bedömning

Bedömning av elevernas förmågor sker fortlöpande under skolårets gång. Bedömning kan ske under pågående lektioner, genom observation och i samtal med elever. Bedömning sker också i lärarens efterföljande reflektioner. Vanligt är att läraren gör en sammanfattande bedömning någon eller några gånger per termin. Bedömning av elevernas förmågor och kunskaper görs utifrån läroplanerna, som innehåller beskrivning av förmågor som eleverna ska utveckla, kursplaner och kunskapskrav. För att kunna göra en rättvis bedömning behöver läraren vara förtrogen med innehållet i respektive läroplan. Dessutom behöver styrdokumentens innehåll tolkas och konkretiseras.

Informanterna känner sig välbekanta med både grundskolans och grundsärskolans läroplaner. En del av dem har fått stöd hos kollegor och skolledning att tolka och konkretisera grundsärskolans kursplan och kunskapskrav. Specialpedagogerna på någon skola är också delaktiga i detta arbete. På en annan skola har arbetslaget gemensamma konferenser där de kontinuerligt samtalar och diskuterar om bedömning, även för grundsärskolans elever.

Sedan har vi en speciallärare, hon som var med mig i sjuan, hon har gått någon kurs i samband med att hon är speciallärare då. Så hon pratade en del om det här att "För ett E räcker det att eleven medverkar". Vi tittar på värdeorden också ihop med henne.

Vi jobbar ju med det på skolan överhuvudtaget. Och jag jobbar i ett arbetslag. Vi är tre stycken som har jobbat tillsammans, och så att säga rådbråkat läroplanen och hur man ska tolka och, du vet allt det där utvärdera och värdera barnens arbete och ja, allt. Vi har jobbat mycket med det i normalklass om man säger, så att gå över i särskolans läroplan var inte särskilt svårt, tycker jag inte. Det är ju att kraven är ju andra och att i avstämningen går det upp i år sex istället för år tre och så vidare.

Kommunens särskolesamordnare har samtalat om bedömning tillsammans med ett par av lärarna. Den informant som deltagit i kommunens nätverksträffar för lärare med integrerade elever uppger att de där kunnat utbyta erfarenheter kring frågor om bedömning för elever mottagna i särskolan.

Ja den här samordnaren som jag pratade om har varit här och vi har tittat lite på värdeorden ihop med henne. Men det var ett tillfälle och lite kort.

En informant upplever att hon inte haft något stöd i hur hon ska bedöma den integrerade eleven. Hon har på egen hand, utifrån grundsärskolans läroplan, bildat sig en uppfattning om hur bedömningen ska göras.

Och sedan ska jag ju säga att jag har ju inte djupdykt i ... Det kanske finns mycket bedömningsstöd också. Som det finns för vanliga kursplanerna och målen, men det har jag inte haft möjlighet att djupdyka i, kan jag ju säga. Så jag har inte läst så mycket om det. Men det kanske det finns? Liksom vad står det här ”medverkar” för? Ja, så som det står i deras. Jag har gjort min egen bedömning. Så klart.

Att som lärare få ytterligare stöd vid bedömning av förmågor och kunskaper hos grundsärskolans elever är något som tre av de fyra av informanterna efterfrågar. De önskar mer stöd från grundsärskolans personal och ett samarbete med dem om hur de ska tolka de kunskapskrav som finns formulerade i grundsärskolans läroplan. Någon lärare önskar tydligare information om förordningar som gäller vid integrering av elev, från sin skollledning, och mer fortbildning om bedömning och betygssättning av integrerade elever.

Men det tar tid att ändå riktigt ... behärska det, kan jag känna. Vad är det för mål och hur ska man tolka det.

Ja. Jag tycker att särskolan ska gå in lite mer. De har en person för handledning om vi vill så klart. Men, de hade ingen åsikt om hur vi ska bedöma. Hur tänker de? Man har inga åsikter om någonting. Och här (i grundsärskolan) ligger man lite efter förstår jag. Lite i de bedömningsmatriserna och hur man ska göra. Det hänger man inte med riktigt, i vanliga skolans... och så. De behöver vara lite mer pålästa om de bitarna. Det skulle jag kunna tycka, kanske.

Sammanfattning: Att ha erfarenhet av att bedöma elever i grundskolan är en bra grund för att bedöma grundsärskolans elever. Men för att göra en rättvis bedömning är det bra om lärarna har fått tolka kunskapskraven och samtala om bedömning tillsammans med någon. Skolledningen, specialpedagogen, arbetslaget och kommunens särskoleorganisation kan ge stöd. De har också gjort det, men tydligen inte i tillräckligt stor utsträckning. Flera av respondenterna efterlyser ett samarbete med grundsärskolans personal och efterfrågar deras erfarenheter i denna fråga.

Stöd vid främjande av elevens sociala förmåga och känsla av delaktighet

Det är många aktörer i skolan som tillsammans med föräldrar har ansvar för att elevernas sociala förmågor ska utvecklas positivt. I skolan är det kanske främst klasslärarens/mentorns och eventuell resurspersons uppgift att stötta eleverna i samspel och interaktion med andra. Att i klassen skapa ett positivt gruppklimat och en tillåtande atmosfär kan vara lärarens sätt att säkerställa alla rätt till goda relationer och känsla av delaktighet. Till sin hjälp har läraren all övrig personal på skolan och elevhälsoteamet. Ibland kan det krävas ytterligare insatser kring en grupp eller kring en elev för att de sociala färdigheterna ska utvecklas i rätt riktning.

Informanterna uppger att de inte står ensamma i arbetet med elevernas sociala utveckling. Arbetslaget och den personal som finns närmast eleven är de som främst kan hjälpa eleven att vidareutveckla sina sociala färdigheter. Två av informanterna anser att elevens resursperson är den på skolan som får ta störst ansvar för att eleven får rätt stöd i de sociala kontakterna.

Jo, men sedan kommer han ju upp mycket (i arbetslagsmöten) eftersom han inte hänger med socialt och att han gör dumma saker för att hänga med. Eller få kontakt. Därför kommer han ju upp mycket. Men hade det varit någon annan som höll på så, så hade den eleven kommit upp lika mycket.

För många gånger är det ju de sociala bitarna som isolerar de här barnen. Men när de sociala bitarna funkar så väl, som det har gjort för de två elever som jag nu tänker på då... Då går de nog framåt mycket, mycket mera i en integrerad grupp än i en ren särskolegrupp tror jag. Det är så många andra bitar som växer och som händer så här. Det liksom lyfter.

... och framför allt känner jag att alla raster och så fungerar nu. Man behöver vara en extra vuxen kring det barnet så att det ska fungera.

Specialpedagogens rådgivande arbete och fritidspedagogernas roll för elevens sociala utveckling uppmärksammas av en lärare

Ja, alltså där har vi ju fått lite hjälp med handledning i sociala berättelser till exempel. Men det har inte jag tagit, då. Utan det har den här lärarresursen gjort då. Och fått hjälp med... från vår specialpedagog. Och sedan har vi våra fritidspedagoger. Vi har ju en väldigt bra samverkan med dem. Och de träffar ju eleven hela dagen, då. Dels i skolsamverkan och sedan träffar de honom efter, ja, efter skolan också. Och där är ju ett väldigt stöd. De är ju mycket, mycket, mycket bättre än vad jag är på just det här sociala, känner jag. Så där får jag stöd från dem.

