



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# En hjälpande hand

**En studie om elevassistenters tankar kring yrkesrollens betydelse för interaktion och lärande**

**Henny Malmström**

---

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Magnus Levinsson
Examinator:	Inger Berndtsson
Rapport nr:	VT15 IPS45 SPP600

## Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Magnus Levinsson
Examinator:	Inger Berndtsson
Rapport nr:	VT15 IPS45 SPP600
Nyckelord:	Elevassistent, grundskolan, elev i behov av stöd, interaktion, delaktighet, lärande, fenomenografi, specialpedagogik

---

**Syfte:** Studiens syfte är att undersöka elevassistentens uppfattning av sin roll och dess betydelse för elevens lärande och interaktion inom grundskolan.

**Teori:** Studien tar sin utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet där delaktighet och lärande är utgångspunkt. Studiens forskningsintresse kan beskrivas i termer som att försöka tolka och förstå hur elevassistenter uppfattar vad som främjar respektive hindrar interaktion och lärande bland elever i behov av stöd.

**Metod:** Arbetet är inspirerat av fenomenografin som studerar variationer av uppfattningar hos människor. Datasamlingen är gjord med hjälp av 6 kvalitativa intervjuer med elevassistenter verksamma inom grundskolan i en kommun i Sverige. Intervjuerna har spelats in, transkriberats, analyserats och utmynnat i olika beskrivningskategorier som representerar elevassistenternas uppfattningar.

**Resultat:** För elevassistenterna är det en avvägning vilken strategi eller metod man använder för att stödja eleven i dess interaktion och lärande. Att förändra miljön, medvetandegöra eleven, planera och anpassa liksom att ta ett steg tillbaka sågs som positivt för interaktion och lärande av elevassistenterna. Som svårigheter sågs eleven själv, klasskompisars attityd, stora grupper elever och närvaron av elevassistent. Elevassistenternas roll handlade i de flesta fall om att främst stödja eleven under lektionstid.

## Förord

Detta arbete hade inte blivit av om inte några personer velat dela med sig av sin tid med mej. Jag vill rikta ett stort tack till elevassistenterna, denna ”osynliga” yrkesgrupp som jag till min förvåning hittade väldigt många av. Under den här studien har jag insett att elevassistenterna är en viktig ”kugge” på många skolor för att elever och lärare ska få sin vardag inom skolan att gå ihop. Jag har lärt mig otroligt mycket och ni arbetar på ett fantastiskt vis!

Tack till min handledare, Magnus Levinsson, för att studien fick utvecklas i sin egen takt och för värdefull granskning av resultat och kloka kommentarer.

Tack också till mina kurskamrater Agneta Svensson och Helena Johansson för reflektioner, samtal, låna av litteratur och alla uppmuntrande ord!

Tills sist ett stort tack till min familj, min Magnus och mina barn, för all tid jag fått lägga på detta istället för på er. Tack för genomläsning, hjälp med ”mallen” och tack Svante och Malte för lånet av datorn - den är ledig nu! :-)

# Innehållsförteckning

Abstract .....	1
Förord.....	1
Innehållsförteckning .....	1
<b>1. Inledning .....</b>	<b>3</b>
<b>2. Syfte och frågeställningar .....</b>	<b>4</b>
2.1 Syfte.....	4
2.2 Frågeställningar .....	4
<b>3. Litteraturgenomgång - specialpedagogiska perspektiv och tidigare forskning .....</b>	<b>5</b>
3.1 Specialpedagogik som kunskapsområde .....	5
3.2 Några av Skolverkets publikationer kring elever i behov av stöd.....	6
3.3 Tidigare forskning om elevassistentens roll och uppdrag .....	6
3.3.1 Nationell forskning .....	6
3.3.2 Internationell forskning.....	7
3.4 Framgångsfaktorer för lärande .....	8
<b>4. Teori.....</b>	<b>9</b>
4.1 Det sociokulturella lärandeperspektivet .....	9
4.2 Kategoriskt och relationellt perspektiv .....	10
<b>5. Ansats och metod.....</b>	<b>12</b>
5.1 Fenomenografi.....	12
5.1.1 Uppfattningar av fenomen .....	12
5.1.2 Första och andra ordningens perspektiv .....	12
5.2 Urval .....	12
5.3 Intervju .....	14
5.4 Bearbetning och Analys .....	14
5.4.1 Validitet.....	15
5.4.2 Reliabilitet .....	16
5.4.3 Generaliserbarhet .....	16
5.5 Etik .....	16
<b>6. Resultat.....</b>	<b>17</b>
6.1 Vad främjar interaktion mellan elev och klasskamrater? .....	17
6.1.1 Planering och anpassning.....	17
6.1.2 Medvetandegöra och förstärka.....	18
6.1.3 Ta ett steg tillbaka.....	20
6.1.4 Fler pedagoger .....	21
6.2 Vad hindrar interaktion mellan elev och klasskamrater? .....	21
6.2.1 Närvaron av elevassistent .....	21
6.2.2 Hindret finns hos eleven .....	22
6.2.3 Andra elever fokuserar på funktionshindret .....	22
6.3 Vad främjar interaktion mellan elev och klasslärare? .....	23
6.3.1 Att slussa vidare.....	23
6.4 Vad hindrar interaktion mellan elev och klasslärare? .....	24

6.4.1 Stora grupper.....	24
6.4.2 Bristande kommunikation mellan elevassistent och klasslärare.....	24
6.5 Vad främjar lärande? .....	25
6.5.1 Planering och anpassning.....	25
6.5.2 Samarbete.....	26
6.5.3 Lära känna eleven .....	27
6.5.4 Struktur och tydlighet .....	28
6.5.5 Elevens välmående .....	28
6.6 Hinder för lärande.....	29
6.6.1 Miljön runt eleven.....	29
6.6.2 Bristande planering och anpassning .....	29
6.6.3 Lärarens tid .....	30
6.6.4 Elevens dagsform och funktionshinder.....	30
<b>7 Diskussion .....</b>	<b>32</b>
7.1 Metoddiskussion.....	32
7.2 Resultatdiskussion .....	33
7.3 Specialpedagogisk relevans.....	35
7.4 Vidare forskning .....	36
<b>8 Referenslista.....</b>	<b>37</b>
Bilaga 1 Intervjuguide	
Bilaga 2 Möjliga ingångar i intervjun	

# 1. Inledning

När jag läste Skolverkets (2011) utredning framkom att elever som fått specialpedagogiskt stöd når målen i mindre utsträckning än elever utan specialpedagogiskt stöd. Hela 61% når inte målen i årskurs 9. Skolverket (2011) drar slutsatsen att eleverna hade sämre förmåga att tillägna sig kunskaper i skolan men stödet hjälpte ändå eleverna. Utformning och kvalitet på det specialpedagogiska stödet är viktigt menar Skolverket (2011). Eftersom jag själv är anställd som elevassistent låg det nära till hands att fundera över min egen roll. Min erfarenhet är att det finns en sorts gråzon där varken jag som elevassistent eller läraren ger eleven den stimulans och utmaning som eleven utefter sina förutsättningar behöver för det önskvärda lärandets fortskridande. Jag menar att om det finns elevassistenter tillgängliga för eleven i behov av stöd, behöver inte klassläraren ägna samma tid och engagemang på en elev som övriga klasskamrater. Denna gråzon menar jag är en viktig pusselbit vad gäller elevens utvecklingsmöjligheter i riktning mot målen.

Som elevassistent märker jag att rollen innebär och hanteras olika av pedagoger, vilket ger olika följder i arbetet med eleven. De flesta elevassistenter anställs utefter behov hos en elev skriver Ulla Gadler (2011) och påtalar att elevassistenter ursprungligen anställdes till elever med fysiska funktionsnedsättningar, men numer handlar det till exempel om elever med psykosociala svårigheter. Det finns ganska mycket kritik mot elevassistenten som yrkesroll. Dels menar en del forskning, att en obefintlig arbetsbeskrivning för elevassistenten är ett problem för elevassistenten i arbetet (Gadler, 1997, 2011), en annan del av forskningen pekar mot att elevassistenten i sin roll kan vara hindrande för eleven i dess interaktion med klasskamrater (Hemmingsson, Borell & Gustavsson, 2003). Ytterligare forskning påpekar att elevassistenterna verkar ta över lärarens roll vad gäller undervisning av eleven (Giangreco, 2013). En del forskning inriktas på studier kring vilka arbetsuppgifter elevassistenten har och följderna av den. Det är inte mycket forskning som visar på hur elevassistenterna resonerar och uppfattar sin roll och sitt arbete med eleven. I en del studier finns intervjuer med elevassistenter där undersökningen är inriktade mot *vilken sorts* arbete de utför men inte *hur och varför* arbetet utförs. Inte heller elevassistenternas erfarenheter tas till vara. Som blivande specialpedagog funderar jag över hur elevassistenterna tänker kring hinder och möjligheter i elevens utveckling och vilka verktyg elevassistenterna använder i arbetet med att stötta elever i behov.

Mitt intresse för elevassistentens roll väcktes alltså av att jag själv agerar som en, men den stärktes vid inläsning av litteratur och vid försöken att finna fler elevassistenter. En specialpedagog påtalade vid förfrågan att man inte använde elevassistenter eftersom de oftast inte var pedagoger. Istället använde man utökad resurs i form av utbildade pedagoger som då riktar arbetet mot en speciell elev. En annan specialpedagog menade att rektorerna nuförtiden inte resonerar som att specialpedagogiska resurser ska läggas på elevassistent utan försöker istället använda andra metoder. Det var ett intressant uttalande eftersom just på den skolan finns två elevassistenter som är inriktade på varsin elev i två klasser. Dessa uttalanden anser jag pekar på att elevassistentens status är låg bland pedagoger inom grundskolan.

I studien kommer jag benämna elev i behov av stöd som "elev" och övriga elever som klasskamrater.

## **2. Syfte och frågeställningar**

### **2.1 Syfte**

Studiens övergripande syfte är att undersöka elevassistenters uppfattningar av sin yrkesroll. Mer specifikt syftar studien till att utforska elevassistentrollens betydelse för elevens lärande och interaktion inom grundskolan.

### **2.2 Frågeställningar**

1. Vad uppfattar elevassistenten i sin roll främjar respektive hindrar elevens interaktion med klasskamrater?
2. Vad uppfattar elevassistenten i sin roll främjar respektive hindrar elevens interaktion med klassläraren?
3. Vad uppfattar elevassistenten i sin roll främjar respektive hindrar elevens lärande?

### **3. Litteraturgenomgång - specialpedagogiska perspektiv och tidigare forskning**

Eftersom studiens inriktning är elevassistentens roll och dess betydelse för elevens interaktion och lärande, beskrivs i följande del specialpedagogik som kunskapsområde, skolverkets studier vad gäller elever i behov av särskilt stöd, därpå ett stycke som beskriver nationella och internationella studier kring elevassistentens roll. Litteraturgenomgången avslutas med en belysning av framgångsfaktorer för lärande.

Den vanliga undervisningens kvalitet är avgörande för att undvika att elever hamnar i svårigheter påpekar Claes Nilholm (2012). Att problematisera hela miljön istället för att rutinmässigt individualisera svårigheter är viktigt om man vill arbeta för att fler elever ska klara målen. Den specialpedagogiska kunskapen påverkar emellertid i liten grad lärare och deras undervisning. Istället får den specialpedagogiska praktiken ta hand om de elever som faller utanför men som skulle kunnat klara sig i klassrummet om undervisningen gestaltats annorlunda eller om man arbetat förebyggande. Att fokusera på goda lärarhandlingar genom att våga öppna dörren för insyn och ta emot synpunkter och kritik gör att arbetet med elever i behov av stöd blir en pedagogisk utmaning som man blir flera om. Det är viktigt att uppmärksamma och ge adekvat stöd på olika nivåer till eleven och att eleven får göra sin röst hörd och får möjlighet att påverka sin situation. Nilholm (2012) påtalar att undervisningsmetoder som används i den vanliga undervisningen är betydligt mer effektiva än metoder som utvecklats specifikt inom ramen för specialpedagogik:

Den pedagogik som fungerar för alla elever också fungerar för elever som har svårigheter att nå målen och att den pedagogik som fungerar för elever som har svårigheter att nå målen också fungerar för alla elever. (s.111)

#### **3.1 Specialpedagogik som kunskapsområde**

Specialpedagogikens huvudintresse har varit att granska individer i behov av särskilt stöd för att utveckla metoder till hjälp och stöd skriver Ann Ahlberg (2007). Utvecklingen på senare tid har handlat om problemställningar med anknytning till inkludering och olika aspekter av normalitet och avvikelse, delaktighet och gemenskap.

Bengt Persson (2007) beskriver att begreppet specialpedagogik/specialundervisning började användas under 1960-talet som en benämning på ”speciella åtgärder i speciella miljöer och riktade till barn med speciella svårigheter” (s. 56). Uppdelningen i specialpedagogik och pedagogik ger en ovälkommen effekt där pedagogiken svär sig fri ifrån ansvar för svårhanterliga och komplexa lärandesituationer för elever i behov av stöd, härvid hänvisas till specialpedagogiken. Det stora flertalet elever har inga problem med målen i skolan, men de elever som avviker från systemet, blir en fråga för den speciella pedagogiken, specialpedagogiken. Nilholm (2007) belyser liknande problematik med elevers olika förutsättningar som den vanliga ”pedagogiken” inte problematiserar.

Nilholm (2007) menar vidare att inkludering också handlar om att specialpedagogiska frågor bör inkluderas i pedagogiken och inte ses som tillhörande det specialpedagogiska området. Peder Haug (1998) beskriver inkludering som den inkluderande integreringen, vilken godtar de skillnader som finns mellan barn, vilka ses som berikande erfarenheter alla kan göra. Undervisningen i klassrummen borde vara så individuell att eleverna inhämtar kunskaper utan risk för stigmatisering eller utanförskap. Nilholm (2012) menar lite kritiskt att en sådan skola inte finns att uppbära eftersom människor har behov av kategorisering och lärare är inget



undantag. Frågan är hur identifikation av elever i behov av stöd kan göras på ett icke utpekande vis.

### **3.2 Några av Skolverkets publikationer kring elever i behov av stöd**

Skolverket (2011) påpekar i sammanställning av forskning kring hur särskilt stöd kan utformas att en betydelsefull faktor för elevens kunskapsutveckling är klasslärarens kompetens och förmåga till individualisering av undervisning utefter elevernas behov. Därvid är de obehöriga lärarna ett stort problem menar skolverket. Som viktigt ses lärarens förmåga av olika undervisningsmetoder och nära relation till eleverna vilket därmed ger god kunskap om dem. Utredningen visar på att det särskilda stödet och eventuella särskiljande lösningar kan ge eleven en negativ bild av sin förmåga och en dålig självkänsla. Detta påverkar också studieresultaten i negativ riktning.

