



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Inkluderande klassrumsprocesser

En studie av en skola som arbetar för att utveckla
sina inkluderande processer

Eva Svängård

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Girma Berhanu
Examinator:	Monica Reichenberg
Rapport nr:	VT15 IPS29 SPP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Girma Berhanu
Examinator:	Monica Reichenberg
Rapport nr:	VT15 IPS29 SPP600
Nyckelord:	inkludering, gemenskap, delaktighet, tillgänglighet läs- och skrivundervisning

Syfte:

Studien handlar om inkluderande processer i en F-3-skola. Syftet med studien är att ta reda på vad inkludering *kan* innebära och se ut i ett klassrum på en skola som arbetar i riktning mot att vara en mer inkluderande skola. Fokus ligger på läs- och skrivundervisningen och på frågan om det verkligen är inkluderande processer som sker. För att ta reda på det har följande frågeställningar använts:

Hur hanteras viktiga centrala begrepp såsom gemenskap, tillgänglighet, delaktighet, utifrån sociala och didaktiska dimensioner i praktiken?

Vilken betydelse har läs- och skrivutvecklingsinsatserna?

Vilka hinder och möjligheter upplevs kring inkludering av elever i behov av särskilt stöd?

Vilka faktorer upplevs som betydelsefulla för att framgångsrikt kunna arbeta i riktning mot en mer inkluderande skola?

Teori:

De teoretiska utgångspunkterna i studien är det specialpedagogiska relationella perspektivet, samt de två närliggande perspektiven; det kommunikativa relationsperspektivet och dilemmaperspektivet. Studien utgår dessutom från det sociokulturella lärandeperspektivet.

Metod:

Undersökningen har gjorts med hjälp av en mikroetnografisk ansats där empiri från sex dagars klassrumsobservationer från två stycken klassrum, har kompletterats med uppföljande samtal och intervjuer. Intervjuerna har gjorts med två klasslärare, sju elever samt skolans rektor. Skolans egna dokument kring utvecklingsarbetet samt elevenkäter har utgjort en bakgrund för frågeställningar vid observationer och samtal.

Resultat:

Studiens resultat visar att lärarna under skolans utvecklingsarbete mot att bli en mer inkluderande skola, har utvecklat ett mer relationellt sätt att se på barn i behov av stöd. Den studerade skolan har inga särskilda undervisningsgrupper utan söker lösningar för barn i behov av särskilt stöd utifrån ett inkluderande perspektiv. Studien belyser att skolans centrala begrepp i inkluderingsarbetet framförallt är delaktighet, olikhet och samverkan. Det är under de observerade läs- och skrivundervisningssituationerna som de inkluderande processerna framkommer tydligast då eleverna medvetandegörs om sin egen läs- och skrivprocess. Undervisningen bygger på att eleverna ges många tillfällen till att kommunicera, samtala och reflektera med varandra.

Förord

När jag under studieprocessens gång insåg att mina två stora intresseinriktningar inom det pedagogiska och specialpedagogiska området, nämligen inkluderingsfrågan och läs- och skrivundervisning, gick att kombinera i en och samma studie kändes det extra stimulerande att genomföra undersökningen. Mitt fokus när jag tillträdde den studerade skolan var att undersöka inkluderande processer i allmänhet och inte i något specifikt ämne. Men då jag under observationerna upptäckte att det var i läs- och skrivundervisningen som de intressantaste iakttagelserna gjordes, började jag göra litteraturstudier inom området. Resultatet blev att jag i uppsatsen lyfter fram min tolkning av vad en inkluderande läs- och skrivundervisning *kan* innebära i praktiken. Men då jag följt två klasser under sex hela skoldagar, med allt vad en skoldag innefattar för en lågstadielklass, tas även andra områden och aspekter som handlar om inkluderande processer upp i arbetet.

Att alla elever ska känna sig inkluderade och få sina behov tillgodosedda är ett av skolans viktigaste uppdrag. Det kan låta lätt och självklart. I verkligheten är det ofta komplext och ibland väldigt svårt. Då jag såg en möjlighet att få observera vad lärare faktiskt gör i klassrummet, och inte bara vad de säger att de gör, kändes det mycket stimulerande. Jag vill därför rikta ett stort tack till de två klasslärarna på skolan som öppnade sina dörrar till sina klassrum och lät sig observeras och intervjuas. Tack också till alla elever som har delgivit sina tankar om sin skolgång. Tack även till skolans rektor som öppnade den första dörren och hjälpte mig att etablera kontakt med lärarna.

Jag vill också tacka min handledare Girma Berhanu som med stort engagemang kommit med inspirerande och kloka synpunkter.

Slutligen vill jag tacka min man Erik, som förutom uppmuntrande ord, även bistått med korrekturläsning och annan hjälp i slutfasen av arbetet.

Innehållsförteckning

1	Inledning och bakgrund	1
1.1	Bakgrund till studiens problem	1
1.2	Centrala begrepp i studien	2
2	Syfte	3
3	Litteraturgenomgång och tidigare forskning	4
3.1	Varför inkludering och för vem?	4
3.2	Vad är inkludering?	4
3.3	Inkludering och barn i behov av stöd	5
3.4	Delaktighet och kommunikation	5
3.5	Gemenskap, interaktion och samverkan	6
3.6	Tillgänglighet och differentiering	7
3.7	Pedagogiskt ledarskap	8
3.7.1	Nära lärarskap	9
3.8	Förebyggande och utvecklande läs- och skrivundervisning	9
4	Teoretiskt ramverk	11
4.1	Olika specialpedagogiska perspektiv	11
4.1.1	Det relationella perspektivet	11
4.1.2	Det kommunikativa relationsinriktade perspektivet, KoRP	11
4.1.3	Dilemmaperspektivet	12
4.2	Sociokulturellt lärandeperspektiv	12
5	Metod	14
5.1	Studiens etnografiska ansats	14
5.2	Urval	15
5.3	Genomförande av datainsamling	15
5.3.1	Förberedelse för fältarbetet	15
5.3.2	Observationer	16
5.3.3	Observatörsrollen	16
5.3.4	Intervjuer	17
5.3.5	Dokument och elevenkäter	17
5.4	Bearbetning och analys	18
5.5	Studiens tillförlitlighet	19
5.6	Etiska aspekter	19
6	Resultat	21
6.1	Bakgrund och redogörelse av skolans utvecklingsarbete	21
6.2	Redogörelse av skolan	22
6.3	Redogörelse av lärarna och klasserna	23
6.4	Resultatanalys av observationer och intervjuer	24
6.4.1	Delaktighet och medvetandegörande av lärande	24
6.4.2	Gemenskap och samverkan	25
6.4.3	Tillgänglighet	26
6.5	Inkluderande perspektiv på läs- och skrivundervisningen	27
6.5.1	Elevens delaktighet i sin läs- och skrivutveckling	27
6.5.2	Gemenskap utifrån läsning	28
6.5.3	Elevens tillgänglighet till läs- och skrivundervisningen	29

6.6	Ledarskap i ett inkluderande perspektiv.....	30
6.7	Stödjande insatser i ett inkluderande perspektiv	30
6.8	Betydelsefulla faktorer för förändringsarbetet	32
7	Diskussion.....	33
7.1	Metodologiska reflektioner	33
7.2	Betydelse av delaktighet, gemenskap, samverkan och tillgänglig undervisning	34
7.3	Betydelse av läs- och skrivundervisningen	35
7.4	Betydelsefulla faktorer för utvecklandet av inkluderande processer	35
7.4.1	Ledarskapets betydelse på olika nivåer	36
7.5	Stödjande och inkluderande insatser för barn i behov av stöd.....	36
7.6	Specialpedagogiska implikationer och avslutande reflektioner	37
7.7	Förslag på fortsatt forskning	38
8	Referenser	39
9	Bilagor	43
9.1	Observationsunderlag.....	43
9.2	Intervjuguide vid uppföljningsintervju med lärarna.....	44
9.3	Intervjuguide vid fokusintervju med de båda lärarna.....	45
9.4	Intervjuguide vid samtal med eleverna:	46

1 Inledning och bakgrund

Den här studien fokuserar på inkludering och inkluderande processer, då jag har valt att studera en skola som arbetar i riktning mot att bli en mer inkluderande skola. Under hela utbildningen på det specialpedagogiska programmet har inkludering och det relationella perspektivet återkommit som centrala och betydelsefulla begrepp både i litteraturen, föreläsningar och gruppdiskussioner. Oftast utifrån frågan hur skolan kan hjälpa och stödja alla barn med utgångspunkt från deras olika förutsättningar att lära. Det var i samband med Unescos Salamancadeklaration, 1994, som begreppet inkludering fick sitt genomslag både nationellt och internationellt. Svenska Unescorådet (2008) beskriver inkludering utifrån Salamancadeklarationen, som en process som syftar till att möta alla elevers olika behov genom att öka tillgängligheten till lärande, kultur och samhälle. Enligt Svenska Unescorådet (a.a.) handlar inkluderande undervisning om att skapa miljöer som tar hänsyn till elevers olikheter och innefattar förändringar av innehåll, synsätt, strukturer och strategier utifrån en gemensam vision som omfattar alla elever. I Unescos riktlinjer står det att inkludering är en process och att det innebär ett ständigt sökande efter bättre sätt att ta tillvara på mångfald. Unescos definition av inkluderande processer är att det ska gagna alla elever. Det handlar om att ge likvärdig utbildning och att vidta åtgärder för barn i behov av stöd utan att exkludera dem.

Även läskunnighetens betydelse tas upp av Unesco (2009) som menar att en god läsförmåga både är en rättighet och en förutsättning för att kunna vara en aktiv medborgare i ett demokratiskt samhälle. Professor Monica Reichenberg (2008) menar att läsningen är en av skolans viktigaste uppgifter då den har en avgörande betydelse för en elevs skolgång på många olika sätt. I en intervju i Göteborgsposten säger Reichenberg (2015, 24 april):

Läsning är inte bara viktigt för att klara skolan utan också för ett aktivt deltagande i samhället. Brev från exempelvis myndigheter kan vara obegripliga och främmande för en person med nedsatt läsförmåga.

Skolverket (2011) använder inte explicit begreppet inkludering i läroplanen, men talar om en likvärdig utbildning och om en undervisning som ska anpassas och utgå från varje elevs förutsättningar och olika behov.

I Specialpedagogiska skolmyndighetens Forsknings- och utvecklingsrapportrapport, FoU, menar Nilholm och Göransson (2013) att skolan ska utveckla ett inkluderande arbete på grund av skolans bredare och demokratiska värdegrundsuppdrag utifrån allas lika värde.

Demokratiska processer där elevers olikheter ses som berikande lyfts fram i deras rapport.

1.1 Bakgrund till studiens problem

Hösten 2014 var jag på en konferens som arrangerades av SPSM, Specialpedagogiska Skolmyndigheten. En av föreläsarna var en rektor som drivit ett skolutvecklingsprojekt i snart tre år för att utveckla en mer inkluderande skola. Anledningen till att rektor initierade förändringsarbetet var hård kritik från Skolinspektionen kring bristande måloppfyllelse, studiero, elevinflytande och trygghet bland eleverna. De påpekade även bristande samarbete bland lärarna och för lite inslag av samarbetande arbetsformer bland eleverna. Rektorn berättade att devisen för inkluderingsarbetet på skolan blivit ”Att göra olika för att bemöta lika” och att den pedagogiska personalen arbetat fram en måldeklaration tillsammans där de uttrycker att deras mål är en inkluderande skola med studiero, elevinflytande och individanpassning för alla elever. Rektorn berättade att skolan gjort elevenkäter varje år sedan 2011 kring trygghet, studiero, trivsel och elevinflytande och att resultatet blivit mer och mer

positivt. Skolan deltar sedan ungefär två år tillbaka i ett inkluderingsprogram som drivs av ett nätverk där både forskare, skolledare och lärare från flera olika kommuner i Sverige ingår. När jag lyssnade på rektorn blev jag intresserad av att ta reda på mer och få möjlighet att studera *om* och i så fall *hur* jag kan se inkluderande processer utifrån skolans mål, men också utifrån forskningens definitioner. Jag ställde mig också frågan *om* och i så fall *hur* vi med hjälp av den här skolans utvecklingsarbete kan få lärdomar om inkludering och dess eventuella positiva effekter. Det som förstärkte mitt intresse för att göra en undersökning på skolan var att jag sedan flera år tillbaka kände till deras läs- och skrivundervisning. Jag hade tidigare haft kontakt med en av skolans lärare i samband med att hon höll en föreläsning om reflekterande läs- och skrivundervisning. Jag kände även till att kollegor till mig hade varit på skolan på studiebesök för att få kunskap om deras läs- och skrivundervisning. Eftersom det är ett skolutvecklingsarbete som den studerande skolan är inne i, är fokus på att observera olika inkluderande processer och faktorer som kan vara betydelsefulla för ett framgångsrikt utvecklingsarbete mot en mer inkluderande skola (Nilholm och Göransson, 2013). Flera forskare, exempelvis Ainscow och Sandhill (2010), Tjernberg och Hiemdahl Mattson (2014) m.m., lyfter fram samspeletsdimensionen som betydelsefull för skolors inkluderande arbete, vilket även den här studien fokuseras på. Den här studien tar sitt avstamp i begreppet inkludering utifrån Svenska Unescorådets (2008) och Nilholms (2012) perspektiv om att inkluderande undervisning och förhållningsätt där barns olikhet ses som berikande och utvecklande för alla elever och där specialpedagogiska insatser till barn i behov stöd ges i ett inkluderande perspektiv. Då en god läsförmåga har stor betydelse för en persons delaktighet i samhället, och eftersom mitt intresseområde sen många år tillbaka är inom läs- och skrivundervisningens område, har jag även valt att lyfta fram arbetet med elevers läs- och skrivutveckling.

1.2 Centrala begrepp i studien

Begrepp som återkommer och är centrala i denna studie är bland annat delaktighet, gemenskap och tillgänglighet. Här definieras begreppen utifrån Nilholm och Göransson (2013), Tufvesson (2014) och Szönyi (2005). Dessa begrepp är enligt flera forskare, t.ex. Florian (2014), även en del av kriterierna för en inkluderande skola.

Delaktighet kan grovt delas upp i två kategorier, social respektive uppgiftsorienterad delaktighet. Social delaktighet innebär att eleven känner en gemenskap och tillhörighet med gruppen som den tillhör. Den uppgiftsorienterade delaktigheten kan sägas vara en mer didaktisk delaktighet som handlar om att eleven är involverad och engagerad i undervisningen och dess aktiviteter som finns i klassrummet.

Gemenskap innefattar att eleven känner ett ”vi”, det vill säga en identifikation, med klassen och skolan. För att uppnå gemenskap i till exempel en klass krävs det tillit till varandra och att det finns gemensamma mål i gruppen som kan uppnås med hjälp av varandra. Att alla elever känner delaktighet enligt ovan beskrivna definition är en förutsättning för gemenskap.

Tillgänglighet handlar om skolans förmåga att anpassa undervisning och lokaler utifrån alla elevers olika behov och förutsättningar. Att ha en strukturerad och stödjande undervisning som fokuserar på innehåll och process istället för produkt, är centralt för att göra undervisningen likvärdig för alla. Utgångspunkt för att nå alla elever är att differentiera undervisningen istället för eleverna. Olikhet ses som en tillgång.

2 Syfte

Syftet med studien är att ta reda på vad inkludering kan innebära och se ut i praktiken i ett klassrum på en skola som arbetar i riktning mot att vara en mer inkluderande skola. Fokus ligger på läs- och skrivundervisningen och på frågan om det verkligen är inkluderande processer som sker i klassrummet och på skolan.

Centrala frågeställningar i studien är:

- Hur hanteras viktiga centrala begrepp såsom gemenskap, tillgänglighet och delaktighet, utifrån sociala och didaktiska dimensioner i praktiken?
- Vilken betydelse har läs- och skrivutvecklingsinsatserna?
- Vilka hinder och möjligheter upplevs kring inkludering av elever i behov av särskilt stöd?
- Vilka faktorer upplevs som betydelsefulla för att framgångsrikt kunna arbeta i riktning mot en mer inkluderande skola?

3 Litteraturgenomgång och tidigare forskning

3.1 Varför inkludering och för vem?

Det finns en hel del texter och forskning kring inkludering eller ”inclusion” eller ”inclusive education”. I 80-talets läroplan, Lgr 80, myntades begreppet ”en skola för alla”. Ahlberg (2007a) menar att det som föranledde ”en skola för alla” var att kritik hade uppstått som pekade på att olika sårbarheter som skedde i skolans regi inte ledde till det resultat som man önskade. Därför behövde skolan gå andra vägar. Detta ledde till att man på 80-talet här i Sverige började integrera elever i svårigheter i den vanliga undervisningen. Skillnaden mellan integrering och inkludering är enligt Nilholm (2007a) att vid integrering placeras elever in i en redan ”färdig” verksamhet, medan inkludering innebär att skolan utformas utifrån den variation av elever som finns. Nilholm (2006) menar att begreppet inkludering från början, d.v.s. när begreppet fick sitt genomslag i samband med Salamanca-deklarationen, framförallt fokuserade på elever i behov av särskilt stöd. Han anser idag att begreppet inkludering har börjat förstås, både inom forskningsvärlden och praktiska verksamheter, som att alla barn i skolan har rätt till att känna sig och vara delaktiga i skolans miljö. På så sätt blir det mer att mångfaldens betydelse är central när man talar om inkludering. Den innefattar inte bara elever i behov av särskilt stöd utan också barn med olika bakgrunder, etnicitet och förutsättningar. Nilholm (2012) menar att studier har visat att den undervisning och pedagogik som är gynnsam för elever i behov av stöd, också är utvecklande för *alla* elever i skolan. Persson och Persson (2012) refererar till den engelske forskaren och demokratiförespråkaren Len Barton som säger att inkludering i utbildningssammanhang handlar om att se olikheter som en tillgång och utgå från att alla har något att tillföra. Persson (2007) menar att skolans demokratiska uppdrag argumenterar för att alla skolor bör utveckla sina inkluderande processer. En central del i skolans demokratiska uppdrag är att fostra och bedriva undervisning så att alla kan ges förutsättningar att delta i samhällets gemenskap.

