



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# Lärares arbete med inkludering av barn med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar

---

*En fallstudie i grundskolans årskurser 3-5*

Caroline Lindell

Självständigt arbete: L3XA1A

Handledare: Ingela Andersson

Examinator: Lisa Asp-Onsjö

Rapportnummer: VT18-2930-037-L3XA1A

## Sammanfattning

**Titel:** Lärares arbete med inkludering av barn med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar – En fallstudie för grundskolans årskurser 3-5

**Engelsk titel:** Teachers' work with inclusion of children with neurodevelopmental disorders - A Swedish case study in elementary school grades 3-5

**Författare:** Caroline Lindell

**Typ av arbete:** L3XA1A

**Handledare:** Ingela Andersson

**Examinator:** Lisa Asp-Onsjö

**Rapportnummer:** VT18-2930-037-L3XA1A

**Nyckelord:** Inkludering, neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, klassrumsmiljö, social inkludering, medierade redskap, autismspektrumtillstånd, ADHD

Frågan om inkludering av barn med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar är omdebatterad och i dagsläget högst aktuell. Elever inom spektrumet av funktionsnedsättningar befinner sig i grundskolan och särskolan. Kunskapskraven skiljer sig och bedömning av elevernas kunskaper sker utifrån respektive skolform. Examensarbetet utgör en fallstudie med en etnografisk ansats och problematiserar lärares arbete att inkludera barn med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar i grundskolans årskurser 3-5. Det teoretiska ramverket utgår ifrån det sociokulturella perspektivet för lärande och ett relationellt perspektiv inom specialpedagogik. Kunskapsöversikten fokuserar på inkludering kopplat till klassrumsundervisning. Resultatet visar att inkludering förutsätter en social och en kunskapsmässig aspekt samt att det tudelade arbetet läraren utför är komplext. Det viktigaste resultatet beskriver arbetsmetoder och redskap som lärare använder för att anpassa sin undervisning så att eleverna kan tillgodogöra sig vad undervisningen avser. Begreppet redskap används och förklaras som både fysiska och teoretiska. För att möjliggöra social inkludering fokuserar lärarna på att skapa en grupp av klassen, där alla elever är tänkta att utgöra en del av en helhet.

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Syfte och frågeställningar.....	1
<b>2. Bakgrund</b> .....	<b>2</b>
2.1 Definition av inkludering .....	2
2.2 Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar .....	2
2.2.1 Olika diagnoser innebär olika svårigheter med skolarbete.....	3
2.3 Skolformer och styrdokument .....	3
2.3.1 Läroplaner för grundskola och grundsärskola .....	4
2.3.2 Vem är berättigad att gå i respektive skolform?.....	5
<b>3. Teoretiskt ramverk</b> .....	<b>6</b>
3.1 Det sociokulturella perspektivet .....	6
3.2 Det relationella perspektivet.....	6
<b>4. Tidigare forskning</b> .....	<b>8</b>
4.1 Inkludering ur ett socialt perspektiv .....	8
4.2 Inkludering i undervisningssammanhang.....	9
<b>5. Metod</b> .....	<b>11</b>
5.1 Fallstudien och den etnografiska ansatsen .....	11
5.2 Klassrumsobservationer och semistrukturerade intervjuer.....	11
5.2.1 Klassrumsobservationer .....	12
5.2.1.1 Genomförande av observationer.....	12
5.2.2 Semistrukturerade intervjuer .....	12
5.2.2.1 Genomförande av intervjuer.....	12
5.3 Urval av respondenter .....	13
5.3.1 Presentation av respondenter .....	13
5.4 Analys.....	14
5.5 Etiska aspekter.....	15
5.6 Trovärdighet och pålitlighet .....	15
5.7 Metoddiskussion.....	15
<b>6. Resultat och analys</b> .....	<b>17</b>
6.1 Att bli en del av en helhet.....	17
6.1.1 Konkreta arbetsmetoder för social inkludering .....	17
6.1.2 Konflikthantering .....	18
6.2 Utformning och genomförande av undervisning.....	19
6.3 Redskap som stödjer elevers lärande.....	21
6.3.1 Visualiserat lärande .....	21

6.3.2 Att skapa och upprätthålla fokus i arbetsuppgifter .....	22
<b>7. Diskussion och slutsatser .....</b>	<b>24</b>
7.1 Diskussion .....	24
7.2 Slutsatser .....	25
7.3 Förslag till vidare forskning .....	25
7.4 Didaktiska implikationer .....	26
<b>Referenser .....</b>	<b>27</b>
<b>Bilagor .....</b>	<b>29</b>
Bilaga 1 - Informationsbrev .....	29
Bilaga 2 – Samtyckesblankett .....	30
Bilaga 3 – Intervjuguide .....	31

# 1. Inledning

Det är inte ovanligt att barn i behov av särskilt stöd placeras i klassrum där de förväntas följa ordinarie undervisning i en homogen undervisningsgrupp (Michéle Feder, Kronborg Bak, Schultz Petersen, Vardinghus-Nielsen & Mechlenborg Kristiansen, 2016). I vilket syfte sker då inkludering i undervisningen och vad betyder det för elevers möjlighet att lyckas i skolan? Frågan om inkludering av barn i behov av särskilt stöd i ordinarie undervisning omfattar både en social och kunskapsmässig aspekt, vilket gör den komplex och omdebatterad. Forskning visar att bakomliggande faktorer är påtryckning från föräldrar, som vill att barnet ska ges bättre förutsättningar till sociala interaktioner och ökade möjligheter i arbetslivet (Bossaert, Colpin, Pijl & Petry, 2013). Barn som är diagnostiserade med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF) som till exempel ADHD och autismspektrum löper större risk att inte nå kunskapsmålen och är därför i behov av en utbildning som anpassas efter deras förutsättningar och förmågor (Bossaert m.fl, 2013). Utbildningsutbudet ska dessutom anpassas så att dessa barn ges möjlighet att integreras i skolsystemet med hjälp av specialanpassade program (Marshall & Goodall, 2015). Genom att placera barn i behov av särskilt stöd i en homogen undervisningsgrupp ställs det krav på lärare att kunna stötta både den sociala och den kunskapsmässiga utvecklingen i skolkontexten (Beckman, Jansson & von Kobyletzki, 2016). Tidigare forskning visar att lärare upplever bristande kunskaper om hur de kan utforma undervisning som bidrar till att barn med NPF lyckas i skolan (Majoko; Michéle Feder m.fl, 2016, Rogers, Bélanger-Lejars, Toste & Heath, 2015).

Under min verksamhetsförlagda utbildning (VFU) har jag upplevt att barn i behov av särskilt stöd, i detta fall barn diagnostiserade med en eller flera neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, lämnats att lösa situationer på egen hand. Elever har således blivit sittandes i klassrummet utan förståelse för uppgiften, situationen eller sammanhanget. Mina upplevelser av att observera elever med NPF i homogena undervisningsgrupper är att eleverna varit fysiskt närvarande men inte delaktiga i gruppen. Tankar om inkludering och mina egna upplevelser av undervisning (i grupper med barn med NPF) har fått mig att undra hur lärare upplever att de kan organisera sin undervisning när de arbetar med heterogena elevgrupper med olika behov av stöd och hjälp. Är det möjligt att utforma undervisning där elever med NPF inkluderas och i så fall hur gör lärare detta?

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med min studie är att undersöka hur lärare arbetar för att inkludera barn diagnostiserade med en eller flera diagnoser inom NPF i grundskolans undervisning. Jag fokuserar i min empiriska studie på läraren och det praktiska arbetet med eleverna. Examensarbetet utgår ifrån en fallstudie problematiserad för grundskolans verksamhet.

Följande frågeställningar undersöks:

- Hur arbetar lärare för att inkludera elever med NPF i undervisningen?
- Vilka metoder och redskap använder lärarna för att elever med NPF lär sig vad som avses?

## 2. Bakgrund

I det här avsnittet identifieras och definieras vad som avses med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, diagnoser och de svårigheter olika funktionsnedsättningar kan medföra vad gäller elevens skolarbete. I avsnittet redovisas de läroplaner som gäller för grundskolan och grundsärskolan för att identifiera hur inkludering formuleras. Därefter jämförs och kontrasteras formuleringarna i de båda läroplanerna för att tydliggöra vilka krav som ställs på barn med NPF som undervisas efter grundskolans läroplan.

### 2.1 Definition av inkludering

Lindsay (2003) beskriver inkludering som ett komplext begrepp som kan ha flera betydelser. I Sverige talar man om inkludering sammankopplat med elever i behov av särskilt stöd och/eller elever med funktionsnedsättningar (Sandström, 2014). Utifrån Lgr80 skriver Asp-Onsjö (2017) att syftet med inkludering förutsätter att skolan möter en variation av elever och att undervisningen skall bedrivas inom ramarna för det reguljära klassrummet i så lång utsträckning som möjligt. Begreppet ”inclusion” översätts i den svenska översättningen av Salamancadeklarationen till ”integrering” (Svenska Unescorådet, 2006). Bossaert m.fl. (2013) skiljer däremot på begreppen integrering och inkludering vad gäller barn i behov av särskilt stöd. Forskaren förklarar dem enligt följande: (1) Integrering utgör en känsla av samhörighet, uppnådd av acceptans och likvärdigt deltagande i gemensamma aktiviteter. (2) Inkludering utgör mängden av personlig interaktion mellan klasskamrater med och utan funktionsnedsättningar. Elever i behov av särskilt stöd anses inkluderade ifall de ses som accepterade medlemmar i klassen och ges möjlighet att delta i aktiviteter inom klassrummets ramar utifrån sina egna förutsättningar (Bossaert m.fl. 2013). Asp-Onsjö (2017) skriver att elever i behov av särskilt stöd riskerar att exkluderas till följd av att dem antingen pekats ut eller inte uppmärksammas av läraren. Arbetet med inkludering behöver således nå en balans där eleven får sina behov tillgodosedda utan att exkluderas som konsekvens. Enligt Sandström (2014) förutsätter inkludering att verksamheten anpassas till individen medan integrering kan möjliggöra fysisk närvaro, utan att ställa krav på att eleven ges möjlighet att utveckla sina kunskaper och uppnå en känsla av delaktighet. Likt Sandströms beskrivning av begreppet definieras inkludering i det här examensarbetet utifrån elevens möjlighet att delta i en lärandemiljö där hen kan utveckla sina kunskaper inom och utanför klassrummets ramar i samspel med andra.

### 2.2 Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar

Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF) är ett paraplybegrepp som innefattar många olika diagnoser. Specialpedagogiska skolmyndighetens hemsida beskriver diagnoser inom NPF som beteendediagnoser där nervsystemet bearbetar information annorlunda. En beteendediagnos utgår ifrån individens beteende snarare än medicinsk sjukdomsbild, en funktionsnedsättning kan därigenom vara livet ut. Diagnoser inom NPF ställs efter omfattande utredningar och beskrivs utifrån diagnosmanualen DSM-5<sup>1</sup>. Specialpedagogiska skolmyndigheten lyfter autismspektrumsyndrom, ADHD och Tourettes syndrom som några av de vanligaste funktionsnedsättningarna inom diagnospektret. Autismspektrumsyndrom förklaras enligt Marshall och Goodall (2015) som ett spektrum av funktionsnedsättningar som utgör svårigheter inom kommunikation, social interaktion och flexibilitet inom beteende och tankemönster. ADHD delas in i tre kategorier och karaktäriseras med termer som

---

<sup>1</sup> *The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*

ouppmärksamhet, impulsivitet och hyperaktivitet (Michèle Feder, 2016). Beckman m.fl. (2016) skriver att ADHD är den vanligast förekommande diagnosen inom spektrumet för NPF bland barn och unga i dagsläget. Jakobsson och Nilsson (2011) beskriver funktionsnedsättning och funktionshinder utifrån individen i samspel med den fysiska miljön, där svårigheter uppstår utifrån möjligheterna att navigera. Marshall och Goodall (2015) beskriver miljöns betydelse utifrån ett citat av en person med Aspergers syndrom (AS): ”when the person with AS and environment match, the problems go away and we even thrive. When they don’t match, we seem disabled” Baron-Cohen, (2003, s. 180). Citatet visar att närmiljöns utformning har betydelse för hur barn med Aspergers syndrom kan interagera med sin omgivning.