En studie av åtgärdsprogram (Skolverket, 2003) påvisar eleven som problembärare vilket då leder till åtgärder riktade till individen. När verksamheten ska bedrivas smidigt är det svårt att frånskilja individen och verksamhetens behov. Studien uppmanar till en utveckling av formerna för elevers aktiva medverkan och deltagande i skolsituationen. Elever i behov av stöd såg sig inte som delaktiga i klassens lärande. Svårigheterna för deltagande blev inte alltid uppmärksammade och vissa blev ”befriade” på grund av svårigheter i ett moment istället för att alternativa möjligheter erbjöds. Därmed ses delaktighet i klassaktiviteter som viktig för elevens inhämtning av kunskaper, samtidigt som en bristande delaktighet innebar en möjlig negativ inverkan på elevens sociala utveckling i klassen. Om eleven inte nås och kan motiveras eller om behov inte tillgodoses ökar risken för ineffektiva insatser. Rätt stöd ges försent påpekar Skolverket, till exempel efter en diagnos ställts. Det tycks som skolorna tillämpar en ”antingen - eller pedagogik”, antingen ingen hjälp eller också stora stödinsatser. Att förbättra strukturen för att stödja och hjälpa elever med måttliga eller små behov sågs som viktigt att prioritera (Skolverket, 2001).

Skolverket (2006) beskriver att traditionellt har funktionshinder förknippats med fysiska skador eller sjukdomar. På senare tid har synsättet nyanserats och avser snarare en komplicerad process i relation mellan direkt påverkan, individuella omständigheter och sociala konsekvenser. Därför krävs det individuella anpassningar och tillrättalägganden utefter personens förutsättningar av läromiljön. En stor utmaning är hur skolans personal skall hantera att elever har olika förutsättningar, erfarenheter, kunskaper och behov.

### **3.3 Tidigare forskning om elevassistentens roll och uppdrag**

Både nationellt och internationellt finns det studier som belyser elevassistenter i skolans värld, nedan presenteras ett litet urval av dem. Internationellt kretsar studier kring stöd i klassrummet av så kallade ”paraprofessionals” eller ”teaching assistants”. Jag kommer använda begreppet elevassistent, liktydigt till de olika begrepp som används internationellt. I Sverige och internationellt anställs både utbildade och utbildade personer som elevassistenter och antalet elevassistenter har ökat.

#### **3.3.1 Nationell forskning**

Ulla Gadler (1997) lektor vid Linnéuniversitetet har gjort en förstudie kring elevassistentens arbete och funktion. Hon skriver att elevassistenter har ökat i stor omfattning, men att genomtänkta arbetssätt saknas för att säkerställa varje elevs utbildning utifrån elevens individuella förutsättningar. Vidare visar studien att elevassistenterna till största del uppfattar målet med sitt arbete som att eleven ska må bra och känna sig trygg. Enbart några få menar att

eleven ska inhämta kunskap. Hon anser också att det finns ett behov bland eleverna att få en elevassistent för att kunna tillgodogöra sig sin skolutbildning. Att organisera regelbunden planering för rollfördelning och kunskap om målen menade Gadler (1997) var av värde. Många elevassistenter upplever sin yrkesroll som oklar och får själva hitta lösningar och tolka vad som krävs vid olika tillfällen utan att egentligen veta målet med insatsen.

I Helena Hemmingsson, Lena Borell och Anders Gustavssons (2003) studie framkommer det att elever med funktionshinder har litet eller inget inflytande på hur och när stöd ges och att närheten till assistenten minskade möjligheterna till inbördes samspel mellan eleven och klasskamraterna under lektionerna. De påpekar vidare komplexiteten med att underlätta elevens deltagande när en assistent är närvarande. Deltagande påverkas av en rad faktorer såsom lärarens perspektiv, assistentens sätt att ge hjälp, den funktionshindrade elevens prioriteringar i skolan rörande lärande och social delaktighet, hur klassrummet är utformat och klasskamraters uppfattning av stödet och dess inverkan på den egna situationen.

Lisa Skär och Maare Tamm (2001) konstaterar i en studie, som handlar om hur elever med begränsad rörlighet uppfattar assistenten med fokus på roller och relationer, att eleven upplevde svårigheter i etablering av relationen till assistenten. Relationen till assistenten kunde vara både ömsesidig och icke-ömsesidig och ambivalent. En ojämlikhet i maktbalansen fanns mellan barnen och deras stöd. Författarna menar att barn och assistent behöver komma överens om hur makten (dvs. ansvar) ska fördelas för att balansera makten dem emellan. Analysen fann 5 kategorier av elevassistenter; den utbytbara assistenten, assistenten som mor eller far, den professionella assistenten, assistenten som vän, och idealassistenten.

### **3.3.2 Internationell forskning**

Marjatta Takala (2007) är professor i specialpedagogik vid Uleåborg Universitet i Finland och har gjort en studie med syfte att bland annat ta reda på elevassistenternas arbetsuppgifter och hur samarbetet skedde mellan lärare och elevassistent. I Finland finns en grundutbildning på 40 veckor för elevassistenter. Bakgrunden är att antalet elever i behov av särskilt stöd har ökat och likaså elevassistenterna. Elevassistenten är en viktig kugge i arbetet mot en mer inkluderande skolgång. Takala kunde i studien se att planering, samarbete och organisation är nyckelfaktorer för att elevassistentens arbete ska bli effektivt nyttjat vad gäller att främja detta. Tydlig definition av roller och en tydlig målsättning med lektionerna gör att samarbetet mellan lärare och elevassistent blir mer fördelaktigt för eleven.

I en studie av Michael F Giangreco (2013) vid universitetet i Vermont, USA framkom liknande resultat som Takala (2007) presenterade. Ifråga om möjliggörandet av inkludering så anses elevassistenten som en nödvändig resurs. Han påpekar att det ses som det enda alternativet istället för ett bland möjliga alternativ. Han belyser ett intressant fenomen i Vermont; fler och fler assistenter har anställts medan färre och färre elever med funktionshinder finns inom den allmänna utbildningen. Inkludering av elever med funktionshinder anses inte kunna förklara ökningen av assistenter. Giangreco (2013) påpekar att elevassistenten används utan eftertanke och det framkommer i studien att specialpedagogen minskar sin tid i klassen. Eleven i behov av särskilt stöd tillbringar tre fjärdedelar av sin undervisningstid utanför klassrummet. Elevassistenterna tar över ansvaret för undervisning och planering från både lärare och specialpedagoger och studien visar att det finns många oönskade bieffekter såsom onödigt beroende av elevassistenten, läraren engagerar sig mindre i eleven, sämre kamratrelationer och stigmatisering. Giangreco menar den minst kvalificerade personalen får arbeta med de mest komplexa inlärningsituationerna.

Han ser specialpedagogen som en viktig mekanism för att organisera en bättre och mer inkluderande utbildning för elever med funktionshinder.

I England presenterar Rob Webster (2014) fem slutsatser dragna utifrån en longitudinell studie som kallas DISS - the Deployment and Impact of Support Staff (Webster, Blatchford, Bassett, Brown, Martin och Russell, 2010) och en studie som kallas MAST - The making a statement study (Webster & Blatchford, 2013, 2014). Den longitudinella studien DISS fann att elever som får mycket stöd av assistent gör mindre framsteg än elever utan assistent eller med litet stöd av assistent.

MAST är en studie som beskriver undervisning, support och interaktion av elever i behov av särskilt stöd inom grundskolan (Webster, 2014). Den är baserad på en veckas observationer av 48 elever med behov av särskilt stöd och en jämförelsegrupp utan hinder samt intervjuer av 195 lärare och annan personal. Studien påvisar att elever i behov av särskilt stöd spenderade sammanlagt minst en dag i veckan utanför klassrummet, hade nästan hälften så lite interaktion med klasskamraterna än andra elever, en-till-en interaktionen med assistenten var ofta på bekostnad av interaktionen med lärare och kamrater. Jämfört med genomsnittseleven får elever i behov av särskilt stöd lägre pedagogisk kvalitet i undervisningen. Lärare menar att elevassistenterna är experter på elever i behov av särskilt stöd trots att elevassistenten ofta har liknande brist i kunskap och utbildning. Slutligen fann man få bevis på en effektiv och forskningsbaserad pedagogik för elever i behov av särskilt stöd. Den vanliga insatsen för elever i behov av särskilt stöd var att tillsätta en assistent i ett visst antal timmar. Denna åtgärd påpekas stå i vägen för andra lämpliga strategier för elever i behov av särskilt stöd. Dessa studier tillsammans menar Webster (2014) ger uttryck för att assistenterna som hjälp för eleven är något av en vanföreställning.

### **3.4 Framgångsfaktorer för lärande**

Skolinspektionen (2010) har dragit flera slutsatser från forskning om hur undervisning påverkar elevers studieprestationer. I studien påtalas att en medvetenhet om organisering av undervisning efter elevers individuella behov är av vikt och att påvisa att alla elever kan lära, att ge förutsättning att vara med och välja aktiviteter och utgå från elevens erfarenhet och kunskap i undervisningen, är också viktiga förhållningssätt för att elever ska dra nytta av undervisning och tillägna sig kunskap (Skolinspektionen, 2010). Skolverket (2009) påtalar att lärarens didaktiska kompetens, som formulering av tydliga mål med undervisning och varierade undervisningsmetoder är betydelsefulla faktorer för elevers utveckling.

John Hattie (2012) menar att vi har många förklaringar till varför elever inte lär sig, till exempel ingen stöttning hemifrån, brist på uppmärksamhet eller motivation osv. Det underliggande antagandet är att vi inte kan ändra eleven, och det är grunden för bristtänkandet. Han beskriver att både övertygelse och engagemang hos läraren, vilket är det vi själva kan kontrollera, blir en stor påverkansfaktor för elevers prestationer. Det är inte enbart läraren som gör skillnad, utan de attityder och förväntningar som lärare har, gällande vad som ska undervisas om, vilken svårighetsnivå som är rimlig och hur läraren uppfattar framsteg och sin egen påverkan av undervisningen, gör skillnad.

## 4. Teori

Här redogörs för de teorier som studien utgår ifrån. Som ett komplement till det sociokulturella perspektivet behandlas också det kategoriska och relationella perspektivet, vilket är två centrala perspektiv inom det specialpedagogiska kunskapsfältet.

### 4.1 Det sociokulturella lärandeperspektivet

Syftet med studien är att belysa vilka uppfattningar elevassistenterna har om vad som främjar respektive hindrar elevers lärande och delaktighet i förhållande till yrkesrollen. Inom det sociokulturella lärandeperspektivet ses lärande som en process som utvecklas i sociala sammanhang.

Roger Säljö (2005) beskriver att det främst finns två perspektiv som dominerat tänkandet kring vad lärande och utveckling innebär. Det nämns som det *rationalistiska* perspektivet och det *empiristiska* perspektivet. I det rationalistiska perspektivet, där Jean Piaget verkade, har den kognitiva utvecklingen betydelse för vilket lärande som kan ske, medfödda talanger eller egenskaper utvecklas när de är mogna nog. Ur det empiristiska perspektivet ses lärande som anskaffning av kunskap som en följd av associationer och konsekvenser i samband med att vi handlar och agerar. Skinner är här en uttolkare och företrädare för det behavioristiska perspektivet, vilket ser människans beteende och lärande som format av respons och stimulans. Kritiken mot dessa synsätt handlar om att varken medfödda talanger och egenskaper eller associationer och konsekvenser kan förklara människans lärande och utveckling.

Inom det sociokulturella perspektivet menas att kunskaper och färdigheter utvecklas i samhället och emellan människor. Lev Vygotskij (1999) hävdar att språket har en betydande roll i människans utveckling och att ”språkets ursprungliga funktion är funktionen att kommunicera, den sociala relationens funktion, funktionen att påverka omgivningen, såväl från de vuxnas sida som från barnets” (s. 86-87). Detsamma påpekar Säljö (2005) när han menar att man inte får fränse att människan är en social och historisk varelse som samspelar med sin omgivning på en högt utvecklad nivå:

Ur ett sociokulturellt perspektiv är det uppenbart att de kunskaper och färdigheter som utgör samhälleliga erfarenheter inte kommer inifrån individen de har utvecklats i samhället och mellan människor. Det är därför de skiljer sig åt mellan samhällen, i ett sociokulturellt perspektiv och genom dess fokus på hur människor tillägnar sig samhälleliga erfarenheter föregår lärande därmed utveckling. (s. 22)

Detta beskriver Vygotskij (1999) som att ”utvecklingsprocessen löper från det sociala till det individuella” (s. 90).

Roger Säljö (2015) skriver att vi genom tillgång till ett symboliskt språk kan lära av varandra genom beskrivningar och formuleringar av erfarenheter. Vi kan alltså både lära oss av egna erfarenheter och genom andras. De socialt skapade utvecklingsvillkoren har stor betydelse. Till vår hjälp att utveckla lärande använder vi oss av olika redskap, så kallade medierande redskap. Redskapen kan vara både fysiska och intellektuella (eller språkliga) och är förknippade med kunskap om hur vi använder dem för att underlätta eller kompensera för det vi inte klarar. Till exempel använder vi oss av olika sorters mätinstrument (fysiska redskap) som linjal, måttband eller tumstock när vi mäter, och en våg för att väga när vi bakar. Om jag är blind kan jag till exempel lyssna på talböcker, har jag svårt för finmotorik och forma bokstäver kan jag skriva på en Ipad. Vårt tänkande stödjer sig på redskapen och är av vikt för

hur vi samspelar och använder vår kropp och vårt intellekt (Säljö, 2005). Man kan komma förbi hindren och komma långt vidare i sin utveckling med hjälp av redskapen.

På motsvarande sätt använder vi oss av intellektuella redskap när vi tänker och kommunicerar, till exempel begrepp som procent, lågtryck, kilometer och så vidare. Dessa gör att vi kan beskriva, kommunicera och analysera vår omvärld. Vårt tänkande formas av och utövas genom de medierande redskap vi möter när vi växer upp i sociala gemenskaper. Vi tillägnar oss kunskaper och det sker i interaktion och genom olika former av kommunikation, både språklig och icke språklig. Språket är vårt redskap för att få perspektiv på världen runt om oss. Vi beskriver och talar om händelser och ting på olika vis. Att kunna ta avstånd från världen genom att diskutera den och se den ur olika perspektiv med hjälp av de medierande redskap vi har (språk, bilder och annat) är grunden för mänsklig kunskapsbildning.

Ivar Bråten (1998) skriver att Vygotskij insåg att nyckeln till barnets fortsatta utveckling är skillnaden mellan vad barnet klarar självt och vad den klarar tillsammans med en vuxen. Detta kallade Vygotskij (1999) ”den närmaste utvecklingszonen”. Bråten (1998) menar att ser man enbart till barnets självständiga insatser riskeras de intellektuella skeenden som är ofärdiga och under utveckling att hoppas över. Om det är viktigt att tillvarata information om barnets nuvarande utvecklingsnivå kan man använda sig av standardiserade prov och tester, men man får då ingen information om barnets utvecklingspotential:

Att kartlägga barnets utvecklingspotential är betydelsefull därför att i praktiken utför man aktiviteten tillsammans med en vuxen pedagog för att senare utföra aktiviteten med mindre och mindre insats av den vuxne men med större insats från barnet självt. (s. 25).