3.2 Vad är inkludering?

Den forskning kring inkludering som jag tagit del av, både nationell och internationell, har ägnat en hel del av sina studier åt att definiera begreppet men också att undersöka vilka kriterierna är för inkludering. Vad är det som krävs för att det ska vara inkludering? Detta har olika forskare undersökt utifrån olika perspektiv och nivåer. Det har gjorts forskning om allt från vad en inkluderande skolorganisation bör innehålla till vad ett inkluderande klassrum, förhållningssätt eller undervisningssätt innebär.

Florian (2014) har tillsammans med sina forskarkollegor tagit fram ett ramverk/observationsschema på klassrumsnivå som används på masterutbildning för erfarna lärare som vill fortbilda sig i inkluderande undervisning. Det ramverket ger anvisningar om att läraren ska ha ett socialkonstruktivistiskt synsätt där barnen är medskapande, ha fokus på differentierad undervisning *för alla* och använda ett språkbruk som uttrycker värdet av *alla* barn. Florian betonar att det är avgörande att läraren anser att närvaro av barn i behov av stöd är berikande och utvecklande att möta för alla barn.

Slee (2011) vänder på resonemanget och anser att vi inte ska lägga så mycket kraft på att definiera begreppet inkludering utan istället ägna oss åt att upptäcka, förstå och noggrant undersöka hur exkludering kan gestalta sig i klassrummet eller skolan. Han menar att det är uppenbart att många av de organisatoriska aktiviteterna vi gör i inkluderingens namn i skolan har exkluderande effekter. Han skriver att det finns många barn som sitter längst bak i klassrummet tillsammans med en assistent och som helt saknar gemenskap med gruppens kunskapstillägnande.

Nilholm och Göransson (2013) menar att man kan tala om tre olika slags definitioner av inkludering. De benämner de olika definitionerna som gemenskaps-, individ- eller placeringsorienterad inkludering. Den gemenskapsorienterade inkluderingen sätter fokus på tillhörighet, tillit, delaktighet och samverkande arbetsformer. Alla elever känner en identifikation med gruppen/klassen. Den individorienterade definitionen fokuserar på att undervisningen anpassas till varje individ. Den placeringsorienterade definitionen betyder att elever i behov av stöd befinner sig i klassrummet. Den gemenskapsorienterade definitionen är överordnad och innehåller även de andra två definitionernas kriterier. Nilholm och Alm (2010) betonar att arbetsformer där elever samverkar och hjälper varandra är centralt i en gemenskapsorienterad definition.

3.3 Inkludering och barn i behov av stöd

Skolverket (2008) har gjort en utvärdering av särskilt stöd i grundskolan som bygger på empiriska undersökningar. Utvärderingen pekar på att ett vanligt stöd i de allra flesta av Sveriges kommuner är att låta elever gå i särskilda undervisningsgrupper. Dessa undervisningsgrupper har inte gett det positiva resultat som man förväntat sig av stödet. Ofta har skolan haft en ambition att elever så småningom ska inkluderas i en vanlig klass, vilket har skett i mycket låg grad. I intervjuer med elever som deltagit i särskilda undervisningsgrupper framgår det att eleverna har upplevt särskiljandet negativt och utpekande, även om de till stor del varit positiva till att de har fått hjälp. Inga studier visar att stödet i särskilda undervisningsgrupper har bidragit till ökad måluppfyllelse, vilket argumenterar för att skolans inkluderingsprocesser för barn i behov av stöd bör utvecklas (Skolverket, 2008). Det är svårt att göra kvalitativ forskning som jämför segregerade och inkluderande lösningar, eftersom utbildningssystem är komplexa system där olika betydelsefulla variabler såsom lärarskicklighet, lärartäthet mm varierar tämligen stort (Nilholm, 2006). Persson och Persson (2012) redovisar en studie där en skola har genomgått ett stort förändringsarbete som har resulterat i högre måluppfyllelse för alla elever. Skolan la ner den särskilda undervisningsgruppen och andra segregerade stödenheter som fanns, och satsade istället på att utveckla inkluderande arbetsformer inne i klassrummet. I studien framgår det att specialpedagogiskt stöd inne i klassrummet, tillsammans med att eleverna ibland ges möjlighet att få undervisning enskilt eller i mindre grupp, är gynnsamt för barn i behov av stöd. Detta stärks även av andra studier som har gjorts. Giota, Lundborg och Emanuelsson (2009) menar att man sammanfattningsvis med hjälp av flera olika studiers resultat kan dra slutsatsen att ju mer välintegrerat stödet är för en elev desto bättre resultat. För att nå ett positivt resultat är det också centralt att det specialpedagogiska stödet är kopplat till läroplanens mål och att stödet kopplas samman i ett sammanhang för eleven.

3.4 Delaktighet och kommunikation

Elevers delaktighet är en grund för inkluderande processer i skolan. I Specialpedagogiska skolmyndighetens handledningsskrift tydliggör Tufvesson (2014) att skolans arbete med acceptans och olikheter är grunden för att alla barn ska få lika stor möjlighet till delaktighet. Szönyi (2005) menar att begreppet delaktighet i skolans värld kan delas upp i två sorters delaktighet; social respektive uppgiftsorienterad delaktighet. Social delaktighet innebär att eleven känner en gemenskap och tillhörighet med gruppen som den tillhör. Den uppgiftsorienterade delaktigheten kan sägas vara av en mer didaktisk karaktär, som handlar om att eleven är involverad och engagerad i undervisningen och aktiviteter som finns i klassrummet.

Janson (2005) delar upp begreppet delaktighet i ännu fler dimensioner som han menar påverkar elevens delaktighet på olika sätt i en gemenskap. Dessa aspekter kan delas upp i två

kategorier; objektiv respektive subjektiv delaktighet. Den objektiva delaktigheten kan observeras av andra och handlar om att genom undervisningens upplägg och lärmiljöns utformande ge eleverna yttre förutsättningar till tillhörighet, tillgänglighet och samhörighet. Den andra kategorin av delaktighet är den subjektiva som handlar om elevens inre upplevelse av delaktighet där acceptans, engagemang och autonomi är centrala begrepp. Szönyi och Söderqvist Dunker (2012) har utifrån Janson (a.a.) gjort en modell för att lättare kunna se och förstå elevers olika hinder och möjligheter för delaktighet i skolan och klassrummet. Modellen visar hur de olika aspekterna av delaktighet hör ihop med varandra. Genom att eleverna får arbeta med gemensamma, välplanerade och strukturerade aktiviteter ges de goda förutsättningar och möjligheter till samverkan, som i sin tur leder till både engagemang och erkännande av kamrater. Att vara erkänd av sina kamrater är en viktig aspekt av att känna sig delaktig. Autonomi handlar om att uppleva självständighet. En känsla av självständighet och självkontroll påverkar en elevs känsla av delaktighet.

Skolverket (2011) skriver "De demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig ska omfatta alla elever. Eleverna ska ges inflytande över utbildningen" (s. 15). Den medbestämmande delaktigheten som beskrivs i läroplanen handlar om inflytande både över undervisningen, arbetsformer och annat som rör elevens skolgång. Den delaktigheten kan vara relativt formell genom exempelvis klassråd och elevråd. Tufvesson (2014) menar att det är viktigt att även belysa elevernas informella inflytande och delaktighet som bygger på att det finns många tillfällen för eleverna att kommunicera. Att exempelvis i sociala sammanhang och även i undervisningssituationer vara kommunikativt deltagande är en förutsättning för delaktighet. Giota (2013) presenterar flera olika studier som relativt samstämmigt menar att grundskoleelever har inflytande i skolan, men att inflytandet är begränsat. Hon lyfter fram att det är bekymmersamt att många lärare tycks se elevers delaktighet som en "arbetsform" eller något som de ska ha nytta av i framtiden. Det menar hon kan bidra till att det som känns meningsfullt för eleverna inte kommer fram, samtidigt som de inte får den nödvändiga överblicken av sitt lärande och sin utbildning. Giota (a.a.) menar att det är i lärarens förhållningssätt och intresse gentemot eleven som subjekt och elevens förutsättningar, som det tycks finnas alternativ och lösningar till att göra eleverna mer delaktiga i skolan. Forskningen visar att när elever ges möjlighet att vara delaktiga i sin egen läroprocess ökar både deras intresse för skolarbetet och deras kognitiva engagemang i uppgifterna. Genom delaktigheten i läroprocessen utvecklas ett personligt ansvar för sitt eget lärande (Giota, 2013).

3.5 Gemenskap, interaktion och samverkan

Nilholm och Göransson (2013) menar att många forskare lyfter fram betydelsen av gemenskap för att inkludering ska äga rum i klassrummet. Gemenskap i en skola och i ett klassrum handlar till stor del om att det finns tillit till varandra och gemensamma mål att sträva mot. Ett annat sätt att uttrycka gemenskap är att det ska finnas ett "vi", det vill säga att man som elev kan identifiera sig med gruppen eller skolan. Samtidigt innebär gemenskap ett möte med andras erfarenheter och tankar som ger varje elev möjlighet att utvecklas och förändras. Det är därför betydelsefullt att det finns olikheter och barn med olika bakgrund i en skola (a.a.). Nielsen (2010) menar att lärarens förmåga att kunna bjuda in till reflekterande samtal som utvecklar önskvärda värderingar, är betydelsefull för samvaron och klassens gemenskap. Det kräver insatser från läraren som sträcker sig långt utöver det rent undervisningsmässiga och att skapa arbetsro i klassrummet.

Fischbein (2012) menar att interaktion och samspel är två ord för samma sak, och betonar att det är grunden för att en gemenskap i en grupp ska kunna utvecklas. Hon skriver att den mest kände företrädaren för interaktionens betydelse är Gorge Herbert Mead som myntade

begreppet symbolisk interaktionism. Mead menade att individen skapar en bild av sig själv i relation till andra människors uppfattningar. Dysthe (1996) menar att om interaktion, dialog och socialt samspel får ett stort utrymme i klassrummet kommer det att bli en flerstämmighet i lärandet som är betydelsefullt för att nå skolans demokratiska uppdrag. Lärares roll och sätt att ställa frågor är betydelsefullt för att få ett demokratiskt samspel inne i klassrummet. En sådan undervisning bygger i hög grad på det som Dysthe kallar autentiska frågor. Det är frågor som inte ställs för att kontrollera, utan för att få elevens förståelse, tankar eller tolkning kring ett ämne eller fenomen. På det sättet blir alla svar giltiga och betydelsefulla.

Ainscow och Sandhill (2010) har studerat vad en inkluderande skola är på organisationsnivå och betonar betydelsen av lärares och skollednings samverkan med varandra. De anser att olika experter och grupper som finns i skolan behöver mötas och reflektera tillsammans. Gärna utifrån en observerad praktik. Författarna menar att det också är betydelsefullt att alla vuxna på skolan visar respekt för olikheter och alltid se möjligheter till olika professionella lösningar för barnen.

Tjernberg och Heimdahl Mattson (2014) har gjort en studie för att undersöka vad gynnsam läs- och skrivundervisning kan innebära i praktiken utan att innehålla exkluderande åtgärder. Studien visade bland annat att det kollegiala lärandet och att lärare reflekterar tillsammans med en samtalsledare har stor betydelse för att lärarna ska kunna verka för en inkluderande skolkultur och undervisning.

3.6 Tillgänglighet och differentiering

Tillgänglighet handlar om skolans förmåga att anpassa undervisning och lokaler utifrån alla elevers olika behov och förutsättningar. Tillgängligheten kan definieras som grunden för att nå alla elever och därmed nå delaktighet och inkludering (Tufvesson, 2014). Skolverket (2014) tar i sin skrift om stödinsatser upp vikten av struktur och tydlighet för att göra undervisningen tillgänglig. För elever i behov av stöd är det än mer betydelsefullt för att de ska kunna tillgodogöra undervisningen. I läroplanen står det att "Läraren ska ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande." (Skolverket, 2011, s. 14). De flesta forskare är enligt Giota (2013) relativt överens om att det är det som ska vara utgångspunkten vid individanpassning.

Persson och Persson (2012) menar att många skolors tolkning av "individualisering" och "elevens ansvar" som 1994 års läroplan föreskrev, ledde till en individualisering som till stor del byggde på organisatorisk differentiering såsom olika nivågrupperingar av elever. I individualiseringens namn fick arbetsformen " eget arbete" ett stort genomslag inne i klassrummen. "Eget arbete" innebar ofta att eleverna fick välja bland några, oftast av läraren givna uppgifter, och själva välja i vilken ordning de skulle göra uppgifterna. Detta arbetssätt kritiserades i en utredning av Skolverket (2008) som menar att arbetsformen leder till att eleverna oftast löser uppgifter i tysthet för sig själva och att det kollektiva samtalet och samlärandet försvinner i hög grad. Detta gynnar inte elevernas resultat och måluppfyllelse i skolan. De menar dessutom att arbetsformen inte ger det stöd som elever i behov av särskilt stöd behöver (a.a.).

Persson och Persson (2012) menar att pedagogisk differentiering är något som bör förstås som något betydligt vidare än val av och prioriteringar av uppgifter och arbetssätt. Giota, Berhanu och Emanuelsson (2013) skriver att differentierad undervisning eller individualisering som det oftast benämnts i styrdokument är ett komplext begrepp, men att det ska ses i relation till läroplanens anvisningar om att undervisningen ska anpassas utifrån varje elevs behov, erfarenheter och förutsättningar. Författarna lyfter fram den djupare betydelsen av begreppet och menar att differentierad undervisning handlar om att ge eleverna möjlighet att bilda egna uppfattningar om vad som gagnar deras liv. Eleverna ska få tillfällen till att arbeta med

uppgifter som gör att de lär sig saker som upplevs som relevanta och utvecklande utifrån deras liv och perspektiv. På så sätt handlar differentiering om att eleverna ska kunna påverka sin situation i skolan. Det bygger på att lärarna har ett förhållningssätt som utgår från elevers olikheter som en tillgång och deras rättigheter i att få verka i ett demokratiskt samhälle. Att arbeta och förhålla sig utifrån det sättet som lärare ställa autentiska frågor, motiverar även elevernas lust till att vilja lära (Dysthe, 1996).

3.7 Pedagogiskt ledarskap

Jensen (2010) menar att det krävs ett gott utvecklat ledarskap och en väl utvecklad relationskompetens för att skapa en miljö där barn kan lära och utvecklas. Författaren definierar en god lärmiljö med:

En miljö där barnen lär sig att vara koncentrerade och samlade i en jäktig och utåtriktad vardag och där de får hjälp att vara uppmärksamma och koncentrerade i nuet, respektfulla och empatiska mot andra och samtidigt i harmoni med sig själva (s. 95).

Juul och Jensen (2009) anser att en professionell relationskompetens utmärker pedagogens förmåga att se det enskilda barnet och anpassa sitt beteende efter detta utan att därigenom fränsäga sig ledarskapet. Författarna tydliggör även vikten av att läraren förstår och vill ta ansvar för relationens kvalitet.

Psykologen och fil.dr. Nielsen (2010) har arbetat mycket med barn i svårigheter och han betonar att lärarens förmåga att skapa en trygg samvaro och gemenskap för alla i gruppen har en väldigt stor betydelse för barn i behov av särskilt stöd. Han menar att de flesta forskare idag är överens om att all utveckling äger rum i relationer och kontexter. Han talar om klassen som socialisationsfaktor och menar med det en samskapad miljö där *alla* känner ansvar, såväl vuxna som barn, för att tillsammans lösa uppkomna konflikter och framförallt utveckla en gemenskap utifrån önskvärda värderingar. Om barn i svårigheter känner sig utanför gruppens gemenskap uppvisar de oftast ett ännu mer problemskapande beteende som oftast är mycket svårt för pedagogisk personal att hantera. För att klara av att hantera det krävs det oftast en miljö där alla vuxna runt gruppen bjuder in barnen att hjälpa till att skapa en socialiserande gemenskap. Nielsen (a.a.) anser att det inte belastar barnen att bjuda in dem att ta ansvar, tvärtom stärker det dem att de kan lära om och av olikheter och att kunna hantera olikheter. De flesta forskare är också överens om att barn har ett enormt socialiserande inflytande på varandra. Nielsen (2010) menar vidare att grunden i en gemenskap är en *förutsägbar miljö* med hög grad av enighet kring viktiga värderingar och attityder. Men även en *påverkbar miljö* där barnen upplever att de har inflytande, är centralt. Detta skapas genom att läraren ständigt bjuder in klassen till reflekterande samtal.

För att kunna utöva ett ledarskap i klassrummet som skapar ovanstående beskrivna gemenskap krävs det att läraren får hjälp och stöd. Ryberg och Bro (2010) menar att kollegial reflektion är ett stort och viktigt stöd för läraren. Enligt författarna innebär reflektion ett metaperspektiv på praktiken, d.v.s. genom att betrakta sina handlingar på avstånd och tillsammans med andra får man möjlighet att förhålla sig till dem. Genom kollegial reflektion kan läraren hämta näring i en symmetrisk relation, där alla är likställda vad gäller uppgiften i skolan, t.ex. den svåra uppgiften att utöva ledarskap i klassrummet (a.a.).