### **2.2.1 Olika diagnoser innebär olika svårigheter med skolarbete**

Specialpedagogiska skolmyndigheten beskriver diagnoser inom NPF som osynliga funktionsnedsättningar där information, tankeverksamhet och problemlösning hanteras och processeras annorlunda. Carlsson Kendall (2015) lyfter de tre områdena uppmärksamhet, arbetsminne och utveckling av exekutiva funktioner som gemensamma svårigheter för barn med NPF. Vidare beskriver hon organisationsförmågan som en viktig exekutiv funktion som påverkar elevens förmåga att organisera arbete, tankar och beteende. Jakobsson och Nilsson (2011) beskriver svårigheter som uppstår för elever med ADHD och lyfter styr- och regelmekanismer inom planering, genomförande och slutförande, att minnas instruktioner och genomföra uppgifter i flera led. Förmågan att förstå sociala sammanhang (central koherens), verbal och icke-verbal kommunikation (mentalisering) och exekutiva funktioner inom och utanför klassrummets ramar, som enligt Carlsson Kendall (2015) utgör svårigheter för barn med autismspektrumtillstånd. ADD uppvisar i sin tur samma symtom som ADHD bortsett från hyperaktivitet. Svårigheter i klassrumsmiljön kan visa sig genom passivt deltagande, bristande initiativförmåga och långsammare arbetstakt (Carlsson Kendall, 2015). Det är enligt specialpedagogiska skolmyndigheten vanligt att diagnoser inom NPF samexisterar (med varandra och/eller utvecklingsstörning av varierad grad) och forskning visar att individer med samma diagnoser är unika trots att de kan uppvisa liknande symtom och svårigheter (Marshall & Goodall, 2015).

### **2.3 Skolformer och styrdokument**

1968 antogs Omsorgslagen vilket innebar skolplikt för barn med utvecklingsstörning. Vid den här tiden betraktades särskolan som omsorg varför den reglerades av Omsorgslagen (Brodin & Lindstrand, 2010). Diagnoser som till exempel autismspektrumtillstånd utgick från den medicinska definitionen och individen sågs som en passiv aktör. Enligt Marshall och Goodall (2015) har det skett ett paradigmskifte vilket betyder att det sociala perspektivet där individen istället ses som en aktiv samhällsindivid med rättigheter har kommit att påverka hur skolan och utbildningen organiseras. 1986 reviderades Omsorgslagen och ansvaret för särskolan flyttades från landstinget till kommunen. 1996 hade samtliga kommuner i Sverige tagit över särskolans verksamhet (Brodin & Lindstrand, 2010). Grundskolan och särskolans verksamheter regleras idag av SFS 2010:800. Salamancadeklarationen som också gäller för svensk skola, har fokus på en integrerad skola där barn i behov av särskilt stöd eller med funktionsnedsättningar har varit en utgångspunkt i utformningen av det allmänna undervisningssystemet regelverk (Svenska Uneskorådet, 2006). Deklarationen förtydligar bland annat rättigheter och möjligheter för barn med diagnoser inom NPF, samt skolans skyldigheter att inkludera dessa elever i skolverksamheten.

### 2.3.1 Läroplaner för grundskola och grundsärskola

I 1980 års läroplan för grundskolan står det att alla barn är olika och att en likvärdig utbildning enligt läroplanen Lgr80 bör arbeta för att bibehålla individualiteten hos varje barn och inte sträva efter att göra dem lika. Vidare var det skolans ansvar att ta hänsyn till varje individ och anpassa arbets- och förhållningssätt för att underlätta för elever i behov av särskilt stöd. Skolan har enligt Lgr80 ett särskilt ansvar för barn som tillhör olika minoriteter och ska samverka för att stödja de elever som har särskilda svårigheter. (Lgr80).

I läroplanen Lpo94 beskrivs en likvärdig utbildning där undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov samt att Skollagen föreskriver att utbildningen inom varje skolform ska vara likvärdig oavsett vart i landet den anordnas. För att utbildningen ska vara likvärdig behöver undervisningen inte utformas på samma sätt och resurser behöver inte fördelas lika. Likt Lgr80 framgår det även i Lpo94 att skolan har ett särskilt ansvar för elever som av olika anledningar har svårigheter att uppnå målen. Särskolan följer grundskolans läroplan Lpo94 och har i det här skedet ingen egen läroplan. Till skillnad från grundskolans måluppfyllelse ska elever i särskolan arbeta efter sina individuella förutsättningar för att uppnå målen för undervisningen (Utbildningsdepartementet, 1994).

Den obligatoriska särskolan har sedan 2011 en egen läroplan (Lgrsär11) som innefattar inriktningarna grundsärskola och träningsskola. Träningsskolan riktar sig till elever som inte kan tillgodogöra sig hela eller delar av grundsärskolans läro- och kursplaner (Skolverket, 2016). Grundsärskolan läser ämnen likt grundskolan och träningsskolan läser ämnesområden. Grundsärskola och träningsskola har olika inriktningar som delas upp under olika punkter i läroplanen. I min jämförelse av läroplanen för grundskola (Skolverket, 2017) och grundsärskola (Skolverket, 2016) finner jag likheter och skillnader. Läroplanerna utgår ifrån samma struktur och är nästintill identiska i avsnitt ”1. Skolans värdegrund och uppdrag” och ”2. Övergripande mål och riktlinjer för utbildningen”. Den stora skillnaden finner jag i avsnitt ”3. Kursplaner” i Lgrsär11 respektive ”5. Kursplaner i Lgr11”. Jag väljer att göra en jämförelse av kursplanerna i ämnet svenska för att undersöka vilka krav som ställs på elever med NPF inom respektive skolform. Nedan presenteras jämförelsen i en tabell och förtydligas efteråt i löpande text.

	<b>Grundskola</b>	<b>Grundsärskola</b>
<b>Centralt innehåll (årskurs)</b>	1-3, 4-6 och 7-9	1-6 och 7-9
<b>Centrala innehåll (begrepp)</b>	Tolka, argumentera, analysera, reflektera	Lyssna, svara, fråga, berätta
<b>Kunskapskrav (årskurs) ...</b>	... för godtagbara kunskaper i läsförståelse av åk 1 ... för godtagbara kunskaper i åk 3 ... för slutet av åk 6 ... för slutet av åk 9	... för slutet av åk 6 ... för slutet av åk 9
<b>Kunskapskrav för betyget E i slutet av åk 6 (begrepp)</b>	Flyt, i huvudsak fungerande, enkla, grundläggande, viss, begripligt, avgränsat	Medverka, bidra, något, stöd av bilder
<b>Kunskapskrav för betyget A i slutet av åk 6 (begrepp)</b>	Mycket gott flyt, välutvecklat, mycket god, ändamålsenligt och effektivt	Väl fungerande, säkerhet, några, relevant, ändamålsenligt, välutvecklade



Utifrån tabellen kan jag avläsa att kursplan för ämnet svenska i grundsärskolan skriver ut det centrala innehållet mer konkret med exempel. Respektive kursplan i grundskolan omfattar fler punkter och med mer tolkningsutrymme. Med andra ord innehåller grundskolans kursplan fler abstrakta moment som till exempel kommunikation med fokus på begrepp som att tolka, argumentera, analysera, reflektera. Kommunikation i grundsärskolan beskrivs som lyssna, svara, fråga och berätta. Elever med NPF bedöms efter kunskapskraven i respektive skolform och tidsaspekten för när eleverna förväntas uppnå målen skiljer sig. Elever med NPF behöver alltså nå målen snabbare om de följer grundskolans läroplan jämfört med grundsärskolans. Kunskapskraven för grundsärskolan ställer krav på att elever utifrån sina egna förutsättningar och förmågor kan lyckas i jämförelse med elever i grundskolan.

### **2.3.2 Vem är berättigad att gå i respektive skolform?**

Elever med NPF befinner sig idag i både grundskole- och grundsärskoleverksamheter. För att tillhöra särskolans målgrupp krävs en diagnostiserad utvecklingsstörning eller en bestående begåvningsmässig funktionsnedsättning till följd av hjärnskada orsakad av kroppslig sjukdom eller yttre våld (Skolverket, 2013). För att avgöra viken skolform eleven ska gå i görs en utförlig utredning utifrån följande perspektiv: pedagogisk, psykologisk, medicinsk och social (Skolverket, 2016). Initiativet för utredning av en elev för särskoleplacering kan komma från vårdnadshavare och/eller skolan (Skolverket, 2013). När alla bedömningar utförts och samtliga vårdnadshavare har tackat ja till en plats för eleven i särskolan beslutar hemkommunen om eleven har rätt till platsen. Enligt Skolverket (2016) kan en placering i grund- och gymnasiesärskola innebära begränsningar för elevens framtida utbildnings- och yrkesval. Enligt Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) har också föräldrar rätt att bli rådfrågande angående vilken skolform som är lämpligast för deras barn med hänsyn till behov, förhållanden och ambitioner.

### **3. Teoretiskt ramverk**

I det här avsnittet presenteras begrepp inom det sociokulturella perspektivet på lärande och det relationella perspektivet inom specialpedagogisk forskning. Begreppen används som utgångspunkt för att förklara resultatet av lärares arbete för att inkludera elever med NPF.

#### **3.1 Det sociokulturella perspektivet**

Lev Vygotskij var en av de största förespråkarna av det sociokulturella traditionerna (Säljö, 2014) Perspektivet på lärande ses som social teori med fokus på sociala samspel för lärande och utveckling. Lärandet sker genom interaktion och kommunikation där kunskap överförs genom deltagande i sociala miljöer. Människan slutar aldrig utvecklas utan kan genom stöttning tillgodogöra sig ny kunskap med hjälp av kulturella redskap. Språket utgör en central del och genom kommunikation formas människan till en tänkande varelse (Säljö, 2014).

*Mediering* är ett grundläggande begrepp inom det sociokulturella perspektivet för lärande (Säljö, 2014). Säljö (2014) skriver att mediering utgör språkliga och materiella redskap som människan använder för att förstå sig på och agera i sin omvärld. Genom att tänka och kommunicera använder människan språkliga redskap, när Vygotskij talar om medierade redskap och språk syftar det till ett flexibelt teckensystem för att uttrycka, fördjupa och förstå (Säljö, 2014). Säljö (2014) skriver att språk är dynamiskt och inte endast innefattar symboler, läsning och skrivning utan fler kommunikations- och uttrycksformer i syfte att ständigt möjliggöra kommunikation. Mediering genom fysiska redskap sker i samband med att människan lär sig behärska olika redskap nära kopplade till vad hon arbetar med för uppgifter. Medieringen av intellektuella (språkliga) redskap särskiljs inte från de fysiska utan sker i samspel och omnämns även som kulturella redskap (Säljö, 2014). Utifrån ett sociokulturellt perspektiv använder lärare olika undervisningsmetoder och material som blir kulturella redskap som medierar kunskap i klassrummet. Redskapet kan utgöra strategier för en elev att utveckla kunskaper i undervisningspraktiken och fokus ligger på aktiviteten som sker eller skapas för sammanhanget (Säljö, 2014). Begreppet redskap används genomgående och avser fysiska i form av material (exempelvis iPads) och abstrakta i form av arbetsätt (exempelvis visualisering där fokus ligger på att synliggöra lärandet).

#### **3.2 Det relationella perspektivet**

Ur ett historiskt perspektiv har olika synsätt på människor med funktionsnedsättningar växt fram inom specialpedagogisk forskning. Det relationella perspektivet utgör ett område inom den specialpedagogiska kunskapsbasen och fokus ligger på människan nära sammankopplat med svårigheter och hinder som uppstår i samspel med omgivningen (Jakobsson & Nilsson, 2011). Utifrån det relationella perspektivet påverkas individen i kombination med miljön på grupp-, skol- och samhällsnivå; behov och förutsättningar formas utifrån relationen mellan individen och situationen denne befinner sig i (Jakobsson & Nilsson, 2011). Inom perspektivet talar man om elever i svårigheter istället för med svårigheter och belyser vikten av att utforma undervisning utifrån elevens möjligheter att lyckas. Jakobsson och Nilsson (2011) skriver att lärandet ses som en social process som alla delaktiga parter är med och skapar, vilket bidrar till att undervisningssituationer inte kan planeras till fullo. Hänsyn behöver därför tas till interaktion och kommunikation som uppstår under tiden.