Om lärande ses ur det rationalistiska perspektivet innebär det att individen måste vara mogen nog eller uppnått en viss nivå i utvecklingen för att kunna tillgodogöra sig en viss färdighet. Den pedagogiska tanken blir då att matcha innehållet i uppgifter med elevens tankenivå. I det sociokulturella perspektivet tänker man tvärtom, det är genom lärande som individen utvecklas. Om du inte konfronteras med nya tankesätt eller resonemang utvecklas du inte till att agera på nya sätt (Bråten, 1998).

Hur kunskaper återskapas och förnyas är kärnan i lärande skriver Säljö (2015) och visar på två enkla sätt. Det ena är det traditionella sättet, lärande uppstår i vardagen i samspel med andra. Barn lär genom att se vad andra gör, genom frågor, delta och imitera i olika sysselsättningar. Via sociala sammanhang som till exempel lek, samtal vid matbordet, promenader och i andra vardagliga situationer ges möjligheter till insikter, förstå samband, situationer och kontexter. Ett lärande genom deltagande. Detta kallas den *primära socialisationen* där identitet, språk och andra grundläggande sociala färdigheter startar. Det andra sättet att tillägna sig kunskap är i klassrummet och skolan. Lärande är det övergripande målet, produkten är människor med kunskaper, attityder och värderingar som ska verka i samhället. Detta kallas den *sekundära socialisationen*. Ett lärande via studier. Den tar vid när inte den primära socialisationen räcker till (Säljö, 2015).

## 4.2 Kategoriskt och relationellt perspektiv

I ett kategoriskt perspektiv synes en elevs problematik bero på individuella drag hos eleven eller dess hemmiljö. Individen behöver enskild hjälp, det talas om personer *med* svårigheter. Ordet *med* leder tankarna att stödet följer eleven i alla situationer. Historiskt sett har det kategoriska perspektivet varit det dominerande sättet att tänka om elever fram till början av 1970-talet. Perspektivet kan benämnas på olika vis, bland annat som det kategoriska

perspektivet (Björck-Åkesson & Nilholm, 2007; Persson, 1998), det kompensatoriska perspektivet (Nilholm, 2007) och som det individinriktade perspektivet (Ahlberg, 2007). Ungefär vid den tidpunkten gjordes det en rad olika utredningar och det relationella perspektivet uppstod (Skolverket, 2005).

I ett relationellt perspektiv läggs tonvikt på vad som sker i förhållandet, samspelet eller interaktionen mellan individer. Här sägs att elevens svårigheter uppstår i elevens möte med omgivningen. Om förändringar görs i elevens omgivning påverkas elevens förutsättningar att uppfylla mål och krav. Här talas om elever *i* svårigheter, vilket poängterar ett förändrat sätt tänka om eleven. Stödet kan vara ”tillfälligt, övergående eller under olika omständigheter” (Skolverket 2005, s. 12). Detta perspektiv benämns också på olika vis, bland annat som det relationella perspektivet (Björck-Åkesson & Nilholm, 2007), det kritiska perspektivet (Nilholm, 2007) och som deltagarperspektivet (Ahlberg, 2007).

Persson (2013) skriver att beroende av perspektivval fås olika konsekvenser i praktiken med elever i behov av stöd. Både det kategoriska och relationella perspektivet är centrala inom det specialpedagogiska fältet och visar på två olika sätt att förhålla sig till och bemöta elever på. Nedan har Persson (1998) utformat en modell för konsekvenserna av de olika perspektivvalen inom några pedagogiska huvudområden:

	<i>Relationellt perspektiv</i>	<i>Kategoriskt perspektiv</i>
<b>Uppfattning av pedagogisk konsekvens</b>	Förmåga att anpassa undervisning och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos eleverna	Ämnesspecifik och undervisningscenterad
<b>Uppfattning av specialpedagogisk kompetens</b>	Kvalificerad hjälp att planera in differentiering i undervisning och stoff	Kvalificerad hjälp direkt relaterad till elevers uppvisade svårigheter
<b>Orsaker till specialpedagogiska behov</b>	Elever <i>i</i> svårigheter. Svårigheter uppstår i mötet med olika företeelser i utbildningsmiljön	Elever <i>med</i> svårigheter. Svårigheter är antingen medfödda eller på annat sätt individbundna.
<b>Tidsperspektiv</b>	Långsiktighet	Kortsiktighet
<b>Fokus för specialpedagogiska åtgärder</b>	Elev, lärare, lärandemiljö	Eleven
<b>Förläggning av ansvaret för specialpedagogisk verksamhet</b>	Arbetsenheter (-lag) och lärare med aktivt stöd från rektor	Speciallärare, Specialpedagoger och elevvårdspersonal

(Källa: Persson 1998:31)

## 5. Ansats och metod

I denna del redogörs för metod och forskningsansats som ligger till grund för studien. Därefter behandlas urval och studiens genomförande. Slutligen diskuteras studiens tillförlitlighet och etiska aspekter.

### 5.1 Fenomenografi

Eftersom syftet med min undersökning var att få kunskap om elevassistenters uppfattningar kom undersökningen att genomföras ur en kvalitativ ansats med en fenomenografisk inriktning. Fenomenografi är en sammansättning av grekiskans *fenomeno* - det som visar sig - och ordet *grafia* - att beskriva i ord och bild. Härav kommer ordet *fenomenografi* - att beskriva det som visar sig (Alexandersson, 1994).

#### 5.1.1 Uppfattningar av fenomenen

Fokus mot att studera uppfattningar utvecklades av Ference Marton under 70-talet som en metod att undersöka lärande. Syftet med metoden var att fokusera *vad* som lärdes och inte studera *hur mycket* som lärdes in. Fenomenografien har som främsta mål att fokusera variationer i sätten att erfara ting. Egentligen är fenomenografi inte en metod utan ett sätt att känna igen, beskriva och behandla en viss typ av forskningsfrågor som hanterar lärande och förståelse i en pedagogisk miljö (Marton & Booth, 2000). Patel och Davidsson (2003) beskriver: "I uppfattningen av ett fenomen antas människan ge innehåll i relationen mellan sig själv och omvärlden. Att uppfatta något är att skapa mening och är det grundläggande sättet som omvärlden gestaltas. Från uppfattningarna utgår vi också då vi handlar och resonerar (s. 33).

Människor sorterar och avgränsar för meningsskapande och lärdomar och skicklighet finns med tidigare erfarenheter. Vi erfar världen och fenomen i olika situationer vilka tas för givna av oss själva. Vi är inte medvetna om och vi reflekterar inte över det föregivettagna, men vid en beskrivning av fenomenet så delges en uppfattning av det. Fenomenografen har för avsikt att visa på hur något *framstår* för människor och inte hur det *är* (Alexandersson, 1994, Larsson, 1986, Marton & Booth, 2000, Patel & Davidsson, 2003).

#### 5.1.2 Första och andra ordningens perspektiv

Att se, observera och beskriva det som faktiskt händer kallas för första ordningens perspektiv. Den andra ordningens perspektiv handlar om att beskriva hur någon upplever det som faktiskt händer. Det är den unika upplevelsen som är intressant. Alltså måste man veta vad man studerar - fakta eller upplevelser och inte vara inriktad på om något är sant eller falskt. Det specifika för fenomenografien är att den utgår från andra ordningens perspektiv och att den baseras på människors erfarenheter och variationen i människors sätt att uppfatta sin omvärld. (Staffan Larsson, 1986)

### 5.2 Urval

Eftersom den fenomenografiska inriktningen fokuserar variation i sätten att erfara sin omvärld sågs det som önskvärt finna viss variation i urvalet av elevassistenter. Som i inledningen påpekats var det svårare än tänkt. Tio grundskolor kontaktades via mail till rektorer och specialpedagoger. Två jakande svar erhöles från elevassistenter. Därpå skedde en intern eftersökning via vänner med yrken inom skolan och två olika skolor med tre elevassistenter erhöles. Den sist intervjuade elevassistenten erhöles via en av de övriga elevassistenterna. De

sex elevassistenter som har kommit bli intervjuade representerar alltså fyra grundskolor i en kommun. Urvalet ger ingen variation i kön, däremot i ålder, utbildning och erfarenhet av yrket. Eftersom alla var verksamma som elevassistenter vid förfrågan så förväntades de inneha uppfattningar om sin roll som elevassistent och även kunna belysa olika synsätt om elevens deltagande och lärande, vilka var av intresse för och i linje med den fenomenografiska ansatsen (Alexandersson, 1994).

### 5.2.1 Intervjupersonernas bakgrund

Intervjupersonerna arbetar på 4 olika grundskolor inom kommunen. Nedan ges en kort beskrivning av varje elevassistent utifrån kön, ålder, år inom yrket och utbildning. Elevassistenter som ingår i studien benämns som Elevassistent A-F vid citat eller referat. Alla arbetade med en eller flera elever i behov av stöd med olika former av funktionsnedsättningar. Någon elevassistent arbetade mer som resurs i gruppen och några helt och hållet som elevassistent. När elever nämns används beteckningen hen. De olika eleverna innehar olika funktionshinder som kan vara både fysiska och psykosociala. Efter uttryckligt önskemål beskrivs inte dessa i detalj.

	Kön	Ålder	År inom yrket	Elev	Utbildning
<b>Elevassistent A</b>	Kvinna	56 år	30 år	Elev i 2:an	Mentalskötare, Elevassistentutbildning
<b>Elevassistent B</b>	Kvinna	62 år	8 mån.	Elev i 2:an	Grundskollärare (17 år som lärare)
<b>Elevassistent C</b>	Kvinna	50 år	3 år	Elev i 5:an	Lärare för tidigare åldrar, 7,5 poäng specialpedagogik
<b>Elevassistent D</b>	Kvinna	59 år	31 år	Elev i 5:an	Barnskötarutb. 14 veckor praktik särskola
<b>Elevassistent E</b>	Kvinna	40 år	6 mån.	Elev i förskoleklass	Förskollärare (10 år som förskollärare)
<b>Elevassistent F</b>	Man	25 år	9 mån.	Elev i 1:an	Barnskötarutb.

Alla fick förfrågan om medverkan via mail. Eftersom förfrågan skickades tidigt i arbetet var inte syftet färdigställt vilket resulterade i ännu ett mail med förfinad utläggning om idén med studien och intervjun. Därefter sköttes kontakten via mail för bokning av datum och intervjuplats. En av elevassistenterna var känd av mig sedan tidigare.



### 5.3 Intervju

Inom en kvalitativ undersökning arbetas det planmässigt med att ta fram kunskap som kan användas för att beskriva eller gestalta något. Vid beskrivning av en företeelse eller ett sammanhang avses i datamaterialet att hitta olika särdrag, teman, kategorier eller modeller. Datamaterialet kan bestå av till exempel intervjuer, fallstudier eller observationer (Larsson, 1986). Patel och Davidsson (2003) beskriver den empirinära forskningsansatsen som ”att söka efter något som finns bakom det omedelbart observerbara” (s. 31). I och med syftet att undersöka elevassistenters uppfattningar av delaktighet och inflytande så valdes en kvalitativ undersökning i form av intervjuer.

Marton och Booth (2000) påpekar att intervjun innehåller flera nivåer, dels en samtalsnivå som karaktäriseras av att strukturen är som i ett vanligt samtal, men också av en metanivå, där intervjun blir som ett terapeutiskt samtal eftersom tänkta tankar frigörs. Intervjun är alltså en lärande situation både för intervjuaren och för respondenten. För att närma sig metanivån kan man använda sig av olika slags frågor men också erbjuda tolkningar av olika slag. Här poängteras en viss försiktighet för att inte respondenten ska sätta upp ett försvar. För att komma ifrån detta försvar är det viktigt att tänka på maktbalansen, alltså att inge trygghet.

Inom fenomenografiska studier betecknas intervjun som den vanligaste formen av datainsamling (Starrin & Svensson, 1994). Intervjun kan vara i hög grad styrd eller öppen. I den öppna intervjun ställs inte frågor för det lämpliga eller rätta svaret ska fås utan frågorna fokuseras på svarsalternativ som beskriver den egna förståelsen av företeelsen som efterfrågas. Baserat på vad tidigare forskning visat konstruerades en tankekarta (bilaga 2) som belyste samtalsområdena: interaktion och lärande. Elevassistenterna skulle ges möjlighet att uttrycka sig om områdena och reflektera över hur de handskades med dessa. Den första intervjun användes som pilotstudie. Vid intervjuerna har vi i alla fall utom två befunnit oss på den skola som intervjupersonen arbetat. Vid ett av intervjutillfällena var vi hemma hos mig vid köksbordet och vid det andra tillfället på min arbetsplats. Fyra inledande frågor ställdes, därefter användes den tankekarta som färdigställdes med samtalsområden. Samtalen tog olika vägar men kretsade kring områdena interaktion och lärande. Jag har i intervjuerna använt mig av orden interaktion och deltagande. Vid presentation av området använde jag mig av begreppet interaktion, men i samtalet som följde används både orden deltagande och interaktion. Följdfrågor hade karaktären av; hur tänkte du, hur kom du fram till det, menar du såhär, kan du förklara mer och så vidare. Under intervjuerna var jag mer lyssnande än pådrivande. Jag valde att använda mig av begreppen delaktighet och interaktion samt lärande.

### 5.4 Bearbetning och Analys

Studiens syfte var att undersöka elevassistenters uppfattningar av delaktighet och inflytande vilket ledde till att variationerna i elevassistenternas utsagor behövde urskiljas. Efter en analys av intervjumaterialet sammanställdes utsagorna i beskrivningskategorier.

Mikael Alexandersson (1994) beskriver att metodmässigt arbetar forskaren vanligen med öppna, kvalitativa intervjuer där intervjupersonen beskriver sin uppfattning av ett fenomen med egna ord. Därefter analyserar man det transkriberade materialet i fyra steg:

1. bekanta sig med materialet och etablera ett helhetsintryck,
2. uppmärksamma likheter och skillnader i utsagorna i intervjuerna,
3. kategorisera uppfattningar i beskrivningskategorier och
4. och studera den underliggande strukturen i kategorisystemet.

En förutsättning för att kunna fånga respondenternas uppfattningar, inte förlora viktig information i utsagor och tankar och för att kunna besvara mina forskningsfrågor, var att spela in under intervjun.

Jag försökte att transkribera intervjuerna så snart som möjligt efteråt. Transkriberingen var ordagrann, men i resultatdelen har utsagorna behandlats för att inte bli alltför detaljerade i pauser, upprepningar och hummanden. Småord som finns i talspråket har tagits bort i citaten med en försiktighet för att inte tappa bort den ursprungliga betydelsen eller avsikten med uttalandet. Detta för att göra det lättare för läsaren att förstå och tolka. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) kan intervjuerna skrivas ut i ett formellt skriftspråk utan att ta med alla detaljer, eller så kan intervjun skrivas ut med talspråk och upprepningar. Här är intervjun alltså lite bearbetad.