Flera undersökningar av skolor som lyckats väl med sitt inkluderande arbete, visar att skolledningen haft en stor betydelse. Ainscow och Sandhill (2010) har gjort studier på skolnivå och lyfter fram betydelsen av skollednings och lärares samverkan med varandra. Det är av vikt att det finns en samsyn mellan rektorer och lärare av vad det innebär att utvecklas

mot en mer inkluderande skola. Berhanu och Gustafsson (2009) har gjort en kartläggning av centrala faktorer som främjar elevers delaktighet och menar att skolledningens attityder och kunskaper om området har en betydelsefull roll för elevers delaktighet.

3.7.1 Nära lärarskap

Gerrbo (2012) tar i sin specialpedagogiska studie upp begreppet ”nära lärarskap” som ett slags ledarskap och en specialpedagogisk insats för att stödja barn i behov av stöd. Med nära lärarskap menas att klassläraren, eller annan för barnet betydelsefull vuxen i skolan, utvecklar en professionell nära gemenskap där läraren försöker följa och förstå eleven och elevens perspektiv. I detta sammanhang blir dialogen mellan lärare och elev betydelsefull och ett verktyg till att skapa mening och förståelse för en situation som kanske är svår för eleven. Även begreppet delaktighet blir centralt här och handlar då både om lärarens delaktighet i elevens sätt att tolka och förstå sin värld, men också om elevens delaktighet i sitt eget lärande. Om elev blir aktivt delaktig blir denne också delansvarig för sitt lärande. På så sätt rör det sig om ett lärande både för läraren och eleven. I sin studie fann Gerrbo (a.a.) att detta nära lärarskap var en nyckel för framgång för barn i behov av särskilt stöd.

3.8 Förebyggande och utvecklande läs- och skrivundervisning

För att en person ska kunna klara sig och känna sig inkluderad i samhället och i sin omvärld, är en god läsförmåga betydelsefullt. Westlund (2010) skriver att en god läsförmåga innebär att en läsare aktivt kan konstruera mening, känna till olika lässtrategier och kunna reflektera över en text. En god läsare kan läsa, förstå och lära sig av olika slags texttyper och på så sätt skapa nya kunskaper om sig själv och omvärlden. Reichenberg (2008) betonar vikten av explicit undervisning som bygger upp elevers förståelse för läsning. Eleverna behöver träna sig i att reflektera över det som de läst genom strukturerade textsamtal tillsammans med andra. Det finns en rad faktorer och orsaker till att en del barns väg till att utveckla en god läsförmåga är besvärlig och svår. Taube (2007) betonar sambandet mellan en elevs läsinlärning och självbild. För att undanröja hinder och för att undvika känslan av misslyckanden så långt det är möjligt, är det förebyggande arbetet av stor vikt. Den metakognitiva förmågan, d.v.s. individens medvetenhet om sin egen tankeprocess och dennes förmåga att styra dessa, anses ligga bakom användandet av framkomliga strategier i t.ex. en läsinlärningssituation. Om barnet får möjlighet att utveckla sin metakognitiva förmåga kan det bidra till att han eller hon inte utvecklar ett ”undvikandebeteende”, vilket annars är ganska vanligt att barn i läs- och skrivsvårigheter gör. Misslyckanden i den tidiga läsinlärningen gör att barnet hittar strategier för att undvika läs- och skrivsituationer på olika sätt, vilket gör att deras svårigheter blir ännu större. På detta sätt kommer de in i onda cirklar, vilket är viktigt att bryta genom medvetandegörande samtal med barnen som utvecklar deras metakognitiva förmåga. Till det förebyggande arbetet hör enligt Taube (a.a.) att läraren skapar en varm och trygg klassrumsatmosfär där olikhet och misslyckanden är naturliga inslag i en skolvardag. Hon lyfter även fram ett gott samarbete med föräldrar och att på olika sätt stimulera barnens *lust* till att läsa som viktiga delar i det förebyggande läs- och skrivarbetet. Liberg (2007) menar att det allra viktigaste stödet för att utveckla ett barns läs- och skrivförmåga är att ge rikliga tillfällen att låta eleverna tillsammans få läsa, skriva och samtala om det som de läst, hört eller skrivit. Detta bör göras med olika personer i olika textsammanhang för bästa effekt. Tinglev (2007) har studerat lärares svenskundervisning utifrån ett inkluderande perspektiv och fann att undervisningen initialt bör utgå från elevernas erfarenheter och uppfattningar genom att eleverna får prata, fråga och delge varandra. Men det är även viktigt att undervisningen sedan bygger vidare på det som eleverna uttryckt.

Skolverket (2008) har gjort en utvärdering som bygger på forskning kring särskilt stöd och läs- och skrivsvårigheter som visar att de specialpedagogiska insatserna, enskilt eller i små undervisningsgrupper, oftast handlar om formell färdighetsträning framför arbete med texters innehåll och funktion. Det bidrar till att elever i läs- och skrivsvårigheter får mindre tid än övriga elever för arbete med betygsgrundade uppgifter. I Tjernbergs och Heimdahl Mattsons (2014) studie om framgångsfaktorer i läs- och skrivutvecklande arbete framgår det att en vägledande specialpedagogisk strategi är att hela tiden fokusera på lektionens innehåll och process och samtidigt synliggöra lärandeprocessen för eleverna. Författarna lyfter också fram betydelsen av lärarnas teoretiska ämneskunskaper. Om lärarna har gedigna kunskaper i sitt ämne känner de sig mer trygga och kan då lättare se och vägleda varje individ till rätt hjälp.

4 Teoretiskt ramverk

4.1 Olika specialpedagogiska perspektiv

Enligt Ahlberg (2007b) är det svårt att definiera specialpedagogiken som kunskapsfält eftersom specialpedagogiken är av tvärvetenskaplig karaktär. Med anledning av detta brukar man ringa in det specialpedagogiska fältet genom att identifiera olika perspektiv. Perspektiven har olika karaktär och innefattar olika tankemodeller och handlingsregler eftersom man uppmärksammar olika problemområden.

I Sverige har det kategoriska perspektivet varit det dominerande perspektivet inom specialpedagogisk forskning under de senaste decennierna. Det har avspeglat sig i att man under en lång tid tillbaka har sökt brister och fel hos individen för att kunna sätta in åtgärder. Men under senare tid har forskningen mer och mer övergått till det mer relationella perspektivet då man söker svar på elevers skolsvårigheter av olika slag i sitt sociala, komplexa sammanhang och framförallt i lärmiljön (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). Ahlberg (2007b) skriver att bägge dessa stora perspektiv fått kritik för att vara förenklade och sakna förankring i den dagliga undervisningens komplexitet. Nilholm (2007b) har namngett ett tredje perspektiv som han kallar för dilemmaperspektivet och som har sin utgångspunkt i utbildningssektorns komplexitet och elevers olikheter. Ahlberg (2013) har utvecklat ett forskningsperspektiv som lyfter kommunikationen i det relationella perspektivet. Detta forskningsperspektiv kallar hon för KoRP, det kommunikativa relationsinriktade perspektivet.

Då den här studien främst tar sitt avstamp i det relationella perspektivet, kompletterat med Ahlbergs närliggande kommunikativa relationsinriktade perspektiv tillsammans med Nilholms dilemmaperspektiv, presenteras de tre perspektiven här nedan.

4.1.1 Det relationella perspektivet

I det relationella perspektivet är interaktionen med pedagogiken och verksamheten det centrala. Enligt Ahlberg (2007a) var det i samband med 80-talets läroplan, Lgr 80, som begreppet ”en skola för alla” myntades och som ledde till att en förändrad syn på specialpedagogiken började ta fart, nämligen det relationella. Aspelin (2013) beskriver det relationella perspektivet som ett teoretiskt synsätt där relationer står i centrum, istället för individuella och kollektiva förhållanden. Ordet relationell signalerar att det finns minst två aspekter, eller flera, som man behöver studera för att förstå ett pedagogiskt fenomen. Den pedagogiska relationen mellan elev och lärare är central, men även andra relationer är betydelsefulla, exempelvis mellan lärare-grupp och mellan elever.

Det som föranledde ”en skola för alla” på 80-talet var att kritik hade uppstått mot att de olika särskiljande undervisningsgrupperna som ofta bedrevs med fokus på individens svårigheter inte hade lett till de positiva resultat som man önskat. I början av 80-talet började forskare mer och mer söka svar på elevens svårigheter i det relationella perspektivet och man började tala om barn *i* svårigheter istället för barn *med* svårigheter. Man lyfter fram att det är i den specifika situationen som eleven kan få svårigheter (Skolverket, 2005).

4.1.2 Det kommunikativa relationsinriktade perspektivet, KoRP

Inom det relationella perspektivet lyfter Ahlberg (2007b) fram det kommunikativa relationsinriktade perspektivet. Människan ses här utifrån sin särprägel, som trots gemensam kultur, praktik och sociala sammanhang, har olika sätt att erfara världen. Den teoretiska grunden i detta perspektiv utgår från det sociokulturella lärandeperspektivet. Inom KoRP skiljer man inte på individen och praktiken utan studerar människan i sitt sammanhang.

Meningsskapande i den sociala praktiken är kopplat till såväl de enskilda individens kunskaper och erfarenheter, som gemenskapens normer och värderingar som skapats i ett samspel. Enligt Ahlberg (2013) är forskningsintresset inom perspektivet att studera kunskapsbildning om inkludering och exkludering utifrån begreppen delaktighet, kommunikation och lärande. I fokus står inkluderings- och exkluderingsprocesser i skolans sociala praktik samt relationer och kommunikation mellan olika deltagare i skolans organisation. Genom begreppen delaktighet, kommunikation och lärande kan man studera olika fenomen inom skolans verksamhet på olika nivåer, t.ex. skolans styrning, specialpedagogisk organisation och undervisningens innehåll. Begreppet delaktighet betraktas som en process, en interaktion mellan olika personer som befinner sig i samma sammanhang. Begreppet kommunikation ses som uttrycksformer i handlingar och språk och som byggs upp och formas i skolans verksamhet. Man anser att lärande utvecklas i kommunikation och samspel mellan individer. Inom KoRP har relationer och relationsskapande stor betydelse för lärande. Relationen och samspelet mellan lärare-elev, mellan elever och mellan lärare är av stor vikt (a.a.).

Utifrån perspektivet har flera studier gjorts och resultaten visar att elevers möjligheter att känna delaktighet och gemenskap beror på de pedagogiska och didaktiska insatser som görs för att stödja den enskilda eleven. Enligt Ahlberg (2013) är delaktighet, kommunikation och lärande nyckelbegrepp i skolans verksamhet för att stödja elever i svårigheter. Det är tre processer som samspelar och påverkar varandra och tillsammans gör det möjligt för att bedriva en skola utifrån alla elevers olikheter.

4.1.3 Dilemmaperspektivet

Dilemmaperspektivet tar sin utgångspunkt i utbildningssystemets komplexitet och det faktum att skolans uppgift är att hantera olikheter av olika slag. Nilholm (2012) menar att perspektivet har uppstått genom att varken det kategoriska eller relationella perspektivet alltid kan ge svar på skolans problem. Ett centralt antagande är att moderna utbildningssystem står inför vissa grundläggande dilemman. Ett dilemma är att skolan skall ge alla elever liknande kunskaper och färdigheter, samtidigt som den ska anpassa sig till att alla elever är olika, det vill säga har olika intressen, förmågor och erfarenheter. Det blir därför en spänning mellan det gemensamma och anpassningar till elevers olikheter. I ordet dilemma ligger att det finns en motsättning och att det inte finns någon given, självklar lösning för exempelvis en elev i behov av stöd. Då blir det viktigt att studera svårigheterna i det sociala sammanhang som de uppstår (a.a.).

4.2 Sociokulturellt lärandeperspektiv

Nilholm (2007a) menar att det ovannämnda dilemmaperspektivet har mycket gemensamt med det sociokulturella perspektivet då man är intresserad av att se hur dilemman tar sig uttryck under specifika, sociala och kulturella sammanhang. Utifrån individen och sammanhanget behöver man hela tiden finna lösningar även om det ibland är komplext och svårt. Det finns inte ett givet sätt att se på världen utan den formas utifrån den sociala och kulturella kontext man befinner sig i tillsammans med andra. Säljö (2010) menar att samspelet mellan kollektiv och individ är i fokus i det sociokulturella perspektivet. Författaren skriver att det finns två innebörder av begreppet social inom perspektivet, dels att kunskap skapas genom interaktion och samspel mellan individer, dels att vi är en del av kollektivet och aldrig är ensamma. Lärande och utveckling sker både på individuell och kollektiv nivå.

Dysthe (2003) skriver att det sociokulturella perspektivet har inspirerats av John Dewey (1859-1952), George Herbert Mead (1868-1931) och Lev.S. Vygotskij (1886- 1934). Alla tre satte fokus på interaktion och samverkan och menade att kunskap är situerad, det vill säga att

kunskap är beroende av den kultur som den är en del av. Vygotskij menade att den stödjande undervisningen som läraren bedriver i barnets närmaste utvecklingszon ger struktur åt ett problem och skapar förutsättningar för ett lärande. Den proximala utvecklingszonen kan ses som den zon inom vilken den lärande är mottaglig för stöd och förklaringar. Säljö (2010) benämner detta som kommunikativa stöttor. Säljö tar även upp begreppen *sam-handlar* och *sam-tänker* för att tydliggöra vikten av samspel för att lärande processer ska äga rum. I samspelet används språk och kommunikation.

I ett sociokulturellt perspektiv är kommunikation och språkanvändning centrala begrepp och som utgör de grundläggande elementen i lärprocessen. Språket har en stor betydelse för hur en människas tankar formas. Det är genom kommunikation som individen blir delaktig i kunskaper och färdigheter (Säljö, 2010). Florian (2014) menar att i ett inkluderande perspektiv påverkar lärarens språkbruk kring allas lika värde, gruppens gemenskap och tankar om varandra.

5 Metod

Det här kapitlet börjar med en redogörelse för studiens ansats och varför den lämpar sig för den här undersökningen. Därefter beskrivs urvalsprocessen och genomförande av datainsamlingen där en kombination av metoder har använts. Efter det redovisas hur bearbetning och analys har gått till. Slutligen tas studiens tillförlitlighet och dess etiska aspekter upp.

5.1 Studiens etnografiska ansats

Jag har valt att göra den här studien med hjälp av en mikroetnografisk forskningsansats för att få mer kunskap om vad inkluderande processer kan innebära och hur det eventuellt kan se ut i praktiken. Studien är en kvalitativ metod där både observationer, samtal/intervjuer och datainsamling utgör empirin. Hammersley och Atkinson (1995) menar att etnografen kan bidra till en mångfasetterad bild av ett fenomen tack vare att forskaren använder sig av en kombination av olika forskningsmetoder. Om man önskar ta reda på vad människor faktiskt gör och inte bara vad de säger att de gör, är en kvalitativ metod med observationer att föredra framför en kvantitativ metod (Stukat, 2011). Kullberg (2004) skriver att etnografen undersöker processer och kontexter, vilka sammanfaller väl med den här studiens syfte då skolan är inne i en process för att utveckla det inkluderande arbetet. Författaren anser att klassrummet är en processfylld kontextuell lärandekultur som lämpar sig väl för etnografiska studier.

Merriam (1994) menar att etnografen stämmer väl överens med ett sociokulturellt perspektiv, vars kunskapssyn den här studien utgår ifrån, eftersom etnografen ger möjlighet att studera sociala samspel i verkliga situationer. Suryani (2008) skriver att den etnografiska forskaren får information om vissa sociokulturella fenomen genom människorna i den kulturen där fenomenen studeras.

Inom etnografen ser man på kunskap som ett resultat av människans tänkande och handlande som bygger på den kontext som hon befinner sig i. Människan lär därför att hon vill skapa mening. Enligt Kullberg (2004) är människosynen inom etnografen att människan är fri, ansvarfull och unik. Men hon är också formad av den miljö hon lever i, samtidigt som hon har möjlighet att påverka den. Inom etnografisk forskning uppfattar man att den värld man lever i är en uppfattad sådan. Det innebär att alla kan uppleva den på kvalitativt skilda sätt (a.a.).

Inom etnografen använder man sig vanligtvis av två eller tre olika slags metoder för att få den helhet som man eftersöker. Detta kallas för metodtriangulering. Begreppet triangulering kommer ursprungligen från ordet navigering och signalerar att något studeras ur flera olika vinklar (Hammersley & Atkinson, 1995). Suryani (2008) menar att observationer och intervjuer är två viktiga datainsamlingsmetoder inom etnografen, men att även studier av skriftliga dokumentationer förekommer. För att få fram min empiri har jag i den här studien använt mig av både observationer och intervjuer/samtal och även tagit del av skolans egna elevenkäter och dokument kring deras utvecklingsarbete. Fangen (2005) skriver att när man kombinerar observationer med intervjuer kan man fråga efter saker som man sett under fältobservationerna. På så vis kan man jämföra det sedda med det sagda och få en vidgad förståelse. I den här studien innebär det att jag med hjälp av det som Kvale och Brinkmann (2009) kallar den halvstrukturerade intervjun, har försökt förstå lärarens och elevens tankar kring en observerad situation. Det har hjälpt mig att tolka och få en vidgad förståelse för en observerad situation eller fenomen.

5.2 Urval

Den här studien är gjord på en specifik skola för att den passar den här studiens syfte och frågeställningar, då det är en skola som arbetar för att utveckla sina inkluderande processer. Fangen (2005) menar att urvalet i deltagande observationer inte sker på samma sätt som urvalet i kvantitativa studier. I de flesta fall använder forskaren inte sig av någon fast procedur för att välja, utan informanterna får komma på ett naturligt sätt. På det sättet kan urvalsförfarandet i den här studien beskrivas, eftersom jag i ett annat sammanhang kom i kontakt med skolan. Vid den kontakten väcktes mitt intresse att få veta mer om skolans inkluderingsarbete.