Aspelin (2013) beskriver relationell pedagogik som ett utbildningsteoretiskt synsätt där fokus på relationen mellan lärare-elev ses som central. Enligt den relationella pedagogiken sker lärandet i mellanrummet, mellan lärare och elev. Skeendet mellan parterna omnämns som

relationsprocesser och Aspelin (2013) tydliggör att lärandet sker inom den pedagogiska relationen, alltså inte inom läraren eller eleven som enskilda individer. Aspelin (2013) skriver att relationen lärare-elev emellan förklaras utifrån två dimensioner med begreppen sam-verkan och sam-varo. Sam-verkan beskriver en process med minst två individer deltar i en samordnad någorlunda målmedveten aktivitet. Sam-varo beskrivs istället som ett personligt möte mellan två individer och uppstår i en oförutsägbar situation där minst två involverade parter blir delaktiga i varandras tillvaro. Begreppen skiljer sig således åt och utgör olika nivåer av relationer som individer uppnår sinsemellan (Aspelin, 2013).

## 4. Tidigare forskning

I det här avsnittet/kapitlet redovisas tidigare forskning om inkludering och undervisning i klassrum med barn med en diagnos inom ramen för NPF. Genomgången är uppdelad i två teman: forskning som undersökt den sociala aspekten av inkludering och forskning som undersökt undervisning och lärande i klassrummet med fokus på inkludering.

### 4.1 Inkludering ur ett socialt perspektiv

Michéle Feder m.fl. (2016) utförde vintern 2015/2016 en etnografisk fältstudie i en skola i Danmark där etnografen under tre månader följde två pojkar diagnostiserade med ADHD på mellanstadiet. Syftet med studien var att undersöka social interaktion för barn med ADHD i skolkontexten. Metoderna etnografen tillämpade utgick ifrån två perspektiv, där data inhämtas genom explorativ observation med fokus på förstahandsintryck och fältanteckningar samt informella intervjuer. Utöver arbetet etnografen utförde i skolkontexten (sammanlagt tjugo besök uppdelade i två perioder) skedde även hembesök hos eleverna, tre stycken vardera, med fokus på att bygga upp ett förtroende till eleverna. Michéle Feder m.fl. (2016) skriver att social interaktion är den största utmaningen som uppstår vid inkludering. Resultatet visar att goda sociala relationer till lärare och jämnåriga kamrater är avgörande för elevers lärandeförmåga och psykosociala utveckling. Lärare i studien upplever, trots kompetens inom ämneskunskaper, planering och genomförande av undervisning i klassrummet, oro kring hur de ska arbeta för att stötta den sociala integreringen. Vidare skriver Michéle Feder m.fl. (2016) att fungerande vänskapsrelationer och känslan acceptans är avgörande för deltagandet i ordinarie klassrum, enligt eleverna i studien. Komplexiteten att inkludera elever med ADHD synliggör etnografen genom att studera social interaktion genom hela skoldagen. Resultatet visar att lyckad social inkludering påverkas utifrån nivån av deltagande eleverna håller under skoldagen utifrån följande skala: mycket, avlägsen eller marginell. Viktiga aspekter framgår genom informella intervjuer med eleverna är lärarens förmåga att vara förstående och tillmötesgående gällande deras behov i situationer som uppstår. Fortsättningsvis visar resultatet att överenskomna strategier, struktur och trygghet ökar möjligheterna för eleverna med ADHD att samspela inom och utanför klassrummets ramar. En kritisk aspekt för eleverna är lärarens inställning att inkludera barn med ADHD i skolkontexten. Sammanfattningsvis visar Michéle Feder (2016) att inkludering av elever med ADHD ur ett socialt- och kunskapsmässigt perspektiv är komplext och tidskrävande med hänsyn till gruppen.

Rogers m.fl. (2015) studerade lärare-elev relationer och genomförde en studie med 35 elever som uppvisar ADHD symtom och en kontrollgrupp på 36 elever utan ADHD symtom. De respektive grupperna för studien skapades genom att lärarna utförde *strengths and weaknesses of ADHD-symptoms and normal behaviour scale – teacher form* (SWAN-T) för varje elev. Utifrån en 7-poängsskala valdes tidigare nämnda grupper ut där elever med ADHD symtom utgjorde gruppen med lägst poäng och kontrollgruppen utgjorde de elever med högst poäng. Målgruppen för studien tillhörde lågstadiet och data hade samlats in från två grundskolor i en större stad i Kanada. Syftet med studien var att undersöka huruvida relationen till läraren ökar studiemotivationen för barn med ADHD. Rogers m.fl. (2015) genomförde flera olika tester för att mäta lärare-elev relationer, motivation, akademisk funktion och beteendeproblem; föräldrar till eleverna gör ett test som är tänkt att beskriva elevens demografi. Resultatet visar att relationen lärare-elev emellan är en kritisk aspekt för elevens möjligheter att lyckas inom klassrummets ramar och välmående i skolkontexten, för elever med ADHD. Valfungerande

relationer präglas av trygghet och med positiva förväntningar på elevens prestationer inom och utanför klassrummets ramar. Elever som upplever en sämre och mindre förtrogen relation till sin lärare riskerar att bli utfryssta, upplevs oengagerade, prestera sämre samt uppvisa ett aggressivt beteende. Resultatet visar att lärare tenderar att läxa upp pojkar mer än flickor angående uppvisat beteende i klassrummet. Relationen till flickor upplevs närmre medan relationer till pojkar präglas mer av konflikter, vilket beskrivs som ett resultat av att flickor uppmanas att prata mer om känslor för att lösa konflikter jämfört med pojkar. Slutligen visar resultatet att lärare anser att barn med ADHD anses mindre populära i klassrummet, mer krävande och mer stressfulla att undervisa. Sammanfattningsvis visar Rogers m.fl. (2015) att bristande relationer medför att barn med ADHD riskerar att utveckla negativa interaktionsmönster som påverkar eleven socialt och lärandemässigt. Goda lärare-elev relationer är viktig för elever som uppvisar emotionella- eller beteendeproblem och fördelaktigt för eleverna är när goda relationer bildas tidigt i skolåldern.

## **4.2 Inkludering i undervisningssammanhang**

Marshall och Goodall (2015) har granskat vetenskapliga studier om barn med autismspektrumtillstånd rättigheter att tillägna sig meningsfull utbildning. De skriver om komplexiteten att inkludera barn med målgruppen i undervisning, samt belyser deras rättigheter. Marshall och Goodall (2015) utgår ifrån ”The International Convention of the Rights of the Child” (CRC) och ”The Convention on the Rights of Person’s with Disabilities” (CRPD). Granskningen visar att barn med autismspektrumtillstånd riskerar att nekas meningsfull undervisning till följd av funktionsnedsättning. Lärare behöver genom inkludering i ordinarie klassrum utmana barn med autismspektrumtillstånd för att höja kunskapsnivån och öka möjligheten till sociala interaktioner och färdigheter. Marshall och Goodall (2015) visar att den sociala och kunskapsmässig aspekten av inkludering kan ske på bekostnad av varandra ifall elever endast är fysiskt deltagande i klassrummet. Elever som placeras i ordinarie undervisningsklassrum behövde enligt forskarna ges möjlighet till ökade sociala interaktioner med jämnåriga kamrater men riskerar att inte tillgodose sig kunskapsmässig utveckling. Ur barnens rätt-perspektiv bör utbildningsutbudet för barn med autismspektrumtillstånd möjliggöra integrering i det normala skolsystemet med specialanpassade program med fokus på inkludering i undervisning. Marshall och Goodall (2015) visar att isolering och mobbning är vanligt för barn inom autismspektret som inte blivit fullt inkluderade i undervisningen. Granskningen visar att ångest och depression är nära kopplat till autismspektrumtillstånd och att barn med diagnosen upplever att en ostrukturerad och påfrestande skolmiljö bidrar till sämre välmående. Föräldrar ifrågasätter ifall inkludering är lämpligt för deras barn då svårigheter kopplade till diagnoser inom spektret uppstår i samspel med lärare, kamrater och skolmiljön (Marshall & Goodall, 2015). Sammanfattningsvis visar granskningen att empati och förmågan att se skolmiljön ur samma perspektiv som ett barn med autismspektrumtillstånd är viktiga aspekter för lärare i arbetet med inkludering.

Majoko (2016) har genomfört en kvalitativ intervjustudie med 21 grundskolelärare i Zimbabwe som arbetade med barn med autismspektrumtillstånd i ålder 6-12 år. Syftet med studien var att undersöka sociala barriärer och inkludering av barn inom spektret i ordinarie klassrum efter paradigmskiftet från en exkluderande till inkluderande undervisning. Resultatet beskriver karaktäristiska drag och svårigheter för barn med autismspektrumtillstånd i samspel med olika pedagogiska miljöer genom semistrukturerade intervjuer. Resultatet visar att integrering i ordinarie klassrum ökar möjligheter till interaktioner men jämnåriga men medför svårigheter för både lärare och elever med Autismspektrumtillstånd. Resultatet visar att elever med inom autismspektret kämpar med sin akademiska framgång och bakomliggande faktorer är

underskott av social kommunikation och bristande sociala färdigheter. Majoko (2016) visar att lärarna hade höga förväntningar på eleverna. De förväntades vara aktiva, sociala och att kunna delta i ostrukturerade lekar. I skolan förväntas eleven även förhålla sig till ostrukturerade miljöer, ändringar i schema och tiden före och efter skolan. Resultatet visar att övergångar mellan moment, bristande struktur och socialt samspel riskerar att hämma eleven. Resultatet visar att fysisk integrering i klassrummet inte likställs med full social inkludering och faktorer som påverkar inkludering kommer slutligen inkludera eller exkludera eleven. Likt Michéle Feder m.fl. (2016) drog Majoko (2016) slutsatsen att lärarens inställning påverkar elevens möjligheter att bli inkluderade. En annan slutsats var att information om diagnosen autismspektrumtillstånd bidrog med förståelse och acceptans inom och utanför klassrummets ramar samt ökade elevens möjlighet till full social inkludering.

## 5. Metod

Datainsamlingen har genomförts med hjälp av kvalitativa metoder. Bryman (2011) skiljer på kvalitativa och kvantitativa forskningsstrategier där de kvalitativa metoderna främst fokuserar på ord och hur individen uppfattar och tolkar sin sociala verklighet. Föreliggande examensarbete är en kvalitativ studie som genomförts i enlighet med Bryman (2011) som en fallstudie av ett specifikt fall i en grundskola. I följande avsnitt redovisas hur fallstudien vid en grundskola har genomförts, metodval för studien, genomförande och analys samt forskningsetiska principer och ställningstaganden.

### 5.1 Fallstudien och den etnografiska ansatsen

Etnografiska fältstudier är en forskningsmetod inom kvalitativ forskning där etnografen befinner sig i en social miljö under en längre tidsperiod. Etnografen samlar empiri genom regelbundna observationer, intervjuer, skriftliga källor och utvecklar en förståelse för en grupp och deras beteende inom en kultur (Bryman, 2011). Syftet med forskningsmetoden är att studera en social miljö i sin helhet för att undersöka frågor som *hur* eller *varför* situationen ser ut som den gör. En djupdykning i en social kontext sker under intensiva perioder och etnografens forskning är nära sammankopplad med målgruppen som studeras. Det etnografiska arbetet är omfattande och även om det hade varit ett bra metodval var det inte möjligt i föreliggande examensarbetet med hänsyn till tidsramen. I min empiriska studie har jag därför valt att använda etnografiskt inspirerade metoder och kombinerar klassrumsobservationer med semistrukturerade intervjuer för att undersöka hur lärare arbetar med barn med NPF i en grundskoleklass på en skola.