För att bekanta mig med materialet har ett flertal genomläsningar gjorts och med hjälp av färgpennor har materialet analyserats. Efter en första analys då en mängd utsagor samlats klipptes dessa ut och kategoriserades i olika grupper utefter interaktion och lärande. Gemensamma drag och skillnaderna i dessa undersöktes. Därefter gjordes ytterligare analys för att få ner de olika kategorierna i antal och rikta in sökandet förfinat mot syftet med studien. Parallellt med detta genomlästes intervjuerna ett flertal gånger för se om fokus var relevant för studiens syfte. Här har handledaren varit behjälplig och bett om förtydliganden. Enligt Larsson (1986) kräver resultaten flera genomläsningar och reflektion för att kunna komma åt variationer i uppfattningar och för att få syn på nya dimensioner i svaren. Under tiden som intervjumaterialet bearbetades jämfördes utsagorna med teorier och tidigare forskning. Under frågan *Vad främjar interaktion mellan elev och klasskamrater* resulterade arbetet i 4 beskrivningskategorier; under *Vad hindrar interaktion mellan elev och klasskamrater* återfinns 3 kategorier; under *Vad möjliggör interaktion mellan elev och klasskamrat* återfinns 1 kategori; och under *Vad hindrar interaktion mellan eleven och klassläraren* återfinns 2 kategorier.

#### **5.4.1 Validitet**

Validitet innebär att det som forskaren avser att undersöka är det som verkligen undersöks (Stukát, 2005). I kvalitativa intervjuer strävar man efter att komma åt vad den intervjuade menar att något innebär eller hur denna person uppfattar till exempel en företeelse. (Trost, 2005). För att säkerställa att syfte och intervjuguide hörde ihop och var i linje med varandra växte intervjuguiden fram utifrån litteratur och i samtal med handledaren. Under den första pilotintervjun upptäcktes att få följdfrågor ställdes som kunde belysa området mer. Samtalet leddes in på frågeområdena som studien avsåg att utforska. En av de intervjuade hade inte samma referensram som intervjuaren vilket gjorde det svårt hitta ingångar till frågeområden relevanta för studien. Denna intervju fick en karaktär av ett samtal kring normer. I övriga intervjuer var det betydligt lättare att ställa frågor som ledde in respondenten på området för studien. Under arbetet med analysen har jag rannsakat mina tolkningar, ställt dem i relation till varandra och även diskuterat dem med övriga i min omgivning men mest med min handledare. Jag kan inte utesluta att mina frågor inte missuppfattats eller att intervjupersonerna inte riktigt säger det de menar vid intervjutillfället. Vid transkribering kan jag inte heller utesluta att misstag har gjorts av mig vid tolkning eller att jag kanske byggt in mina egna uppfattningar i materialet, även om jag varit medveten om detta (Patel & Davidsson, 2003). Under intervjuerna har jag slagits av hur kunniga elevassistenterna är. Denna information var kanske inte så överraskande som man kan tro men kanske att den har färgat mig och mina slutsatser på så sätt att jag varit positivt inställd till elevassistenternas

roll. Allt detta påverkar validiteten negativt, men eftersom jag haft detta i åtanke bedömer jag att validiteten ändå är god.

#### **5.4.2 Reliabilitet**

Inom kvalitativa intervjuer påpekar Kvale och Brinkmann (2014) att reliabilitet inte förkastas utan det handlar om tillförlitligheten, ofta i förhållande till om resultatet kan återges vid ett senare tillfälle och av andra forskare. Studiens tillförlitlighet kan påverkas av hur bra jag varit på att utföra intervjuerna, om jag ställt rätt följdfrågor och så vidare. Om respondenterna gör andra tolkningar av frågorna än vad tanken är påverkar också. Likaså respondenternas välmående och vilka erfarenheter och upplevelser som jag tar med mig från första till sista intervjun. Resultaten i undersökningen är även en produkt av kvalitén på till exempel den tekniska utrustningen. Vid intervjuerna användes en Iphone och en Daisy-spelare. Daisy-spelaren för att det var möjligt att vid transkribering spela upp på en långsammare hastighet och Iphone som en extra säkerhet. Båda inspelningsapparaterna fungerade ypperligt att lyssna av. Anteckningar gjordes vid hemkomst för att fånga intrycken från intervjun. För att stärka reliabiliteten har samstämmigheten mellan kategorierna och utsagorna diskuterats till viss del och tolkningarna har ställts mot varandra för att bedöma representativiteten i de kvalitativt skilda uppfattningarna. Detta förfaringssätt benämns som interbedömarreliabilitet (Alexandersson, 1994).

#### **5.4.3 Generaliserbarhet**

Det kan hända att ålder och kön på respondenterna har gjort att jag har fått fram en viss sorts svar eller fått flera svar av samma karaktär. Jag kan inte utesluta den möjligheten eftersom urvalet är begränsat (Trost, 2005) och inte särskilt representativt. Till exempel har jag inte lyckats intervju fler utbildade och unga personer som arbetar som elevassistenter. Några generella slutsatser kan inte dras, utan resultaten baseras enbart på de respondenter som deltagit i studien. Däremot har resultatet visat på en variation av uppfattningar av elevassistentens yrkesroll vilket tänkbart kan öppna för lärande och igenkänning. Larsson (1986) skriver att resultaten från fenomenografiska studier kan hjälpa oss att bättre förstå till exempel skolans värld, eller att resultaten öppnar för förändring av oss själva.

### **5.5 Etik**

Stukát (2005) menar att de etiska aspekterna är viktiga och nödvändiga och att forskarens rätt och möjlighet att göra undersökningen behöver ställas mot individskyddskravet. Föreliggande studie utgår och tar hänsyn till Vetenskapsrådets (2011) etiska huvudkrav på forskning som består av Informationskravet, Samtyckeskravet, Konfidentialitetskravet och Nyttjandekravet. Vid förfrågan om medverkan och vid intervjutillfället informerades om studiens syfte, att inspelning av intervjun skulle ske, att det var frivilligt att delta och att den tillfrågade när som helst kunde välja att avbryta intervjun. Därmed tillgodosågs informationskravet och samtyckeskravet. Patel och Davidsson (2003) påtalar vikten av att syftet är tydligt framfört både vid tillfrågan om medverkan och vid intervjutillfället. För att säkerställa nyttjandekravet fick intervjupersonerna vid intervjun information om vad intervjun skulle användas till, att informationen skulle raderas efter studiens publicering och att varje intervjuperson skulle få ta del av studien när den var färdig. Vid detta tillfälle samtalade vi också om konfidentialitetskravet och jag informerade också om att namn på kommun, skola eller personer, kön på elev i behov av stöd eller funktionshinder inte skulle komma att redovisas. Stukát (2005) förklarar att hänsyn måste tas till de medverkandes anonymitet och att de data som eventuellt skulle kunna identifiera informanten inte kommer att visas upp.

## 6. Resultat

I detta avsnitt presenteras det bearbetade materialet utifrån 6 intervjuer med fokus på syftet för studien. Resultatdelen belyser till en början uppfattningar om vad som främjar respektive hindrar interaktion emellan elev och klasskamrater samt elev och klasslärare. Studien fortsätter med hur elevassistenterna arbetar med lärande och vad de uppfattar som främjande och hindrande i detta. Kategorierna mynnar ut i en analys som belyser forskningsfrågorna.

### 6.1 Vad främjar interaktion mellan elev och klasskamrater?

Elevassistenterna nämner olika sätt och strategier för att möjliggöra interaktion med andra barn. Många gånger är det en avvägning. Det kan handla om vad syftet är med verksamheten till exempel om det är rast eller lektion. Det kan också vara individuella egenskaper och motivation som påverkar såsom elevens vilja, elevens kunskap, elevens ålder och så vidare. Andra elevers deltagande, assistentens möjlighet att vara med och organisation på skolan påverkar också interaktionen. Elevassistenternas uppfattningar är ibland motsägelsefulla och det som en elevassistent ser som främjande kan en annan se som hindrande. Således kan samma kategorier förekomma under det som uppfattas hindra interaktionen.

Jag kategoriserar de olika strategier som elevassistenterna beskriver att de använder sig av för att möjliggöra och utveckla samvaron och interaktionen mellan eleven och klasskamrater under följande rubriker: *planering och anpassning, medvetandegöra och förstärka, ta ett steg tillbaka och fler pedagoger.*

#### 6.1.1 Planering och anpassning

Att vid vissa lektionsplaneringar möjliggöra utrymme där kontaktskapande kan ske ses av några elevassistenter som viktigt för den sociala delaktigheten och samvaron:

Vi har försökt att ta ut några barn och baka tillsammans med hen och att de sedan går ut på rast, kanske de automatiskt följer varandra på rasten för att leka, men det finns inget sådant automatiskt. (Elevassistent C)

Aktiviteter väljs utefter elevens möjlighet till deltagande för att stärka elevens deltagande i gruppen och ibland kompromissas det och andra övningar söks upp:

... men vi försöker styra så att hen antingen får uppgifter i gruppen som gör att hen är delaktig men inte så svåra eller så lägger vi extra träning på de tiderna. (Elevassistent B)

Det finns saker hen inte kan göra, men då försöker vi hitta snarlika övningar där hen kan använda rullstolen på ett annat sätt och vara med. (Elevassistent B)

För den elev som har svårt att följa en röd tråd är den strukturerade verksamheten en hjälp, till exempel när det finns ett bokstavsspel för två personer inlagt i bokstavsschemat. Elevassistenten möjliggör en interaktion genom sitt deltagande eller sin ledning i den planerade verksamheten. Elevassistenten anpassar i detta exempel sagan och hittar lösningar så att alla får möjlighet att delta.

När man gör en gemensam saga om t ex riddare så kan hans förslag vara taget helt ur sammanhanget. Så det kan bli väldigt konstigt för då kan hen säga 'och då kom det en katt' och då får man försöka (...) men det kan bli väldigt galet. (Elevassistent A)

Kontakten med habilitering och arbetsterapeuter med flera är viktiga samarbetspartner vid tillrättaläggande av miljön för att en elev ska kunna delta i samvaron.

Kontakt med arbetsterapeuter, som sett hur det går till i skolan, har hjälpt till att göra anpassningar.(...) Skolverkets anpassade material, mycket stöd från dem för att hen ska kunna delta och vara med, vara lika. (Elevassistent B)

Det som elevassistenten ovan poängterar är möjligheten att få känna sig lika. Att på lika villkor i så lång utsträckning som möjligt få delta gör att ett ”naturligt” samspel sker med andra elever, vilket främjar interaktionen dem emellan.

Exemplen visar på att man i den planerade lektionstiden utgår från elevens möjligheter och gör anpassningar eller kompenserar för att möjliggöra samvaro. Att genom planering ge många tillfällen till deltagande ses som viktigt för att främja interaktionen.

### **6.1.2 Medvetandegöra och förstärka**

Att medvetandegöra eleven på dess beteende eller sätt att resonera menar elevassistenterna kan hjälpa eleven att lättare interagera med övriga klasskamrater. Elevassistenterna använder sig av olika metoder för att förklara och resonera med eleven.

Vid en del tillfällen och i en del situationer uppmuntras eleven att pröva nya sätt att interagera, till exempel ta nya kontakter. En elevassistent beskriver att eleven över tid gått från att bestämma vem hen skulle leka med till att gå ut och se vad leken innebär.

I början ville hen inför varje rast ha bestämt med vem hen skulle vara. Istället för att ta på sig och gå ut och sedan se vad som händer och fundera över; var vill du vara med? Och så göra det du känner för och så frågar du. Det är ett sätt att lära sig att ställa frågan: får jag vara med? (Elevassistent B)

Här förmedlar elevassistenten en utveckling där eleven genom elevassistentens försorg blivit medveten om hur hen ska göra för att gå in i en lek. Elevassistenten menar att det medför en mindre kantighet i interaktionen vilket gör att deltagandet blir enklare för både hen och hans kamrater.

En annan elevassistent menar att en nyckel till att förbättra elevens kunskap för en god interaktion är att uppmärksamma eleven positivt när eleven interagerar på ett bra vis med klasskamrater.

Likaså jättemycket beröm och jag vet ju när hen gjorde bra saker och man fick världens kramar och jag sa hur stolt jag var över hen och då växte hen hur mycket som helst. (Elevassistent D)

Exemplet visar att eleven får en tilltro till sig själv och sina handlingar vilket gör att hen växer och kan gå vidare i sitt sociala lärande.

En elevassistent funderar kring hur bemötandet från lärare var förr och nu och menar att eleven blir bättre bemött nuförtiden. Kunskapen kring elever har ökat och man försöker att minska på tillsägelser och förstärka bra beteenden mer. Men att ligga steget före tycks inte var ett bra alternativ eftersom man aldrig kan förutse allt och då blir det som det blir ändå. Istället för att ge en tillsägelse försöker man att förstärka det som är bra eller att bara lugna ner situationen.

Förr kanske man inte visste vad det handlade om så fick de liksom bara en skarp tillsägelse... och det funkade ju inte men så gör man inte nu längre utan man tar det på ett annat sätt (...) Nä man får helt enkelt göra det så lugnt som möjligt. Som hen vi har nu hen får man ju...hen har då sitt rum och gå till och låta hen vara till hen själv... (Elevassistent D)

Elevassistenten uttrycker att bemötandet från vuxna är en viktig del i elevens sociala samvaro och att det på sikt främjar elevernas interaktion. Den vuxne är ledaren i gruppen och hur den vuxne bemöter eleven tar de andra eleverna efter och därmed skapas en norm för hur man kan göra mot varandra.

Flera elevassistenter lyfter att de samtalar med sina elever till exempel vid konflikter med klasskamrater. Att samtala om vad som hänt för att utröna varför det blev som det blev sågs som en viktig aspekt för att möjliggöra samvaro med klasskamrater.

Man hör mycket ord också. När jag väl satt och pratade med hen då säger hen att hen inte vet att hen säger dom. Eller hen vet att hen säger dem, men de kommer bara ut och hen kommer på det efteråt att hen har sagt det. Hen puttats och såna här grejer, det kommer hen inte ihåg och kan inte förklara varför hen gör det. (Elevassistent F)

Att eleven själv blev medveten om sina reaktioner och lärde sig hantera dem sågs som en viktig del i att öppna upp för samverkan med klasskamrater. Ett par elevassistenter påtalade också att de tillsammans med föräldrarna kunde lyfta, förstärka och uppmuntra eleven och menade att en öppen kommunikation bidrog till elevens trygghet med sin omgivning.

Men där jobbade ju jag på stenhårt med att få ordning på hen och jag hade föräldrarna med mej. Hen slogs mycket och bråkade...(Elevassistent D)

Det är oerhört viktigt att dessa barn också får beröm och att föräldrarna också får höra det. (Elevassistent A)

Om man var positiv och uppmuntrande i sin kommunikation förstärktes känslan av att lyckas till exempel i samvaron med andra elever. Det kunde även vara avlastande för en del föräldrar som kanske var oroliga för elevens utveckling.