Inför att den här studien skulle påbörjas tog jag kontakt med skolans rektor och frågade om jag fick komma och göra en studie på skolan, vilket hon var positiv till. Jag berättade mitt syfte med studien och att jag önskade observera två olika lärare i deras klassrum och även ha uppföljande samtal med dem efteråt. Eftersom jag också vill få kunskap om elevers tankar kring olika inkluderande fenomen i deras skolvardag, informerade jag om att jag ville intervjua några stycken elever. Jag uppgav att jag önskade observera två lärare som hade haft sin klass under minst ett år, vilket gjorde att urvalet koncentrerades till lärare för åk 2 och 3, eftersom skolan är en F-3-skola. Jag önskade dessutom studera en klass där barn i behov av stöd fanns, vilket jag även preciserade som ett önskemål. Utifrån de specifika urvalskriterierna frågade skolans rektor lärarna på skolan. Därefter fick jag de två lärarnas kontaktuppgifter och etablerade en kontakt med dem. De två lärarna visade sig ingå i skolans inkluderingsgrupp och var på så sätt engagerade i skolans inkluderingsarbete. Fangen (2005) kallar urval som görs på detta eller liknande sätt i kvalitativ fältforskning för selektivt urval.

Eleverna i elevintervjuerna valdes ut av klasslärarna genom kriterierna att det skulle vara ungefär lika många pojkar som flickor för att båda könen skulle få sina röster hörda i studien. Jag bad också att få intervjua elever som av lärarna uppfattades som olika varandra i sina förmågor och skolerfarenheter. Alla elever som tillfrågades uttryckte sig positiva till att bli intervjuade. En elev som intervjuades är nyanlännt och gått i klassen knappt ett år. De andra eleverna har gått i klassen sen starten i årskurs 1. Fördelen med att låta läraren välja ut eleverna är att hon känner dem och kan göra ett urval utifrån ovanstående kriterier. Det är också en trygghet för barnen att tillfrågas av en person som de känner. Nackdelen är att läraren skulle kunna välja ut de elever, som hon ansåg talade mest fördelaktigt om skolan och undervisningen. Eftersom elevintervjuerna gjordes under min sista dag och jag då lärt känna eleverna lite grann, uppfattade jag ändå att eleverna representerade en spännvidd av elever med olika tankar om sin skolvardag.

5.3 Genomförande av datainsamling

5.3.1 Förberedelse för fältarbetet

Kullberg (2004) betonar vikten av de noggranna förberedelserna innan man som forskare tillträder fältet. Ju mer forskaren är inläst och förberedd desto mer underlättar det för forskaren att se eller upptäcka det implicita, d.v.s. det som i ett första skede inte syns. I den här studien bestod förberedelserna i läsa på och fundera på vad inkludering är i praktiken, och hur man som forskare kan se om och i så fall vad som är inkluderande processer i verksamheten. Fangen (2005) menar att de flesta forskare är överens om att det som kännetecknar en kvalitativ metod generellt, men observationer i synnerhet, är att det finns en viss flexibilitet vad gäller problemformulering. Suryani (2008) skriver att den etnografiska studien inledningsvis sällan innehåller en distinkt fråga utan istället har forskaren formulerat ett batteri av tänkbara frågor som ringar in det område som ska undersökas. Under studiens

och datainsamlingens gång ändras och justeras frågorna utifrån de upptäckter som görs, men de förändras aldrig fullständigt från utgångsfrågorna. Innan jag tillträdde fältet förberedde jag därför relativt öppna observationspunkter med frågeställningar, utifrån begreppen delaktighet, gemenskap och tillgänglighet (se bilaga). Dessa är, enligt tidigare forskning, centrala begrepp för en inkluderande verksamhet. Enligt Fangen (2005) kan det vara klokt att arbeta efter särskilda teman då man observerar för att inte riskera att få ändlösa anteckningar som sedan ska bearbetas. Frågeställningarna utökades efter hand under studiens gång. I etnografiska studier är det enligt Merriam (1994) vanligt att fokus ändras utifrån det forskaren ser och tolkar som intressant för studien.

Studien bygger på i huvudsak observationer och intervjuer, men till en viss del också av skolans dokument och elevenkäter. Det sistnämnda har dock mer fungerat som kompletterande information. Här nedan görs en redogörelse för hur de tre metoderna har gått till och hur de har samspelat och kompletterat varandra.

5.3.2 Observationer

Under studien gjordes observationer under sex skoldagar. Observationerna gjordes från skoldagens start tills eleverna slutade för dagen. De mest aktiva observationerna, då fältanteckningar gjordes samtidigt som skeende och händelser pågick, var under klassrumsobservationerna. Men som forskare fanns jag även med och observerade på raster, i omklädningsrum och under matstunderna. De observationer jag gjorde vid sådana tillfällen skrevs ner direkt efter skoldagens slut, alternativt direkt efter situationen när tillfälle gavs för det.

Enligt Hammersley och Atkinson (1995) är etnografen själv det viktigaste instrumentet för att samla in datamaterial men att videofilmning, ljudinspelning eller fotografering kan vara ett stöd för att minnas. För att få djupet av information spelar forskarens känsla för vad som är relevanta och irrelevanta iakttagelser för studiens syfte en stor roll (a.a.). I den här studien användes Ipad under klassrumsobservationer för att få bilder som stöd och komplement till fältanteckningarna.

Under observationernas gång gjordes fältanteckningar som enligt Fangen (2005) ska vara beskrivande istället för värderande. Men författaren betonar även att känslomässiga reaktioner och tankar bör skrivas ner bredvid det beskrivande. Mina fältanteckningar kom på så sätt att utgöra mina första tolkningar som jag sedan analyserade. I etnografiska studier med observationer sker bearbetning, sortering, tolkning och analys av data kontinuerligt, men även en slutlig analys görs när all data är insamlad (a.a.).

5.3.3 Observatörsrollen

Innan jag tillträdde fältet som observatör funderade jag på vilken observatörsroll som jag skulle inta. Enligt Fangen (2005) kan det i vissa fall vara lämpligt att starta med att vara iakttagare, det vill säga inta en ganska renodlad observatörsroll, för att sedan när man blir mer förtrogen med sitt forskningsfält blir mer och mer deltagande som observatör. Jag hade det som utgångspunkt när jag tillträdde fältet och följde den planen relativt väl. De två första dagarna i respektive klassrum var jag till största delen iakttagande observatör, för att tredje och sista dagen i varje klassrum vara mer deltagande. Då gick jag runt i rummet och samtalade och ställde informella frågor till barnen. Fangen (a.a.) påpekar att det är av vikt att vi förstår att vi som vuxna inte kan inta ett barnperspektiv. Men genom att vi ingår i olika sammanhang med barnen, utan att vara förmanande, kan vi få ett vuxet insiderperspektiv.

5.3.4 Intervjuer

Innan studien påbörjades träffade jag rektorn för ett första möte. Vid det tillfället berättade rektorn om bakgrunden till skolans inkluderingsarbete, samt hennes tankar om betydelsefulla faktorer under utvecklingsarbetets gång. Det samtalet finns med i vissa delar av resultatdelen och har använts som bakgrundsinformation för att skapa frågorna till intervjuguiden till lärarna och eleverna (se bilaga).

Under studien genomfördes fyra formella intervjuer med de två klasslärarna, sju formella elevintervjuer samt ett flertal informella samtal/intervjuer. Under bearbetningen efter fältarbetets slut gjordes också en kompletterande telefonintervju eftersom jag fick funderingar över några fenomen och sakförhållanden. Kullberg (2004) skiljer på den informella och den mer formella intervjun. Den informella intervjun sker oftast i direkt anslutning av situationer och händelser och förekommer fortlöpande under fältstudien. Den mer formella intervjun bokas på en tid och plats som passar informanten. En växelverkan mellan dessa två intervjuformer anser författaren vara lämplig. I föreliggande studie används båda dessa intervjuformer.

Veckan innan jag påbörjade klassrumsobservationerna hade jag ett introduktionssamtal med mina båda informanter. Vid det samtalet berättade jag om studien och de fick möjlighet att ställa frågor. Lärarna fick också utifrån öppna frågor berätta om sig själva, klassen och skolans inkluderingsarbete. Under fältarbetet genomfördes individuella uppföljningssamtal med de båda klasslärarna. När observationerna var slutförda, gjordes ett så kallat fokussamtal, där de två klasslärarna satt tillsammans och samtalade utifrån vissa givna frågeställningar. Introduktionssamtalet var 30 min långt, de två uppföljningssamtalen var 40 respektive 50 minuter långa och fokussamtalet varade i ca 60 minuter. Studien bygger också på sju stycken formella elevintervjuer, som vardera var ca 10-15 minuter långa. Lärarnas formella samtal spelades in med lärarnas samtycke, transkriberades och skrevs sedan ut. Elevintervjuerna spelades inte in utan skrevs ner för hand under intervjuerna.

Kvale och Brinkmann (2009) använder begreppet kvalitativ halvstrukturerad intervju, vilket stämmer väl överens med formen på de intervjuer som är genomförda i den här studien. De beskriver den halvstrukturerade intervjun både som strukturerad och ostrukturerad. Det strukturerade står för att det finns en intervjuguide med teman att följa, och det ostrukturerade för att det finns en öppenhet och följsamhet under intervjun. Vidare menar författarna att den kvalitativa halvstrukturerade forskningsintervjun är ett mellanting mellan ett vardagligt och professionellt samtal. Samtalen under den här studien styrdes av mig som forskare i en bestämd riktning. Kvale och Brinkmann (a.a.) skriver att kunskapen om ett tema uppkommer i interaktionen mellan forskaren och informanterna.

5.3.5 Dokument och elevenkäter

I samband med studiens början fick jag tillgång till olika dokument som skolan har upprättat under skolutvecklingsarbetets gång. Dessa dokument har använts som information och för att få förståelse för skolans utvecklingsarbete och har därmed fungerat som en hjälp vid förberedelser av frågor till rektor och lärare. Jag har också fått ta del av skolans elevenkäter som de har gjort varje år sedan de startade arbetet med att utveckla inkluderande processer på skolan. Även dessa har utgjort bakgrundsinformation till mina frågeställningar vid intervjuer och observationer, vilket enligt Fangen (2005) är ett av flera sätt att använda dokument vid observationsstudier. Skolans dokument och elevenkäter har alltså bistått som komplement och vidgat förståelsen för studien på olika sätt.

5.4 Bearbetning och analys

Enligt Ahlberg (2013) kan forskaren i det kommunikativa relationsinriktade perspektivet, KoRP, studera delaktighet, kommunikation och lärande inom skolans verksamhet på olika nivåer. Den här studien använder sig av KoRP för att främst analysera inkluderande och exkluderande fenomen på klassrumsnivå, det vill säga på gruppnivå, men även till viss del på skolnivå. Under analysarbetets gång, som startade redan under fältarbetet, utkristalliserade det sig olika kategorier som tolkades som betydelsefulla för att förstå inkluderande processer.

Som jag beskrivit under rubriken Genomförande (s. 15), förbereddes forskningsfrågor och observationspunkter utifrån kategorierna; delaktighet, gemenskap, och tillgänglighet, eftersom mycket litteratur om inkludering kretsar kring de begreppen. Flera forskare, bland annat Nilholm och Göransson (2013) och Florian (2014), lyfter fram de begreppen som kännetecknande för en inkluderande skola. Dessa tre begrepp har jag hållit kvar vid, men utvidgat dem med andra begrepp som jag fann relevanta under forskningsprocessens gång. På så sätt har bearbetningen och min förståelse för forskningsområdet pendlat mellan empiri och teori, vilket brukar kallas för abduktiv metod eller synsätt. Det innebär att de ursprungliga frågeställningarna har ändrats och utökats under fältarbetets gång (Kullberg, 2004). Nedan följer en förklaring till hur de andra kategoriseringarna kommit fram under analysarbetets gång och som senare presenteras i resultatdelen.

Under observationsbearbetningen framkom det hur betydelsefullt lärarens ledarskap är för hur livet i klassrummet gestaltar sig. Detta gjorde att en ny kategorisering utkristalliserade sig. Observationerna visade dessutom att det var i skolans läs- och skrivundervisning som jag tydligast kunde se inkluderande och stödjande ingredienser, vilket gör att den undervisningen redovisas i ett eget avsnitt. En annan orsak till att just läs- och skrivundervisningen belyses, är att en persons läsförmåga har stor betydelse för dennes möjlighet till inkludering och delaktighet i ett samhälle (Svenska Unescorådet, 2008). Betydelse har också min egen bakgrund som svensklärare och att jag de senaste åren har intresserat mig för vad som kan vara stödjande läs- och skrivutvecklingsarbete. Jag har på det sättet mer förståelse för läs- och skrivundervisningen, vilket säkerligen har bidragit till att jag gjort mer konkreta iakttagelser och reflektioner utifrån det undervisningsområdet.

Under analysarbetet framkom flera exempel som belyser situationen för barn i behov av stöd vilket redovisas under alla kategoriseringarna i resultatdelen. Men för att tydliggöra det specialpedagogiska perspektivet ytterligare finns också en rubrik som heter ”Stödjande insatser i ett inkluderande perspektiv”. Det avsnittet utgår till stor del utifrån en elev i den ena klassen som är i behov av särskilt stöd.

Lärarnas reflektioner kring vilka faktorer som de anser varit betydelsefulla i deras förändringsarbete mot en inkluderande skola kom fram under studieprocessens gång och analyseras och redovisas i resultatdelen. Detta presenteras under en egen rubrik, eftersom min förhoppning är att andra skolor tar del av den här studien och då kan få kunskap om vad den studerade skolan anser vara framgångsrika faktorer för att utveckla ett mer inkluderande arbete.

5.5 Studiens tillförlitlighet

Begreppen validitet, reliabilitet och generaliserbarhet kommer från början från den kvantitativa forskningen men används idag även inom den kvalitativa. Men begrepp såsom giltighet, tillförlitlighet och trovärdighet är vanligare förekommande i etnografiska och andra kvalitativa studier. Kvale och Brinkmann (2009) menar att om forskaren både observerar och intervjuar får man vanligen en mer giltig kunskap. Att man inom etnografin använder två eller fler metoder brukar vanligtvis ses som en styrka då det gäller studiens trovärdighets- och giltighetskrav.

Stukat (2011) anser att en nackdel med deltagande observation är att man som observatör kan påverka de observerade med sin närvaro. Det man som observatör måste fråga sig är om situationen är som den brukar eller om den är konstruerad. Jag bedömde vid mina klassrumsobservationer att läraren förhöll sig och la upp lektionerna ungefär som de brukade eftersom eleverna uppvisade att de var vana vid situationen. En annan risk är att forskaren blir känslomässigt involverad på ett sätt som påverkar studien. Detta kan påverka reliabiliteten, vilket jag som etnograf eller deltagande observatör har försökt vara medveten om under fältarbetets gång och vid analysen av datainsamlingen. Under ett skede av analysförfarandet, när jag uppfattade mig själv väldigt positiv till det observerade materialet, diskuterade jag mina tolkningar med en kunnig person inom området. Hon ställde frågor till mig, vilket bidrog till att jag fick en viss känslomässig distans till materialet.

Då det gäller studiens generaliserbarhet kan det ibland vara svårare att hävda i kvalitativa studier än i kvantitativa. Kvale och Brinkmann (2009) talar om analytisk generalisering vilket innebär att man gör en kvalitativ bedömning i vilken mån en studies nyvunna kunskap och resultat kan överföras till andra i liknande sammanhang. En förhoppning med den här studien är att professionella på andra skolor kan ta lärdom och få kunskap om inkludering och inkluderande processer, som de i sin tur kan använda i sin verksamhet/kontext. Jag tror att om man gör en analys kring olikheter och likheter med studieobjektet, det vill säga den studerade skolan i det här fallet, kan värdefulla kunskaper och erfarenheter överföras och användas av andra.

5.6 Etiska aspekter

Vid alla vetenskaplig studier måste forskaren reflektera över olika etiska aspekter av arbetet. I studien använder jag mig av Vetenskapsrådets (2010) riktlinjer angående information, samtycke, anonymitet och nyttjande.

Då jag i studien observerar andra människor och deras samspel och språkbruk är det viktigt att jag är öppen med syftet för att få deras förtroende. Detta anser jag att jag har varit både under allra första kontakten med rektor, och därefter även vid mötet med mina båda informanter. Under det första mötet med de båda klasslärarna informerade jag om att deras deltagande är helt frivilligt och att de när som helst har rätt att avbryta sitt deltagande.

Jag är medveten om att personerna som medverkar i studien kan uppleva det som intrång i deras mer eller mindre privata sfär när man är där och observerar, vilket har gjort att jag har försökt att skapa en så god och förtroendefull relation som möjligt med mina informanter (Kvale & Brinkmann, 2009).

Eftersom det ingår barn i min studie är det extra betydelsefullt att jag begrundar att min närvaro som observatör kan påverka dem och eventuellt göra dem oroliga (Fangen, 2005). Jag bad därför klasslärarna att informera barnen om att jag inte är där för att studera ett speciellt barn, utan för att jag är intresserad av skolan och undervisningen. Även föräldrarna informerades via informationsbrev om min närvaro i klassen och syftet med den kommande studien.

Kvale och Brinkmann (2009) betonar att det är av vikt att man som forskare är medveten om att den informella intervjun *inte* är ett samtal mellan två likställda, eftersom det är forskaren som definierar frågorna och kontrollerar situationen. Detta faktum har jag också försökt att beakta och ta hänsyn till under intervjuerna.

Jag har sökt värna om konfidentialiteten för de personer som jag observerar och intervjuar genom att endast använda fingerade och avidentifierade namn och kön på personer som förekommer i studien.