Jag har genomfört en fallstudie på en grundskola i en kranskommun till en större stad i västra Sverige. Det var en F-6 skola med ca 270 elever. På skolan arbetade 29 lärare av sammanlagt cirka 50 medarbetare däribland rektor, skolledning, elevhälsoteam, specialpedagoger med flera. Skolan innefattade skolformerna grundskola (11 klasser varav en förskoleklass) och särskola med inriktning grundsärskola (3 klasser) och träningsskola (2 klasser). Skolan ligger nära grönområden och har en skolskog för utomhusundervisning. Alla elever i årskurs 1-6 har ett digitalt hjälpmedel (iPad eller dator). Jag observerade och intervjuade sammanlagt fem lärare på skolan och valde att följa en lärare per dag. All datainsamling skedde under tidsperioden 23-27/4-2018. Efter insamlad och analyserad empiri valde jag bort en av respondenterna som arbetade med målgruppen i grundsärskolan. Avgränsningen berodde på att problematiken lärare upplevde, gällande social- och kunskapsmässig inkludering av elever med NPF, utkristalliserades för respondenterna inom grundskolan. Urval och respondenter förklaras och presenteras närmre efter att metodval och genomförande av metoder redovisats.

### 5.2 Klassrumsobservationer och semistrukturerade intervjuer

För att undersöka hur lärare arbetar för att inkludera barn med NPF i undervisning samt hur undervisningen organiseras så att barnen ges möjlighet att lära sig vad som avses valdes semistrukturerade intervjuer och observationer. Dessa metoder gjorde det möjligt att undersöka *hur* lärare arbetar och vilka övervägande de gör när de väljer arbetsmetoder för barn med NPF. Med hänsyn till målgruppen valde jag att göra observationer under en hel skoldag för att skapa en helhetsbild av hur undervisningen ser ut. Observationerna skedde av samtliga lektioner med undantag för en lärare där endast en lektion observerade.

## **5.2.1 Klassrumsobservationer**

Bryman (2011) beskriver olika typer av deltagande observationer och jag väljer att anamma observatör-som-deltagare där forskaren huvudsakligen fokuserar på intervjuer men i viss mån utför observationer. Enligt Bryman (2011) ses denna forskarroll som öppen då respondenterna är väl införstådda i studiens syfte och varför observationerna tar plats inom klassrummets ramar. Att utföra observationer före intervjuer gav mig insikt i lärarnas dagliga arbete som gjorde det möjligt för mig att ställa relevanta frågor vid intervjutillfället samt att tolka och analysera lärarnas svar med stöd i fältanteckningarna som beskrev hur de arbetade med eleverna i sina klassrum. Bryman (2011) beskriver kortfattat fältanteckningar som förhållandevis detaljerade anteckningar innehållande beteenden, olika skeenden och forskarens reflektioner. Vidare är fältanteckningar till för att stötta minnet under tiden observationerna sker.

### **5.2.1.1 Genomförande av observationer**

Jag valde att starta med klassrumsobservationer i syfte att identifiera hur lärarna arbetade i sina klassrum, vad barnen arbetade med för uppgifter, samt hur det arbetet organiserades av läraren. Jag genomförde observationerna som en passiv deltagare i klassrummet, där jag presenterade mig för eleverna, förklarade att jag studerade lärarens arbetsmetoder men inte målgruppen för studien. Gentemot eleverna antog jag enligt Bryman (2011) en delvis dold roll som forskare då all information om studien inte uttalades. Inför besöket skrev jag ner punkterna material och stöttning som utgångspunkt för observation av läraren. På plats skapade jag en skiss över respektive klassrumsmiljö och valde en diskret placering med läraren i sikte. Under observationerna fokuserade jag på hur läraren arbetade kring eleven med NPF, vilket förhållningssätt och material som användes och stöttningen eleven fick under tiden. Jag utförde trots utgångspunkterna en, utifrån Bryman (2011), ostrukturerad observation och antecknade all interaktion och kommunikation mellan läraren och eleven. Till en början förde jag, enligt Bryman (2011), preliminära fältanteckningar som mot slutet sammanfattades i fullständiga fältanteckningar. Det betyder att jag till en början skrev korta noteringar av händelser som uppstod med nyckelord och fraser och gjorde sedan mer detaljerad beskrivning. Längre interaktioner och samtal med elever i målgruppen skrev jag ner detaljerat från början. Jag antecknade personliga reflektioner och frågor som sedan lyfts under intervjun. Under den första klassrumsobservationen tillkom frågor och funderingar löpande, jag valde senare att ta med dem i intervjuguiden (se bilaga 3).

## **5.2.2 Semistrukturerade intervjuer**

Den andra delen av datainsamlingen skedde via semistrukturerade intervjuer. Jag valde metoden då den enligt Bryman (2011) möjliggör en flexibel intervjuprocess där forskaren utgår ifrån en intervjuguide med en bestämd ordningsföljd på sina frågor. Intervjuguiden är delvis strukturerad utifrån ett schema enligt Putwain (2011) med uppvärmningsfrågor, generella frågor och mer fokuserande frågor. Strukturen är till för att skapa ett avslappnat samtalsklimat där forskare och respondenter känner sig bekväma. Med hjälp av semistrukturerade intervjuer gavs respondenten möjlighet att ge fylliga och detaljerade svar. Jag valde att göra intervjun efteråt då observationen bidrog med konkreta händelser och en inblick i lärarens vardag. Respondenten fick inte ta del av några frågor innan för att inte tänka ut "färdiga" svar.

### **5.2.2.1 Genomförande av intervjuer**

Intervjuerna utfördes i respektive lärares hemklassrum efter att eleverna slutat och tog cirka 30-45 minuter. Enligt Bryman (2011) är en ostörd miljö en förutsättning för att respondenter ska våga uttrycka sig utan att bli avbrutna eller riskera att utomstående tar del av konversationen.



Inför intervjun förberedde jag en intervjuguide (se bilaga 3) som utgångspunkt. Med tillåtelse av respektive respondent kompletterade jag intervjuguiden med att spela in samtalet med hjälp av en ljudupptagningsfil i mobiltelefonen. Bryman (2011) skriver att ljudinspelning möjliggör att forskaren kan fokusera fullt ut på intervjun utan att missa intressanta synvinklar och aspekter. Utifrån mina forskningsfrågor formulerade jag 18 intervjufrågor (se bilaga 3) som fokuserade på hur lärare arbetar med den sociala och kunskapsmässiga inkluderingen i skolan. Jag skapade frågorna med fokus på hur läraren arbetar och vilka metoder som används inom klassrummets ramar och ur en social aspekt. Jag ställde även frågor om lärarens ansvar, situation och förväntningar på elever med NPF. Genom att välja semistrukturerade intervjuer kunde jag under intervjuns gång ställa klargörande följdfrågor till respondenten. Tänkt följdfrågor skrev jag med från början och lyfte in dem efter hand men ställde samtidigt nya som dök upp under intervjuns gång. Intervjun fortlöper och efter att intervjuguiden och följdfrågor tagit slut frågar jag respondenten om hen vill tillägga någonting. Efter avslutad intervju förklarar jag att ljudfilerna kommer att transkriberas i ett word-dokument så att jag som forskare kan analysera materialet vid flera tillfällen. Den insamlade och analyserade empirin är till för att utgöra teman, citat och referat i studien. Jag frågade om respondenten var intresserad av att ta del av den sammanställda transkriberingen av intervjun för att godkänna att det som skrivits ned stämmer överens med det som sagts.

### **5.3 Urval av respondenter**

När jag valde respondenter för den empiriska studien tillämpade jag delvis målinriktat- och bekvämlighetsurval. Bryman (2011) beskriver respektive urval följande: (1) målinriktat urval syftar till att forskaren väljer personer/organisationer med visst forskningsmål med respondenter av relevans i åtanke. (2) respondenter i ett bekvämlighetsurval är tillgängliga för forskaren på ett mer eller mindre tillfälligt sätt. Innan urvalet av respondenter skedde behövde jag ta hänsyn till målgruppen för min studie: lärare som undervisar barn med NPF. För att kvalificeras som deltagare i studien behövde följande krav uppfyllas: (1) läraren bedriver undervisning i klassrummet och (2) eleven har minst en diagnostiserad neuropsykiatrisk funktionsnedsättning. Jag gjorde i första hand ett bekvämlighetsurval och kontaktade biträdande rektor på skolan som hjälpte mig att skicka ut ett informationsbrev (se bilaga 1) till alla lärare. Det målinriktade urvalet skedde i det här sammanhanget utifrån kraven att delta i studien med tidigare nämnd skolform i fokus. Respondenterna som återkopplade uppfyllde kraven och arbetade i låg- och mellanstadiet i grundskolan. Jag gjorde inga fler urval utan valde att observera och intervjua alla lärare som visade intresse för studien.

#### **5.3.1 Presentation av respondenter**

I följande avsnitt ges en kort beskrivning av lärare som deltagit i studien samt av klassrummen de arbetade i. För att lärarna ska vara anonyma har jag valt att kalla dem Lärare 1, Lärare 2, Lärare 3 och Lärare 4. Respondenterna i studien presenteras följande:

Lärare 1: är 40 år och har cirka 12 års erfarenhet av klassrumsundervisning i årskurs 1-3 och arbetar förnärvarande i årskurs 3. Läraren är behörig att undervisa i svenska och SO i årskurs 1-7 samt matematik, NO, engelska, musik och idrott upp till årskurs 3. Läraren har under sin arbetserfarenhet mött fem elever diagnostiserade med NPF. Klassen består av 16 elever. Bänkplaceringarna är utformade i grupper om fyra, placerade i ett sicksack-mönster mot White board-tavlan i ett rektangulärt klassrum. Eleverna har varsin låda i hyllor längst två av väggarna som de får hämta och lämna saker i vid varje moment. Klassrummet var rymligt med öppna ytor.

Lärare 2: är 31 år och har cirka 6 års erfarenhet av klassrumsundervisning, varpå fem år i lågstadiet ett år i mellanstadiet. Läraren arbetar förnärvarande i årskurs 4. Läraren är behörig att undervisa i svenska, engelska och SO i årskurs 1-6 samt matematik och NO upp till årskurs 3. Läraren har mött minst en elev per läsår diagnostiserad med en eller flera diagnoser inom NPF. Klassen består av 22 elever. Klassrummet är kvadratisk och bänkarna är placerade i grupper om 4-6 stycken, placerade i två parallella diagonaler mot en White board-tavla. Allt skolmaterial förvaras i respektive bänk och eleverna behöver inte förflytta sig i klassrummet. Rummet var trångt.

Lärare 3: är 61 år och har cirka 27 års erfarenhet av klassrumsundervisning i årskurs 4-6 och arbetar förnuvarande i årskurs 5. Läraren har läst en tvåämneslärarutbildning och är behörig att undervisa i engelska och textilslöjd och har senare vidareutbildat sig mot svenska och dyslexi. Läraren har sedan 90-talet arbetat kontinuerligt med barn diagnostiserade med en eller flera diagnoser inom NPF. Klassen består av 24 elever. Bänkarna är placerade två och två i tre rader, vända mot en White board-tavla på kortsidan av ett rektangulärt rum. Eleverna har varsin låda att hämta och lämna saker i vid varje moment.

Lärare 4: är 44 år och har cirka 6 års erfarenhet av att undervisa i årskurs 4-6. Läraren är behörig att undervisa i matematik, svenska och svenska som andraspråk och arbetar som klasslärare i en åldersblandad grupp i mellanstadiet. Läraren har arbetat med barn med NPF. Klassen består av 15 elever och bänkplacering består av bord längs väggar och två runda bord i mitten av rummet. Eleverna kan välja att sitta enskilt vända mot väggen eller vid gemensamma bord. Skolmaterialet ligger i lådor och vid bänkar.

## 5.4 Analys

För att besvara examensarbetets syfte och frågeställningar genomfördes en tematisk analys av intervjuer och fältanteckningar. Bryman (2011) beskriver tematisk analys som ett av de vanligaste tillvägagångssätten gällande kvalitativa data. En strategi för att utläsa data är *Framework* där forskaren använder en matrisliknande metod för att skapa ett index av teman och subteman (Bryman, 2011). Efter noggrann läsning av fältanteckningar och intervjuer har jag valt teman och subteman som återkommer ofta i empirin. Huvudteman som utkristalliserades var formandet av klassen som grupp, utformning och genomförande av undervisning samt redskap som stöttar lärande. Underteman utgör konflikthantering, visualiserat lärande, konkreta arbetsmetoder och tillvägagångssätt för att stötta elevers lärande. Analysen genomfördes i fyra steg enligt följande:

1. Först läste jag igenom intervjuutskriften och fältanteckningarna för att bekanta mig med materialet och få en helhetsbild av lärarnas arbete i klassrummet.
2. Därefter läste jag varje intervju för sig med fokus på hur de beskrev och förklarade sitt arbete med elever som är diagnostiserade med NPF.
3. Nästa steg var att jämföra och kontrastera lärarnas beskrivning av olika undervisningsaktiviteter och hur de uppgav att deras elever med NPF genomförde aktiviteterna, vilket gav tre huvudteman som handlade om undervisningsmetoder/aktiviteter som lärarna arbetade med.
4. Sista steget var att urskilja vilka anpassningar lärarna uppgav att de gjorde/behövde göra för sina elever med NPF, vilket gav fyra kategorier av redskap som lärare använde i undervisningen för att säkerställa att deras elever med NPF kunde lära sig vad som avsågs.