Om det är problematiskt med familjesituationen, stora svårigheter i kontakten med kamrater eller om elevens känsla av delaktighet riskerar att försvagas kan det behövas ytterligare personer i samtalet om elevens sociala situation, menar informanterna. Rektorns roll upplevs som mycket viktig och tre av informanterna uttrycker att de har ett stort stöd i dessa frågor av rektorn. Elevhälsoteamets agerande i delaktighetsarbetet framhålls av två informanter.

Ja då hade vi ju lyft upp detta först i arbetslaget och sedan lyfte jag med elevhälsoteamet. Om att det är detta vi ser som den stora svårigheten. Ämnesvis är det inga problem, men integrationen. För de här barnen, nu börjar de "sticka iväg" (i utvecklingen) och hur ska man då integrera? Det är väldigt svårt. Vi pratar ju väldigt mycket med gruppen. Vi har varit öppna med det. Och barnen här är så pass gamla nu så de kan se över detta. Och kan förstå. Vilket gör att man kan bjuda på rätt många saker på fotbollsplanen eller så. Så jag kan inte säga att vi får något stöd från någon. Men däremot har vi det aktivt hela tiden hos oss och det är en stor fråga och nu kommer det... Jag har ju lyft det som ett problem och där kommer vi att få ett stöd. Det ser jag. Teamet, alltså elevhälsoteamet ser detta och kommer lyfta detta på ett möte nästa vecka.

Man står lite ensam i detta så till vida att man känner sig lite maktlös, men det tror jag rektorn gör också. Rektorerne har hjälpt till jättemycket och elevhälsoteamet överhuvudtaget. I och med att det är så mycket sociala svårigheter som det är med.

Föräldrarnas samarbete med skolan kring elevernas sociala utveckling tas upp av samtliga informanter, men kontakten ser olika ut och föräldrarna är delaktiga i skolans arbete i olika hög grad. Enligt informanterna bidrar föräldrarna med mycket information om elevens behov och vilka anpassningar i bemötande och samspel som gynnar eleven.

De kan absolut stötta. Det är inget problem. Det vi ber om eller... De är jätteintresserade och vi har hjälpts åt genom allt.

Sammanfattning: Informanterna anser att de har gott stöd från kollegor och/eller skolledningen i arbetet med elevens sociala utveckling och känsla av delaktighet i klassen. Främst upplevs stödet komma från klassens resurspersoner och det arbetslag som finns

närmast eleven. När större frågor dyker upp, som gäller elevens sociala utveckling, så upplever de alla att de kan vända sig till skolledning och elevhälsopersonal för att få stöd. Föräldrarnas intresse för skolans verksamhet och samarbetet mellan hem och skola, kring elevens behov, är också ett stöd för lärarna.

Stöd via reflektion

Reflektion innebär ett medvetet tänkande kring en händelse eller kring något som man tagit del av. Tänkandet utmynnar i att man kan försöka dra slutsatser och utveckla sitt agerande, utifrån tidigare kunskaper och egna upplevelser. Genom reflektion kan händelser och upplevelser bli till erfarenheter att använda sig av vid ett annat tillfälle. Reflektionen kan ske enskilt eller tillsammans med andra, medvetet och systematiskt eller mer spontant och övergripande. För en lärare kan stunden av reflektion ge viktig information om till exempel undervisningens kvalitet, gruppprocesser och elevernas förmågor.

Ingen av de fyra informanterna uppger att de har någon regelbunden tid avsatt för reflektion, varken enskilt eller tillsammans med någon annan. Däremot nämner ett par av dem att reflektion ingår i lärarens yrkesuppgifter. Tre av informanterna säger att de ibland reflekterar över skolans praktik tillsammans med andra i sitt arbetslag. En del reflektionsstunder är informella, det vill säga att de sker spontant i vardagssamtal med andra.

Nja... Jag pratar nog väldigt mycket högt med mina kollegor. ”Nu gjorde jag så här?” och ”Hur blev det?” och sedan märker man ju ofta på gensvaret hos barnen tycker jag. Det är ju bästa utvärderingen. Om man har lyckats eller om det inte gick så bra. Och det gör vi nog löpande, så. Mellan lektioner och ...

Andra reflektionsstunder är mer formella, då man har en uttalad eller outtalad överenskommelse om att samtalet ska röra sig i en viss riktning eller fokusera ett bestämt innehåll.

Så att... vi ger oss tid (i arbetslaget). Vi tar ofta diskussioner och reflektioner. [...] Och så i och med att jag har varit klasslärare i så många år så har jag ju både erfarenhet och tankar att ”så här kan man ju göra och där kan vi hitta de kunskaperna, och där finns det bra saker att hämta”.

Klyftan blir större och större mellan dem. Och det är ju en oro tycker vi. Jag lyfte detta med elevhälsoteamet förra veckan.

En informant uppger att hon endast reflekterar på egen hand.

Sammanfattning: Lärarna i studien reflekterar över sin yrkespraktik för att dra lärdom av upplevelser och skeenden i klassrummet och med elevgruppen. Det ser olika ut hur ofta och i vilken form reflektionerna sker. En del stunder med reflektion sker spontant och informellt, till exempel i lektionsplaneringen eller i ett samtal med en kollega om hur dagen har varit. Annan reflektion sker i mer formella situationer, med en avsatt tid och med förutbestämda deltagare. Huvuddelen av informanterna involverar sina närmsta kollegor, skolledning eller elevvårdspersonal i vissa reflektioner.

Stöd via handledning och information

Att få handledning inom ett visst område kan innebära att få möta någon sakkunnig och tillsammans med denne resonera om angelägna frågor. I skolan kan handledning ge lärarna en möjlighet att lösa dilemman eller förebygga problem. Läraren kan få ställa frågor till och

samtala med någon de anser ha mer erfarenhet eller vara mer kunnig.Handledningen kan ske både enskilt och i grupp.

För att få handledning och information vänder sig de fyra lärarna främst till skolornas respektive specialpedagoger och till kommunens särskolesamordnare. Det är främst till specialpedagogerna de vänder sig, med frågor som rör funktionsnedsättning och pedagogiska utmaningar, för att tolka kursplanen och ta fram bra material till eleven. Specialpedagogerna bidrar med sina erfarenheter men tar också kontakt med andra sakkunniga för att hjälpa lärarna att finna svar på sina frågor. Det mesta sker på lärarens initiativ.

Kommunens särskolesamordnare erbjuder nätverksträffar för kommunens lärare med integrerade elever. På nätverksträffarna får lärarna lite fortbildning och frågor kan tas upp till diskussion, av dem som deltar. Två av informanterna framhåller nätverksträffarna som en möjlig väg för att få information och utbyta erfarenhet med andra. Kommunens särskolesamordnare kommer också till varje skola för att lösa vissa organisatoriska frågor och för att ge handledning till lärare och skolläda. En informant menar att denna handledning tar alltför mycket tid och inte känns tillräckligt meningsfull. Därför avstår hon och arbetslaget handledning därifrån. De fyra informanterna har olika syn på hur stödet från kommunens särskolesamordnare och nätverket fungerar och vilket värde dessa funktioner har för dem och för eleven.