Några elevassistenter menade att tillit till varandra var en viktig aspekt för att till exempel förhindra negativa händelser och känslor. Den goda kontakten gjorde att elevassistenten blev lyssnad till vid tillrättavisning endera muntligt eller genom icke verbal kommunikation:

Sen räckte det med att jag tittade på hen och om jag sa att hen skulle sluta bära sig dumt åt - hen visste vad jag menade med det. (Elevassistent D)

Exemplet visar att elevassistenten känner eleven väl och att det finns en tilltro dem emellan. Eleven vill göra bra och det räcker med en blick för att påminna hen. Att interaktionen fungerar bra emellan elevassistent och elev gör att eleven får en bra erfarenhet av ett fungerande samspel. Den bra erfarenheten av ett fungerande samspel kan eleven så småningom plocka fram och använda sig av i interaktion med andra elever.

Att medvetandegöra andra elever eller klasskamrater på hur funktionshindret fungerar eller hur det kan kännas nämner en elevassistent som viktigt.

Vi har haft rullstolar i salen så barnen fått prova och se hur det är. (Elevassistent B)

Om klasskamrater har en bild av eleven som stökig eller bråkig kan detta eventuellt påverka möjligheterna till deltagande i rastaktiviteter i negativ riktning. Några elevassistenter lyfter att klasskompisar för det mesta är toleranta eller att de blir vana vid hur eleven fungerar och att deras bemötande och syn på eleven förändrades om de märkte att eleven hade förändrats:

Andra blev ju helt annorlunda mot hen också när de märkte att hen kunde. Att hen faktiskt var snäll. (Elevassistent D)

Att både klasskompisarna och eleven själv hade förändrat sitt sätt att var mot varandra gjorde att den sociala samvaron blev positiv.

Att medvetandegöra för eleven dess beteende och hjälpa till att hitta nya sätt att ingå i gemenskapen på sågs som en stor utmaning av elevassistenterna. Här använde man sig mycket av kommunikation för att tydliggöra. Att uppmärksamma klasskamraterna på elevens situation och ibland förändring kunde också bidra till att stärka samvaron.

### **6.1.3 Ta ett steg tillbaka**

För att möjliggöra interaktion mellan eleven och kompisar behöver man som elevassistent veta när man ska vara kvar eller när man ska gå ifrån eleven.

Det gäller hela tiden att vara där men ändå inte vara där på något vis. Att vara där för barnet, men ändå kunna gå undan de där metrarna så att friheten ändå finns där. (Elevassistent A)

Flera av elevassistenterna talade om att dra sig ifrån eleven och låta hen själv etablera kontakt och göra sig en egen identitet bland klasskamraterna. Att tänka i de banorna gjordes både i klassrummet och ute på rast.

Att gå ifrån när jag märker att nu är det läge, nu är det tillfälle. Då ska du givetvis hålla dej därifrån, sen gäller det att ha frökenögon i nacken. Jag går ifrån, men jag har hörseln kvar eller ett halvt öga kvar där. Men det gäller att ge utrymme... (Elevassistent A)

Att eleven stärkte självkänslan och självförtroendet sågs också som en viktig del på vägen för att både kunna etablera och behålla kamrater och till självständighet. Att hålla sig i bakgrunden blev därför ett viktigt steg.

När jag vet att hen klarar av vissa saker så drar jag mej ifrån hen. Hen ska bli så självständig som det bara går att få hen. (Elevassistent B)

Att skolans miljö är öppen och tillmötesgående gör också att det är lättare att ta ett steg tillbaka.

Skolan är sån, de säger inte nej utan ungarna får vara med och hen får vara med och då backar jag... (Elevassistent B)

Elevassistenterna menar att för eleven är det positivt att själv delta i ett ömsesidigt samspel med klasskamrater och att det kan bidra till att elevens känsla av duglighet växer. Detta möjliggörs genom att hålla sig i bakgrunden när man märker att det fungerar.

### 6.1.4 Fler pedagoger

På några skolor hjälps man åt att hålla uppsikt på de elever som behöver extra stöd när eleverna har rast. I och med att fler personal finns runt eleven märker man att konflikterna minskar. Det bidrar till att eleven skyddas från situationer som hen inte klarar upp själv.

Hen leker och kommer mycket i bråk, elak, grova saker. Spelar ingen roll vem det är och det går så snabbt. Man kan tro att det är planerat på något sätt. Det är svårt. Nu finns de assistent och då har bråken minskat för att man är så nära. (Elevassistent E)

Att vara flera pedagoger kan också göra att arbetsbelastningen och stressen minskar för klassläraren i till exempel klassrummet menar elevassistenten. I stressade situationer kan den enkla lösningen bli tillsägelser när man inte anser sig kunna prioriterar eleven.

Men det klart ska man ha 30 andra så hinner man inte med och ta denna ende. Och då blev det nog så att det blev tillsägelser och hen fick sitta med sin frustration då också och nä... (Elevassistent D)

Elevassistenten uttrycker att om fler vuxna kan hjälpas åt i klassrummet så kan bemötandet lättare förändras mot det positiva.

Elevassistenterna uttrycker att fler pedagoger kring eleverna gör att deltagandet för en del elever blir mindre konfliktfyllt och därmed kan man hjälpa till att förändra i samvaron med andra elever.

## 6.2 Vad hindrar interaktion mellan elev och klasskamrater?

Elevassistenternas uppfattningar om vad som är hindrande i interaktionen mellan elev och klasskamrater kategoriseras nedan under följande rubriker: *närvaron av elevassistent, hindret finns hos eleven* och *andra elever fokuserar på funktionshindret*.

### 6.2.1 Närvaron av elevassistent

Att vara medveten om hur de andra eleverna reagerar på den vuxne är av betydelse för elevens möjligheter att delta i aktiviteter och lekar.

I raster och leken, då tittar många barn om assistenten är där... (Elevassistent A)

Blotta närvaron av en elevassistent kan omintetgöra deltagande i lekar för eleven menar flera elevassistenter. Eleven själv eller kompisarna blir störda och känner sig ibland förföljda:

Det har jag märkt att de tycker att nu är hen här, också kommer hon här med? Inte du! Får inte ens leka ifred. Därför tror jag på att hjälpas åt och dela upp. Det kan vara lite känsliga saker och då gäller det att hålla sig en bit ifrån... (Elevassistent A)

Eleven kan bli utsatt eller utesluten ur den gemensamma leken och gemenskapen på grund av elevassistentens närvaro.

Och min elev känner sig mindre utpekad och hen ser att andra barn också behöver hjälp (...) Hen ville inte ha mej nära sig. Jag är inte hens lärare. (Elevassistent D)

Det kan vara risken att förknippas med något annorlunda och att bli utesluten ur gemenskapen som gör att eleven inte vill att elevassistenten ska vara i närheten. Eller så handlar det enbart om att eleverna vill leka ifred så som övriga kan göra.



Ibland springer kamraterna bort om elevassistenten är i närheten.

Om hen har några kompisar så ser de mej och då kanske dom inte vill. De är större nu och då sticker de från hen. De vill inte umgås med hen för att jag finns där. Sen går jag ut som rastvakt också. Om hen är ute kan jag gå ett extra pass. Men då har jag väst på mej och då låtsas jag vara vanlig rastvakt, men det känns bra. (Elevassistent D)

Ovan beskriver elevassistenten att om eleven är tillsammans med andra barn så kan de välja att springa ifrån när elevassistenten kommer eller är i närheten. För att förhindra detta agerar elevassistenten ibland extra rastvärd för att inte störa interaktionen som sker emellan eleverna. Det verkar som att om elevassistenten byter roll accepteras eleven av de andra. Elevassistenterna insåg alla att de kan vara i vägen för interaktion mellan elev och klasskamrater.

### 6.2.2 Hindret finns hos eleven

En del elevassistenter nämner att eleven i sig själv kan vara ett hinder. Till exempel genom att eleven inte vet hur man gör eller uppträder i vissa situationer eller ofta kommer i konflikt. På så sätt kan eleven få en roll som ”bråkig” eller ”jobbig”:

Hen umgås med många både killar och tjejer men det slutar ofta på samma sätt, att det blir bråk. Att hen har hoppat på någon och så där. Även om inte hen är med i bråket, så finns hen där då blir hen involverad. Går i försvar eller ska hjälpa nån och då blir det fel. (Elevassistent F)

Ibland kan man också tolka elevens beteende som att eleven inte vill vara med andra eller vara där andra är t ex utomhus:

Hen vet att hen behöver gå ut och hen vet att hen behöver vara med andra barn och hen vet alla regler men hen får ta ett eget ansvar vi kan inte tvinga hen att gå ut med de andra när hen inte vill. (Elevassistent C)

Hindret ligger alltså på eleven som gör valet att inte gå ut dit de övriga eleverna är. När eleven har svårigheter i den sociala samvaron upprepade gånger och det på grund av detta blir konflikter så kan eleven få en stämpel som stökig och andra elever kan känna rädsla eller annat obehag i samvaron och försöker undvika detta.

### 6.2.3 Andra elever fokuserar på funktionshindret

Övriga elevers upplevelse eller syn på eleven kan vara hindrande i interaktionen eleverna emellan menar elevassistenterna.

Jag tror hen ligger lågt i status bland de övriga barnen. Hen blir clown. Tillsammans med några av hens kompisar blir den gruppen jättesvår. Det blir dumheter och de andra barnen skickar fram hen så att hen får skulden. (Elevassistent F)

Ovan citat visar att eleven har låg status i gruppen. För att kompensera detta vill hen göra sig rolig. Övriga elever verkar betrakta hen som en clown vilket gör att eleven inte får möjlighet att visa sina andra sidor. Detta gör att en jämlik interaktion inte är möjlig.

En del elevassistenter påtalade att ett hinder för interaktion också kunde vara att det var lätt att skylla på eleven eftersom det ofta ”brukade” vara så.

Det blev ju många gånger som hen blev förtvivlad när hen slogs, och då hen menade att det inte var hens fel och hade jag då varit i närheten då så kunde jag ju (...)Att det var ju kanske inte hens fel, men

hen blev ju den som alla peka på. Så fort hen rörde vid någon så var det hens fel, fast det inte var det. (Elevassistent D)

Elevassistenterna menade att det var svårt att göra fel obemärkt och att klasskamraternas förväntan på eleven var mindre öppen för positiva förändringar.

Att andra elever ser det som är annorlunda, funktionshindret, kan också begränsa interaktionen menar några elevassistenter.

Det är mer i andra klasser som man kan förstå att de inte vill vara där hen är. Det ligger nog på att de i klassen känner hen som personlighet och det gör inte de andra. De ser bara handikappet många av dem. (Elevassistent B)

Genom att eleverna i klassen har fler tillfällen att lära känna varandra har eleven blivit accepterad i klassen som en person, vilket inte har skett med de elever som går i övriga klasser på skolan. När det annorlunda blivit välkänt har det annorlunda försvunnit.

### **6.3 Vad främjar interaktion mellan elev och klasslärare?**

Elevassistenternas uppfattningar om vad som främjar interaktion emellan klassläraren och eleven har kategoriserats enligt: *Att slussa vidare*.

#### **6.3.1 Att slussa vidare**

Flera assistenter angav att slussa vidare eller be eleven att räcka upp handen för att få lärarens uppmärksamhet var viktig för att möjliggöra klasslärarens och elevens interaktion. Att låta klassläraren ha huvudrollen fastän man själv kanske var den som kom närmast eleven uppfattades som viktigt för relationen mellan elev och klasslärare.

Jag brukar slussa vidare väldigt mycket för även om jag vet svaret så kan jag säga att gå du och fråga fröken, det får fröken bestämma. För det ger deras förhållande näring på något vis så att jag inte nonchalerar eller tar ner hennes roll, för det är oerhört viktigt att de får en bra relation. (Elevassistent A)

En elevassistent betonade vikten av att eleven behandlades så lika som möjligt som övriga elever i klassrummet. Men att det var svårt eftersom hon själv var utbildad och erfaren lärare:

Det är klivet för mej kan jag tala om. Ja, hen vill ha hjälp av mej men jag gör mitt bästa för att styra det till att fråga läraren. För hen ska ju göra samma som de andra. Visst, jag kan hjälpa och lära hen, men hen ska få samma svar och samma besked som de andra och då är det lättare om hen räcker upp handen och får hjälp av läraren. (Elevassistent B)

Ibland har eleven klargjort att hen inte vill ha hjälp av elevassistenten i klassrummet och lösningen är då att klassläraren ger hjälp om den efterfrågas.

Då har vi kommit överens att när min elev är i klassrummet ska hen få hjälp av ordinarie lärare, och jag ska gå runt och hjälpa alla andra som behöver hjälp. (Elevassistent C)

De flesta elevassistenter påtalar vikten av klasslärarens roll men på olika vis och ur olika behov.

## 6.4 Vad hindrar interaktion mellan elev och klasslärare?

Följande är de hinder emellan klasslärare och elev som elevassistenterna har gett uttryck för: *stora grupper* och *bristande kommunikation mellan elevassistent och klasslärare*.

### 6.4.1 Stora grupper

Stora grupper där lärarna inte hinner med att se alla elever menar en del elevassistenter kan vara hindrande. Lösningen kan vara att göra mindre grupper för att öka interaktionen mellan lärare och elev:

Små grupper det tror jag. Hela tiden små grupper. Det är ju lättare att se. Om man sitter 25 stycken så ser man ju inte tjuvnyttet där och så, men har man 8 elever så har man liksom ögonkontakt med alla och då ser man. Det blir mer personligt också. De får uppmärksamheten som de vill ha. (Elevassistent E)

En annan elevassistent funderar i samma banor vad gäller mängden elever i klassrummet och menar att man behöver mer personal som kan hjälpa till och ta de händelser som sker både i klassrum och på raster eftersom klassläraren faktiskt inte hinner ta i de sakerna när man står och bedriver undervisning.

Vi behöver inte enbart lärande som lärare gör. Den eleven jag har nu, hen kan läsa och matte men hen behöver ett hjälpjag som hjälper hen att hinna gå på toa innan hen drar ner byxorna... Vilken lärare kan och hinner ta det barnet? Det behövs andra vuxna också i skolan till exempel en skolvärdinna som tar det övriga såsom föräldrar och sjukanmälan. (Elevassistent A)

Här menar elevassistenten att de många arbetsuppgifterna och många behov som en elev i behov av särskilt stöd kan ha gör att det är positivt med flera vuxna som kan ge en hjälpende hand och göra sådant som inte läraren hinner med. Både arbetsuppgifter och många elever ses som hindrande i klasslärarens interaktion med eleven.

### 6.4.2 Bristande kommunikation mellan elevassistent och klasslärare

Prioriteringar emellan klassens behov kontra elevens behov av stöd kan också bidra till en sämre kommunikation med eleven ifrån lärarens sida.