Genom följa de fyra stegen i analysen av insamlad empiri kunde jag med hjälp av en matris urskilja var och hur respondenternas svar överlappade eller skiljde i sökandet efter teman. Med hjälp av framework som strategi synliggjordes hur lärare arbetade utifrån från frågeställningarna för examensarbetet.

## 5.5 Etiska aspekter

Vid insamling av data till den empiriska studien ska forskare förhålla sig till följande fyra forskningsetiska principer: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002). Informationsbrevet (se bilaga 1) lärarna tar del av i sökandet av respondenter förankras i det första kravet och respondenterna jag väljer att studera skriver på en blankett (se bilaga 2) med hänsyn till samtyckeskravet. Respondenternas rättigheter angående deltagande/avslutat deltagande i studien samt hur materialet kommer att användas framgår i de två föregående kraven. Konfidentialitetskravet uppfyller jag fortsättningsvis genom att anonymisera och senare radera all insamlad data från observationer av och intervjuer med respondenter. Anonymiseringen är till för att varken skola eller deltagare i studien ska kunna spåras och respondenterna kan därmed känna sig trygga att delta i studien. Slutligen uppfylls nyttjandekravet genom att jag som forskare endast använder all insamlad empiri i syfte att undersöka frågeställningarna i detta specifika examensarbete. Respondentsvaren och observationerna kommer inte att användas i något annat sammanhang under eller efter arbetets gång.

## 5.6 Trovärdighet och pålitlighet

Validitet och reliabilitet är nära kopplade till kvantitativ forskning där syftet med studien ofta grundar sig i att mäta någonting (Bryman, 2011). Validitet i en studie syftar till att undersöka det man ämnar undersöka. Reliabilitet fokuserar på huruvida studien kan replikeras utifrån samma frågeställningar för att säkerställa resultatet. I kvalitativa undersökningar skriver Bryman (2011) att det istället kan tala om studiens tillförlitlighet där delkriterierna *trovärdighet* och *pålitlighet* motsvarar den kvantitativa forskningens validitet och reliabilitet. För att öka trovärdigheten i studien tillämpar jag respondentvalidering genom att skicka den transkriberade versionen av intervjun till respektive respondent för säkerställa att jag uppfattat den sociala verkligheten korrekt (Bryman, 2011). Studien kan delvis återskapas med hjälp av frågorna i intervjuguiden men den sociala miljön och respondentens dagsform kan påverka resultatet vid ett annat tillfälle. Pålitligheten kan stärkas genom en tydlig intervjuguide med konkreta frågor som fokuserar på lärarens arbete utifrån frågeställningarna. Genom att placera observationen före intervjun kan jag studera lärarens arbete och lyfta olika aspekter för att inte riskera att endast nå lärarens tankar om hur hen arbetar utifrån frågeställningarna.

## 5.7 Metoddiskussion

Jag utförde en fallstudie av kvalitativ design och respondenterna i studien tillhör en relativt smal grupp. Respondenterna var få, av samma kön, i ett relativt tätt åldersspann (med ett undantag) och arbetade på samma geografiska plats i Sverige. Det var svårt att nå respondenter till studien med hänsyn till kraven för att delta och urvalet innefattade alla som visade intresse för studien. Hade möjligheten funnits hade jag önskat studera en varierad grupp av respondenter utifrån kön, ålder, erfarenhet, årskurs. Respondenterna som deltog i studien var kvinnor som undervisade i mellanstadiet. Den etnografiska ansatsen för fallstudien bidrog med möjligheter att nå huvuddragen i lärarnas arbete, att studera frågan hur arbetet utformades och genomfördes anpassat efter målgruppens möjligheter att lyckas. Till följd av att examensarbetet utgjorde en

fallstudie med fyra lärare på en grundskola var det svårt att uppnå god generaliserbarhet utifrån respondentsvaren. Det gick således inte att dra några generella slutsatser om hur lärare arbetade med inkludering av barn med NPF. Insamlad data bidrog dock med en djupdykning och täta beskrivningar av hur lärares dagliga arbete med elever med NPF såg ut. Metoderna i kombination indikerade däremot en generell uppfattning av att lärare brottas med frågor om inkludering, bristande tidsaspekt och kunskap om hur arbete ska gå till. Komplexiteten i att stötta eleverna kunskapsmässigt och socialt kunde respondenterna förklara mer ingående med hjälp av semistrukturerade intervjuer. Samtidigt visade observationer en bild av hur det vardagliga arbete såg ut, vilka avvägningar läraren gjorde för att skapa ett klassrumsklimat anpassat för att stötta elevens kunskapsmässiga utveckling och lärande. Huruvida arbetet skiljde sig från dag till dag men metoderna möjliggjorde att nå flera delar i lärarnas arbete.

## 6. Resultat och analys

I det här avsnittet beskrivs resultatet. För att besvara studiens frågeställningar är resultatet strukturerat med hjälp av teman och subteman som grenar sig i en social och kunskapsmässig aspekt. Det första temat ”Att bli en del av en helhet” (6.1) svarar mot frågeställningen hur lärare arbetar för att inkludera barn med NPF i undervisningen. Det andra temat ”Utformning och genomförande av undervisning” (6.2) svarar på den andra frågeställningens första del: vilka metoder lärare använder. Det tredje temat ”Redskap som stödjer elevers lärande” (6.3) svarar slutligen på den andra frågeställningens andra del: vilka redskap använder lärare för att elever med NPF lär sig vad som avses. En kort sammanfattad slutsats av vad resultatet visar skrivs under varje tema.

### 6.1 Att bli en del av en helhet

Temat avser svara på forskningsfrågan hur lärare arbetar för att inkludera barn med NPF i undervisningen. Gemensamt för respondenterna är hur läraren arbetar för att forma en grupp av klassen där alla medlemmar uppnår aktivt deltagande inom och utanför klassrummet. Social inkludering är därigenom en aspekt lärare behöver ta hänsyn till när de arbetar för att inkludera barn med NPF. För att skapa en miljö där alla elever kan vara delaktiga utifrån sina egna förutsättningar och förmågor lyfter respondenterna det dagliga arbetet med gruppen. Lärare 1 beskriver att klassen startar dagen med en morgonrutin där läraren hälsar på varje elev med en personlig hälsning (som eleverna själva valt) när de går in i klassrummet. Syftet är att starta dagen med att visa att varje individ är unik och att skapa en känsla av gemenskap där alla deltar på sitt eget vis. Lärare 1 förtydligar följande ”det är viktigt att lyfta fram och visa att varje individ i klassen är lika viktig då helheten klassen utgör tillsammans, är beroende av alla sina delar”. Med stöd i det relationella perspektivet arbetar läraren för att inkludera elevens utveckling på grupp- och individnivå.

#### 6.1.1 Konkreta arbetsmetoder för social inkludering

Lekar, övningar och samtal var arbetsätt som lärare använde sig av för att förstärka elevernas upplevelse av att vara en del av en helhet. Lärare 1 förklarar att hen arbetar för att stötta hela elevens skolvardag i syfte att uppnå social inkludering och öka elevens välmående. För att göra det lägger läraren mycket fokus på interaktionerna som sker utanför klassrummets ramar. Efter att Lärare 1 uppmärksammade att eleven med NPF drog sig undan i ostrukturerade sociala kontexter och arbetade enligt följande beskrivning för att stötta elevens sociala interaktioner. Läraren 1 beskriver att klassen tillsammans har utformat ”klassaktiviteter” som eleverna kan ägna sig åt på rasten. Tillsammans har de skapat lekar och bestämt enkla regler för respektive lek. Syftet är att skapa ramar för ostrukturerade miljöer och minska risker för konflikter som uppstår när elever har olika uppfattningar av exempelvis utförandet av en lek. Läraren förklarar att klassaktiviteterna har skapat trygghet i gruppen och struktur för eleven som annars har svårt att förhålla sig till det sociala samspelet. ”Genom att eleverna själva får vara med och bestämma lekar och regler skapas en samhörighet i klassen och tillsammans kan de diskutera hur kan göra så att alla kan delta” (Lärare 1).

Att kontinuerligt arbeta med gruppen för att skapa en trygg och accepterande klassrumsmiljö förklarar respondenterna genom arbete med värdegrundsfrågor. Lärare 2 och 4 beskriver att de lägger vikt på att skapa ett öppet och förstående klassrumsklimat som gynnar alla elever men är nödvändigt för elever med NPF. Lärare 4 arbetar regelbundet med att konkretisera det sociala samspelet i klassrummet genom värderingsövningar i förbyggande syfte och när situationer

uppstår. Att samtala om elevernas olikheter, förutsättningar och svårigheter skapar därigenom förståelse för olika situationer, tillägger Lärare 4. Lärare 2 arbetar med värdegrundsfrågor på veckobasis i ämnet SO där elever får diskutera och göra övningar, exempelvis ställningstaganden genom ”heta stolen” eller ”fyra hörn”- övningar, kopplat till olika områden. Övningen ”fyra hörn” är en värderingsövning där eleverna ska ta ställning till olika påståenden som läraren läser upp. Eleverna placerar sig sedan i det hörn som stämmer bäst överens med hur de ställer sig till respektive påstående. Om påståendet är ”jag leker ensam på raster” kan hörnen eleverna ska förhålla sig till vara ”aldrig, alltid, ibland och sällan”. Diskussioner bygger sedan vidare på elevernas ställningstaganden. ”Heta stolen” går istället ut på att eleverna sitter i en ring och byter plats om påståendet läraren läser upp stämmer överens med hur dem själva förhåller sig till det. Exempelvis ”jag tycker om katter”, om svaret stämmer överens byter eleverna plats och om det inte gör det sitter eleverna kvar.

Gemensamt för respondenterna var identifieringen av att elever med NPF behöver ges möjlighet att träna på det sociala samspelet för att ges goda förutsättningar att lyckas i skolkontexten. Eleverna skapar en relation med klassen genom att ges möjlighet att sam-verka med hjälp av övningar. Utöver ett omfattande arbete med värdegrundsfrågor som de olika respondenterna lyfter, arbetar Lärare 1 med EQ-övningar i klassrummet med fokus på att stärka elevernas självkänsla och självförtroende. Syftet med övningarna är enligt läraren att sammanfoga gruppen och få alla att känna sig som en viktig pusselbit i helheten. ”EQ-övningar skapar förutsättningar för eleven att uppnå socialt deltagande i en trygg miljö”, säger Lärare 1.

Elever som inte visar intresse för sociala interaktioner arbetar helst själva enligt Lärare 3 och förklarar att grupparbeten är en kritisk aspekt. I ett sammanhang där eleven behöver förhålla sig till klasskamrater och mer ostrukturerat arbetsupplägg väljer läraren att ta hänsyn till följande aspekter: gruppindelning, uttryckningsformer, begränsade valmöjligheter av ämnen och delvis uppdelade ansvarsområden. Anpassningarna är till för att skapa struktur för elevens individuella arbete i gruppen och öka elevens sociala deltagande i gruppen, förklarar Lärare 3. Elever med NPF behöver få sina behov mötta i klassrummet för att kunna inkluderas i helheten. En av respondenterna menar att det behöver finnas en vilja från lärarens sida att inkludera eleven i gruppen även om arbetet är omfattande oavsett om eleven är intresserad eller inte. Lärare 3 beskriver att möjligheterna för social inkludering behöver skapas så att elever med NPF ges möjlighet att interagera på samma villkor som resterande elever i klassen.