Vi har haft handledning från särskolan här i kommunen. En kvinna som kommer hit. Men vi har känt att vi inte behöver. De har haft henne... Jag började med den här eleven i augusti. Så jag har inte jobbat länge med den. Jag har ju känt till elev och familjen. Jag har haft syskon och så, så jag har känt till familjen väl. Men de hade handledning hela förra året. För då behövdes det mer, men det har blivit en väldigt bra organisation runt det hela i år, vilket gör att alla känner sig trygga med det och då har vi inte behövt ha handledningen. Med det finns absolut att ta till om jag skulle vilja ha... stöttning och hjälp. Och ibland har jag gått direkt till den personen eller genom vår specialpedagog, då.

Och sedan har vi ju förresten Grundsärskolan. Hon är ju här på lite möten då och då. Så att där kan man ju få hjälp såklart. Jag har träffat henne på lite... Vi har haft möten också just om den problematiken som den här eleven har då. Hon har haft lite föreläsning och så då. Ja, och hon kommer ju ut då när vi har uppföljningsmöten och så där.

Flera lärare då, som har integrerade barn, träffas och samtalar om olika saker och diskuterar och pratar och kan ställa frågor och så. Det är väldigt bra tycker jag, eftersom det var första året jag hade den här tjänsten då... Jag kan ju alltid ringa och fråga.

Det här med nätverk, jag är lite kluven till det. Alltså man träffas ett fåtal gånger per läsår. Går man regelbundet så kanske man ändå får en kärna av att man känner varandra och kan utveckla det vidare, men på nått sätt känns det som att ... man kanske inte ens diskuterar precis det som jag behöver för min elev eller mina elever.

Föräldrar till de integrerade eleverna ger personalen information om elevens sociala utveckling och om elevens behov av stöd och anpassningar. Elevhälsoteamen på skolorna ger lärarna handledning i specifika frågor som lärarna har bett om hjälp med. Elevhälsoteamet har till exempel i ett av fallen varit ett gott stöd för lärarna i möte med föräldrarna, där skolan och föräldrarna hade olika syn på integreringens form.

Man måste ju lyssna på föräldrarna. Sen... Speciellt när det handlar om den här omvårdnadsbiten, men just när det gäller det kunskapsmässiga är jag den som har sista ordet. Men annars är ju det A och O liksom. Att man hjälps åt och jobbar åt samma håll.

Dessutom har jag ju nu att göra med en familj som är väldigt informativ och involverad och jag har mycket kontakt med.

En informant framhåller Skolverkets skrift *Integrerade elever (2015)* som en viktig källa för information. Läraren använder skriften för att organisera elevens skoldagar på ett bra sätt och för att styrka hennes argument för elevens rätt till anpassningar och stöd.

... och det står ju också väldigt tydligt i det här från Skolverket. Ja, det finns ju ett sånt häfte för integrering av elever. Det står väldigt väldigt tydligt hur det ska vara, i det kompendiet där. Och hur resurspersoner ska funka och så med. Det står väldigt tydligt och väldigt bra där. Så vi följer det.

Barn- och ungdomshabiliteringen har gett tre av lärarna information och handledning gällande elevernas funktionsnedsättning, motorik och sjukgymnastik, samt övningar för en elevs talutveckling. Informanterna nämner inte självmant habiliteringen som en instans som ger dem stöd, men på en direkt fråga så uppger lärarna att habiliteringen ger rådgivning om de fysiska behoven.

Jag har ju varit med på barnhab (barn- och ungdomshabiliteringen) och där hon är utredd, och fått bakgrunden till allting. Och det är ju väldigt värdefullt att få det. För då har man ju förståelse för... och vet var man ska börja också.

Hon som är resurs hade någon kontakt med sjukgymnasten på habiliteringen. Just för att vi har lite extra idrott och så, att jobba med lite... Så hon har ju varit här, faktiskt... med lite sjukgymnastövningar och sådär då.

Sedan har vi lite kontakt med habiliteringen för hon har ju... Det gäller framför allt... Hon orkar inte med fysiskt på samma sätt som andra elever. Hon har besvär med leder och så, så hon behöver dator till exempel. Idrotten kan hon inte vara med på alla aktiviteter, men då har de ihop med idrottsläraren tittat lite på "Vad kan hon göra istället?" Så att hon har val att göra när det är undervisning, så här. Så dem har vi varit i kontakt med.

Sammanfattning: Lärarna i studien anser att det är de själva som i hög grad får söka information och handledning hos andra. De söker svar på de frågor som uppkommer främst hos skolornas specialpedagoger och i skolans elevhälsoteam. Kommunens särskolesamordnare finns som en tillgänglig resurs, men lärarna har olika erfarenhet av hur mycket den tjänsten har hjälpt dem i frågor som berör eleven eller undervisningen. Att få mötas i kommunens nätverksträffar har varit ett gott stöd för någon, medan de andra är kritiska eller inte nämner nätverket. Föräldrar och barn- och ungdomshabiliteringen rådfrågas, främst när det gäller elevernas fysiska och sociala behov.

Stöd via organisation

Att det finns en väl fungerande organisation på skolan har stor betydelse för både lärare och elever. Inte minst i de fall där en elev mottagen i särskolan ska undervisas i grundskoleklass, då två skolformer ska sammanlänkas, bland annat genom organisatoriska lösningar. Främst skolläring, men även arbetslag och enskilda lärare har ansvar för att organisera utbildningen

så att alla elever når så långt som möjligt i sin kunskapsutveckling. Rektor har ett särskilt ansvar för att se till att elever får det stöd de behöver.

Alla fyra informanterna upplever att de har skollidningens stöd för att integreringen ska fungera. Tre av lärarna tycker att god tillgång på personal i arbetslagen visar på rektorns intention och starka vilja att eleven ska få en bra utbildning i ett inkluderande sammanhang.

Jag vet inte alls vad en särskoleinskriven elev genererar för ”procent” om man säger så, på en lärare. Men jag känner ju att vår rektor har skjutit till. Alltså, så att vi har fått det stödet som vi behöver. Och det tycker jag... det är ju jättemycket värt. För man har ju andra elever också i klassen, som man ska finnas till för. Så det känner jag att vi... vi räcker till.

Den lärare som saknar lärarstöd i planering och undervisning för delar av skoldagen och som önskar att de oftare var två personal i klassen ansåg att skolans ledning gjorde det bästa av situationen, men tyckte att mer pengar skulle vara ”öronmärkta” för de integrerade eleverna.

Den summan som skolorna får per elev kanske motsvarar 3-3,5 timmar per vecka, som då eleven skulle kunna ha som undervisningsresurs, och den... Av någon anledning så bara den ... den försvinner i den allmänna budgeten. Och kan man göra någonting där så att det finns en ansvarig lärare som kanske kan ha de där kontakterna också i större utsträckning, som krävs för de eleverna, så skulle det ju vara väldigt bra.

Samma lärare vill också ha lite mer tydliga organisatoriska ramar och en gedigen information om vad som gäller till den lärare som tar emot integrerade elever. Hon anser att mycket tid och kraft har gått åt till att söka information och bygga upp en fungerande struktur.

Ge elever som är inskrivna i särskolan möjlighet att gå i en vanlig skola. Det tror jag är jättebra. Men det är inte bara att putsa ut dem då, utan att det finns en stabil organisation runt det på något sätt, så att det blir bra.