Jag måste var med hen och läraren tar klassen. Vi har gjort så, men jag önskar ibland att det var tvärtom, att läraren gick ut och jag tog klassen. För det märker jag mycket, hon, läraren ser mycket och då är det jag som ska gå in. Jag har inte riktigt den pondusen än så att jag vill säga till henne. (Elevassistent F)

Att elevassistenten inte känner sig bekväm med att påtala sina tankar och känslor är en svårighet i sig. Men rollfördelningen gör att elevassistenten blir den som mest interagerar med eleven, även i svåra situationer.

Jag är inte ute på raster, men det blir jag som löser saker när det händer (...) ofta händer konflikterna när de går in, då brukar jag ändå möta dom i korridoren... (Elevassistent F)

Interaktionen mellan klasslärare och elev får ingen näring i och med att elevassistenten oftast samtalar, förklarar och löser konflikter med eleven.

Nu har jag ingen planeringstid så det hade ju varit bra så jag kan ha koll... Det är fem minuter efter lektionen då det står en massa barn och vill prata (...) Om man kunde sitta ner med läraren och samarbeta och lägga upp veckans arbete så hen får en stunds egen tid varje dag kanske bara en kvart. Det hade varit bra (...) så man blir liksom assistent till läraren. (Elevassistent F)

I detta stycke kan utläsas att elevassistenten är mer av assistent till läraren än till eleven. Mycket sker efter bedömning av vad klassläraren ser och märker. Elevassistenten blir lärarens förlängda arm.

## 6.5 Vad främjar lärande?

I intervjuerna nämner alla elevassistenter att den främsta arbetsuppgiften är att stötta eleven i lärandet vad gäller skolämnen. För att främja elevens lärande använder man sig av en kombination av skilda arbetsätt och strategier. Uppfattningarna om vad som främjar lärande är ordnade i följande kategorier: *planering och anpassning, samarbete, lära känna eleven, struktur och tydlighet* och *elevens välmående*.

### 6.5.1 Planering och anpassning

Hälften av de intervjuade elevassistenterna hade planeringstid tillsammans med klassläraren och den andra hälften fick förlita sig på det som sades emellan lektionerna. Planeringstillfällen tillsammans med klassläraren gör det lättare för elevassistenten att senare sovra bland uppgifter, till exempel för att eleven ska få en lagom mängd uppgifter.

Hen måste träna uttal och bokstäver och de behöver inte de andra. Hen måste lägga tid på det. Om hen ska göra det som de andra gör så måste man skala av vissa saker. För hen kan inte göra allt i skolans värld plus träningen, det går ju inte. (Elevassistent B)

Det är inte på så sätt att jag håller hen i handen utan jag jobbar bakom hens rygg (...) så klarar hen inte av flera saker samtidigt utan man måste sortera... (Elevassistent C)

Ibland behöver materialet tillrättaläggas på olika vis för att passa eleven. En elevassistent väljer ut uppgifter som fungerar för att förhindra låsningar och utbrott, en annan för att hitta en lagom svårighetsgrad.

Hela tiden att välja vad som passar till hen... (Elevassistent C)

Hen har varit borta så mycket och vissa gruppuppgifter är för svåra för hen. (Elevassistent B)

Det är mest Ipad nu, och jag har ju hittat bra program för hen som är lätta. (Elevassistent D)

En elevassistent menar att hon får den hjälp och stöd som hon behöver för att hjälpa eleven framåt i lärandet av specialpedagogen på skolan.

Från början var det specialläraren som hjälpte till med planering, men nu är det mer jag själv som letar upp material och frågar ibland, men hon tycker att jag är självgående och hon litar på att jag hittar bra uppgifter, och det har ju funkat bra eftersom jag har så lång erfarenhet... (Elevassistent D)

Att avleda eleven från ett misslyckande genom att förbereda eleven på vad lektionen kommer att handla om, har också stor betydelse.

Då avleder jag hen, till exempel att vi ska baka eller titta på film, lockar med något som hen tycker om att göra. (Elevassistent C)

Då är det bättre att vi sätter hen på något som hen kan, och tycker att hen kan, istället för att låta hen misslyckas. (Elevassistent C)

Om man vet vad lektionen ska handla om kan det hjälpa till i avgörande ögonblick. Här resonerar elevassistenten över hur kunskapen ska komma eleven tillgodo trots svårigheter.

Så när det är något nytt på gång och hen blir osäker, då vill hen helst gå iväg. Då gäller det för mej att tänka snabbt; är detta något som hen behöver vara med på, kan jag informera hen själv, kommer vi att jobba på? Där får jag göra ett avgörande, för läraren sitter ju och har genomgång och då måste det ju ske med en gång, för att det ska bli bra för hen och bra för gruppen. (Elevassistent A)

Planering tillsammans med läraren påpekas av de flesta elevassistenter som en viktig del av arbetet som elevassistent för att kunna leda eleven mot ett lärande i skolämnen. Vid planering får elevassistenten nödvändig information för att anpassa till elevens behov och förmåga.

### 6.5.2 Samarbete

Elevassistenter lyfter att det är viktigt med ett fungerande samarbete mellan olika personalgrupper för elevens välbefinnande och lärande. Ibland får elevassistenten uppgifter från klassläraren som eleven ska genomföra med elevassistentens stöd. Elevassistenten påtalar för klassläraren vad som fungerar eller inte fungerar efteråt.

Jag har mer pondus nu och då kan jag ta den dialogen. Vi prövar och är det då att du har en pedagog som litar på dej, då vet hon att kommer du tillbaka och säger att det här funkade inte. Då vet hon att det inte är för att du är en besserwisser eller för att ge henne, utan det vet du och då har ni gjort på ert sätt. Det är det fina samarbetet för barnet tycker jag. Det där prestigelösa och detta, men att vi ändå lyssnar på varandras kunskaper. (Elevassistent A)

Ibland har läraren anpassat uppgifter till eleven som ska utföras med hjälp och stöttning av elevassistenten.

Hon anpassar och tänker på vad jag kan jobba med hen. Hon hittar saker som hon ger mej. Jag har inget pedagogiskt ansvar, däremot är jag det här hjälpjaget som finns för att de ska kunna arbeta och göra det jobbet som ska göras ju. Det är synd om de barnen som inte har det. (Elevassistent D)

Att samtala och få hjälp och stöd av specialpedagogen ser flera elevassistenter som viktigt för elevens lärande.

Jag brukar rådgöra med specialpedagogen. (Elevassistent F)

Ibland fungerar också specialpedagogen som extra resurs i lästräning.

Ja, lite tillfälligt eller en dag i veckan och det är bara för läsning. (Elevassistent F)

Ett par elevassistenter uttryckte att det är viktigt för elevens lärande att klassläraren har ansvaret om elevens kunskapsutveckling och inte elevassistenten.

Då är jag väldigt noga med att det är det pedagogiska... Jag har jobbat i 30 år och tycker att jag har väldigt goda kunskaper om de här barnen, men jag är också väldigt noga med min yrkesroll. Har jag alltid varit och är väldigt stolt över det nu. För jag tycker mycket och hjälper gärna de som är nya och handleder dem och har ett bra samarbete med pedagogerna, men jag har alltid klart för mej vem som har det pedagogiska ansvaret. För det är så oerhört viktigt tycker jag. Det är ett val jag har gjort - jag är hjälpjaget. (Elevassistent A)

Här påtalas att vara ett hjälpjag är inte samma sak som att inneha det pedagogiska huvudansvaret för lektionerna. Några elevassistenter uttrycker också att det är bra att man kan dela på arbetet i klassrummet.

Det som är bra är att vi jobbar så tätt med varandra. Om jag inte lyckas så bra så smyger min kollega in och jag tar något annat. Det är bra. (Elevassistent C)

Flera elevassistenter lyfter att man behöver ha ett gott samarbete med flera olika parter för att miljön för eleven ska vara så gynnsam som möjligt för lärandet. Det kan vara föräldrar, specialpedagoger eller klasslärare och många fler som samarbetet ska fungera med för att eleven ska få hjälp som gynnar lärandet. Erfarenhet och kunskap är en tillgång för ett gott samarbete. Specialpedagogen verkar här inneha olika roller som är till hjälp både kunskapsmässigt för eleven men också konsultativt för elevassistenten vilket bidrar till att eleven får bättre förutsättningar för sitt lärande. En elevassistent påtalar vikten av de olika rollernas pedagogiska värde i klassrummet. Hon menar att de olika rollerna kompletterar varandra och att det pedagogiska ansvaret bör en utbildad lärare ha. En annan elevassistent uttrycker att det är en fördel om man kan hjälpa varandra då eleven visar motstånd vilket kan gå ut över lärandet.

### 6.5.3 Lära känna eleven

Några elevassistenter beskriver det som viktigt att veta hur eleven fungerar och kunna bedöma elevens förmåga. Detta eftersom det ingick i elevassistenternas arbetsuppgifter att göra en uppskattning om eleven skulle kunna klara av till exempel en arbetsuppgift eller genomgång under lektionstid.

Nu när hen är inkluderad i klassen, då blir det varje lektion - vad gör vi här? Klarar hen det eller inte? (...) Hela tiden att avläsa hen, hur hens ansiktsuttryck... (Elevassistent C)

I annat fall behövde elevassistenten snabbt tänka om och göra en ny planering för lärandet. Att kunna avläsa eleven och därefter göra anpassningar var i vissa fall väldigt betydelsefullt. Kunskap om elevens förmåga och sin egen roll betonades också av några elevassistenter som viktigt för elevens självkänsla i kunskapsutvecklingen.

När jag vet att hen klarar av vissa saker, så drar jag mej ifrån hen, för hen ska bli så självständig som det bara går att få hen (...) Däremot när det är saker som att jag vet att det här kommer inte att fungera, då är jag jämte hen. (Elevassistent B)

Att fokusera på elevens intresseområden framhölls som viktigt för elevens motivation till lärande.

Om det finns intresse så börjar vi bygga (...) Ta vara på stunder och på intresse och utifrån det bygga vidare mot matte, svenska och de andra ämnena. (Elevassistent C)

Nu går vi ut och så gör vi nåt annat. För då vet jag från början att hen inte tycker om musik och att inte utsätta de här barnen för saker som jag vet från början inte går, och man ska bara försöka och försöka. (Elevassistent A)

Det uppfattades också som betydelsefullt för lärandet att elev och elevassistent jobbade mot samma mål, och för att nå dit krävdes en trygg relation.

Tillit mellan mig och hen. (Elevassistent B)

Att stötta elevernas lärande är beroende av hur väl du känner eleven enligt elevassistenterna. Faktorer som spelar roll är hur väl du kan avläsa eleven och planera om, vilken kunskap du har om elevens förmåga, att du kan fånga upp elevens intresseområden och bygga vidare på och att skapa en bra relation och visa på tilltro till eleven.

#### **6.5.4 Struktur och tydlighet**

Att miljön är tydlig och strukturerad är till hjälp för elevens lärande menar flera elevassistenter.

Lärarna i hans klass är väldigt tydliga med ramarna, konsekventa och raka i det de gör. Jag tror inte att något barn mår dåligt av det egentligen. Det betyder inte att det är jobbigt egentligen det är mer att veta, hur långt får jag sträcka mig. Det är gott att veta var landet står. De vet var de ska vara, tar upp sina grejer, tar upp sakerna. Det hjälper hen. (Elevassistent B)

Här lyfter en elevassistent betydelsen av att bemötandet av eleverna är konsekvent och tydligt, för att eleven ska veta vad som ska hända under dagen och få en överblick.

Vi har en viss struktur på dagen som är väldigt viktig för hen just då, samling med klassen, sedan frökenarbete och sedan vid ett visst klockslag är det hen som får välja vad hen vill. Då lägger jag mej inte i vad hen väljer. Då är det hans stund. Sen är det rast och sen arbete igen. Det blir ju väldigt strukturerat. (Elevassistent A)

Att strukturen på lektionerna är tydlig är också viktigt påtalar en annan elevassistent. Även andra miljöer på skolan struktureras, om eleven är i behov av det.

När hen är på idrott så har vi bestämt att hen ska vara egentligen tjugo minuter, men hen stannar en halvtimme. Då har hen en timer och jag håller i lektionen och en annan lärare i klassen har koll på hen och går ut med hen och visar och talar om, nu ska du duscha. (Elevassistent C)

Här påtalas att den strukturerade miljön som både klasslärare och elevassistenter eftersträvar uppfattas som en viktig hjälp för elevens lärande. Elevassistenterna uttrycker att det är en trygghet för eleven att veta vad som händer och vad som förväntas av eleven. Med de tydliga ramarna blir klassrumsklimatet lugnare och gynnar lärandet för eleven menar elevassistenterna.

#### **6.5.5 Elevens välmående**

Ett par elevassistenter lyfte också elevens välmående som en viktig bit för att främja lärandet.

Jag har alltid resonerat så att de alltid måste må bra först innan de kan prestera något. Så att ofta får man jobba på det, innan de mår bra nog att prestera på lektionen. (Elevassistent D)

En elevassistent påpekade att planeringen för eleven utgick ifrån hur hen mådde och orkade hantera sin omvärld.

Och på grund av hen, så har vi aldrig bollspel under de första 20 minuterna. Hen klarar inte av det, hen blir jättearg. Sen äter hen ganska dåligt med frukost på morgonen innan hen kommer till skolan och när hen har jobbat här en halvtimme, så är hen väldigt trött och går och duschar. Och fast hen är väldigt trött så går hen tillbaka som om hen vill återvända. Vi har försökt en gång, men hen klarar det inte. (Elevassistent C)

Här påtalar elevassistenterna att det dagliga välmåendet är eftersträvansvärt för elevens deltagande vid lektioner och för att eleven ska orka koncentrera sig på den planerade lektionstiden.

## 6.6 Hinder för lärande

Elevassistenternas uppfattningar om vad som hindrar elevens kunskapsutveckling är ordnade i följande kategorier: *Miljön runt eleven, bristande planering och anpassning, lärarens tid, elevens dagsform och funktionshinder.*

### 6.6.1 Miljön runt eleven

Elevassistenterna lyfter att klassrumsmiljön kan vara hindrande för elevens lärande. Ett par elevassistenter beskriver att klasskamraterna runt eleven är oroliga vilket kan bidra till att eleven har svårt att koncentrera sig på arbetet.

Det är en orolig klass i allmänhet bland dem och då blir inte saken bättre. (Elevassistent F)

Vi sitter i ett rum själva och gör en planering som vi följer. Varför själva? För att hen inte kan koncentrera sig och jobba och när vi sitter själva så jobbar hen väldigt bra. (Elevassistent D)

En elevassistent löser problemet med att inte kunna koncentrera sig genom att gå ut ur klassrummet och jobba enskilt med eleven. En annan elevassistent berättar att miljön runt eleven måste vara individuellt utformad för att eleven ska kunna tillägna sig den planerade lektionen. Är den inte det blir eleven upprörd. Det innebär att elevassistenten på morgonen innan eleven kommer till skolan försöker att tillrättalägga så mycket som möjligt. Bland annat behöver lunchen se ut på ett speciellt sätt. Elevassistenten berättar att eleven behöver hjälp med att fokusera på rätt sak och att bland annat samarbetet med personal i köket varje morgon var en förutsättning för att ett planerat lärande skulle möjliggöras under dagen.