### **6.1.2 Konfliktantering**

Likt tidigare forskning upplever respondenterna att social inkludering och elevens möjligheter att tillgodogöra sig vad undervisningen avser förutsätter varandra. Lärare 3 förklarar en dubbel problematik för elever med NPF i det sociala samspelet, utifrån behovet av att socialisera. Läraren beskriver en elev med stort intresse för sociala interaktioner med kamrater, där svårigheter uppstår i avläsning av sociala koder eller förmågan att förhålla sig till regler. Konflikter uppstår således oavsett hur situationen utspelar sig, förklarar Lärare 3 följande, ”i lekar där elever förväntas byta roller, exempelvis jage-lekar, blir eleven arg om hen blir tagen och samtidigt arg ifall hen inte blir jagad överhuvudtaget”. Enligt respondenterna är konflikter under skoldagen vanligt för elever med NPF och hänvisar till bristande förmåga att läsa av det sociala samspelet. Respondenterna beskriver elevernas dagsform som påverkande faktor för huruvida konflikter kan lösas elever emellan. Lärare 2 beskriver att den vanligaste konflikten uppstår i kontexter där eleven ska förhålla sig till regler; läsningen hos eleven sker när situationen inte blir som hen tänkt sig. Lärare 2 arbetar med konfliktantering på individuellt

plan med hjälp av seriesekvenser för att konkretisera situationer där en konflikt redan uppstått. ”Genom att visualisera en händelse i efterhand ges eleven möjlighet att reflektera över utgången och potentiella lösningar”, förklarar Lärare 2.

I enlighet med det relationella perspektivet, där elevens förutsättningar att samverka med sin omgivning anser respondenterna att det är viktigt att lyfta svårigheterna som uppstår i olika miljöer. Lärare 4 anser att det är viktigt att låta eleverna träna på situationer i det sociala samspelet, då det för elever med NPF inte sker naturligt. Fortsättningsvis beskriver läraren rollspel i helklass som en metod att visualisera konflikter och olika lösningar i förebyggande syfte. Respondenterna anser att konflikthantering i förebyggande syfte kan vara abstrakt för elever med NPF och att det förebyggande arbetet istället sker mer effektivt i helklass. Lärare 1 förklarar istället att eleven tar till sig och bearbetar konflikter bättre genom samtal där medparterna delger sina känslor i den aktuella situationen. Läraren tillägger att en god relation mellan inblandade parter underlättar konflikthanteringsarbetet då relationen skapar en trygghet i situationen. Att uppnå sam-varo i relationen med lärare-elev samt elev-elev skapar möjligheter för gruppen att arbeta effektivt med relationer och konflikter. Respondenterna är eniga om att konflikthantering kan vara svårt för elever med NPF att begripa då det innefattar att ta ett annat perspektiv eller sätta sig in i en annan människas känslor. För att stärka elevernas empatiska förmåga arbetar Lärare 4 med känslor och kroppsspråk. Syfte att visualisera hur man kan agera, se ut eller känna när man exempelvis är glad, arg eller ledsen. Fortsättningsvis beskriver samma lärare det följande ”genom att synliggöra det ickeverbala språket får eleverna öva på att tolka situationer och agera konfliktlösande för att stärka avkodningen i sociala samspel”.

För att besvara den första forskningsfrågan om hur lärare arbetar för att inkludera elever med NPF visar resultatet att läraren lägger huvudfokus i sitt arbete på att forma en grupp. Arbetet med gruppen är till för att öka alla elevens aktiva deltagande och välmående i skolkontexten. Utifrån det relationella perspektivet fokuserar läraren på att möta eleverna och svårigheter som uppstår i miljön på olika nivåer. Resultatet visar att den sociala inkluderingen omfattar elevens möjligheter att interagera med sin omgivning inom och utanför klassrummets ramar. Slutligen visar resultatet att konflikter är ett fenomen som uppstår mellan alla elever men för elever med NPF saknas förståelse för konfliktens uppkomst och hur den kan lösas. För att tillgodogöra sig vad inkluderingen avser behöver eleven ges möjlighet att träna på socialt samspel på ett tydligt sätt. Arbeta med grupp, värdegrund och konflikthantering var aktuellt utifrån alla respondenter.

## **6.2 Utformning och genomförande av undervisning**

För att elever med NPF ska ges möjlighet att lära inom ramarna för grundskolans klassrum behövde lärarna anpassa sin undervisning. Kopplat till det relationella perspektivet arbetar läraren med fokus på elevens behov samt hur arbetet kan utformas för att stötta svårigheterna eleven befinner sig i. Gemensamt för alla respondenter när de utformar sin undervisning för målgruppen är struktur, tydlighet och framförhållning. Struktur avser, enligt respondenterna en tydlighet och framförhållning i genomgångar, uppgifter och klassrumsmiljön. En respondent förklarar att strukturen avser skapa tydlighet med hjälp av klassrumsrutiner, återkommande arbetssätt i undervisning och framförhållning i kritiska moment, exempelvis övergångar. Struktur utgör enligt respondenten en möjlighet för elever med NPF att identifiera ett mönster i skolvardagen att förhålla sig till.

För att skapa rutiner i klassrummet startas varje dag med tyst läsning så att alla elever kan finna ett inre lugn innan skoldagen startar. Efteråt går vi gemensamt igenom dagen så att

eleven vet vad hen ska göra och vilka förväntningar läraren har på dagens arbete (Lärare 2).

I föregående citat beskriver Lärare 2 rutiner i klassrummet som underlättar starten av skoldagen med hjälp av återkommande arbetsmoment. En strukturerad vardag med tydlig kommunikation skapar enligt Lärare 4 en genomgående trygghet i skolvardagen. Vidare beskriver läraren att undervisningen behöver innefatta reservplaneringar om eleven låser sig och inte kommer vidare. ”Min undervisning är fyrkantig men kan också bli oval. Jag måste vara flexibel och ändra mitt sätt att arbeta med eleven så att hen inte behöver anpassa sig efter mig och min undervisning” (Lärare 4). Likt det relationella perspektivet anpassar läraren sin undervisning så att eleven ges möjlighet att tillgodogöra sig lärandet utan att behöva anpassa sig efter läraren och gruppen.

Då elever med NPF hanterar och processar information annorlunda riskerar de enligt respondenterna att låsa sig när de inte förstår syftet med undervisningen. Respondenterna uttrycker att bristande struktur och otydliga lektionsmoment kan bidra till att eleven inte tillgodogör sig hela eller delar av undervisningen. Lärare 4 beskriver en situation där eleven stötte på ett hinder i matteboken. Uppgiften var att sammankoppla tidsbegreppen förmiddag och eftermiddag med bilder av vad man kunde göra vid respektive tidpunkt. Tidsuppfattningen stämde inte överens med elevens egen tidsuppfattning, vilket resulterade i att eleven inte kom vidare i arbetet. ”För att undvika liknande situationer utformar jag endast uppgifter som är tydliga eller som eleven själv kan relatera till” (Lärare 4).

Enligt Lärare 1 är en trygg och välfungerande relation till eleven viktig för att utläsa i vilken utsträckning undervisningen behöver anpassas. Läraren och eleven uppnår en ömsesidig samvaro i sin relation som utkristalliserar lärarens inkluderingsarbete. Fortsättningsvis förklarar läraren att relationen till eleven kan synliggöra vilka metoder som kan stötta den kunskapsmässiga utvecklingen. Gemensamt för respondenterna är vikten av att vara lyhörd och lyssna in eleven, hur denne svarar på instruktioner och uppgifter som läraren presenterar och utgå därifrån. Lärare 3 beskriver följande ”om jag märker att eleven inte förstår mina instruktioner behöver jag komplettera med konkret stöd. Jag brukar exempelvis använda mig av bildstöd för att tydliggöra min kommunikation”.

Lärare 3 beskriver planeringsarbetet som en kreativ process där det är upp till läraren att finna tillräckligt många olika tillvägagångssätt och skraddarsy uppgifterna till elevens fördel. Vidare påvisar läraren sitt ansvar att pröva och ompröva metoder tills dess att eleven kan tillgodogöra sig lärandet undervisningen avser. Lärare 2 menar att det i grunden handlar om att identifiera elevens svårigheter och anpassa undervisning så hinder elimineras så långt som möjligt. Resultatet visar att framförhållning från lärarens sida är en viktig aspekt för att elever med NPF ska ta del av lärandet på lika villkor. Lärare 2 beskriver hur arbetet med språk och ämnen kan se ut för att stötta elevens individuella kunskapsutveckling och deltagande i klassrummet. ”Jag har en elev med smalt ordförråd och i arbetsområden inom SO/NO får eleven träna på ämnesspecifika begrepp inför varje moment. Det underlättar elevens förståelse av undervisningsinnehåll och deltagande helklass” (Lärare 2).

Respondenterna uttrycker oro över tidsbristen i planering, genomförande och utvärdering av undervisning kopplat till med NPF. Tidsaspekten påverkas främst i helklass då läraren behöver förhålla sig till alla elevers behov och de extra anpassningar som är nödvändiga för eleven med NPF. En av respondenterna förklarar att ett arbetssätt som fungerar vid ett tillfälle inte är direkt



applicerbart på det nästkommande. Att utvärdera vad som möjliggör att eleven erövrar ny kunskap och sedan försöka applicera det på nya uppgifter tar enligt respondenten tid. Respondenten förklarar fortsättningsvis att tidsaspekten kan bidra till att eleven inte får rätt nivå på uppgifter eller tillräckligt med stöttning för att tillgodogöra sig lärandet. Lärare 1 uttrycker att hen önskade kunna spendera mer individuell tid med eleven med NPF för att försäkra sig om att eleven når lärandet och inte bara utför aktiviteter i klassrumsmiljö. ”Det är svårt att hitta tid att fokusera på eleven till 100 % utan att hen behöver stanna kvar efter lektionen. Under halvklasser kan jag fokusera mer på eleven och under tyst läsning brukar jag be eleven läsa ett stycke för mig” (Lärare 1). Citatet syftar till lärarens oro över tidsaspekten att säkerställa huruvida eleven lär sig vad undervisningen avser.

För att besvara forskningsfrågans fokus på vilka metoder lärare använder visar resultatet att läraren behöver identifiera vilka behov eleven med NPF har för att utforma en undervisning som stöttar eleven mot kunskapsmålen. I enlighet med det relationella perspektivet utformar lärarna undervisningen så att elevernas behov blir mötta i den utsträckningen att de kan tillgodogöra lärandet. En genomgående struktur i vardagen och undervisningen är avgörande för huruvida eleven tillgodogör sig vad undervisningen avser. Resultatet visar att tydligheten i lärandet sker enligt respondenterna i utformandet av uppgifter och kommunikationen med eleven. Slutligen visar resultatet att inkludering i undervisningen förutsätter att lärarna, trots oro över tidsbrist att stötta eleverna, skapar goda förutsättningar för eleverna. Detta för att eleverna ska tillgodogöra sig vad undervisningen avser genom att läraren anpassar innehållet och tillvägagångssättet efter elevens förutsättningar och förmågor.

### **6.3 Redskap som stödjer elevers lärande**

Gemensamt för respondenterna är hur de använder och talar om begreppet redskap i sin undervisning. Elever med NPF är enligt respondenterna i behov av stöttning i form av läraren och medierade redskap. Begreppet medierade redskap är tätt sammankopplat med Vygotskijs tankar om det sociokulturella perspektivet på lärande (Säljö, 2014) och respondenterna beskriver fysiska och abstrakta redskap som en kritisk aspekt för elevernas möjligheter att inkluderas i undervisningen. Respondenterna är eniga om att det inte finns korrekta metoder eller redskap för hur kunskapsinhämtning sker. Vidare menar de att en individuell bedömning av vad eleverna behöver förutsätter huruvida de når kunskapsmålen eller inte.