En informant berättar om elevhälsoteamets stöd för att skapa ett fungerande sammanhang med integrerad elev, men framhåller också hur mycket tankekraft som gått åt i arbetslaget för att organisera undervisningen optimalt.

Vi har trottat med knäna nästan för att få till schemat för att den här eleven ska kunna få sina timmar. Och sedan är det ju också att ha någon form av stödperson. Det behöver inte... Det kan likaväl vara en lärare, men att man har en extra resurs. Inte hela tiden men till viss del och att det finns en person som kan ta den. Att man är två i gruppen eller... Att få till ett resursschema och att ha en person som kan vara resursperson. Det kan jag tycka är det viktigaste. För att annars så går det inte.

För att lösa situationen med att grundsärskolans timplan skiljer sig från grundskolans timplan har en skola valt att lägga ansvaret för hemkunskapsundervisning och extra idrott på klassens resursperson.

Vi har gått efter timplanen så gott vi har kunnat utifrån det vi kan lösa här. För allt kan vi inte lösa i en integration. Det kan vi inte. Vi är ett team som hela tiden jobbar utifrån det. Så måste man väl ändå säga. Att vi försöker.

Sammanfattning: Det finns många organisatoriska utmaningar med att undervisa elever från två skolformer tillsammans. Informanternas svar visar på att både skollidning och personal arbetar för att inkluderingen ska fungera väl, med elevernas kunskapsutveckling och

inkluderingsstanken som klara mål att sträva mot. Inom samma kommun har skolorna organiserat integrering av elev mottagen i grundsärskolan på olika sätt. Detta har troligen skett utifrån många olika parametrar. Med elevernas förmågor och behov som grund och med lärarnas tankar om integrering och undervisning, samt skolledningens inställning och syn på hur integreringen ska fungera har skolorna utformat undervisningen och lärmiljön. Flera av skolledarna har valt att anställa en resursperson eller en resurspedagog för att säkerställa den integrerade elevens rätt till stöd. Resurspersonen används på olika sätt i respektive klass.

Sammanfattning av resultatet

Sammanfattningsvis kan sägas att lärarna upplever att de får stöd i sitt uppdrag att undervisa integrerade elever, som är mottagna i grundsärskolan. Stödet erbjuds av skolans aktörer på olika nivåer eller efterfrågas av lärarna där de tror att de kan få bäst stöd. De lärare som har hjälp av en resursperson i undervisningssituationerna och i sociala situationer är nöjda med det stödet. Det visar, enligt lärarna, på ledningens förståelse av den integrerade elevens behov och den ökade arbetsbelastningen, som elevens behov och undervisning utifrån två kursplaner kan innebära. Få av resurspersonerna deltar i planering av undervisningen och i pedagogiska samtal.

Lärarna beskriver situationen med integrerad elev både utifrån ett kategoriskt perspektiv och utifrån ett relationellt perspektiv. Eftersom eleven har diagnosen utvecklingsstörning och läser utifrån grundsärskolans kursplan, så förklaras och förstås en del av elevens skolsvårigheter utifrån det kategoriska perspektivet. Samtidigt ges en bild av att lärare, specialpedagoger, elevhälsopersonal, skolledning och skolhuvudman arbetar utifrån att skolan ska anpassa verksamheten så att eleven ges möjlighet att få sin utbildning tillsammans med jämnåriga kamrater i grundskolan. Ytterligare stöd efterfrågas i vissa fall, för att fortsätta att förbättra skolsituationen och undervisningen för alla elever. Detta tolkar jag som att skolorganisationen, med skolhuvudman, skolledning och lärare i denna studie har ett relationellt perspektiv när de planerar och genomför undervisning för elever som undervisas utefter två skilda läroplaner.

DISKUSSION

I resultatkapitlet har tagits upp vilket stöd några lärare i grundskolan upplever att de får för att undervisa integrerade elever, mottagna i grundsärskolan. Ahlberg (2001) har beskrivit sex kommunikativa kontexter som tycks ha särskilt stor betydelse för hur väl skolan kan möta elever med inlärningssvårigheter och främja alla elevers lärande och delaktighet, i sin kommunikativa relationsteoretiska modell. I detta kapitel diskuteras resultatet i studien utifrån dessa kontexter.

Skolan och kommunen

Kommunen är i de flesta fall skolans huvudman och kommunens politiska beslut ligger till grund för skolans organisation och dagliga verksamhet. Följaktligen är en fungerande kommunikation mellan skolan och kommunen en förutsättning för en fungerande skolverksamhet. I denna studie kan kommunens mål för skolans arbete med integrerade elever tolkas ut ur informanternas berättande om stöd de får på kommunal nivå. Lärarna har i intervjuerna gett en samlad bild av att skolhuvudmannen ger stöd till lärare med integrerade elever för att skolverksamheten ska fungera väl. Kommunen har en samordnad särskoleorganisation som erbjuder specialpedagogisk hjälp och stöd till de lärare som undervisar elever som är mottagna i grundsärskolan, men som får sin undervisning i grundskoleklass. Särskoleorganisationen erbjuder dessutom skolornas lärare, rektorer och specialpedagoger rådgivning av centralt anställd specialpedagog, i frågor som rör grundsärskolemottagen elev. De bjuder också in lärarna och skolornas specialpedagoger till ett samtalsforum, i form av nätverksträffar, som ger möjlighet till fortbildning, reflektion och rådgivning i grupp. Att få samtala med kollegor som har en liknande arbetssituation, kan ge stöd i form av samförstånd och kunskapsorienterade reflektioner menar Linikko (2009). Lärarna i denna studie har dock skilda erfarenheter av hur väl nätverksträffar och samarbete med kommunens specialpedagog fungerar. En del anser att de inte får så mycket relevant stöd och de är osäkra på om hjälpen är värd den extra tiden som krävs för ett samarbete utanför den egna skolan. Ahlberg (2001) har även hon sett att lärare tycks behöva stödet bättre i skolans dagliga verksamhet och att det vore bättre om kommunens stödteam främst kunde bistå rektorer att utveckla den lokala skolans beredskap för att möta alla elevers behov.

De intervjuade lärarna efterlyste mer och tydligare information om förutsättningar och styrning vid mottagandet av en elev som är mottagen i grundsärskolan. De vill bland annat ha information om kursplaner och betyg, elevens förutsättningar och särskilda behov samt kontaktuppgifter till den eller de personer lärarna ska vända sig till i kommunens särskoleorganisation för att få svar på specifika frågor. Lärare, specialpedagoger och rektorer har fått ägna mycket tid och energi åt att jaga kontakter och söka svar på praktiska och pedagogiska frågor. Denna information till skolan och läraren bör kunna ges från kommunens samordnade särskoleorganisation, som har en samlad erfarenhet av grundsärskola och elever med funktionsnedsättning utvecklingsstörning.