Samarbetat mycket med köket för att maten ska stämma. Eleven har stora behov av att ha liksom... strukturerad mat, inte blanda, inte olika färger och så vidare. Samtidigt som hen gärna vill äta som alla andra barn. Hen ska inte avvika så vi har trollat med köket så att det liknar så mycket som möjligt. Så att det inte blir att hen inte klarar av. (Elevassistent C)

Detta förfaringsätt hjälper alltså eleven att fokusera på rätt sak i skolan och risken att utbrott sker minimeras vilket tar tid från lektioner och det planerade lärandet. Orolig miljö menar elevassistenterna har för eleverna negativ inverkan på kunskapsinhämtning och lärande.

### 6.6.2 Bristande planering och anpassning

Hur klassläraren planerar vilket lärande och på vilket vis det ska läras in uttrycker flera elevassistenter som ett hinder för elevens kunskapsutveckling och lärande.

Då hade vi kunnat jobba i kanske 20 minuter och sen sagt till hen att gå ut och spring två var runt gården och så jobbat igen. Kört mindre etapper, kanske med ett slags poängsystem. "När du kommer upp i de här poängen så får du jobba med Ipad". (Elevassistent F)

Elevassistenten menar att det är en svårighet för eleven att koncentrera sig långa pass men att läraren inte tar någon hänsyn till det. Därmed blir det ett hinder och det planerade lärandet som eleven ska få möjlighet att tillägna sig verkningslöst.

Jag tycker inte att man när man planerar tänker tillräckligt mycket på barnet med det speciella behovet (...) och de ska, om man ska vara riktigt ärlig, komma först. Inte alltid, men jag blir riktigt ledsen



ibland när jag får höra den här meningen: ”jaha så vi ska inte kunna göra det då för att hen finns i klassen”, och det känner jag ibland att jag svarar att ”näähä det kanske vi inte kan”. (Elevassistent A)

Vid genomförandet av den planerade verksamheten riskerar eleven att misslyckas eftersom samma misstag som gjorts tidigare i elevens lärande upprepas.

Jag känner att man kan sitta lite och sucka och tänka från början att det här kommer ju inte att gå. Och då tänker jag att det inte en ny sak heller - utan det återupprepas... (Elevassistent A)

Elevassistenterna uttrycker att klassläraren tänker mer på övriga elever än på eleven i behov av stöd vid planering och att elevens förutsättningar för lärandet inte fokuseras tillräckligt av läraren vilket då blir ett hinder i elevens lärande.

### **6.6.3 Lärarens tid**

En elevassistent formulerar att läraren inte har tid att ägna sig åt att reda ut och förklara för eleven vilket ses som hindrande för elevens inläring.

Den tiden det tar att förklara för en elev med inläringssvårigheter, har inte läraren tid till. (Elevassistent D)

Att vara en tystlåten elev bland flera som behöver stöd inverkar också negativt. Eftersom arbetsbelastningen är stor blir tiden ännu mindre till den som är tystlåten.

Ett tag var här väl 10 av 13 pojkar som hade åtgärdsprogram så det har varit väldigt speciellt. Men detta året är det mycket lugnare. (...) Eftersom hen har varit lugn har ju inte hen fått så mycket hjälp innan, så hen har inte haft någon resurs förrän för 11/2 år sedan. Så att hen har ju bara fått lite när det gått. (Elevassistent D)

Elevassistenten menar genom dessa exempel att läraren inte uppmärksammar elevens kunskapsutveckling och lärande tillräckligt på grund av att tiden inte har räckt till, eftersom det funnits många i klassen som behövt hjälp och stöd. En bidragande orsak till att läraren inte ägnat sig åt eleven verkar dessutom vara att eleven varit tystlåten. Här är det både organisation av klassrumstiden och individuella egenskaper som ses som hindrande.

### **6.6.4 Elevens dagsform och funktionshinder**

En elevassistent uppmärksammar att det finns brister hos eleven, funktionsnedsättningen, som påverkar lärandet och kunskapsutvecklingen.

Hens svårighet, vilket tillhör hans funktionsnedsättning - hen kan inte läsa mellan raderna. Muntligt underlättar men skriftligt är svårare och att läsa mellan raderna. Och matte liksom, allt som är siffror det är okej, men så fort det är problemlösning så klarar hen inte av flera saker samtidigt utan man måste sortera. (Elevassistent C)

Ett annat problem som kan finnas är bristande tillit till den egna förmågan.

Men sedan upptäckte vi att eleven nu den sista tiden när hen började i femman, har stort behov av att inkluderas i klassen, fastän hen inte klarar av det. (Elevassistent C)

Elevassistenten berättar att eleven önskat arbeta mer i klassrummet där de övriga klasskamraterna arbetar. Funktionsnedsättningen påverkar elevens förmåga att inkluderas i klassen menar elevassistenten eftersom eleven inte kan göra allt som planerats på grund av brister i till exempel den skriftliga förmågan. I detta fall verkar eleven känna sig annorlunda

och blir arg, ledsen och låser sig. Elevassistenten menar att eleven saknar kamratskap med övriga elever i klassen, men att hen inte är på samma nivå eller har samma förutsättningar att utveckla kunskaper som övriga elever, vilket blir en svårighet för eleven vid kunskapsutvecklingen i klassrumssituationer.

Hen blir så uppstressad... hen brister för att hen ...blir utåtagerande. Hen kan helt enkelt inte stanna. Hen gör om och om och det är hens fel, och det byggs upp och man kan inte stoppa hen (...) För där finns också en besvikelse. Det handlar om ett normalbegåvat barn, men hen har stora svårigheter och då blir det liksom...besvikelse. "Nu är jag inte med, och nu blir det igen så, jag är inte med".  
(Elevassistent C)

Dagsform och motivation hos eleven kan också vara hindrande för lärandet.

Sen kan det komma den dagen då hen inte alls vill jobba i klassrummet, hen är för trött, mår inte bra.  
(Elevassistent C)

I de ovan beskrivna situationerna härleds problematiken till eleven som person vilken då hämmar lärandet.

## 7 Diskussion

I detta avsnitt behandlas metoddiskussion och resultatdiskussion samt en reflektion kring uppsatsens specialpedagogiska relevans i relation till studiens frågeställningar. Avslutningsvis presenteras några förslag till vidare forskning.

### 7.1 Metoddiskussion

Valet av intervju som metod kändes ändamålsenlig eftersom studiens avsikt var att undersöka elevassistenters uppfattningar kring vad som främjar respektive hindrar interaktion och lärande. Måhända att fokusintervjuer hade fördjupat samtalen kring delaktighet och lärande men då hade kanske inte de skilda uppfattningar som finns framkommit i samma utsträckning.

Över lag har intervjupersonerna varit värtaliga och svaren har känts innehållsrika med något undantag. Vid bearbetning av intervjuerna märktes att det fanns uttalanden och åsikter som inte berördes tillräckligt för att kunna användas i resultatdelen. Kvale och Brinkmann (2009) beskriver att det är viktigt att ställa motiverande följdfrågor som för samtalet vidare och liknar det vid ett hantverk där man med tiden lär sig att utföra intervjuerna. Eftersom intervjusituationen inte är en vardaglig företeelse för mig så kan en viss ovana påverkat hur lämpliga följdfrågor som ställts.

I intervjuerna användes både orden interaktion och delaktighet. Detta var från min sida omedvetet tills jag gick igenom materialet och började fundera kring vilket begrepp som var vilket. Jag ser det som att jag gick över till att använda ordet delaktighet för att det var ett enklare ord att förstå och lättare att använda i samtalet. Jag har använt mig av båda orden i intervjun vilket också de intervjuade gör.

Under arbetet med studien har metod, teori och forskningsfrågor vuxit fram utifrån inläst litteratur och ny kunskap har vuxit fram allteftersom. Enligt Patel och Davidson (2003) är det sällan möjligt att arbeta sig igenom ett arbete i en logisk ordning utan stegen i processen överlappar varandra och vi får hela tiden ny kunskap och nya erfarenheter som vi tillför arbetet.

Elevassistent E sade sig vid ett par tillfällen inte kunna uttala sig om frågan jag ställde. Detta rörde sig främst om hur man kunde göra eleven delaktig i klasskamraters aktiviteter. Att inte få ett svar kan betraktas som att intervjuaren är okunnig och inte förmögen att fånga upp svaret och ställa om frågan på annat vis. Kanske att mina frågor var för oprecisa eller att en osäkerhet infann sig. Det kan också vara nya frågor för den intervjuade som helt enkelt var oreflekterade. Att inte erhålla något svar kan ses som intressant för studien eftersom frågan blottlägger oreflekterade vanor och strukturer som kan ha inverkan på uppfattningar hos elevassistenten. Enligt Patel och Davidson (2003) är det av värde att upptäcka om den intervjuade inte har någon sammanhängande och meningsfull uppfattning om det studerade fenomenet. Jag betraktar det som osäkerhet på intervjuens innehåll och syftet med studien, vilket inte är så konstigt med tanke på att elevassistenten vid intervjutillfället var mer verksam som resurs i gruppen.

Att analysera materialet har tagit längre tid än jag räknat med. Delvis eftersom materialet upplevdes som stort och delvis för att analys och tolkning upplevts som en svårighet. Stukát (2005) menar att ett för litet material kan innebära svårigheter i analysen vad gäller att finna mönster. Det var svårt att inte redovisa allt intressant och samtidigt hålla sig till syftet. Att på några rader sammanfatta och hitta ord för ett skeende eller ett tänkande som elevassistenten

gett uttryck för i långa uttalanden har för mig varit mer komplicerat än jag trodde. Kvale och Brinkmann (2014) beskriver att det finns problem och kritik mot den intervjukunskap som produceras idag. Bland annat är intervjuforskningens fokus på individen som blir intervjuad och bortser från den sociala kontext som omger situationen och den frånses också att människors erfarenheter och beteenden är belägen till en social, historisk och materiell värld. Detta är en av orsakerna till att jag upplevt en svårighet att återge intervjuцитaten så sanningsenligt som möjligt i förhållande till vad elevassistenten menade. Jag har därför försökt att vara objektiv och hållit mig så nära den intervjuades perspektiv som möjligt. Resultatet blir präglad av min syn och upplevelse av intervjusituationen. Kvale och Brinkmann (2014) beskriver vidare att det också finns kritik mot att kunskapen som produceras är irrelevant och besatt av att legitimera sig själv. Det kan nog förefalla så till en viss grad. Samtidigt kan jag inte frånses att intervjuerna har gett en större kunskap till mig ur elevassistenternas perspektiv, vilket jag försöker att beskriva i resultatdelen och i kommande diskussion. Ur perspektivet som blivande verksam specialpedagog där en av arbetsuppgifterna kommer att vara att studera miljön kring elever i behov av särskilt stöd och att handleda olika former av personal, så äger den här studien ändå en viss relevans för området. Att se denna studie som en slutgiltig och färdig kunskapsbank är naivt. Studien kan ses som en pågående process av lärande och ur en viss upphovspersons perspektiv.

## 7.2 Resultatdiskussion

I studien reflekterar elevassistenterna över sin roll som stöd för elev i behov av stöd. Elevassistentens skilda uppfattningar kan förstås utifrån de specialpedagogiska perspektiven. En del elevassistenters utsagor utmärks av meningar som att det inte är möjligt för eleven att klara av vissa uppgifter eller aktiviteter. Problematiken som uppstår för eleven i klassrummet förläggs på eleven ur ett kategoriskt perspektiv (Persson, 1998). Även några resultatrubriker pekar på det kategoriska perspektivet, till exempel *Hindret finns hos eleven* och *Elevens dagsform och funktionshinder*. Här är det eleven som får hjälp och stöd, vilket i några fall gör att eleven särskiljs från klasskamrater och får möjlighet att arbeta i ett enskilt gruppum med elevassistent. Elevassistenten blir ett hinder för elevens interaktion med klasskamrater, just för att elevassistenten finns som stöd och har möjlighet att gå ut. Nilholm (2012) påtalar behovet av kategorisering i utredningar, men också behovet av arbetssätt där eleven blir mindre utpekad. Forskning visar att det särskilda stödet och eventuella särskiljande lösningar kan ge eleven en negativ bild av sin förmåga och en dålig självkänsla. Detta påverkar elevens studieresultat i negativ riktning (Skolverket 2011). Att anta ett sociokulturellt lärandeperspektiv (Säljö, 2015) skulle måhända få andra konsekvenser för eleven. Att anpassa till exempel miljön efter eleven för att tillgodose elevens möjligheter till deltagande gör att bristen förläggs på miljön runt omkring. En av elevassistenterna påtalar att skolan börjat förstå vikten av tillhörighet och delaktighet för eleven och därmed försökt att förändra för att göra deltagande möjligt. En annan elevassistent uttrycker sig ur ett sociokulturellt perspektiv genom att peka på den omgivande miljöns påverkan på delaktighet och lärande. En del resultatrubriker pekar mot det sociokulturella perspektivet till exempel *Miljön runt eleven* och *Lärarens tid*.

Sammanfattningsvis kan studien hävda att elevassistenterna verkar ur olika perspektiv på grundskolorna. Här kan inte sägas att det enbart är elevassistenten som tänker ur de olika perspektiven eller om det även är klasslärare, rektorer och specialpedagoger. Det verkar också finnas en skillnad i om eleven har en fysisk eller neuropsykiatrisk funktionsnedsättning i anpassning av miljön och var problematiken förläggs. Kan det vara så att det fysiska hindret som blir till i mötet med den fysiska miljön är något som syns och därför lättare kan förändras just för att problemet blir synligt, medan det för elever med neuropsykiatriska funktionshinder

inte syns något hinder utanpå utan mer i möten och samspel. Därmed förblir hindren för eleven omedvetna och oflekterade hos omgivningen och miljön runt dessa elever blir svårare att förändra. Skolverket (2006) beskriver att synsättet på funktionshinder har förändrats och en mer komplicerad process ses i relation mellan direkt påverkan, individuella omständigheter och sociala konsekvenser. Individuella anpassningar och tillrättaligganden utefter personens förutsättningar av läromiljön behövs och en stor utmaning är hur lärare skall hantera att elever har olika förutsättningar, erfarenheter, kunskaper och behov. Säljö (2015) beskriver att kommunikationen och det situerade samspelet emellan lärare och elev har kommit att spela en större roll i den pedagogiska verksamheten. Det sociokulturella perspektivet tar lärarens och elevens perspektiv som utgångspunkt vilket ger en ingång till att förstå hur elever tar till sig erfarenheter och förmågor för att använda i nya sammanhang.