6 Resultat

I detta kapitel presenteras först bakgrunden till skolans inkluderingsarbete som bygger på rektors och mina båda informanternas berättelser samt skolans egna dokument kring förändringsarbetet. Efter det kommer en redogörelse av den studerade skolan och de två lärarna och klasserna.

Jag har valt att kalla skolan för Björkboskolan och klasslärarna för Karin och Gunilla, resursläraren kallar jag för Anna, vilka alla är fingerade namn. För att belysa skolans specialpedagogiska perspektiv lyfter jag fram en elev i behov av särskilt stöd i redogörelsen av resultatet. Redogörelsen visar hur skolan och läraren förhåller sig och gör för att stödja honom. Han har i det här arbetet fått det fingerade namnet Robin. De andra eleverna som finns i observationerna och intervjuerna är inte namngivna.

Analysen av observationer och intervjuer presenteras därefter utifrån följande huvudrubriker; *Delaktighet och medvetandegörande av lärande, Gemenskap och samverkan, Tillgänglighet, Inkluderande perspektiv på läs- och skrivundervisning, Ledarskap i ett inkluderande perspektiv, Stödjande insatser i ett inkluderande perspektiv och Betydelsefulla faktorer för förändringsarbetet.*

Rubriken *Inkluderande perspektiv på läs- och skrivundervisning* har dessutom tre underrubriker där de centrala begreppen delaktighet, gemenskap och tillgänglighet analyseras utifrån skolans läs- och skrivutvecklingsarbete.

Resultatet presenteras genom att text och citat från intervjuerna blandas med text och citat från klassrumsobservationerna.

6.1 Bakgrund och redogörelse av skolans utvecklingsarbete

I ett första möte och samtal med rektor beskriver hon hur skolans arbete kring inkludering har vuxit fram. Orsaken till att rektorn initierade utvecklingsarbetet var utifrån kritik från Skolinspektionen kring bristande måluppfyllelse, studiero, elevinflytande och trygghet bland eleverna. Vid den tidpunkten hade rektorn bara arbetat på skolan ett par månader.

Skolinspektionen pekade även på bristande samarbete bland lärarna och att det var för lite inslag av samarbetande arbetsformer bland eleverna. Rektor lyfter i samband med detta fram att skolan sen länge haft ett väl inarbetat arbetssätt kring sitt läs- och skrivarbete som bygger på ett språkutvecklande arbetssätt. Hon menar att det är en styrka att det finns många lärare och pedagoger med stor erfarenhet som arbetat länge på skolan eller i området.

Rektorn påpekar att ur hennes synvinkel är lärarnas relationsarbete till eleverna och synliggörande av deras lärande mycket betydelsefullt för ett inkluderande arbete. Från början var det inte bestämt att det var begreppet ”inkluderande skola” som de skulle fokusera sitt utvecklingsarbete på, utan det växte fram under arbetets gång. I början av förändringsarbetet koncentrerade de sina reflekterande samtal på hur de skulle utveckla tryggheten på skolan.

Devisen för inkluderingsarbetet på skolan har blivit ”Att göra olika för att bemöta lika.”

Betydelsen av det har personalen diskuterat mycket och ingående.

Skolan har under utvecklingsarbetets gång arbetat fram en måldeklaration tillsammans där de uttrycker att deras mål är en inkluderande skola med studiero, elevinflytande och individanpassning för alla elever. De har valt ut några, som de anser, viktiga punkter för att uppnå de målen. De punkterna beskriver att alla ska hjälpa varandra att lära, lärarna ska använda sig av elevernas tankar och förslag samt att varje elev ska veta vad han/hon ska träna på under skoldagen. Måldeklarationen beskriver också kortfattat hur de ska arbeta med att ge

trygghet för eleverna genom ett gott bemötande. Rektorn berättar att skolan gjort elevenkäter varje år sedan 2011 kring trygghet, studiero, trivsel och elevinflytande och att resultatet blivit mer och mer positivt för varje gång.

Under hela förändringsarbetet har skolan fått hjälp av en utvecklingsledare som i grunden är psykolog. Utvecklingsledaren har stöttat rektor och även varit samtalsledare för lärarna när de har träffats i lärgrupper för att arbeta med det som de har kallat för sitt ”målarbete”. Både rektor och lärarna anser att stödet utifrån har varit viktig för förändringsarbetets genomförande. Utvecklingsledaren har som samtalsledare sett till att all personal har varit delaktiga och aktiva i processen. De har haft regelbundna samtal då de reflekterat och diskuterat varje begrepp i måldeklarationen ingående och utifrån olika perspektiv, framförallt utifrån barnens perspektiv. Olika lärargrupper har fått reflektera utifrån tänkta och observerade konkreta situationer och sammanhang. Dessa kollegiala samtal lyfter rektor och mina informanter upp som betydelsefulla för att utveckla inkluderande undervisning och förhållningssätt.

Under utvecklingsarbetets gång har skolan även kommit med i ett inkluderingsprogram som drivs av ett nätverk som består av både forskare, skolledare och lärare från olika skolor och kommuner i Sverige. Syftet med inkluderingsprogrammet är att främja utvecklingen av inkluderande lärmiljöer i skola och förskola. Under intervjuerna med lärarna framkommer det att de anser att deras deltagande där hjälper dem att driva och utveckla deras arbete mot en mer inkluderande skola.

En bit in i utvecklingsarbetet beslutade rektorn att det skulle finnas en inkluderingsgrupp på skolan. Den består av rektor, en lärare från varje arbetslag, skolans specialpedagog och skolans inkluderingspedagog. Deras uppdrag är enligt arbetsbeskrivning att:

- *stödja pedagoger till att skapa inkluderande synsätt och lärmiljöer som främjar alla elevers utveckling såväl socialt som kunskapsmässigt*
- *sprida forskning och delge ny kunskap till övrig personal*
- *delta i inkluderingsprogrammet*
- *ha ansvar för att inkluderingsfrågan (lärmiljö, anpassningar, synsätt) lyfts på lagmöten*

6.2 Redogörelse av skolan

Björkboskolan är en F-3-skola som består av ca 200 elever. Skolan ligger i ett mångkulturellt område i utkanten av en stor stad. Många barn med olika bakgrund och etnicitet finns representerade på skolan. Björkboskolan har sen många år tillbaka en pedagogisk modell hur de arbetar med reflekterande läs- och skrivundervisning som bygger på ett språkutvecklande arbetssätt utifrån beprövad erfarenhet och teoretisk grund. Detta arbetar alla lärare och pedagoger på skolan med, och skolan har i flera år spridit sin kunskap på olika sätt till andra skolor inom detta område.

Skolan har flera nyanlända elever, men ingen förberedelsegrupp. Istället kommer eleverna direkt till en vanlig klass. Däremot finns det en grupp som benämns ”språkgruppen” och som träffas ca en timma varje morgon. Där går några av de nyanlända eleverna. Inga särskilda undervisningsgrupper finns på skolan. Det finns en inkluderingspedagog vars uppgift är att arbeta i nära relation med lärare och elever. Inkluderingspedagogen har sen länge arbetat som

pedagog på skolan och har ett förhållningssätt som rektor vill ska spridas till fler kollegor på skolan. Inkluderingspedagogen kartlägger tillsammans med specialpedagogen olika behov som finns på skolan. Hon finns som stöd både för lärare och elever. Till läraren finns hon som möjlig samtalspartner. Hon arbetar också som ett direkt stöd för vissa elever vid olika situationer.

6.3 Redogörelse av lärarna och klasserna

Lärarna som deltagit i studien, som jag här har gett namnen Karin och Gunilla, är lågstadielärare och har lång erfarenhet i yrket. De är båda aktiva i den inkluderingsgrupp som bildats på skolan. Jag uppfattar dem som engagerade och intresserade av sitt yrke och att utveckla ett mer inkluderande perspektiv både hos sig själva och på skolan.

Karins klass, åk 3

Klassen består av 18 elever, lika många flickor som pojkar. Sex av eleverna är relativt nyanlända. De har bott i Sverige mellan två och fyra år. Två av dem går i en ”språkagrupp” en timma varje morgon.

Robin som går i klassen är ett barn i behov av stöd. Det finns olika planerade lösningar för honom under dagen. En annan lärare, Anna, arbetar nästan heltid som resurslärare i klassen. Hon hjälper då alla barn i klassen, men finns framförallt som ett extra stöd för Robin. Robin har svårt för att koncentrera sig längre stunder och uppvisar ibland ett explosivt och utåtagerande beteende mot vuxna och barn. Enligt Karin har han ett stort behov av förberedelse, struktur och tydlighet. Robin har en diagnos inom autismspektrumtillståndet.

Karin har haft klassen sedan ettan. Hon beskriver klassen som ”väldigt go och mycket toleranta mot varandra.”

Gunillas klass, åk 2

Klassen består av 20 elever, varav 13 är flickor och 7 är pojkar. Tre av eleverna är nyanlända och går i skolans ”språkagrupp” varje morgon. Gunilla tycker att det är en stor spridning bland eleverna både socialt och kunskapsmässigt. Hon beskriver dem som nyfikna. ”De är ganska pratiga men de har börjat att bli bättre på att lyssna på varandra.” Gunilla berättar att det finns en elev som kan bli väldigt arg om något går fel, men att han har börjat hitta sätt att hantera sin ilska så utbrotten kommer inte så ofta längre.

6.4 Resultatanalys av observationer och intervjuer

6.4.1 Delaktighet och medvetandegörande av lärande

Observationerna visar att lärarna varje morgon börjar med att berätta om dagen och vad som kommer att ske. De har även med hjälp av nyckelord skrivit upp dagens planering/schema på tavlan, alternativt gör det tillsammans med eleverna medan de berättar om dagen. Gunilla förtydligar även orden med bilder av t.ex. läs- och skrivarbete, rast, lunch mm. Efter genomgång av dagen förflyttar sig hela gruppen till platsen där de har högläsningstund. Högläsningstunden följs nästan alltid av något läs- och skrivarbete.

I analysen framgår det att det är hög delaktighet bland barnen vid genomgången av dagen. Eleverna ställer förtydligande frågor och ger förslag på saker de vill göra. Observationerna visar att morgonstunden i Karins klass oftast är ett tillfälle att ta upp sådant som ska hända framöver eller som har hänt. Ibland sker det på lärarens initiativ och ibland på elevernas. En morgon tar läraren upp resultatet från en trygghetsvandring som eleverna har gjort i sina faddergrupper på skolan och skolgården veckan innan. Det som då kom upp var att eleverna upplevde att det var högljutt och skrikigt i omklädningsrummet i samband med idrottslektionen. Klassen diskuterar hur de kan göra för att det ska bli lugnare och tryggare där. En annan morgon förbereder Karin dem på att hon ska vara borta en dag i nästkommande vecka och berättar då vem som ska vara med dem och hur den dagen kommer att se ut. Under klassrumsobservationerna ges många möjligheter och tillfällen för eleverna att vara delaktiga och påverka. Ett sådant tillfälle är vid ett arbetsmoments slut. Då får eleverna reflektera kring lektionen, vad de gjort och lärt sig och hur de ska gå vidare. En pojke frågar en gång när de precis avslutat ett skrivpass om forntiden, om de inte kan få skriva på morgonpasset dagen efter istället för eftermiddagspasset. Han motiverar det med att det passet är längre och ger mer skrivtid. ”Det är en bra idé, det kan vi göra” säger Karin då. Vid ett annat tillfälle frågar en elev om de inte kan ”köra lite huvudstäder”. Karin svarar: ”Jo det finns nog tid att göra det under sista passet en stund.” Båda sakerna följs upp och görs så som eleverna önskat och Karin lovat. Utsagorna ovan är två konkreta exempel som visar på delaktighet och vardagligt elevinflytande.

När lärarna i fokussamtalet resonerar om delaktighet respektive elevinflytande, menar Gunilla att det krävs en delaktighet för det ska bli elevinflytande. Under observationerna hör jag dock aldrig att någon av lärarna medvetandegör för eleverna att de planerar undervisningen utifrån elevernas förslag och frågor. I uppföljningsintervjun resonerar Karin om att hon behöver göra eleverna mer medvetna *om* och *när* eleverna är med och påverka undervisningen. Hon anser själv att hon tar in deras förslag i undervisningen. Hon ”brainstormar” exempelvis alltid med dem inför ett arbetsområde som hon sedan utgår ifrån. I intervjun säger Karin: ”Men att jag verkligen tar vara på deras tankar, idéer och frågor måste jag nog bli mer tydlig med inför eleverna. Ja, där skulle jag kunna bli bättre... det är ett utvecklingsområde för mig”.

De sju eleverna som blir intervjuade har olika uppfattningar om hur och i vilken grad de är med och påverkar undervisningen, vilket följande två utsagor visar. En flicka säger: ”Ibland säger jag egna förslag på vad jag vill göra, ibland säger Karin nej och ibland ja. Men om hon säger nej så förklarar hon alltid varför. Vi kanske inte har tid just då.” En pojke menar: ”Nej, det är inte vi som bestämmer om lektionerna, det är lärarna.”

6.4.2 Gemenskap och samverkan

I samtalen med Karin och Gunilla betonar båda att tryggheten och gemenskapen i gruppen är grunden i deras arbete. De sju elevintervjuerna vittnar också om att eleverna trivs och känner sig trygga i sin klass. Alla säger att de har kompisar att leka med på rasterna och att alla klasskamrater för det mesta är snälla. En elev säger: ”Alla är snälla men vi bråkar ibland. Men då hjälper Gunilla oss så att vi blir vänner efteråt igen.”

Observationerna visar att Robin har kompisar att vara med på raster och vid andra sociala tillfällen. Robin är till synes inkluderad i gruppens gemenskap och hittar oftast sätt att hantera sitt explosiva beteende. Vid ett tillfälle under idrottslektionen kommer han i konflikt med en annan pojke. Karin avvaktar först men går sedan fram och lyssnar på dem, vilket gör att konflikten löser sig relativt omgående. När Robin lite senare under samma idrottslektion blir arg pga. att han tycker att läraren dömer fel, springer han ut till omklädningsrummet. En klasskamrat som vill trösta följer snabbt efter honom.

Under klassrumsobservationerna tolkas många av ”småsamtalen” som förs av läraren med eleverna på morgonen och slutet av dagen som gemenskapande för gruppen. De talar då ofta om något som berör gruppen och engagerar eleverna. Observationerna visar att eleverna i hög grad är delaktiga i samtalen och kring olika lösningar och beslut. Vid andra tillfällen, exempelvis när barnen samlats för en genomgång, visas flera exempel på att det finns en stor hjälpsamhet och vilja att förstå varandras tankar både hos barnen och läraren. En gång när Karin har samlat eleverna för matematikgenomgång och matematikprat förstår inte Karin riktigt vad en elev menar när han ska förklara sitt resonemang. Då hjälper en annan elev till att tolka klasskamraten. Sådana liknande situationer uppstår flera gånger under observationstillfällena.

Under klassrumsobservationerna ges flera tillfällen för eleverna att kommunicera och samverka, men jag kan inte se att undervisningen genomsyras av eller i huvudsak bygger på att eleverna ska hjälpas åt när de efter en samling arbetar med olika arbetsuppgifter. Däremot får barnen mycket talutrymme och möjlighet att kommunicera och hjälpa varandra under genomgångar, samlingar och lässtunder. Vid de situationerna verkar det som det är naturligt för både Karin och Gunilla att lägga upp undervisningen på ett sådant sätt att eleverna får ta del av varandras tankar och resonemang. I de sju elevintervjuerna framgår det att eleverna har olika uppfattningar om hur mycket de samarbetar med varandra och om det är bra eller dåligt. Fem av de sju eleverna säger att de föredrar att arbeta ihop med en kamrat framför att arbeta självständigt. Deras gemensamma uppfattning är ändå att de arbetar mer självständigt än tillsammans med olika uppgifter, vilket följande elevcitat vittnar om: ”Vi jobbar mest själva så att man inte får svaret från en kompis. Men Karin säger att om man tycker att det är svårt kan man fråga en kompis”.

Under observationstillfällena är det till största delen självständigt arbete som gäller efter de gemensamma genomgångarna. Under en matematiklektion när en elev förklarar en matteuppgift för en kompis säger Karin: ”Nä, prata inte så mycket nu.” Vid ett annat tillfälle när eleverna sitter och tillverkar klockor småpratar de om vad de gjort under helgen. Då påminner Gunilla dem om att de pratar för mycket och att de ska koncentrera sig på det de gör istället. Jag observerar att båda lärarna är fokuserade på att det ska vara lugn och ro när eleverna arbetar. Vid analysen av elevintervjuerna framgår det att eleverna upplever att det framförallt är vid problemlösningstillfällena i matematiken och vid olika lästillfällen som de samverkar med varandra. Även Karin och Gunilla menar att de två aktiviteterna oftast sker i samverkan mellan eleverna. Både intervjuerna och observationerna indikerar att samverkan mellan eleverna är begränsad under situationerna när de arbetar med olika uppgifter.

6.4.3 Tillgänglighet

Klassrumsobservationerna visar att lärarna till stor del är innehållsfokuserade istället för produktfokuserade. Lärarnas ”tal om” och respons på exempelvis elevernas texter handlar om processen och innehållet, istället för att de ska producera ett visst antal sidor i en viss takt. Ett konkret exempel på en sådan situation är när Karin säger det att det är fem minuter kvar att jobba tills de ska plocka ihop. ”Oj, då måste jag skynda mig” säger en elev. Karin svarar: ”Nä du behöver inte skynda dig. Jobba i din takt och så får ni tid att jobba vidare med detta imorgon.”