Skolans ledning och personalen

Rektorn har en avgörande roll för hur integrering och inkludering fungerar på skolan. Rektor ansvarar för att säkerställa att läraren har en rimlig arbetsbelastning och får fortbildning som svarar mot behoven i elevgruppen. Att organisatoriska förutsättningar ges för läraren, till exempel möjligheten att samarbeta med andra lärare, resurspersonal och specialpedagoger, är också rektorns ansvar. Om arbetslagen har förmåga att analysera orsakerna till elevers svårigheter kan undervisningens kvalitet gynnas av att rektor ger arbetslagen möjlighet att

förfoga över resurser, så att de kan utnyttja kompetenserna där de bäst behövs (Doyle & Giangreco, 2013; Leatherman, 2007; Persson, 2007). En av informanterna i denna studie påtalade att just möjligheten organisera resurserna i arbetslaget så att kompetenserna nyttjas optimalt varit en framgångsfaktor för den integrerade verksamheten. I tre av de fyra fallen menade lärarna att rektorn gett klassen goda personella resurser för att organisera undervisningssituationer och rastsituationer väl för alla elever. Att vara en extra personal, utöver undervisande lärare, i klassrummet ser alla informanter som en förutsättning för en bra undervisning för en klass med integrerad elev. Lärarna upplever att det också krävs extra personal för att stödja elevens sociala utveckling och möjlighet till social delaktighet. Lärarna uppger att deras respektive rektorer i hög grad finns tillgängliga för att stödja dem i frågor gällande den integrerade elevens sociala utveckling och kunskapsutveckling.

Som visat sig i Valeos studie (2008) är det inte säkert att lärare och rektorer har samma syn på vilka insatser som är stödjande och effektiva. Hos två av informanterna i denna studie framkom att de och rektorerna hade lite olika syn på hur mycket arbetsbelastningen ökade med en integrerad elev i klassen. Både Linikko (2009) och Leatherman (2009) menar att lärare i integrerade verksamheter ofta upplever ett stort behov av utökad planeringstid, gärna tillsammans med resursperson eller specialpedagog. Om bristen på tid och den ökade arbetsbelastningen inte fortsätter att kommuniceras mellan skolledare och lärare kan det dämpa lärarnas möjligheter och ambitioner att differentiera undervisningen. De får inte tid att förkovra sig och utveckla arbetsformer i den mån de har behov av. Ahlberg (2001) menar att det kan få negativa effekter för skolans verksamhet om lärarna upplever att det är alltför stor skillnad mellan den egna ambitionen att uppnå skolans uttalade mål och det sätt på vilket skolans ledarskap bedrivs.

Lärarna och arbetslagen

En fungerande kommunikation och tillitsfulla relationer i ett arbetslag är en förutsättning för att stödja elever i behov av särskilt stöd enligt Ahlberg (2001). I dessa fall kan arbetslaget vara ett forum för kunskapsutbyte och reflektion kring elevernas sociala och kunskapliga utveckling. Ett väl fungerande arbetslag eller ett nära samarbete mellan några kollegor betonas i flera studier (Ahlberg, 2001; Persson, 2007; Göransson, 2004; Leatherman, 2009; Linikko, 2009; Nilholm & Alm, 2010; Shield, 2005) som den huvudsakliga faktorn för att utforma organisation och undervisning på ett bra sätt, särskilt när gruppens heterogenitet är stor och arbetsbelastningen är hög. Lärarna i denna studie framhåller också samarbetet i arbetslaget eller med någon kollega, som ett viktigt stöd för dem själva. Samarbetet gäller främst samtal och samarbete i planering eller efterbearbetning, till exempel i planering av undervisning, i tolkandet av styrdokument och i reflektioner kring pedagogiska dilemman. Någon informant menar att arbetslaget har hjälpts åt att organisera grupper och klassschema på ett sätt som underlättar lärarens arbete och ger den integrerade eleven optimal undervisning. Arbetslaget och resurspersonen är också det viktigaste stödet för lärarens arbete med att främja elevens sociala utveckling.

Bristar i kommunikationen i ett arbetslag eller mellan kollegor uppstår lätt när inte alla har möjlighet att ta del av viktig information. Därför är det olyckligt att klassernas resurspersoner inte har möjlighet att delta i planering och reflektioner tillsammans med kollegor, i samma utsträckning som de andra i arbetslaget. De får då inte samma möjlighet att vara med och utveckla verksamheten (Gadler, 1997). De kan dessutom missa viktig information om undervisningens syfte och arbetsformer som ska leda elevernas kunskapsutveckling framåt (Leatherman, 2009). Rikligt förekommande samverkan mellan personer med olika roller i

skolan är betydelsefull för att utveckla en inkluderande skolverksamhet, enligt Göransson (2004) och Leatherman (2009). Två av lärarna i studien menade att en samverkan mellan lärare med integrerade elever och grundsärskolans lärare hade varit önskvärd. De ville gärna ta del av den erfarenhet och den kunskap som de förväntar sig att grundsärskolans personal besitter, främst i frågor om grundsärskolans arbetsformer och om olika funktionsnedsättningar. Ett sådant samarbete skulle gynna den integrerade eleven och stötta grundskolans lärare, menar informanterna. Det skulle troligen även gynna grundsärskolans personal och grundsärskolans verksamhet med samverkan mellan grundskolans och grundsärskolans lärare.

Möjligheten att reflektera tillsammans och att föra didaktiska diskussioner i arbetslagen och med klassens resurspersoner kan ge de deltagande nya kunskaper och insikter, som kan utveckla undervisningen, och skapa samsyn kring bemötande och förhållningssätt (Göransson, 2004). Flera av de intervjuade lärarna menade att de inte hade någon tid avsatt för gemensamma didaktiska samtal eller mer formella reflektionsstunder. Det är troligt att undervisningens kvalitet skulle öka och den inkluderande skolverksamheten skulle utvecklas om skolledningen hjälpte personalen att prioritera tid för samverkan och reflektion. Personalen skulle då kunna få en samsyn på skolan om elevers olikheter och hur dessa olikheter kan bemötas. De skulle också kunna få ytterligare stöd av varandra i sina olika yrkesroller om de tillsammans fick möjlighet att diskutera dilemman och möjligheter i skolans verksamhet.

Lärarna och specialpedagogen

De lärare som deltagit i studien har två eller flera specialpedagoger att samverka med. Dels erbjuds specialpedagogiskt stöd för lärarens arbete från kommunens samordnade särskoleorganisation och dels har skolorna själva en eller ett par specialpedagoger anställda. Skolornas specialpedagoger ger lärarna rådgivning och kartlägger elevernas kunskaper och behov. De hjälper i hög utsträckning till med kontakter med externa samarbetspartner, som till exempel barn- och ungdomshabiliteringen och SPSM. Specialpedagogerna tar till viss del reda på svar på olika frågor som lärarna vill ha hjälp med. En del av dem hjälper till med att välja läromedel och anskaffa vissa hjälpmedel till eleverna. Lärarna upplever att grundskolans specialpedagoger verkligen vill stötta dem i arbetet med integrerad elev, men att de ibland saknar erfarenhet och kunskaper om elever med utvecklingsstörning. Detta gör att hjälpen inte alltid räcker till. Persson (2007) menar att det specialpedagogiska stödet behöver bli mer kvalificerat än den traditionella specialundervingen. Att lärarna tillsammans med specialpedagogerna är villiga och har förmågan att analysera undervisningen och den situation där problem uppstår, ser han som avgörande för att utveckla en inkluderande lärmiljö. I denna studie tolkar jag det som att det är i dessa frågor som kommunens specialpedagog från särskolan ska stötta upp och bistå lärare, rektorer och specialpedagoger på skolorna. Det är mycket skiftande hur lärarna har upplevt det stödet. Kanske finns det brister i kommunikationen mellan vissa av lärarna och kommunens specialpedagog, som gör att de inte riktigt förstår varandra och inte har samma fokus. Att det stödet inte upplevs som relevant kan också bero på att arbetsfördelningen inte är tydligt uppbyggd och att lärare och specialpedagogen har olika syn på specialpedagogens roll och uppgifter (Ahlberg, 2001). Rektorn bör vara den som tydliggör specialpedagogens uppgifter och främjar samarbete och kommunikation mellan lärare och specialpedagog (Ahlberg, 2001; Leatherman, 2009; Valeo, 2008).