#### **6.3.1 Visualiserat lärande**

Alla lärare i studien uppgav att den största kritiska aspekten för barn med NPF var bristen av förståelse för en uppgift eller ett sammanhang. Att förstå vad, hur, varför och i vilken ordning arbetet ska göras var avgörande för elevens förmåga att tillgodogöra sig lärandet i klassrumskontexten. Abstrakta moment behövde konkretiseras med hjälp av strategier anpassade efter varje elev och gemensamt för respondenterna var arbetet med bildstöd och scheman. Genom att synliggöra arbetsgång, uppgifter och innehåll kunde lärarna kommunicera det abstrakta lärandet på ett konkret och begripligt sätt för eleverna. Appropriering av kunskap sker när eleven kan tillgodogöra sig undervisningsinnehållet så att hen förstår och kan använda sina färdigheter i vardagen. ”Genom att synliggöra vad eleven ska göra med hjälp av individuella scheman i varje moment skapas en trygghet och orosmoment kan elimineras i förväg” (Lärare 1). Lärare 2 arbetar likande med individuella scheman för lektionsmoment och veckoschema för att skapa ett helhetsperspektiv för eleven. I klassrummet arbetar läraren med dagens schema via bildstöd på tavlan då hälften av undervisningstiden sker i parallellklassrummet. Läraren påpekar även ökade dagliga förflyttningar mellan klassrum i

mellanstadiet som kritiska moment för eleven. Med hjälp av visualisering synliggör då läraren vad som ska göras och vad som förväntas av eleven vid olika moment. Lärare 2 lyfter följande ”eleven ska aldrig behöva fundera på var hen ska vara och vilken tid utan det ska vara tydlig från början”. För att visualiseringen med hjälp av exempelvis scheman av olika slag ska utgöra ett redskap menar Lärare 3 att det behöver finnas en struktur och kontinuitet kring hur dessa används för att inte skapa förvirring. ”Arbetet flyter på bättre när eleven inte behöver göra för många val och då fungerar ett schema med arbetsgången. Om eleven inte har för vana att arbeta så skapar redskapet ett större hinder än vad det stöttar eleven att komma vidare”, poängterar Lärare 3. ”Ett stöd utgör inte ett stöd om det inte hjälper eleven att komma vidare eller skapar mer otydlighet i lärandeprocessen” tillägger Lärare 2. Att utvärdera de fysiska redskapen lärare tillhandahåller elever är viktigt för att stötta lärandet och säkerställa att tillvägagångssätten hjälper eleverna att tillgodogöra sig vad undervisningen avser.

Respondenterna beskriver tid som ett abstrakt begrepp som elever med NPF har svårt att förhålla sig till. Att byta moment mitt i en lektion eller avsluta när man inte hunnit klart är en utmaning för elever i målgruppen och för att synliggöra övergångarna används olika tillvägagångssätt. Med hjälp av fysiska redskap upplever lärarna i studien att de kan förbereda eleverna och förbygga orosmoment eller konflikter.

När det är tio minuter kvar av arbetet startar jag en timer på iPaden som ringer första gången efter fem minuter. När jag startar timern visar jag för eleven att det närmar sig en övergång och när den ringer efter fem minuter indikerar det att eleven har fem minuter på sig att avbryta i lugn och ro (Lärare 1).

Lärare 1 förklarar i citatet vikten av tydlig kommunikation för att påvisa att någonting är på väg att ske för att underlätta övergångar för elever med NPF. Detta menar läraren sker i undervisningen och inför förflyttningar i ostrukturerade miljöer. När läraren inte kan synliggöra övergångarna med hjälp av fysiska redskap påminner läraren eleven kontinuerligt genom muntlig kommunikation.

### **6.3.2 Att skapa och upprätthålla fokus i arbetsuppgifter**

Majoriteten av respondenterna beskriver förmågan att upprätthålla driv och fokus i arbetet hos elever med NPF som ytterligare en kritisk aspekt för arbetet i klassrummet. Lärarna beskriver utmaningen att komma igång och bibehålla fokus under en längre period efter att eleven identifierat vad som krävs för att utföra en uppgift. Lärarna i studien upplever att eleverna ofta blir sittandes eller går runt i klassrummet när de inte vet vart de ska börja trots att de muntligt formulerat vad som ska göras. Att skapa meningsfulla undervisningssammanhang som fångar upp och motiverar eleven på ett personligt plan gav bäst resultat, enligt en lärare. Kontinuerlig stöttning i form av anpassat material och strategiskt planerade pauser tillägger ytterligare en respondent. En paus för elever med NPF innefattar fortfarande arbete men med någonting som intresserar eleven, det kan exempelvis vara ett pedagogiskt spel på en iPad. Korta pauser i grupp (i syfte att eleverna ska få röra på sig) eller individuellt förekommer tätt enligt respondenterna i mellanstadiet Två av respondenterna beskriver tillvägagångssätten följande ”eleven arbetar med 5 minuters pauser varje lektion, antingen mellan moment eller när passen är för långa. Pausen blir ett tillvägagångssätt som utgör en tidsram och morot för eleven, hen vet vad som förväntas göras innan och efter” (Lärare 2). ”Ibland räcker det att jag är fysiskt närvarande för att elevens arbete ska flyta på. Hen vet precis vad som ska göras men försvinner in i egna tankar och påminns således genom min närvaro” (Lärare 4). Lärarna gör ständiga avvägningar om

eleverna är i behov av pauser för att koppla av innan fortsatt arbete eller om endast fysisk närvaro stöttar eleven tillräckligt för att fortsätta arbeta.

Kontinuerlig stöttning som inte uppmärksammas i klassrummet menar en av respondenterna är viktig för att eleven inte ska låsa sig eller upplevas utpekad. Lärare 3 beskriver vikten av att inte kritisera ett oönskat beteende inför klasskamrater utan att istället fånga upp eleven och styra tillbaka fokus på uppgiften. Att läsa av elevens kroppsspråk gör att respondenterna kan identifiera om eleven inte förstår eller behöver hjälp att komma vidare. Val av material anser lärare stötta elevens förmåga att hålla igång arbetet och mediering av redskapet sker då i aktiviteten och inte med det specifika materialet. Lärare 2 lyfter individuella läsaktiviteter och val av material genom att beskriva hur lusten för läsning ökade när aktiviteten skedde på iPad jämfört med böcker. Vidare menar läraren att det är onödigt att neka eleven möjligheten att läsa med ett digitalt hjälpmedel om det ökar lusten och resulterar i att läsaktiviteter blir av. Resultatet visar att läraren behöver locka fram men framförallt underhålla motorn hos elever med NPF. Att anpassa materialet och svårighetsgraden från början och stämma av under arbetets gång påverkar hur väl eleven tillgodogör sig lärandet. Respondenterna är eniga om att elevens dagsform påverkar arbetet och att det är viktigt att göra ständiga avvägningar angående vilka aktiviteter som fungerar i klassrummet. Lärare 1 beskriver en tidig fallgrop där hen förutsatte att materialet skapade förutsättningar för elevens lärande. Vidare förklarar läraren att problematiken ligger i bristen av förståelse för syftet och vilka kunskaper eleven har möjlighet att ta till sig med hjälp av ett kulturellt redskap. ”Mediering av kunskap sker inte per automatik ifall läraren inte skapat en förståelse för hur redskapet kan stötta elevens kunskapsmässiga utveckling” (Lärare 1).

För att besvara den andra frågeställningen med fokus på vilka redskap läraren använder föra att eleven med NPF ska lära sig vad som avses sammanfattas följande punkter. Resultatet visar att lärarna arbetar genomgående i sin undervisning med att synliggöra syftet med alla moment i klassrumsundervisningen. Resultatet visar att svårigheter uppstår i att identifiera didaktiska frågor som vad, när och hur någonting ska genomföras. Med hjälp av redskap skapar läraren läraktiviteter som stöttar elevens kunskapsmässiga utveckling. Resultatet visar att tillvägagångssätten möjliggör elevens förmåga att förhålla sig till tidsramen för skoldagen och den specifika lektionen eller momentet. Genomgående är redskapen till för att mediera kunskap på ett lättillgängligt och begripligt sätt för elevens med NPF. Resultatet visar att driv och fokus i arbetet ställer krav på elevens genomförande av uppgifter läraren skapar för eleven och stöttning är avgörande för huruvida arbetet kommer igång eller fortsätter. En kritisk aspekt är förståelse för redskapen eleverna förväntas arbeta med, redskapet bidrar inte med kunskap utan det måste ske i samspel mellan läraren och eleven med fysiska och abstrakta redskap som stöttning.

## 7. Diskussion och slutsatser

I kommande avsnitt diskuteras studiens resultat kopplat till kunskapsöversikten, teoretisk bakgrund, syfte och frågeställningar. Förslag på vidare forskning och några didaktiska implikationer kommer lyftas i slutet.

### 7.1 Diskussion

Genomgående i examensarbetet beskrivs hur forskning, litteratur och respondenter lyfter fram komplexiteten läraren möter i arbetet med inkludering av barn med NPF i undervisningssammanhang. För att svara på frågeställningarna har delvis den sociala och kunskapsmässiga aspekten av inkludering undersökts. Likt tidigare forskning visar resultatet att inkluderingen innefattar en dubbel betydelse där eleven förväntas delta i klassrumsundervisning och sociala sammanhang. Med stöd i Salamancadeklarationen (Svenska Uneskorådet, 2006) och läroplaner ska elever med NPF ges möjlighet till utbildning och utvecklas mot kunskapsmålen utifrån sina egna förutsättningar och förmågor. En del av problematiken läraren möter grundar sig i att det inte är självklart vilken skolform som lämpar sig bäst för en elev med NPF. Då diagnoserna är beteendediagnoser kan symtom uppvisas liknande men individerna i sig är unika. I min jämförelse av läroplaner för grundskolan och grundsärskolan skiljer sig kunskapskraven och huruvida en rättvis bedömning av elevens kunskaper sker kan diskuteras. Grundsärskolans klassrum möjliggör stöttning av den kunskapsmässiga aspekten med hänsyn till mindre grupper medan klassrummet i grundskolan ökar möjligheter till sociala interaktioner. Elever med NPF är endast berättigade att tillhöra särskolans målgrupp om diagnosen samexisterar med utvecklingsstörning. Det uppstår en dubbel problematik då många elever med NPF kan gynnas av stöttning och arbetsmetoder i små klassrum samtidigt som de kan uppnå målen för grundskolans kunskapskrav. Social inkludering och elevens möjlighet att tillgodogöra sig lärandet riskerar att ske på bekostnad av varandra om inte båda aspekterna av inkludering uppfylls i grundskolan. Inkludering av elever med NPF behöver innefatta en balans så att eleverna inte riskerar att bli exkluderade till följd av att de pekas ut i klassrummet eller inte får sina behov tillgodosedda på grund av tidsbrist eller bristande kompetens hos läraren.

Resultatet visar att problematiken lärare möter delvis ligger i identifieringen av svårigheter diagnoser inom NPF medför, med hänsyn till den osynliga karaktären funktionshindret uppvisar. Resultatet visar likt specialpedagogiska skolmyndighetens förklaring att elevers lärandeförmåga (kunskapsmässigt och socialt) skiljer sig. Respondenterna påvisar att elever med NPF är i behov av kontinuerlig stöttning för att införskaffa ny kunskap för att tillgodogöra sig lärandet. För att svara på frågeställningen om vilka metoder och redskap lärare använder sammankopplar jag inkludering med hjälp av medierade redskap (Säljö, 2014). Det viktigaste resultatet visar att lärandet sker med hjälp av fysiska redskap och stöd av läraren, där själva medieringen sker i aktiviteten som utformas. Resultatet visar att det är genom läraren elever med NPF ges möjlighet att gå från att vara fysiskt integrerad i klassrummet till att tillgodogöra sig undervisningsinnehållet och uppnå en känsla av tillhörighet i klassen. Likt Aspelin (2013) sker lärandet i den pedagogiska relationen mellan lärare och elev; läraren utgör en nyckelroll och fungerar som en version av ett abstrakt medierat redskap för helhetsperspektivet av inkludering. Lärandet sker då genom anpassad undervisning i sociala miljöer i samspel med lärarens stöttning. Hur lärandet inom och utanför klassrummet kommuniceras är enligt respondenterna avgörande för huruvida det valda arbetssättet eller materialet medierar kunskap. När läraren utformar sin undervisning utifrån elevens behov möjliggörs inkludering där eleven kan samspela med resterande klasskamrater under längre perioder. Resultatet visar att

medieringen med hjälp av läraren sker genom att skapa en genomgående trygghet där eleverna känner att de kan delta i undervisning, socialt samspel och utvecklas individuellt mot kunskapsmålen nivå.