I resultatdelen framkom att elevassistenterna var medvetna om att rollen som elevassistent kunde försämra interaktionen mellan elev och klasskamrater, men också mellan elev och klasslärare. Medvetenheten hos en del elevassistenter gjorde bland annat att de aktivt drog sig undan eleven vid vissa tillfällen som under lektionstid och raster. Elevassistenterna gjorde planeringar och anpassningar, med tanke på elevens möjligheter till deltagande och lärande, ibland tillsammans med klassläraren och ibland själva. Takala (2007) hyser i sin forskning farhågor kring vem som undervisar och planerar för eleven i behov av stöd. Denna studie kan inte utesluta att det är elevassistenten i vissa fall men den kan påvisa att alla elevassistenter inte undervisar och planerar. Det man kan fråga sig är om de planerade målen nåddes och om anpassningarna fyllde sitt syfte. Liksom i Gadlers (1997) studie framkommer det här att få av elevassistenterna planerade tillsammans med klassläraren. Avsaknad av utvärdering kan i de fallen hänga samman med bristen på planeringstillfällen. Ingen av elevassistenterna nämnde utvärdering av anpassningar som ett stöd för eleven i behov.

I frågan om vad som hindrar interaktion mellan elev och klasskamrat påtalar elevassistenterna också klasskamrater eller andra elevers fokus på elevens funktionshinder. Detta stämmer väl med Giangreco (2013) studie som bland annat hävdar risken för stigmatisering och sämre kamratrelationer när elevassistenten tar över ansvaret för undervisning av eleven. I Hemmingsson, Borell och Gustavssons (2003) studie framkommer det att elever med funktionshinder har litet eller inget inflytande på hur och när stöd ges. Detta styrker den här studien delvis. Alla elevassistenter arbetar helt enkelt inte likadant. Några elevassistenter planerar, erbjuder och eleverna tar emot, men andra har ingen planeringstid och då planerar klassläraren.

En faktor som elevassistenterna menar är viktig för elevens möjligheter till deltagande är att samtala med eleven. Då fick man möjlighet att medvetandegöra och förstärka elevens goda beteende. En elevassistent påtalade att enbart tillsägelser utan samtal med förklaring var negativt för eleven. En annan elevassistent påtalade att tilliten var viktig mellan elev och elevassistent. I resultatet anser elevassistenterna samtalet som en viktig del för att stävja vissa handlingar, men också för att uppmuntra, engagera och visa på andra handlingssätt. Vygotskij (1999) menar att språket har en stor roll i människors utveckling. Att kunskaper skapas och återskapas är en social funktion som kommer individen till gagn. Säljö (20015) beskriver den närmaste utvecklingszonen som att kunskaper är nåbara för barnet med hjälp av stöd utifrån. Att erövra kunskaper eller att "ta till sig" (s.97) görs i interaktion och utanför organiserade lärandesituationer. Genom deltagande i sociala sammanhang, där språket spelar en stor roll för att ge andra perspektiv, utvecklas lärandet.

Elevassistenterna berättar att de hänvisade till klassläraren vid elevens frågor som ett sätt att stärka interaktionen mellan elev och klasskamrater. Genom att påtala att det pedagogiska

ansvaret ligger på läraren möjliggörs att läraren tar ett steg framåt och interagerar med eleven. Klassläraren får en aktiv roll gentemot eleven och elevassistenten tar ett steg bakåt. Samtidigt som ansvaret för eleven behöver ligga på klassläraren så en del elevassistenter att stora klasser kan vara ett hinder för eleven och klasslärarens interaktion eftersom en elev med svårigheter kräver mer tid av klassläraren. Hattie (2012) menar att utmanande mål och engagemang från klassläraren är viktigt för att eleven ska komma vidare i sin kunskapsutveckling. Även klasslärarens förväntningar och attityd har betydelse för elevens lärande. I studien kunde jag se att elevassistenterna gör på olika vis vid lektionstillfällena. En del elevassistenter låter klassläraren komma fram och tar själva ett steg tillbaka vid lektionstid, och en del elevassistenter stöttade eleven i ett enskilt grupprum emedan klassläraren var i klassrummet. Att sitta enskilt med elevassistent kan för eleven ses som att klassläraren tycker det är viktigare att vara med de övriga eleverna, och att för klassläraren stötta en elev i ett enskilt grupprum kan inte vara enkelt med en hel klass i klassrummet.

Flera elevassistenter lyfter att man behöver ha ett gott samarbete med flera olika parter till exempel specialpedagogen eller habiliteringen för att eleven skulle vistas i en så gynnsam miljö som möjligt för lärandet. Några elevassistenter beskriver det som viktigt att veta hur eleven fungerar och kunna bedöma elevens förmåga. Hur väl du kan avläsa eleven och planera om, vilken kunskap du har om elevens förmåga, att du kan fånga upp elevens intresseområden och bygga vidare på och att skapa en bra relation och visa på tilltro till eleven. Att utgå från eleven och dess kunskaper kallade Vygotskij (1999) för ”den närmaste utvecklingszonen” och det viktiga var att som vuxen ledsaga barnet utifrån det för att så småningom ledsaga barnet mindre och mindre. Att miljön är tydlig och strukturerad är till hjälp för elevens lärande menar flera elevassistenter. Säljö (2015) menar att vårt lärande formas ur det lärande som uppstår i vardagen där vi imiterar, frågar och deltar på olika vis. Miljön runt omkring blir viktig eftersom den är en grogrund för vad som händer och sker i vardagen och därmed i elevens lärande.

### **7.3 Specialpedagogisk relevans**

Om man funderar över hur några av eleverna som går i femman var som sexåringar så tror jag att problemen har växt med elevens åldersutveckling. Jag tänker att problemen inte hade varit så stora som de är på vissa håll om det funnits rätt sorts stöd till både klassläraren och eleven i ett tidigare skede. Jag talar då om handledning som stöd, eller att specialpedagogen har en uppsökande verksamhet i stället för att göra brandkårsutryckningar. Att tillsätta en elevassistent är i flera fall en brandkårsutryckning som ibland inte följs av klara direktiv. Även elevassistenter och pedagoger behöver reflektera tillsammans med någon eller några om sådant som uppfattas som svårigheter. Skolans elevhälsoteam där specialpedagog ingår, behöver vara mycket mer förebyggande på bred front och bli implementerad i varje pedagogs ”nervsystem”. Inte att man pratar tyst om svårigheter eller tillkortakommanden utan att vi jobbar mot ett öppet förhållningssätt där man kan stötta varandra. Jag tänker också att elevassistentens roll behöver tydliggöras, så inte elevassistenten gör fel saker till exempel undervisar, eftersom det är en behörig pedagogs uppgift. Elevassistenten ska självfallet stötta eleven vid de tillfällen som eleven behöver. Studien visar på olika sätt att resonera kring elevers svårigheter. Både det kategoriska och sociokulturella perspektivet verkar sida vid sida hos pedagoger och elevassistenter och har betydelse för de åtgärder som sätts in. Vad elevassistenterna ser som möjligheter och hinder kan bidra till intressanta diskussioner och utgöra ett relevant reflektionsunderlag för olika parter inom grundskolan som är engagerade och möter elever i behov av stöd.

## 7.4 Vidare forskning

I denna studie har fokus varit riktat mot elevassistentens perspektiv och uppfattningar om elevens möjligheter till delaktighet och lärande. Jag menar att det hade varit av värde att göra fler studier om hur eleven som har en elevassistent upplever sin skolvardag. Det är värdefullt att röster från de som minst kan påverka sin omgivning och sin situation hörsammas. Jag har under studiens framväxt stött på att man istället för elevassistent använder sig av en extra pedagogisk resurs i arbetslaget. Vilken är skillnaden på extra pedagogisk resurs och elevassistent och inom vilken norm och kultur finns den extra pedagogiska resursen. Vilka tankar finns kring resursfördelning? Vilka strukturer påverkar valet av elevassistent som extra pedagogisk resurs? Vilka resultat finns att uppbringa? Hur spelar formen för resurs in i elevens resultat och välmående?

## 8 Referenslista

- Ahlberg, A. (2007). *Specialpedagogik av igår, idag och imorgon. Pedagogisk forskning i Sverige*, 12(2), 84-95. Göteborgs Universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Alexandersson, M. (1994). Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. I B. Starrin & P-G. Svensson (Red.) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s.111-136). Lund: Studentlitteratur.
- Björck-Åkesson, E. & Nilholm, C. (2007). Inledning. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.) *Reflektioner kring specialpedagogik* (s.7-16). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Bråten, I. (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur
- Gadler, U. (1997). *Elevassistenten i skolan: är det elevens behov eller någon annans behov som avgör? Förstudie kring elevassistentens funktion för elever med rörelsehinder*. Göteborg: SIH Läromedel.
- Gadler, U. (2011). *En skola för alla - gäller det alla? Statliga styrdokuments betydelse i skolans verksamhet*. Linnaeus University Press.
- Giangreco, M. (2013). Teacher Assistant Supports in Inclusive Schools: Research, Practices and Alternativ? *Australasian Journal of Special Education*, 38(2), 93-114
- Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur och kultur
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma. Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Hemmingsson, H., Borell, L., & Gustavsson, A. (2003). Participation in school: School assistants creating opportunities and obstacles for pupils with disabilities. *Occupation, Participation and health*, 23(3), 88-98.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F., & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd" - vad betyder det och vad vet vi?* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.



- Nilholm, C. (2012). *Barn och elever i svårigheter - en pedagogisk utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R., & Davidsson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken - motiveringar, genomförande och konsekvenser*. (Specialpedagogiska rapporter, nr.11.) Göteborgs universitet: Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, B. (2007). Svensk specialpedagogik vid vägskalet eller vägs ände? I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.) *Reflektioner kring specialpedagogik* (s.52-65). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Persson, B. (2013). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber
- Skolinspektionen, (2010). *Framgång i undervisningen. Skolinspektionen Dnr 2010:1284*.
- Skolverket. (2001). *Tre Magiska G:n - skolans insatser för elever med funktionshinder. Skolverkets rapport nr 202*. Stockholm: Liber.
- Skolverket, (2003). *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2005). *Handikapp i skolan. Skolverkets rapport nr 270*. Kalmar: Lenanders Grafiska AB.
- Skolverket. (2006). *På andras villkor - skolans möte med elever med funktionshinder*. Kalmar: Lenanders Grafiska AB.
- Skolverket. (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011). *Särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm: DanagårdLiTHO.
- Socialstyrelsen. (2010). *Internationell klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa: barn och ungdomsversion (ICF-CY)*. Västerås: Edits Västra Aros AB.
- Skär, L. & Tamm, M. (2001). My Assistant and I: disabled children's and adolescents' roles and relationships to their assistants. *Disability & Society*, 16(7), 917-931.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Starrin, B., & Svensson, P-G. (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Säljö, R. (2015). *Lärande. En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups.

Takala, M., (2007). The Work of Classroom Assistants in Special and Mainstream Education in Finland. *British Journal of Special Education*, 34(1), 50-57.

Trost, J. (2005). Kvalitativa intervjuer (3. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet, (2011). *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Webster, R., Blatchford, P., Basset, P., Brown, P., Martin, C. & Russel, A. (2010). Double standards and first principles: framing teaching assistant support for pupils with special educational needs. *European Journal of Educational Research*, 25(4), 319-336.

Webster, R. (2014). Code of Practice: How research evidence on the role and impact of teaching assistants can inform professional practice. *Educational Psychology in Practice*, 30(3), 232-237.

Webster, R., & Blatchford, P. (2013). The educational experiences of pupils with a Statement for special educational needs in mainstream primary schools: results from a systematic observation study. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 463-479.

Webster, R., & Blatchford, P.(2014). Worlds apart? The nature and quality of the educational experiences of pupils with a Statement for special educational needs in mainstream primary schools. *British Educational Research Journal*. Hämtad 2015-03-07 från <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/berj.3144/epdf>.

Vygotskij, L.S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

# Bilaga 1

## Intervjuguide

### Inledningsfas

**Syftet** med intervjun är att jag ska få en bild av hur elevassistenter tänker kring två temaområden, delaktighet och lärande. Meningen är att du ska få prata, reflektera, beskriva och berätta. Det handlar inte om att jag ska bedöma ditt jobb, utan mer om att få reda på ditt sätt att tänka kring, dina uppfattningar och upplevelser om vad man gör och hur man gör det.

**Etik:** Till för studien, inga namn varken på skola, kommun eller personer, spelas in och data kommer att förstöras när jag är godkänd, mitt arbete kommer att ligga ute på nätet

### **Upplägg av intervjun;**

Inledande frågor, naturligt gå över till mina huvudområden.

### Beskriv din utbildningsbakgrund:

*Hur länge har du arbetat?*

*Din ålder?*

*Hur kom det sig att du tog detta jobbet?*

### Huvudområde:

*Beskriv ditt arbete, arbetsuppgifter.*

*Hur ser en arbetsdag ut? Hur arbetar du?*

*Hur uppfattar du din roll? Viktig för eleven/läraren/övriga elever?*

*Hur ser du på din roll i förhållande till elevens delaktighet med kamrater?*

*Hur ser du på din roll i förhållande till elevens lärande?*

### Frågor till tema:

1. *Tror du att det kan vara såhär?*

2. *Hur kan det bli så? varför händer det?*

3. *Har du egen erfarenhet av något liknande?*

4. *Hur tänkte du om det? Berätta! Vad hände? Vad gjorde de vuxna? Hur tänkte eleven, sa den något? Hur blev det till slut? Hur fungerar det nu? Är det något som förändrats i kamratrelationen? På vilket sätt? Vem har förändrats? Vad har förändrats? Kan något förändras? Hur i så fall?*

### Avslutningsfas:

Något att tillägga?

Tack!

## Bilaga 2

Inkluderingsperspektivets påverkan på elev i behov och klasskamrater.

Andra assistenters/pedagogers upplevelser, berättelser kring kamratrelationer.

klasskamraters syn på eleven i behov av särskilt stöd.

elevassistentens roll som stöd/hjälpinteraktionen lärare-elev i behov.

klassrummets fysiska miljöutformnings påverkan på elev i behov och klasskamrater.

elev i behovs upplevelse av elevassistenten.

Möjliga ingångar interaktion och lärande; elev i behov-klasskamrater och lärare

Assistentens stöttning/hjälpinteraktionens påverkan på klasskamraters syn.

Lärares arbetsätt, planering, hjälpmedel, inställning till ljudnivå - påverkan på möjlighet till interaktion.

Påverkan av eventuella hjälpmedel, I-pad, rullstol, särskild placering i kö, mm.

Forskning säger att....Tror du att det stämmer? Hur tänker du om det?....

Skolans uttalade och icke uttalade normer och regler påverkan.

Om eleven går iväg för modersmålsundervisning, extra lästräning, mm.

Hur påverkas elevens delaktighet av orsaken till ditt arbete som elevassistent?

Deltagande under rast, idrott, matsal, klassrum.

**Hur tänker....  
Hur gör....  
Hur känner...  
Var någonstans..  
När då...**

**Hur kan man arbeta för förstärkning av kamratrelationen?**

**Hur ser du på assistentens roll i samverkan med andra kamrater?**