Skolan och föräldrarna

Ett utökat samarbete med föräldrar till den elev som är i behov av särskilt stöd eller har en utvecklingsstörning gynnar elevernas kunskapsutveckling. Samarbetet kan bestå i att skolan och hemmet samtalar så att de får en samsyn på hur eleven ska utveckla kunskaper, få tilltro till sin egen förmåga och uppleva glädje och delaktighet i skolans arbete (Ahlberg, 2001). I denna studie har mycket lite fokus lagts på skolornas kommunikation och samarbete med elevernas föräldrar. Det som framkommit är att lärarna upplever att de har stöd för skolans mål och verksamhet, hos elevernas föräldrar. Samarbetet mellan hem och skola upplevs som viktigt och föräldrarna har kunnat stötta lärarna genom att ge information om deras barns behov och sociala utveckling. Vid någon skola hade elevens föräldrar och skolan tidigare haft skilda uppfattningar om integreringens form och undervisningens innehåll. På den skolan har lärare, rektor, elevhälsoteam och kommunens specialpedagog suttit ner och samtalat med föräldrarna för att nå en större samsyn. Samarbetet fungerar nu mycket bättre.

Skolan och eleverna

Det finns en stor komplexitet i lärarens uppdrag att möta alla elevers behov. Hur väl skolan lyckas med detta arbete har avgörande betydelse för elevernas lärande och delaktighet i skolans sociala praktik. Elevens upplevelser av sin skolvardag påverkas av de människor han eller hon möter och hur samspel och interaktion fungerar. Men även organisatoriska förutsättningar och den fysiska miljön har betydelse för elevens lärande och möjlighet att vara delaktig (Ahlberg, 2001). Persson (2007) menar att den främsta anledningen till att vissa elever får specialpedagogiskt stöd är att det är ett stort glapp mellan vad skolan kräver och hur dessa elever svarar mot skolans krav. Perssons övertygelse är att det är lärarens oförmåga att differentiera undervisningen som är den största orsaken till att så många elever inte når skolans krav. Jag skulle vilja komplettera den bilden med att lärarna ibland inte får tillräckligt med stöd och organisatoriska förutsättningar för att ha möjlighet att möta alla elevers olikheter. I denna studie är det tydligt att de fyra lärare som intervjuats har som mål att möta alla elevers behov och skapa ett undervisningssammanhang som gynnar elevernas kunskapsutveckling och känsla av delaktighet. De får stöd och organisatoriska förutsättningar för att klara detta uppdrag, men till stor del är det deras höga ambitioner och strävsamma arbete som gör skolverksamheten för de integrerade eleverna utvecklande och väl fungerande. Alla fyra upplevs ha ett stort intresse för elevernas välmående och en positiv attityd till inkluderande skolverksamhet, även om någon ifrågasatte om *alla* elever i grundsärskolan gagnas av att integreras i grundskoleklass.

Slutsatser

Att undervisa elever efter två läroplaner är möjligt, men det kräver extra planeringstid för läraren och resurspersonal. Att ha goda personella resurser vid undervisning och vid raster ger också förutsättningar för att integreringen ska vara givande för alla elever. Lärarens syn på elevers olikheter och inkluderande skolverksamhet är avgörande för hur väl elever i behov av särskilt stöd ska lyckas i skolan. Därför är det av största vikt att lärarna får stöd på olika nivåer för att upprätthålla en positiv attityd till integrering, trots den ökade arbetsbördan.

Lärarna i studien får stöd från bland annat kommunens särskoleorganisation, skolledningen, skolornas specialpedagoger och skolornas elevhälsoteam. Det mest värdefulla stödet upplevs komma från det egna arbetslaget eller från en kollega. Att utnyttja den kompetens som finns i arbetslaget och komplettera med specialpedagogiskt stöd kan vara en framgångsfaktor för att nå en högre grad av inkludering i skolorna. Detta skulle kunna motivera skolledningen att ge

lärare, resurspersoner och specialpedagoger mer tid avsatt för gemensam planering, samtal och reflektion.

Flera av lärarna önskade att de fått tydligare direktiv och information vid mottagandet av den elev som är mottagen i grundsärskolan. Lärarna har fått ta stort ansvar för att på egen hand ta reda på grundläggande information kring integrering och grundsärskola. Kommunens grundsärskoleorganisation ger dock information och finns tillgängliga för rådgivning. Kommunen och skolorna verkar inte riktigt ha hittat rätt i kommunikationen om hur skolorna ska kunna ta del av viktig information som är gemensam för alla integrerade elever. En del lärare uttryckte också önskemål om ett samarbete med grundsärskolans pedagoger för att kunna ta del av varandras erfarenheter.

För att den integrerade eleven ska få undervisning utifrån grundsärskolans kursplan och bedömas utifrån de kunskapskrav som är ställda i grundsärskolans läroplan behöver lärarna få stöd att tolka och konkretisera innehållet i Läroplan för grundsärskolan. Detta stöd kan komma från skolledning, specialpedagog, grundsärskolan och det egna arbetslaget. Några lärare upplevde att de fått för lite stöd i bedömningen av den integrerade elevens kunskapsutveckling.

Metoddiskussion

En helt objektiv och fullständig bild av vad de deltagande lärarna får för stöd i sin praktik som lärare för integrerade elever är inte möjligt att fånga. Min roll som intervjuare har med all sannolikhet påverkat situationen. Förkunskaper, värderingar och normer påverkar dessutom de val och tolkningar som forskarna gör, enligt Kvale & Brinkmann (2009). En del av det stöd som erhålls av lärarna är kanske oreflekterat och osynligt för dem själva. Vissa åtgärder kanske inte heller upplevs som verksamma eller stödjande trots att intentionen varit att insatsen ska ge läraren stöd i arbetet med integrerade elever. Studien har undersökt lärarnas *upplevelser* av stöd och gör inte anspråk på att ge en fullständig bild av stödjande insatser. För att få en mer heltäckande bild hade observationer och intervjuer med flera yrkesgrupper i skolans organisation kunnat göras. Även i tolkningsskedet och i analysen kan information ha gått förlorad. Genom att designa studien med stor noggrannhet och med en ambition om så lite påverkan som möjligt i någon riktning, minimerades förhoppningsvis dessa förluster av information.