Under intervjuerna med lärarna framgår det att båda lärarna lägger stor vikt vid att individanpassa och förmedla till eleverna att olikhet är bra och naturligt. Att det inte alltid är lätt tycker jag att Gunilla förmedlar i intervjun när hon säger:

Vi har fått prata mycket i vår grupp om att alla är olika och att vi behöver göra olika saker för att det ska fungera för oss. Att det inte är rättvist att alla gör samma. Här är det olika grejer som gäller.

Lärarna menar att deras många enskilda och individuella samtal med eleverna underlättar och möjliggör individanpassade mål och uppgifter. Under observationerna framkommer det också att många samtal sker i grupp då barnen får ta del av varandras tankar och resonemang. Jag tolkar att det kan vara ett stöd för elever att först få samtala och reflektera med en klasskamrat innan man tar upp det i den större gruppen. Detta sker exempelvis på de två matematikgenomgångar som jag observerar i de båda klasserna.

För att varje individ ska kunna tillgodogöra sig innehållet på bästa möjliga sätt krävs stöd och anpassningar. I intervjuerna framgår det att lärarna menar att de anpassar undervisningen till alla barn, men i synnerhet för barn i behov av särskilt stöd anser de att det är extra betydelsefullt. Karin berättar att de samverkar mycket med studiehandledaren för de nyanlända eleverna. När de t.ex. arbetar med ett tema eller arbetsområde, vet studiehandledaren det och kan därmed lägga upp undervisningen utifrån det. När jag är där arbetar eleverna med forntiden och då har studiehandledaren innan gått igenom ord och begrepp som är viktiga för eleven att kunna inför det området. På så vis kan eleven lättare förstå undervisningen i klassen och lektionerna blir mer tillgängliga för eleven.

Under vissa dagar och tillfällen finns det möjligheter för Robin att få en-till- en undervisning med klassens resurslärare Anna som arbetar i klassen. Under ett tillfälle när det egentligen är planerat att han ska gå med och arbeta i ett annat rum tillsammans med Anna så vill inte Robin det. Han får då stanna kvar i klassrummet men vill inte sätta sig i samlingen där de andra barnen samlas under genomgången. Istället sitter han kvar på sin plats en stund och går sedan ut i korridoren. När Karin är färdig med genomgången går hon ut till Robin. Efter en kort stund kommer de tillsammans in i klassrummet och han sätter sig på sin plats och tar upp en bok och börjar arbeta med den. Resursläraren är under tiden inne i klassrummet och hjälper de andra barnen.

Karin betonar i intervjun att hon försöker lägga upp undervisningen så att eleverna arbetar på flera olika sätt med samma område. Hon säger att hon är mån om att visualisera så mycket som möjligt genom exempelvis bilder och filmer. I matematiken har de varje vecka ett uppdrag som är ett problem som kan lösas på olika sätt och nivåer.

I klassrummet finns det tillgång till skärmar, ett par enskilda platser och hörselkåpor. Jag iakttar att det är naturligt för barnen att vid vissa tillfällen välja att ta på sig hörselkåpor, sätta sig vid en enskild arbetsplats eller ta fram en skärm till sin arbetsplats vid bordet.

6.5 Inkluderande perspektiv på läs- och skrivundervisningen

6.5.1 Elevens delaktighet i sin läs- och skrivutveckling

Observationerna visar att det finns en hög medvetenhet bland eleverna kring sitt eget lärande, sina mål och utvecklingsbehov när det gäller deras läs- och skrivutveckling. Under klassrumsobservationerna framkommer det att lärarna aktivt arbetar för att göra eleverna medvetna och involverade i deras läs- och skrivutveckling. Under läs- och skrivlektionerna har läraren enskilda samtal om deras läs- och skrivarbete. Karin har en särskild plats, ett litet bord som står längst fram i klassrummet, där hon sitter tillsammans med eleven och läser och samtalar. Hon börjar alltid med att sätta sig bredvid Robin. Hon pratar med honom om hans läsning och vad han fick för tankar när han läste boken. Hon går sedan igenom hans individuella schema med honom. De prickar tillsammans av vad som redan har gjorts och samtalar sedan om vad han ska göra resten av lektionen och dagen. Robin har kortare läs- och skrivpass och byter aktiviteter oftare än vad de flesta andra eleverna i klassen gör. Han har en klocka bredvid sig på bordet, som hjälper honom att veta hur länge han ska arbeta med en uppgift innan han får ta en paus.

Gunilla går runt till eleverna och sätter sig bredvid dem vid deras arbetsplats vid bordet. Hon skriver på post-it lappar när hon går därifrån. I uppföljningssamtalet kallar hon dessa samtal för ”går-runt-samtal.”

Vid ett skrivsamtal mellan Karin och en elev utspelar sig följande utsaga: ”Förra gången när vi pratade om ditt skrivande sa vi att du skulle tänka på att variera hur du börja en mening så att det inte blir så mycket upprepningar. Ska vi titta på hur det har gått?”

Varje gång Karin har suttit ner med ett barn dokumenterar hon i en pärm vad de har pratat om. När jag frågar henne om det vid vårt uppföljningssamtal säger hon: ”Ja, jag dokumenterar utvecklingsområden som jag pratat med barnen om så att jag sedan kan visa på framsteg och återkoppla kring deras utveckling.”

Detta sätt att följa upp och ha regelbundna, enskilda samtal med eleverna, medvetandegör eleverna kring deras lärande och gör det synligt. Under intervjun med Karin och Gunilla framkommer det att de lägger stor vikt vid att göra eleverna delaktiga och medvetna, vilket följande citat från Karin visar:

Att göra dem medvetna om varför vi ska göra och lära oss saker är ett sätt att få dem inkluderade i undervisningen. Jag pratar mycket om målen med barnen, både i stort kopplat till läroplanen men även bryter ned dem i mindre och tydliga mål för barnen. Och jag pratar både med dem i grupp och sätter mig även med dem individuellt.

När lärarna i fokussamtalet resonerar om vad inkluderande undervisning är för dem, tar båda upp elevernas medvetenhet kring sitt eget lärande som en betydelsefull del för att undervisningen ska vara inkluderande.

Gunilla säger: ”Om eleverna vet vad de ska göra och förstår var de är i sitt eget lärande så blir de motiverade att göra och lära, och därmed också inkluderade i undervisningen”. Att eleverna vet vad de ska göra, stärker följande elevcitat: ”Man vet alltid vad man ska göra. Karin berättar alltid vad som ska hända, det är bra.”

Under intervjuerna framgår det att båda informanterna lägger stor vikt vid att det ska vara arbetsro för eleverna under lektionerna. Karin menar att om eleven förstår sitt eget lärande och vet vad de ska göra, kommer det en koncentration och arbetsro utifrån det. Under klassrumsobservationerna råder en koncentration och lugn lärmiljö under läs- och skrivstunderna. Att det ska vara arbetsro på lektionerna står som ett mål i skolans måldeklaration och något som lärarna har diskuterat sig fram till är en viktig ingrediens för

det inkluderande arbetet. De menar att det är grunden till att alla elever ska kunna ges goda förutsättningar för att lära sig.

Observationerna visar att eleverna ges möjlighet att kommunicera och delge sina tankar, vilket gör dem delaktiga i läs- och skrivundervisningen. Under högläsningstunderna som de har varje morgon är barnen aktiva deltagare, inte bara passiva lyssnare. De samlas alltid på stora mattan när det är högläsningstund och läraren sitter framför dem på en stol eller i läsfåtöljen. Hos både Karin och Gunilla är strategin att stanna upp många gånger och modellera hur de själva tänker, skapar inre bilder eller gör kopplingar medan de läser. De ställer också många autentiska frågor till barnen. Frågorna som Karin ställer under högläsningen är exempelvis; ”Vad tänker ni att han menar när han säger så? Eleverna får ibland tänka själva först innan de svarar inför hela gruppen. Andra gånger får de samtala med en kompis som sitter bredvid. På så sätt får alla möjlighet att kommunicera och sätta ord på sina tankar. Observationerna visar att eleverna är vana vid att vara aktiva och delaktiga i högläsningstunden. Det märks framförallt eftersom flera av eleverna på eget initiativ räcker upp handen och ställer frågor eller vill berätta om tankar de får under läsningen. Intervjuerna stärker att lärarna anser det viktigt att eleverna ges möjligheter att berätta om sina tankar för varandra.

6.5.2 Gemenskap utifrån läsning

Min tolkning är att lärarnas arbetsätt och förhållningssätt under högläsningstunderna skapar en gemenskap i gruppen. Under de observerade högläsningstunderna är barnen aktiva och medskapande i berättelsen. Läraren stannar ofta upp och berättar vilka tankar och inre bilder hon får när hon läser och vilka kopplingar hon gör. Många av eleverna ler eller nickar då igenkännande. Ibland gör läraren en paus för att istället ställa frågor till gruppen. Frågorna är ofta av öppen karaktär, t.ex. vad eleverna har för tankar om något som hon läser eller vad de får för ”inre bilder” när de hör texten. Ibland avbryts läsningen av att något barn räcker upp handen och frågar kring ett ords betydelse eller vill berätta om någon tanke eller koppling som dyker upp. Observationerna visar att eleverna på det sättet blir medskapande i högläsningen och att det finns en vana att vilja förstå texten/boken. Under observationstillfällena är även Robin aktiv och till synes med i högläsningens gemenskap, trots att han ofta ansluter och förflyttar sig till högläsningplatsen en stund efter att de andra och Karin hunnit läsa en stund i boken. Han sätter sig alltid tätt bredvid Karin, oftast lätt lutande mot hennes ben eller arm.

Gunilla säger i fokussamtalet:

När man läser en högläsningbok så är det viktigt att få dem delaktiga i läsandet och det gör vi genom att stanna upp och fråga kring deras tankar. De får berätta för varandra. På så sätt blir barnen inkluderade i boken men också i gemenskapen i lyssnandet av boken genom att vi samtalar så mycket om den. Och att alla förstår boken! Det är viktigt.

Karin håller med och poängterar också vikten av alla får möjlighet att kommunicera i samband med högläsningen:

Det är viktigt att man gör på olika sätt, att man t.ex. har parsamtal så alla får prata! Det är ju inte alla som är helt bekväma med det till en början utan det är lättare att göra sin röst hörd i en större grupp om man först fått säga det till en kompis. Det är också viktigt att det finns mycket utrymme för kommunikation mellan eleverna.

Under klassrumsobservationerna noteras många gemensamma fniss och leenden i barngruppen under högläsningen. Men det finns också utrymme och en tillåtande atmosfär för mer allvarliga och sorgliga ämnen. Vid ett högläsningstillfälle säger en elev: ”Jag känner igen mig för jag saknar min pappa. Jag har inte träffat honom sen jag var ett år.” Tre barn hänger på det ämnet och berättar om personer som de saknar. Karin lyssnar aktivt och säger förstående kommentarer när barnen berättar.

En elev säger i intervjun: ”Det är skönt och bra att börja med högläsning på morgonen, då kan man bara sitta och lyssna om man vill men man kan prata också.” En annan elev säger att det bästa med klassen är att man får sätta sig två och två och t.ex. prata om sina tankar som de först skrivit ner i sin loggbok.

Efter läsningen, antingen högläsningstunden eller deras individuella läsning, ges det utrymme för loggboksskrivande. När de skrivit delger de för kompiserna bredvid vad de läst och deras tankar och funderingar om det. Även Robin pratar engagerat om sin bok han läst för kompiserna som sitter bredvid, däremot visar observationerna att han har svårare att hålla kvar intresset för att lyssna på när kompiserna berättar om sin bok.

6.5.3 Elevens tillgänglighet till läs- och skrivundervisningen

Det finns en tydlig struktur i läs- och skrivundervisningen som tolkas som stödjande för eleverna. Jag kan se att det finns ett återkommande och för eleverna igenkännande upplägg. Eleverna vet hur de ska förflytta sig och placera sig när det är högläsningstund respektive enskild läsning. Alla förflyttningar och övergångar sker lugnt och smidigt. Ingen behöver då stöta till eller krocka med någon annan.

Vid intervjuerna framkommer det att både Karin och Gunilla anser att det är under läs- och skrivarbetet som det är lättast att individanpassa undervisningen. Det är under de lektionerna som de har individuella, stödjande samtal med eleverna om deras läs- och skrivutveckling, exempelvis om framkomliga lässtrategier. Då kan samtalen anpassas utifrån elevens förmåga och behov av utvecklingsmål.

Observationerna visar att lärarna utifrån en gemensam aktivitet eller lässtund anpassar frågorna och uppgifterna så att de kan passa varje individ. Frågornas ofta öppna karaktär möjliggör att skrivande kan anpassas efter elevens förmåga och behov. Två exempel på frågor som eleverna får under observationerna är: Vad i dagens läsning var betydelsefullt för dig? Hur uppfattar du (namn på en av karaktärerna) i boken?

Att även högläsningen och val av högläsningbok anpassas till gruppen och de olika behoven i gruppen visar följande citat från Karin:

... till exempel kring högläsningen så anpassar jag ju mitt bokval och mina samtalsfrågor till gruppen. Nu i trean är det första gången som hela klassen har gemensam högläsningbok. Förut i tvåan så gjorde vi så att specialpedagogen tog en grupp med barn, bland annat ingick de nyanlända där, och valde bok och frågor utifrån dem. Ibland hade vi samma bok som vi läste parallellt för barnen, men kunde då stanna upp på ett annat sätt eftersom barnen var få och satt nära och kunde t.ex. titta på bilderna hela tiden. Ett väldigt tystlåtet barn fick också möjlighet att vara med i den gruppen för där vågade hon prata och uttrycka sig och kom fram på ett annat sätt.

6.6 Ledarskap i ett inkluderande perspektiv

Klassrumsobservationerna visar att både Karin och Gunilla är självklara och tydliga ledare för gruppen. Lärarna återkommer flera gånger under intervjuerna att grunden till en god och inkluderande lärmiljö är att eleverna är trygga i gruppen och medvetna om sitt lärande. Karin säger i intervjun:

Jag pratar mycket med barnen om hur vi ska vara mot varandra. Jag blir väldigt arg om jag märker att någon fnissar åt någon annan, till exempel när någon försöker uttrycka sig på engelska. Det accepterar jag inte. Jag markerar nog ganska tydligt och pratar med det barnet som fnissat efteråt.

Gunilla framhåller i intervjun att det ska vara så tryggt och accepterande klimat i gruppen att alla upplever att det är okej att ha olika mål och träna på olika saker. Vid ett par lektioner under observationerna blir några elever klara med sina uppgifter före lektionens slut och ger då själva förslag till läraren vad de kan göra eller träna på fram till rast. Det finns mycket konkret material inne i klassrummet som kan användas för att träna på något som just den eleven behöver.

Under elevintervjuerna uttrycker eleverna att de är trygga och vågar säga till läraren om de behöver hjälp på olika sätt. Detta stärks av följande två uttalande från två olika elever. En flicka i åk 3: "Om någon råkar göra fel så skrattar ingen. Karin säger att det är bra att göra det ibland så att man lär sig av det." En pojke i samma klass säger: "Ingen i vår klass är rädd för att säga olika saker eller fråga om man inte förstår eller så."

I intervjun med Gunilla framgår det att hon anser att hennes uppgift som ledare är att se till att gruppen stöttar och hjälper varandra. Att det till stor del är på det sättet ger också klassrumsobservationerna flera exempel på. Vid ett observationstillfälle handlar lektionen om barns rättigheter. Då får alla elever säga saker som de anser är viktiga. När en ganska nyanländ och tystlåten flicka vill uttrycka sig sätter sig Gunilla på huk och signalerar att hon vill förstå och har tid att lyssna. När det ändå är besvärligt att höra och förstå, uppmanar hon eleven att säga det på hennes hemspråk. En klasskamrat som sitter bredvid översätter sedan till läraren och resten av gruppen. På så sätt kunde hennes åsikt komma fram. Gruppen visar att de vill höra deras klasskamrats åsikt och väntar tålmodigt utan några suckar eller kommentarer.

Under observationerna visar Karin och Gunilla ett ledarskap som kännetecknas av empati och en vilja att förstå varje individ. Karin säger "Jag utgår ofta från mig själv när jag talar med barnen och ger exempel på hur jag känner mig och när jag kan bli ledsen."

Under ett avsnitt ur högläsningens boken som handlar om ett samtal mellan en förälder och ett barn, säger Robin som sitter tätt bredvid Karin: "Åh sådär borde min pappa säga till mig när jag sitter och spelar?" Karin säger: "Jaså, tycker du det var ett bra sätt? Ja det kanske det är."

Båda lärarna framhåller också betydelsen av att de som ledare för klassen erbjuder tydlighet och struktur. Klassrumsobservationerna visar att lärarna till stor del lyckas att förmedla det till eleverna. Eleverna vet vad de förväntas göra och vad de behöver lära sig. De vet var material finns och vilka ramar som gäller. Min tolkning är att strukturen bidrar till den lugna och koncentrerade klassrumsmiljön som oftast råder.

6.7 Stödjande insatser i ett inkluderande perspektiv

Robin har svårt för att koncentrera sig och pratar stundtals med sig själv på ett viskande, mumlande sätt. Under klassrumsobservationerna förflyttar han sig ofta runt i klassrummet. Trots hans mummel och rörelse i klassrummet är lärmiljön lugn och att det är arbetsro i

klassrummet. Klasskamraterna visar inga tecken på att störas, men en elev säger i intervjun att hon ibland tycker att det är svårt att koncentrera sig eftersom det är en kille som gör ljud. Under klassrumsobservationerna framkommer det att det görs olika anpassningar för att Robin ska klara av och må bra under skoldagen. Ett exempel är att Karin varje dag under det första arbetspasset sätter sig bredvid Robin och går igenom hans individuella planeringsschema med honom som han har bredvid sig på bordet där han sitter. Tillsammans prickar de av vilka aktiviteter som är gjorda. En avstämning och kort utvärdering görs redan under första arbetspasset:

Karin: ”Dessa två grejer har du redan gjort idag” Hur tycker du att det har gått?”