Bryman (2011) påpekar att intervjuer fungerar bäst i en miljö som upplevs som trygg för informanten och där det är tyst och man kan sitta avskilt. Eftersom informanterna var delaktiga i valet av lokal blev intervjuerna genomförda på respektive informants skola. De hade ordnat varsitt rum, där vi kunde tala ostört. Enligt min uppfattning var informanterna lugna och fokuserade på intervjun. Kvale och Brinkmann (2009) beskriver vilka förmågor en god intervjuare bör behärska och pekar ut intervjuaren som det viktigaste verktyget i en intervjustudie. Detta har varit en utmaning för mig, då min erfarenhet som intervjuare är begränsad. Den föregående pilotintervjun gjorde att valet av intervjufrågor blev tydligare och att genomförandet av intervjuerna kändes mer förberedda. Syftet med att välja den halvstrukturerade intervjuformen var att den skulle ge informanterna möjlighet att beskriva sina upplevelser av vilket stöd de får och vilket stöd de efterfrågar. Detta syfte uppfylldes och materialet blev varierande och innehållsrikt.

Att transkribera intervjuerna tog en del tid, men var bra inför analysarbetet. Genom en så noggrann genomlysning blev materialet väl känt. Idéer att använda under analyskedet formulerades samtidigt som materialet skrevs ner. Analysen med grupperingar av svaren gav sig ganska naturligt, när alla intervjuer var genomförda och transkriberade. I resultatkapitlet redovisas den analyserade empirin, som stödjer studiens syfte. Rikligt med citat från informanterna ger en bild av hur lärarna har uttryckt sina upplevelser. Detta kan ge möjlighet för läsaren att själv avgöra om materialet har tolkats på ett rimligt sätt (Kvale & Brinkmann, 2009).

Trots att informanterna och jag tidigt började planera för en gruppintervju och gjorde planer för att kunna planera in en gemensam tid för intervju, lyckades vi inte samla gruppen inom tiden för denna studie. Därför avslutades datainsamlingen med att tre skriftliga frågor sändes ut till informanterna, vars svar i någon mån skulle förtydliga delar av det tidigare insamlade materialet. Informanterna svarade på frågorna i skriftlig form. Att inte mycket ny kunskap kom fram i de skriftliga svaren kan tolkas som att frågorna var ställda så att informanterna uppfattade dem som liknande det vi redan samtalat om. Kanske är också intervjuformen med skriftlig konversation svår att hantera både för intervjuare och för informanter. En alternativ tolkning är att de tidigare intervjuerna var tillräckliga för att informanterna skulle uttrycka sina upplevelser om stöd för att undervisa integrerade elever.

Specialpedagogiska implikationer

Lärarens roll för hur väl integreringen av elever mottagna i grundsärskolan ska fungera är avgörande. Som stöd till läraren förordas extra personella resurser som stöd för eleven i undervisningssituationer och vid socialt samspel, extra tid för arbetslaget att planera undervisning och reflektera tillsammans. Att läraren får information och handledning av specialpedagog med kompetens och erfarenhet från tidigare arbete med barn med utvecklingsstörning kan ge goda förutsättningar för att integreringen ska lyckas och för att eleven ska få undervisning utifrån grundsärskolans läroplan och anpassad efter elevens behov och förmågor.

Förslag på framtida forskning

Vidare forskning för att fördjupa kunskaperna om stöd till lärare i inkluderande skolverksamhet, skulle kunna genomföras genom att välja ut en av sex ovanstående kommunikativa kontexter och studera vilka stödjande insatser som läraren upplever i just den kontexten.

För att göra en jämförande studie om lärarens upplevelser och erfarenheter av stöd i en inkluderande skolverksamhet, gentemot rektorns upplevelser och erfarenheter, skulle intervjuer med lärare och deras rektorer kunna genomföras.

Denna studie är genomförd med lärare som arbetar i samma kommun. Om frågeställningarna vill studeras ytterligare kan studien genomföras i några olika kommuner. Frågan är om stödet till lärare skiljer sig mer mellan kommuner än inom en kommun.

REFERENSLISTA

- Abbott, L. (2006). Northern Ireland head teachers' perceptions of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 10:6, 627-643.
- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2007). Handledning för förändring? I T. Kroksmark., & K. Åberg. (red). *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Assarson, I. (2007). *Talet om en skola för alla. Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag*. Malmö: Malmö högskola.
- Berhanu, G. (2010). Even in Sweden? Excluding the included: some reflections on the consequences of new policies on educational process and outcomes, and equity in education. *International Journal of Special Education*, 25:3, 148-159.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Doyle, M-B., & Giangreco, M. (2013). Guiding Principles for Including High School Students with Intellectual Disabilities in General Education Classes. *American Secondary Education*, Vol 42, 57-72.
- Eriksson Gustavsson, A-L., Göransson, K., & Nilholm, C. (2011). *Specialpedagogisk verksamhet i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Gadler, U. (1997). *Elevassistent i skolan. Är det elevens behov eller någon annans behov som avgör?* Göteborg: SIH Läromedel.
- Granlund, M., & Göransson, K. (2011). Utvecklingsstörning. I L. Söderman., & S. Antonson. *Nya omsorgsboken*. Stockholm: Liber.
- Göransson, K. (2004). *Barn som blir elever – om olikheter, undervisning och inkludering*. Stockholm: Ala FUB:s forskningsstiftelse.
- Göransson, K. (2011). Skolutveckling som förebyggande arbete. I A-L. Eriksson Gustavsson., K. Göransson., & C. Nilholm. (red). *Specialpedagogisk verksamhet i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Liber. Skolverkets monografiserie.
- Hjörne, E., & Säljö, R. (2013). *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Lund: Studentlitteratur.

- Jakobsson, I-L., & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder. Att möta barn och unga med funktionsnedsättningar i en utvecklande lärmiljö*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsudd, P. (2002). "Tillsammans" Integreringens möjligheter och villkor. Erfarenheter från ett projekt där mötet mellan särskola och grundskola fokuserats. Kalmar: Kalmar universitet.
- Leatherman, J.M. (2007). "I Just See All Children as Children": Teachers' Perceptions About Inclusion. *The Qualitative Report*, 12:4, 594-611.
- Leatherman, J.M. (2009). Teachers' voices concerning collaborative teams within an inclusive elementary school. *Teaching Education*, 20:2, 189-202.
- Molin, M. (2004). *Att vara i särklass. Om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan*. Linköping: Linköpings universitet.
- Nilholm, C., & Alm, B. (2010). An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences. *European Journal of Special Needs Education*, 25:3, 239-252.
- Nilholm, C., & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning. Vad kan man lära av forskningen?* Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- 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.
- Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I C. Nilholm., & E. Björk-Åkesson. (red). *Reflektioner kring specialpedagogik*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Shield, M. (2005). Helping Teachers to Include Children with Special Educational Needs in the Primary Language Classroom. *Babel*, 40:1, 26-38.
- SFS (2010:800). Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2002). *I särskola eller i grundskola?* Skolverkets rapport 216. Stockholm: Liber Distribution.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundsärskolan 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2015a). *Beskrivande data 2014. Förskola, skola och vuxenutbildning*. Stockholm: Fritzes. www.skolverket.se. 2015-04-30.
- Skolverket. (2015b). *Integrerade elever*. Stockholm: Fritzes.

- SOU 1991:30. *Särskolan – en primärkommunal skola*. Stockholm: Regeringskansliet.
- SOU 2003:35. *För den jag är. Om utbildning och utvecklingsstörning*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Uneskorådet. (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Stockholm: Svenska Uneskorådet.
- Svenska Uneskorådet., & Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2008). *Riktlinjer för inkludering – att garantera tillgång till Utbildning för Alla*. Stockholm: Svenska Uneskorådet.
- Swärd, A-K., & Florin, K. (2014). *Särskolans verksamhet – uppdrag, pedagogik och bemötande*. Lund: Studentlitteratur.
- Szönyi, K. (2005). *Särskolan som möjlighet och begränsning. Elevperspektiv på delaktighet och utanförskap*. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Säljö, R. (2005). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L., & Jacobsson, K. (2005). *Den stora utmaningen: Om att se olikhet som resurs i skolan*. Halmstad: Högskolan i Halmstad.
- Utrikesdepartementet. (2006). *Mänskliga rättigheter: konventionen om barnets rättigheter*. Skriftserien UD-info. Stockholm: Utrikesdepartementet.
- Valeo, A. (2008). Inclusive Education Support Systems: Teacher and Administrator Views. *International Journal of Special Educatio*, 23 (2), 8-16.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

BILAGA 1

Intervjuguide

Gå igenom förutsättningarna för deltagande muntligt.

Studiens syfte och användning

Frivillighet – kan avbryta deltagandet

Konfidentialitet – anonymitet, svaren kan inte härledas till en viss person

Intresserad av dina upplevelser – inte elevens behov. Fokus på undervisning av särskoleelev i grundskoleklass/undervisa integrerad särskoleelev

Inspelningen – är det OK?

Lärarens bakgrund

Utbildning

Antal år i yrket

Erfarenhet av att undervisa elever inskrivna i särskolan

Förutsättningar i den aktuella klassen

Åk

Antal elever

Vilken personal finns

Antal elever inskrivna i särskolan

Ungefär hur stor del av tiden undervisas *elev* i grundskolans klass

Om *elev* inte undervisas i grundskolans klass på heltid: Vem undervisar *elev* då han/hon inte undervisas i helklass.

Jag kommer att ställa frågor om planering, undervisning, social träning, läroplaner och läromedel. Dessa områden kommer att behandlas var för sig men det gör inget om det flyter samman i dina svar.

Vilket stöd tycker du att du får i planeringen av undervisningen, för elev inskriven i grundsärskola?

Vilket stöd har du upplevt i undervisningssituationen? Hur upplever du det?

Berätta om vad du får för stöd i arbetet med att främja elevens sociala träning och delaktighet i gruppen?

Vem hjälper dig att tolka särskolans läroplan, planera undervisningen och göra en relevant bedömning utifrån särskolans kursplan?

Har du någon som hjälper dig att välja läromedel och pedagogiska hjälpmedel? På vilket sätt?

Någon annan stödjande insats som du har upplevt att du får för att stödja din roll som klasslärare i med grundsärskoleelev i grundskoleklass? På olika nivåer?

Nu har du berättat...

Har jag uppfattat dig rätt ...

Vill du lägga till något ...

Vilket eller vilka stöd anser du vara viktigast för att du ska ha bra förutsättningar att möta eleven och ge eleven bra undervisning?

- Vilket stöd skulle du inte vilja vara utan?
- Vilket stöd upplever du skulle behöva förändras för att det skulle bli mer verkningsfullt för dig och eleven?

Nu har du berättat ...

Har jag uppfattat dig rätt ...

Vill du lägga till något ...

Vad har du för idéer till förbättringar för att undervisa integrerad elev i grundskolan?

- Vad har du saknat?
- Vilket stöd efterfrågar du för att undervisningen för elev inskriven i särskolan skulle bli ännu bättre?
- Vad skulle underlätta arbetet för dig som lärare?

Är det något annat du vill lägga till, angående din upplevelse av stöd till lärare som har en integrerad grundsärskoleelev i grundskoleklass?

BILAGA 2

Missiv

Hej!

Stort tack för att du har svarat på min förfrågan om att delta i den studie som jag genomför under våren 2015.

Studiens syfte.

Studiens syfte är att undersöka vilket stöd några grundskollärare får och efterfrågar i sitt arbete med att undervisa grundsärskolans elever i grundskoleklass.

Vad innebär det för dig att delta i studien?

Jag kommer att genomföra intervjuer med några grundskollärare som undervisar grundsärskolans elev/elever i grundskoleklass. Intervjun med dig kommer att ta ca 40 minuter. Deltagandet i studien är frivillig och du har när som helst under studiens gång möjlighet att avbryta din medverkan.

Områden som intervjun kommer att behandla är:

- Dina upplevelser av **vad du som lärare får för stöd** för att undervisa grundsärskolans elever i grundskoleklass.

- Vilket eller vilka stöd i detta sammanhang som du upplever vara viktigast för dig.

Min förhoppning är också att kunna samla er respondenter till ett gruppsamtal där jag frågar efter vilket stöd ni efterfrågar för att utveckla undervisningen för elever med utvecklingsstörning.

Inga namn eller härledande uppgifter kommer att nämnas kommande rapport, så din medverkan kommer att vara anonym. Uppsatsarbetet kommer att behandlas som examensarbete vid Göteborgs universitet, vilket innebär att opponenter och examinatorer får varsitt exemplar av uppsatsen. Inget av materialet kommer att publiceras kommersiellt men om alla respondenter ger sin tillåtelse kommer rapporten att publiceras digitalt på internet.

De respondenter som så önskar får ett exemplar av den färdiga rapporten.

Jag är djupt tacksam att få ta del av dina erfarenheter och upplevelser i denna fråga.

Vid frågor är du alltid välkommen att kontakta mig eller min handledare Eva Gannerud.

För att bestämma en tid och plats för vår intervju vill jag att du kontaktar mig snarast, via mail eller telefon. Ge gärna förslag på tider som passar dig. Jag har ledigt från jobbet måndagar och onsdagar så dessa dagar passar mig bäst, vilken tid som helst på dagen. Om det inte är bra dagar för dig så kan vi säkert lösa det ändå. Du får också säga om det passar att jag kommer till din skola eller om du vill komma hem till min bostad. Vi behöver ett rum, där vi får sitta ostörda en tid. Hör av dig!

Med vänliga hälsningar Matilda Marklund

Studerande till speciallärare, med inriktning mot

Utvecklingsstörning, vid Göteborgs universitet.

Tel: 0736-670350

matilda.marklund@edu.vaggeyd.se

Handledare: Eva Gannerud

eva.gannerud@ped.gu.se

BILAGA 3

Skriftliga kompletterande intervjufrågor

Hej!

Jag har tyvärr fått två återbud till vår gruppintervju, så vi tar och **ställer in den 27/4**.
Stort tack för ert engagemang!

Däremot undrar jag om du och de andra deltagarna kan svara skriftligt, via mail, på ett par kompletterande frågor. Några rader till varje fråga skulle göra mig mycket tacksam! Hör av dig om jag ska utveckla frågorna något.

Med vänliga hälsningar Matilda Marklund

Utifrån era individuella intervjuer har jag fått en ganska vag bild av era specialpedagogers roll, med tanke på elev inskriven i grundsärskolan. Hur stöttar specialpedagogen på din skola dig som lärare med integrerad elev?

Ett par av er har svarat att specialpedagogen "svarar på frågor": Vad kan det vara för frågor? Ge några exempel.

En sak som ni alla nämner i era individuella intervjuer är att ni får söka mycket information och kunskaper på eget initiativ och på egen hand. Både om organisation kring integrering och om pedagogiska frågor. Finns det något som skulle underlätta denna situation för dig?