Robin: ”Jag tycker det har gått bra.”

Karin: ”Ja det har ju gått jättebra.”

Varje dag finns ett nytt schema som är förberett för Robin. Schemat är tydligt med enstaka ord och bilder. Allt är inte färdigplanerat på hans individuella schema utan Karin fyller i det tillsammans med honom vilket gör Robin delaktig i vad han ska göra. Schemat ger honom struktur och en tydlig överblick över lektionerna och dagen.

Under skoldagen finns det möjlighet för Robin att gå ut ur klassrummet ibland, vilket observationerna visar att han har behov av lite då och då. Några gånger under observationerna går han fram till Karin och frågar om han får gå ut i korridoren en stund. Det är en överenskommelse mellan honom, lärarna och föräldrarna att han kan göra det vid behov, efter att ha stämt av med läraren först. Karin tydliggör för honom hur länge han kan ta en paus och vad han ska göra när han kommer tillbaka till klassrummet.

Vissa stunder under dagen när de är två lärare växlas det av vem som ger Robin stöd, ibland är det Karin och ibland är det resursläraren. De har också en planering som ger Robin möjlighet att vissa stunder under dagen arbeta själv med resursläraren i ett annat rum. Både under observationerna och intervjuerna framkommer det att Robin vissa dagar inte vill lämna klassen för enskild undervisning. Andra dagar kan han istället vara väldigt mån om att få arbeta enskilt med vuxen.

I intervjun med Karin framgår det att de har olika slags anpassningar för Robin som följande citat visar:

På sätt och vis har vi ju anpassningar för alla barn. Sen har vi ju ännu mer anpassningar för en elev som behöver det, till exempel går ju Robin ut ibland och hoppar på en studs matta eller gå en runda i korridoren. Ja, sådana lösningar som han behöver. Han har ett individuellt schema som jag fyller i med honom. Vi ställer en klocka så att vi bestämmer att han ska skriva i fem eller tio minuter innan han tar en paus.

Observationerna ger flera exempel på att Robin är delaktig i besluten av de anpassningar som görs för honom. Karin har ett längre stödjande samtal med Robin en stund på lektionstid varje fredag förmiddag. Då får Robin sätta ord på hur han upplevt olika situationer under veckan, vad som har varit bra och vad som har varit svårt.

Under observationstillfällena blir Robin arg och hamnar i konflikt med kompisar vid ett par tillfällen, men de utlöser aldrig några större utbrott. Däremot berättar Karin för mig när jag kommer en morgon att Robin haft ett större utbrott dagen innan, när jag inte var där. Karin berättar att Robins utbrott har blivit färre nu än när han började i klassen. I studien framgår det att Karin ändrat sitt förhållningsätt mot Robin vilket följande citat vittnar om:

Förut var det mycket jag som utlöste utbrotten. Jag ställde samma krav på honom som på de andra. Nu har jag lärt mig vilka krav jag kan ställa, vilka han klarar av och som är rimliga att ställa på honom.

6.8 Betydelsefulla faktorer för förändringsarbetet

Vid fokusintervjun med Karin och Gunilla framkommer det att de kollegiala reflekterande samtalen med en samtalsledare utifrån, har varit betydelsefulla och stödjande för utvecklingsarbetets framskridande. Gunilla berättar:

Vi har verkligen grävt ner oss i alla begrepp och pratat och vänt och problematiserat så mycket det bara går. Till en början tyckte vi nog alla att detta var jättesegt, att vi var tvungna att komma vidare, men efter ett tag förstod vi att det var nödvändigt för att verkligen förstå och sedan kunna *göra* det vi talade om inne i klassrummet.

Under intervjun framgår det att de under de kollegiala samtalen har fått diskutera utifrån olika perspektiv, framförallt har de fått försöka att tänka utifrån barnens perspektiv. Frågor som lärarna och pedagogerna har fått reflektera över tillsammans är exempelvis ”Hur ser och vet du att ett barn är trygg?” och ”Hur ser och vet du att en elev känner sig inkluderad?”. I intervjun menar lärarna att de genom de här samtalen har blivit mer öppna kring olika svårigheter som uppstår i arbetet med eleverna. ”Vi kan säga att jag inte klarar av att hjälpa den här eleven och så diskuterar vi det i arbetslaget. Det är viktigt.”

Under samtalen framkommer det att en ändrad elevsyn har växt fram hos deltagarna under utvecklingsarbetet. De menar att de förut i samtalen hade fokus på hur de skulle kunna ändra på barnet. Nu handlar samtalen hur de som vuxna kan förändra sitt bemötande och sin undervisning för att det ska bli bättre för barnet. Den ändrade elevsynen stärks av följande utsaga:

Den största förändringen är väl att man aldrig nu tänker att han eller hon måste bort för att detta ska funka. Utan hela tiden hur kan *jag* göra för att hjälpa den här eleven. Ja det har man väl alltid gjort, men det är en annan medvetenhet kring det nu, tycker jag. De kollegiala samtalen som vi har handlar om det, hur vi kan stötta och hjälpa barn och vi hjälper varandra i att prata om det.

Vidare menar lärarna att de elevenkäter som görs varje år är en hjälp för att de ska fortsätta att utveckla det inkluderande arbetet. De berättar att de varje år gör elevenkäter, som de sedan analyserar tillsammans. Förra året kunde de genom enkätresultaten se att de behövde arbeta mer med arbetsron, vilket de också har gjort under läsåret. Det här året visade enkätsvaren att det var fler elever som ansåg att de fick arbetsro på lektionerna.

7 Diskussion

Det här avsnittet knyter ihop teori och praktik för att lyfta fram studiens mest centrala och betydelsefulla resultat. Studiens syfte är att ta reda på vad inkludering kan innebära i praktiken på en skola som arbetar för att bli en mer inkluderande skola. Fokus ligger på frågan *om* det verkligen är inkludering som sker, och *hur* det i så fall ser ut i praktiken. Studien har utgått från Svenska Uneskorådets (2008) riktlinjer om att inkluderande processer bidrar till att skapa utvecklande lärmiljöer som omfattar en mångfald av elever. Grundtanken är att det är gynnsamt och berikande för alla barn att möta olikheter. Insatser till elever i behov av stöd ska ske utan att de känner sig exkluderade. För att undersöka begreppet inkludering i ljuset av ovannämnda perspektiv tar jag i studien hjälp av följande frågeställningar;

Hur hanteras viktiga centrala begrepp såsom; delaktighet, gemenskap och tillgänglighet, utifrån sociala och didaktiska dimensioner i praktiken?

Vilken betydelse har läs- och skrivutvecklingsinsatserna?

Vilka hinder och möjligheter upplevs kring inkludering av elever i behov av särskilt stöd?

Vilka faktorer upplevs som betydelsefulla för att framgångsrikt kunna arbeta i riktning mot en mer inkluderande skola?

För att diskussionen ska bli så tydlig som möjlig, har jag valt att diskutera frågorna om hur inkluderande processer uppfattas och förstås genom rubriker som ligger nära frågeställningarna.

7.1 Metodologiska reflektioner

Den här studien med etnografisk ansats består till huvudsak av intervjuer och observationer. Jag kan se att studien begränsas av att jag som forskare är ovan vid att observera och intervjua. Det var mycket att ta in och förstå under observationerna och trots förberedelser genom litteraturstudier kring inkludering och om observation som metod var det många företeelser och fenomen som uppkom som jag inte var förberedd på. Det var svårt att veta vad i allt informationsflöde som var mest centralt att fokusera på för att förstå de inkluderande processerna. Om jag hade haft mer tid hade jag efter en första bearbetning och analys gärna kommit tillbaka till den studerade skolan för ytterligare observationer.

Jag uppfattar att min förförståelse för lärarnas undervisningssituation och arbetsförhållande både är en styrka och en svaghet. En styrka för att jag hade lätt för att ställa relevanta frågor under uppföljande samtal med lärarna. Men en svaghet för att jag lättare kunde ta och se utifrån lärarnas perspektiv, istället för elevernas.

Jag upplevde att jag fick en förtroendefull relation med lärarna, vilket gjorde att det kändes naturligt att återkomma med följdfrågor även efter fältarbetet avslutats. Det bidrog till att jag kunde ställa förtydligande frågor även under slutfasen av analysarbetet, vilket jag ser som en styrka för studien. Men min förtroendefulla relation tillsammans med att jag uppfattade lärarna som kompetenta och engagerade i eleverna, kan också ha bidragit till att jag tolkade många fenomen under observationerna i en mer positiv riktning än om jag inte känt det förtroendet för dem som personer och lärare. Det kan ha varit en svaghet i studien. Min utgångspunkt och ambition har dock varit att försöka observera alla situationer och händelser på ett kritiskt och öppet sätt.

7.2 Betydelse av delaktighet, gemenskap, samverkan och tillgänglig undervisning

I studiens resultat framgår det tydligt att elevens delaktighet och medvetenhet i sin egen läroprocess är betydelsefull för elevens motivation till att lära. Observationerna visar vid ett flertal tillfällen att lärarna hjälper eleverna att synliggöra deras lärande och vidga deras förståelse genom många återkommande samtal, både individuellt och i grupp. Jag kunde också se att detta skapade en koncentration hos eleverna som bidrog till en lärmiljö med god arbetsro. Genom att medvetandegöra eleverna kring deras läroprocess, mål och utvecklingsbehov tolkar jag att eleverna blir mer inkluderade i undervisningen. Detta stärks av Giotas (2013) studie som lyfter fram att elevers delaktighet i sin egen läroprocess ökar deras intresse för skolarbetet och deras kognitiva engagemang i uppgifterna. Att eleverna är delaktiga och förstår sin egen läroprocess har också betydelse för deras känsla av självständighet som i sin tur har betydelse för elevens självbild (Szönyi och Söderqvist Dunkers, 2012, Taube, 2007).

Resultatet i observationerna visar att eleverna *har* inflytande och har möjlighet att påverka skolarbetet och undervisningen på olika sätt. Genom elevintervjuerna framgår det dock att det finns behov av att medvetandegöra detta för eleverna. I samtalet med en av lärarna framgår det också att hon är medveten om att hon behöver tydliggöra för eleverna *när* och på *vilket sätt* de är med och påverka undervisningen. Detta kan ses som angeläget, då ett av skolans mål i deras arbete mot att utveckla de inkluderande processerna är att öka elevinflytandet. Giota (2013) lyfter fram att det inflytandet som berör elevens skolvardag, såsom arbetssätt, innehåll och arbetsformer, oftast upplevs som mycket begränsat hos eleverna

Enligt många forskare är gemenskap av stor vikt för att inkluderande processer ska kunna äga rum. Klassrumsobservationerna i studien visar flera exempel på att eleverna ges många tillfällen till att kommunicera och delge sina tankar till varandra, vilket tolkas som bidragande till gruppens gemenskap. Nilholm och Göransson (2013) menar att det är mötet med andras tankar som skapar gemenskap, samtidigt som det ger varje elev möjlighet att utvecklas och förändras. Nielsen (2010) menar att lärarens förmåga att kunna bjuda in till reflekterande samtal som utvecklar önskvärda värderingar, är betydelsefull för samvaron och klassens gemenskap. I studien visar lärarna förmåga att leda reflekterande samtal med klassen.

Studiens resultat visar att de samverkande arbetsformerna mellan eleverna visserligen förekommer, men att de skulle behöva utökas så att lektionerna bygger på det i högre grad än vad de gör idag. Intervjuerna visar att eleverna är osäkra på hur mycket de får fråga och hjälpa varandra. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv skulle lärarnas uppmuntran till eleverna att hjälpa och samverka med varandra när de löser uppgifter, säkerligen stärka elevernas lärande i ett inkluderande perspektiv (Nilholm och Alm, 2010). Då skulle elevernas uppfattning av att det är naturligt att lära av varandra troligen utvecklas.

I studien framkommer det att lektionerna och undervisningen i hög grad görs tillgänglig genom anpassningar och differentierad undervisning. Enligt Giota, Berhanu och Emanuelsson (2013) handlar differentierad undervisning om att ge eleverna möjligheter att arbeta med uppgifter som gör att de lär sig saker som upplevs relevanta och betydelsefulla utifrån deras liv och perspektiv. Under observationerna ges många tillfällen för eleverna att arbeta utifrån det som Dysthe (1996) benämner som öppna och autentiska frågor, som inte är av karaktären rätt eller fel. Eleverna i studien får skriva och samtala utifrån frågor som berör och intresserar

dem. Frågornas karaktär gör att de kan anpassas utifrån elevens förmåga och behov, vilket jag ser som anpassad och differentierad didaktik.

7.3 Betydelse av läs- och skrivundervisningen

I resultatanalysen framgår det att lärarna lägger stor vikt vid att synliggöra för eleverna var de befinner sig i sin egen läs- och skrivprocess. Detta görs genom många individuella samtal, som även dokumenteras. Genom dokumentationen kan lärarna återkoppla och följa upp elevernas utvecklingssteg. Enligt Giota (2013) är återkoppling av vikt för samtliga motivationsteorier och en avgörande faktor för en individs fortsatta framsteg mot ett uppsatt mål. Taube (2007) menar att det är betydelsefullt att ha medvetandegörande samtal med eleverna som utvecklar deras metakognitiva förmåga att se på sin läs- och skrivprocess. Om de utvecklar den förmågan kan det hjälpa dem att hitta framkomliga strategier för sin läsinläring istället för att misslyckas och utveckla ett beteende som gör att de undviker läs- och skrivsituationer. Jag uppfattar därför att lärarnas många och medvetna samtal verka både förebyggande, främjande och utvecklande för elevernas läs- och skrivutveckling. Genom de medvetengörande samtalen blir eleverna inkluderade i undervisningen.

Studien visar att lärarna har fokus på innehåll och process istället för produkt, vilket jag menar är ett inkluderande förhållningssätt som ger eleverna möjlighet att lyckas utifrån sina olika förutsättningar. Detta stärks av en sammanställande studie som Giota (2013) redovisar och som visar att många klassrum är produktorienterade. Detta får konsekvensen att elevernas intresse riktas mot kvantitativa aspekter, t.ex. hur många sidor som ska produceras, istället för kvalitativa aspekter som läroplanen förespråkar.

I studien synliggörs det sociokulturella lärandeperspektivet vid läs- och skrivsituationerna. Eleverna får dagligen möjlighet att samtala och reflektera över det som de läst, hört eller skrivit. Både Reichenberg (2008) och Liberg (2007) menar att samtalet är ett betydelsefullt stöd för att utveckla en god läs- och skrivförmåga. Lärarna undervisar även explicit och kontinuerligt om olika lässtrategier, vilket Reichenberg (a.a.) menar är en hjälp för elever för att utveckla sin läsförståelse. Framförallt är det en hjälp för de elever som har svårt att förstå olika slags texter.

Under klassrumsobservationerna framkommer en struktur både kring de yttre ramarna och kring lärandeprocesserna, som jag tolkar ger vägledning och trygghet för barnen. De vet vad de ska göra och på vilket sätt. Tjernberg och Heimdahl Mattson (2014) lyfter fram att olika strukturer kring lärandeprocesserna har stor betydelse för elevernas förmåga att kunna tillägna sig kunskap. I studiens resultat framgår det att lärarna har stor teoretisk kunskap kring läs- och skrivundervisning. De har också lång erfarenhet i att leda reflekterande samtal och undervisa kring olika lässtrategier. Att lärarna känner sig trygga och har gedigna ämneskunskaper tar Tjernberg och Heimdahl Mattson (a.a.) upp som en betydande faktor för att kunna arbeta mer inkluderande utifrån alla barns förmågor och behov.

7.4 Betydelsefulla faktorer för utvecklandet av inkluderande processer

Studiens resultat visar tydligt att det är samverkan på olika sätt som har den enskilt största betydelsen för utvecklandet av de inkluderande processerna på skolan. Betydelsen av kollegial samverkan där lärare och pedagoger får reflektera tillsammans tar flera forskare upp som en viktig förutsättning för att lärare framgångsrikt ska kunna verka för en mer inkluderande skolkultur (Ainscow och Sandhill, 2010, Ryberg och Bro, 2010). I den här studien uppfattar lärarna att de många reflekterande samtalen utifrån olika perspektiv har påverkat deras görande i praktiken. Att en samtalsledare utifrån har styrt samtalen ser de också som betydelsefullt.

Samordning av resurser och att de är två lärare i gruppen relativt stor del av undervisningstiden ses i studien som stödande för barn i behov av stöd. Då ökar flexibiliteten och möjligheterna till att göra olika lösningar i ett inkluderat perspektiv. Resultatet visar att skolan arbetar i riktning mot Nilholms (2007a) dilemmaperspektiv då de kontinuerligt utvärderar elevers behov och försöker hitta framkomliga lösningar.

7.4.1 Ledarskapets betydelse på olika nivåer

Studien visar att en avgörande faktor för skolans utvecklande av de inkluderande processerna ligger på ledarskapet på skolnivå, då rektor har initierat och drivit skolutvecklingsarbetet på ett strukturerat och målmedvetet sätt. I studien framgår det att rektor har varit mån om att göra detta i samverkan med lärarna på skolan. Rektor har skapat förutsättningar för lärarna att utveckla det inkluderande arbetet genom att exempelvis organisera de ovan beskrivna kollegiala samtalen som förts kontinuerligt på skolan sen utvecklingsarbetets start. Skolledningens attityder och kunskaper om elever i behov av stöd har i flera studier visat sig ha en stor påverkan på lärarnas syn på insatser och stöd för elever (Berhanu och Gustafsson, 2009). Författarna tar även upp att strukturella och organisatoriska insatser mot *hela* skolan är betydelsefullt för att kunna förändra ett rådande synsätt eller förhållningssätt. En annan framgångsfaktor är att utvecklingsarbetet leds av eller har stort stöd av rektor eller skolledning. Av vikt är dock att ledningen driver utvecklingsarbetet i samverkan och samförstånd med skolans pedagogiska personal (Ainscow och Sandhill, 2011). Inom det kommunikativa relationsinriktade perspektivet, KoRP, vars teoretiska ramverk den här studien utgår från, är relationer mellan lärare-elev, mellan lärare och mellan elever av stor vikt för lärandet. I studien visas på gruppnivå en klassrumsatmosfär som innehåller en gemenskap där eleverna till synes har goda relationer mellan varandra och till läraren. Lärarna uttalar vid flera tillfällen vikten av gemenskap och trygghet i gruppen som bygger på värderingar av allas lika värde. Både Taube (2007) och Jensen (2010) framhåller att det krävs ett gott utvecklat ledarskap för att skapa en varm och trygg miljö där barn kan lära och utvecklas. Lärarnas vilja att förstå och lyssna på varje barn, tillsammans med deras tydlighet och struktur, tolkas i studien som starkt bidragande till den positiva lärmiljön.

7.5 Stödande och inkluderande insatser för barn i behov av stöd

Studien har även haft fokus på vilka hinder och möjligheter som uppfattas av inkludering av barn i behov av särskilt stöd. I den ena klassen går Robin, en pojke som har en diagnos inom autismspektrumtillståndet. I den klassen finns en resurslärare som möjliggör att de kan anpassa och hitta lösningar i ett inkluderande perspektiv. I studien framgår det att mycket saker som görs för att främja alla barns lärande i klassen oftast är stödande för ett barn som Robin och vice versa, d.v.s. det som görs för att stödja barn i behov av stöd ses som fungerande och främjande för alla elever. Detta påstående stärks av andra forskares slutsatser, såsom Nilholm (2012) och Florian (2014). När läraren ska vara borta från klassen eller det ska ske andra förändringar, förbereder hon barnen och berättar om det för *alla* barn, men oftast också en gång extra för Robin. Även lärarnas medvetna arbete med att skapa en gemenskap i gruppen som bygger på att olikhet är naturligt och något positivt, tolkas i studien som en gynnsam lärmiljö för Robin. Nielsen (2010) betonar att lärarens förmåga att skapa en trygg samvaro och gemenskap för alla i gruppen har stor betydelse för barn i behov av särskilt stöd.

Studien visar att Robin är delaktig i de anpassningar och olika lösningar som görs för honom genom lärarens stödande och regelbundna samtal med honom. Dessa samtal hjälper både eleven och läraren till vidgad förståelse för exempelvis uppvisade beteenden i olika situationer. Samtalen fokuserar på hur Robin upplevt olika aktiviteter eller händelser, både

socialt och lärandemässigt, under dagen eller veckan. Samtalen bidrar till att skapa det som Gerrbo (2012) benämner som ”nära lärarskap”. Nära lärarskap menar författaren är en betydande och framgångsrik insats för att stödja barn i behov av stöd.

7.6 Specialpedagogiska implikationer och avslutande reflektioner

Studiens resultat visar att lärarna under utvecklingsarbetet har utvecklat ett mer relationellt sätt att se på barn i behov av stöd. Den studerade skolan har inga särskilda undervisningsgrupper utan söker lösningar för barn i behov av särskilt stöd utifrån ett inkluderande perspektiv. I intervjuerna framgår det att lärarna ändrat synsätt från att förut sökt förklaringar hos barnet och försökt ändra på barnet, till att nu mer och mer söka lösningar av förändringar i deras eget förhållningssätt och undervisning. Det konkretiseras bland annat när en av lärarna i intervjun beskriver att barnet förr hade många utbrott p.g.a. hennes sätt att tilltala och ställa krav på honom. Nu när hon har utvecklat och vidgat sin förståelse för elevens perspektiv har hon ändrat sitt förhållningssätt, vilket bidragit till att pojken fungerar bättre och hans utåtagerande beteende har minskat.

I analysen kan jag också se att det finns ett fungerande samarbete mellan olika personalkategorier kring olika elevgrupper t.ex. barn i behov av stöd och nyanlända barn. Detta gynnar elevens lärande eftersom det stärker sammanhanget som denne befinner sig i, vilket är betydelsefullt i ett sociokulturellt perspektiv. Giota, Lundborg och Emanuelsson (2009) menar att ju mer välintegrerat stödet är för en elev desto bättre resultat har det visat sig ge.

Syftet och intresset i den här studien har varit att undersöka vad inkludering eventuellt kan innebära och hur det kan se ut i praktiken. Jag tyckte att det kändes intressant att göra det på en skola som på eget initiativ har engagerat sig i och arbetat med inkludering som ett utvecklingsområde. Jag tänker mig att det är en framkomlig utvecklingsväg att titta på s.k. ”goda exempel” utifrån ett kritiskt perspektiv. (En utgångspunkt som Nilholm och Göransson, (2013) menar saknas i hög grad i svenska studier om inkludering). Genom litteraturstudierna framkommer det att inkluderingsfrågan är bred och har olika fokus på vad som är de mest centrala kriterierna för att uppfylla kravet på att vara en inkluderande skola. Men forskningen är relativt enig om att inkludering sällan är ett ”antingen eller”-fenomen, utan mer en fråga om i *vilken grad* man arbetar inkluderande. Jag tolkar att den studerade skolan har kommit en bra bit på sin väg mot att utveckla skolans inkluderande processer. Tre begrepp som kännetecknar denna skolas inkluderande arbete är framförallt *delaktighet*, *olikhet* och *samverkan*. Med *delaktighet* menar jag främst elevernas delaktighet och medvetenhet i sin egen läroprocess. När det gäller *olikhet* är det lärarnas och rektors övertygelse om att det är något positivt och berikande för alla, vilket de även förmedlar på olika sätt till eleverna. Undervisningen individanpassas och differentieras i hög utsträckning utifrån elevernas olika förmågor och behov. När det handlar om *samverkan* är det framförallt lärarnas samverkan med varandra som jag ser stärker och hjälper dem i deras arbete för att verka i en mer inkluderande skolkultur. Studien visar att ett utvecklingsområde för skolan är att arbeta för att öka de samverkande arbetsformerna mellan eleverna. Arbetsformer som bygger på att det är självklart och naturligt att hjälpa varandra.

Jag menar att den här studien tillsammans med flera andra studier främjar synsättet att se på specialpedagogik som ett stöd för *hela* den pedagogiska verksamheten och att det är gynnsamt för *alla* barn. På så sätt blir specialpedagogik något som i praktiken närmar sig betydelsen av något som kanske skulle kunna benämnas som inkluderingspedagogik.

7.7 Förslag på fortsatt forskning

Jag kan se att etnografiska studier lämpar sig väl för att studera inkluderande processer ute i verksamheter och att det finns behov av fler och större studier där forskaren kan vara ute på fältet under en längre period. Jag menar att det skulle vara intressant och givande att göra det mer utifrån barnens perspektiv och då framförallt utifrån barn i behov av stöd. En sådan studie skulle kunna innehålla uppföljande och fördjupade samtal med eleverna kring observerade aktiviteter/fenomen. En annan intressant aspekt skulle kunna vara att undersöka elevernas delaktighet på ett mer systematiskt sätt, genom att exempelvis observera talutrymme och hur många av elevernas röster som gör sig hörda under en skoldag.

Något som jag också tror skulle vara främjande är att göra någon form av aktionsforskning där forskare, lärare och andra professioner som är verksamma i skolorna tillsammans utvecklar en mer inkluderande verksamhet där det finns tid för samtal utifrån en observerad praktik, och där samtalens syfte är att lära, utveckla och ändra.

8 Referenser

- Ahlberg, A. (2007a). Specialpedagogik av igår, idag och imorgon. I I. Berndtsson, B. Persson & E. Ullstadius (Red.), *Tema: Specialpedagogik. Pedagogisk forskning i Sverige*, 12(2), (s. 84-95).
- Ahlberg, A. (2007b). Specialpedagogik- ett kunskapsområde i utveckling. I Nilholm, C. & Björk-Åkesson, E. (red.) *Reflektioner kring specialpedagogik- sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation vid Högskolan i Jönköping.
- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik- att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Ainscow, M., & Sandhill, A. (2010). *Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership*. *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 14, No. 4, 401-416. Doi:10.1080/13603110802504903
- Aspelin, J. (Red.). (2013). *Relationell specialpedagogik- i teori och praktik*. Kristianstad University Press: Kristianstad.
- Berhanu, G. & Gustafsson, B. (2009). Delaktighet och jämlikhet för elever med funktionshinder. I *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning* (Red. Ann Ahlberg). Lund: Studentlitteratur. (S.81-101).
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet- att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur
- Dysthe, O. (Red.). (2003). *Dialog, sampel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I., Persson, B., och Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Stockholm: Liber.
- Fischbein, S. (2012). Inkluderande verksamheter. Möjligheter och hinder i ett interaktionistiskt perspektiv. I T, Barow & D, Östlund ((Red.) *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning* (s.197-213). Högskolan Kristianstad.
- Florian, L. (2014). *What counts as evidence of inclusive education? European Journal of Special Needs Education*, 29:3, 286-294, Doi:10.1080/08856257.2014.933551
- Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. (Akademisk avhandling i pedagogik, vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik). ISBN 978-91-7346-733-9. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Giota, J. (2013). *Individualiserad undervisning i skolan– en forskningsöversikt*. (Vetenskapsrådets rapportserie 3:2013). Stockholm: Vetenskapsrådet.

- Giota, J., Berhanu, G., & Emanuelsson, I. (2013). Pedagogisk och organisatorisk differentiering- konsekvenser för elevers delaktighet och lärande. I I. Wernersson & I. Gerrbo (Red.), *Differentieringens janusansikte En antologi från Institution för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet*. (s. 257-299). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Giota, J., Lundborg, O., & Emanuelsson, I. (2009). *Special education in comprehensive school: external forms and effects*. Scandinavian Journal of Education research, 53 (6), 557-578.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in practice*. London: Routledge.
- Janson, U. (2005). *Vad är delaktighet? En diskussion av olika innebörder*. Pedagogiska institutionen: Stockholms Universitet.
- Jensen, E. (2010). Pedagogiskt ledarskap och samarbete i undervisningen. I E. Jensen & O. Low (Red.), *Pedagogiskt ledarskap Om att skapa goda relationer i klassrummet* (s. 57-73). Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Juul, J & Jensen, H. (2009). *Relationskompetens i pedagogernas värld*. Stockholm: Liber.
- Kullberg, B. (2004). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2007). Språk och kommunikation. I A. Ewald & B. Garne (Red.), *Att läsa och skriva- forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. ISBN 978-91-85589-36-4
- Merriam, S.B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Nielsen, J. (2010). Pedagogiskt ledarskap, problembeteende och gemenskap. I E. Jensen & O. Low (Red.), *Pedagogiskt ledarskap Om att skapa goda relationer i klassrummet* (s. 159-174). Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever i behov av särskilt stöd-vad betyder det och vad vet vi?* Forskning i Fokus nr 28. Myndigheten för skolutveckling.
- Nilholm, C. (2007a). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2007b). Specialpedagogik av igår, idag och imorgon. I I. Berndtsson, B. Persson & E. Ullstadius (Red.), *Tema: Specialpedagogik. Pedagogisk forskning i Sverige*, 12(2), (s. 96-108).
- Nilholm, C. (2012). *Barn och elever i svårigheter – en pedagogisk utmaning*. Lund: Studentlitteratur.

- 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*. Vol 25, No. 3, 239-252.
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära av forskningen?* (FoU-rapport skriftserie nr 3). Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Persson, B. (2007) *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Persson, B & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse-att nå framgång med alla elever*. Liber: Stockholm.
- Reichenberg, M. (2008). *Vägar till läsförståelse Texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Reichenberg, M. (2015, 24 april). 5 frågor till Monica Reichenberg. *Göteborgs-Posten*, s. 39.
- Ryberg, B. & Bro, K. (2010). Pedagogiskt ledarskap, teamsamarbete och kollegial reflektion. I E. Jensen & O. Low (Red.), *Pedagogiskt ledarskap Om att skapa goda relationer i klassrummet* (s. 145-157). Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Skolverket. (2005). *Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid*. Rapport 270. Stockholm. Fritzes.
- Skolverket (2008). *Särskilt stöd i undervisningen. En sammanställning av senarer års forskning och utvärdering*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2014). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer Arbeta med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Fritzes
- Slee, R. (2011). *How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition?*. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 17, No. 8, 895-907.
- Stukat, S.(2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Uneskorådet. (2008). *Riktlinjer för inkludering: att garantera tillgång till utbildning för alla*. Svenska Uneskorådets skriftserie, ISSN 0348-8705. Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Suryani, A. (2008). *Comparing Case Study and Ethnography as Qualitative Research Approaches*. *Jurnal Ilmu Komunikasi*, Vol. 5, No 1.
- Szönyi, K. (2005). *Särskolan som möjlighet och begränsning. Elevperspektiv på delaktighet och utanförskap*. Pedagogiska institutionen: Stockholms universitet.

- Szönyi, K. & Söderqvist Dunkers, T. (2012). *Där man söker får man svar*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Taube, K. (2007). *Läsinlärning och självförtroende- psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Uddevalla: Norstedts Akademiska Förlag.
- Tinglev, I. (2007) Inkluderande undervisning. I B, Andersson & L. Thorsson (Red.) *Därför inkludering* (s. 145-154). Specialpedagogiska institutet.
- Tjernberg, C. & Heimdahl Mattson, E. (2014). Inclusion in practice: a matter of school culture, *European Journal of Special Needs Education*, 29:2, 247-256, DOI:10.1080/08856257.2014.891336
- Tufvesson, C. (2014). *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning. Förskola och skola*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.
- Vetenskapsrådet. (2010). *God forskningssed*. (Vetenskapsrådets rapportserie 1;2011). Stockholm. Vetenskapsrådet.
- Westlund, B. (2010). *Att undervisa i läsförståelse Lässtrategier och studieteknik*. Stockholm: Natur & Kultur.

9 Bilagor

9.1 Observationsunderlag

Datum, tid, lektion:

Pedagogiskt- Delaktighet

Är eleverna medskapande och delaktiga i undervisningen? På vilket sätt? Vilka situationer?

Socialt-Gemenskap

På vilket sätt kan jag se att eleverna känner gemenskap/tillhörighet med gruppen?

Samverkan/samspel mellan eleverna- hjälper eleverna varandra? På vilket sätt?

Finns arbetsformer som hjälper till att skapa gemenskap i gruppen?

Didaktiskt- Tillgänglighet

På vilket sätt är undervisningen anpassad efter barnens olika behov?

På vilket sätt kan jag se att olikhet ses som en tillgång/utgångspunkt i undervisningen?

Är undervisningen differentierad?

9.2 Intervjuguide vid uppföljningsintervju med lärarna.

Syftet med frågorna är hur de uppfattar att de arbetar med inkludering och var de anser betydelsefullt att fokusera på.

Förslag på uppföljningsfrågor efter observation.

Pedagogiskt-Delaktighet

Vad anser du vara inkluderande med lektionen?

Var det något som du kände kunde upplevas som exkluderande för någon elev?

Socialt och pedagogiskt- Gemenskap

Uppfattade du något positivt mellan eleverna vad gäller samverkan eller kommunikation under lektionen?

Uppfattade du något negativt som uppkom mellan eleverna i deras samspel/samarbete eller kommunikation?

Didaktiskt/Tillgänglighet

Hur tänkte du när du planerade?

Vilka möjligheter såg du?

Vilka svårigheter såg du?

Blev det som du tänkt dig? Varför/varför inte?

9.3 Intervjuguide vid fokusintervju med de båda lärarna

(Fokusintervju med båda lärarna tillsammans efter observationerna är klara och då vi samtalar generellt kring deras tankar om inkludering.)

Vad anser ni är mest betydelsefullt för att undervisningen ska vara inkluderande?

Vilka begrepp är era ledord/nyckelbegrepp i ert arbete?

Vad tycker ni är viktigast i ert inkluderande arbete?

Vilka möjligheter ser ni med ett inkluderande arbete? Vilka svårigheter upplever ni?

Vad har det här utvecklingsarbetet kring inkludering gett er? (Förändringar i tankar, arbetssätt, förhållningssätt mm) Vad tror ni att det har gett era elever?

9.4 Intervjuguide vid samtal med eleverna:

Syftet är att försöka förstå om eleverna känner sig inkluderande d.v.s. känner/upplever gemenskap, delaktighet och tillhörighet.

Introduktion:

Hur tycker du att det är att gå i den här klassen? Vad är bra, vad är mindre bra? Varför?

Hur upplever du lektionerna? (kanske mer specifikt kring något från dagen...?) (svårt, kul, lätt, kunde du påverka)

Pedagogiskt- delaktighet

Tycker du att du blir lyssnad på av lärare? Av dina klasskamrater? Upplever du att du får vara med och påverka lektionerna på något sätt? På vilket sätt?

Social och pedagogisk gemenskap

Vad gör du på rasterna?

Brukar du hjälpa dina klasskamrater? Brukar du få hjälp av dem? På vilket sätt? Tycker du att din lärare uppmuntrar er att samarbeta eller hjälpa varandra?

Didaktiskt-tillgänglighet

Tycker du att du får den hjälp som du behöver på lektionerna? Hur upplevde du dagens lektion när....? (mer specifikt)?

På vilket sätt tycker du om att jobba? Hur tycker du att du lär dig bäst? Brukar det vara så?