Jakobsson och Nilsson (2011) sammankopplar elevens förmåga att navigera i den fysiska miljön med möjligheterna att tillgodogöra sig socialt samspel i ostrukturerade miljöer. Respondenterna beskriver att läraren behöver skapa lärandemoment som eleverna kan associera sina tidigare kunskaper till för att tillgodogöra sig nya. Forskning visar att det sociala samspelet kan vara avgörande för hur väl inkludering av eleven sker (Michèle Feder, 2016) och skapar därigenom en problematik ur lärarens perspektiv. Hur läraren arbetar med gruppen, där fokus ligger på att eleverna ska bli en del av en helhet, svarar främst på frågeställningen om hur läraren arbetar med inkludering. För att motverka att elever endast blir fysiskt integrerade visar resultatet att lärare kontinuerligt arbetar med gruppen för att möjliggöra social inkludering för barn med NPF. Aspelin (2013) beskriver sam-varo och sam-verkan i relationell pedagogik och sam-verkan uppstår i en process som kan sammankopplas med elever som integreras i klassrummet, där relationen till omgivningen sker i klassrummets strukturerade aktiviteter. Sam-varo mellan lärare och elever möjliggörs vid lyckad inkludering då relationen präglas av mer personliga möten och ömsesidighet. Inkluderingens tudelade uppdrag medför att lärarens kompetens ställs på sin spets i skapandet av goda förutsättningar, där eleven samverkar på samma villkor. Den sociala inkluderingen förutsätter, enligt respondenterna, nära arbete med värdegrund och konflikthantering. Syftet är att öka förståelse och acceptans kring olikheter samt förklara varför situationer uppstår och skapa förutsättningar för hur dessa hanteras. Forskning visar likt resultatet i studien att information om diagnoser (inom NPF) och svårigheter kan öka förståelse och därmed stötta det sociala inkluderingsarbetet (Majoko, 2016).

## **7.2 Slutsatser**

Examensarbetets karaktär och omfattning gör att det egentligen inte går att dra några generella slutsatser i resultatet. Generaliserbarheten i resultatet är svår att nå till följd av valet av att utföra en fallstudie. Respondenterna påvisar i resultatet likheter med tidigare forskning kopplat till komplexiteten att stötta elevens sociala deltagande och individuella kunskapsutveckling i klassrummet. Då elevens placering i grundskolan inte upplevs självklar drar jag slutsatser för att problematiken är aktuell i en större utsträckning. För att möjliggöra inkludering kan jag dra slutsatserna att lärarna arbetar med helhetsperspektivet av elevens skolvardag. För att skapa förutsättningar för eleven att uppnå socialt deltagande inom klassrummets ramar fokuserar läraren på att forma en grupp där eleven utgör en del av en helhet. För att eleven ska tillgodogöra sig vad undervisningen avser fokuserar lärarna på att anpassa uppgifter och skolmaterial i den utsträckningen att lärandet blir begripligt för eleven.

## **7.3 Förslag till vidare forskning**

Tidigare forskning inom fältet är relativt smalt när det rör sig om faktiska studier innehållande både lärare som undervisar och elever diagnostiserade med en eller flera diagnoser inom NPF. Fler etnografiska fältstudier där lärare och elever följs under en längre tid anser jag skulle gynna forskningsfältet för att förstå hur lärare arbetar för att inkludera elever med NPF i grundskolans klassrum. Forskning visar även att relationen mellan lärare och elev är viktig men att det inte går att dra några specifika slutsatser för hur lärare ska arbeta. Kompetensutveckling kring inkludering och diagnoser inom NPF och svårigheter behövs för att skapa förutsättningar för lärare att undervisa och inkludera eleverna. Vilka kunskaper behöver lärare förse sig med om diagnoser inom NPF för att eleverna ska inkluderas i grundskolan? Hur uppfattar lärare och

elever med NPF inkludering i grundskolan? Hur utformar lärare undervisning som gör att elever med NPF kan tillgodogöra sig lärandet?

#### **7.4 Didaktiska implikationer**

Utifrån ramen för detta examensarbete går det att identifiera att det behövs mer forskning inom området med fokus de didaktiska frågorna vad och hur. Resultatet i examensarbetet indikerar att lärare behöver fler resurser och redskap för att skapa uppgifter och ordna sin undervisning så att den inkluderar elever med NPF. Tidigare studier har främst lyft fram inkludering ur en social aspekt och ett ur elevperspektiv. Forskning visar å ena sidan att sociala interaktioner med jämnåriga kamrater och ökade möjligheter i arbetslivet ligger till grund för placering i grundskolan (Michéle Feder, 2016). Samtidigt visar forskning oro över huruvida elever med NPF lär sig inom ramen för grundskolans klassrum (Marshall & Goodall, 2015). Genom inkludering ges elever möjlighet att samverka med andra barn men forskningen behöver riktas in på den innehållsliga aspekten av inkludering. Förtydligande behöver alltså forskningen fokusera på vad elever med NPF har möjlighet att lära sig och hur lärare arbetar för att de ska lära sig vad undervisningen avser.

## Referenser

- Aspelin, J. (Red). (2013). Relationell specialpedagogik - i teori och praktik. Mölnlycke: Kristianstad University Press 2013:02
- Asp-Onsjö, L. (2017). Specialpedagogik – arbete med elever i skolsvårigheter. I U. P Lundgren, R. Säljö & C. Lidberg (Red.). *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur
- Beckman, L., Janson, S. & von Kobyletzki, L. (2016) Associations between neurodevelopmental disorders and factors related to school, health, and social interaction in schoolchildren: Results from a Swedish population-based survey. *Disability and Health Journal* 9 (2016) 663e672
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S-J & Petry, K. (2013) Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education, *International Journal of Inclusive Education*, 17:1, 60-79, DOI: 10.1080/13603116.2011.580464
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2010). *Perspektiv på en skola för alla*. (2., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber AB.
- Carlsson Kendall, G. (2015). *Elever med neuropsykiatriska svårigheter: vad gör vi och varför?*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Jakobsson, I. & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur & kultur.
- Lindsay, G. (2003). Inclusive education: A critical perspective. *British Journal of Special Education*, 30(1), 3-12.
- Lgr80. 1980 års läroplan för grundskolan: inledning: mål och riktlinjer. (1980). Stockholm: LiberFörlag/Allmänna förl..
- Majoko, T. (2016). Inclusion of Children with Autism Spectrum Disorders: Listening and Hearing to Voices from the Grassroots. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(4), 1429-1440.
- Marshall, D., & Goodall, C. (2015). The Right to Appropriate and Meaningful Education for Children with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(10), 3159-3167.
- McKown, C., Gumbiner, L.M., Russo, N.M. & Lipton, M. (2009) Social-Emotional Learning Skill, Self-Regulation, and Social Competence in Typically Developing and Clinic-Referred Children, *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38:6, 858-871, DOI: 10.1080/15374410903258934
- Michéle Feder, K., Kronborg Bak, C., Schultz Petersen, K., Vardinghus-Nielsen, H. & Mechlenborg Kristiansen, T. (2016): An ethnographic field study of the influence of social interactions during the school day for children diagnosed with ADHD, *European Journal of Special Needs Education*, DOI: 10.1080/08856257.2016.1260207
- Sandström, M., Stier, J. & Nilsson, L. (red.) (2014). *Inkludering: möjligheter och utmaningar*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Putwain, David, W. (2011) How is examination stress experienced by secondary students preparing for their General Certificate of Secondary Education examinations and how can it be explained?, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 24:6, 717-731, DOI: 10.1080/09518398.2010.529840

Rogers, M., Bélanger-Lejars, V., Toste, J.R. & Heath, N.L. (2015) Mismatched: ADHD symptomatology and the teacher–student relationship, *Emotional and Behavioural Difficulties*, 20:4, 333-348, DOI: 10.1080/13632752.2014.972039

Skolverket (2013). *Mottagande i grundskolan och gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2016). *Läroplan för grundskolan 2011: reviderad 2016*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2017). *Läroplan för specialskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2017*. Stockholm: Skolverket.

Specialpedagogiska skolmyndigheten. Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning, förskola och skola. Hämtad: 2018-05-09 från <https://www.spsm.se/>

Svensk författningssamling (2010). Skolplikt och rätt till utbildning. Hämtad 2018-03-23 från: <http://rkrattsdb.gov.se/SFSdoc/10/100800.PDF>

Svenska Uneskorådet (2006). *Salamanca-deklarationen och Salamanca +10*. [Stockholm]: Svenska Uneskorådet.

Säljö, R. (2014). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I U. P Lundgren, R. Säljö & C. Lidberg (Red.). *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur

Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 94 : Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdep..

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.



## Bilagor

### Bilaga 1 - Informationsbrev

Hej, jag heter Caroline Lindell och läser sista terminen på grundlärarprogrammet F-3 på Göteborgs Universitet. Jag skriver nu mitt examensarbete med fokus på inkludering och barn med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. I min empiriska studie tittar jag på hur lärare arbetar för en inkluderande lärandemiljö, vilka metoder som används och hur de synliggörs i praktiken. Jag vill under v. 16-17 följa 3-4 lärare inom grund- och särskola, en lärare/dag samt göra en kompletterande intervju med respektive lärare efteråt. Under observationerna kommer jag att fungera som en passiv deltagare i klassrummet och till intervjun skulle jag rekommendera att vi avsätter upp till ca.60 min (kan göras vid annat tillfälle om något skulle inträffa). Viktigt att poängtera är att jag under observationerna endast kommer att titta på *hur* läraren arbetar för att stötta barn i behov av särskilt stöd och inte på specifika elever. Under intervjun kommer jag ställa frågor som rör inkluderingsarbetet både kunskapsmässigt och socialt. För att delta i studien krävs det att du som lärare arbetar med barn som har blivit diagnostiserade med en eller flera neuropsykiatriska funktionsnedsättningar.

Datainsamlingen från observationsstudien och intervjuerna kommer att anonymiseras och senare raderas efter att examensarbetet är färdig. Ett godkänt examensarbete blir en offentlig handling som kommer att arkiveras. Det är fullt godkänt att dra tillbaka sin medverkan närsomhelst under studiens gång och insamlad data kommer då att förstöras. Om deltagande i studien blir aktuellt kommer jag inför besöket att ta med mig en samtyckesblankett.

Tack på förhand!

Mvh Caroline Lindell

Telefon: [REDACTED]

Mail: [REDACTED]

## Bilaga 2 – Samtyckesblankett

Hej, jag heter Caroline Lindell och läser för närvarande grundlärarprogrammet med inriktning F-3 på Göteborgs Universitet. Jag skriver mitt självständiga examensarbete med fokus på lärarens arbetsmetoder och syftet är att ta reda på hur hen arbetar för att inkludera elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar i skolans verksamhet.

Studien kommer att utföras genom observationer och intervjuer med verksamma lärare inom grund- och särskolans verksamhet. Jag kommer att följa respondenterna under en dag vardera och göra kompletterande intervjuer på ca.30 min efteråt. Materialet från intervjuerna kommer att spelas in, transkriberas och analyseras. Deltagandet i studien är frivilligt och uppgiftslämnaren kan med stöd i Personuppgiftslagen (1998:204) avbryta sin medverkan när som helst. Vid tillbakakallande av samtycke kommer det insamlade materialet från respondenten att raderas. Den deltagande kan avböja att svara på frågor om hen inte vill. Jag kommer i examensarbetet använda materialet i referat och/eller citat. Respondenter och skola kommer att anonymiseras så långt som möjligt så att det inte framgår varifrån materialet är hämtat. Ett godkänt examensarbete kommer i slutändan att finnas tillgänglig på Göteborgs Universitet.

Tack för att du vill medverka i min studie!

Om du har fler frågor är du välkommen att kontakta mig:

Mvh Caroline Lindell

Telefon: [REDACTED]

Mejl: [REDACTED]

Härmed lämnar jag samtycke för deltagande i studien:

X

Namnteckning

X

Namnförtydligande

X

Datum

X

Ort

## Bilaga 3 – Intervjuguide

- Vad heter du?
- Vilket kön identifierar du dig med?
- Hur gammal är du?
- Kan du berätta om din utbildningsbakgrund?
  - Lärarexamen (vilket år/utbildning)
  - Behörighet (vilka ämnen)
  - Specialpedagogik
- Hur många år har du arbetat som verksam lärare?
- Jag kommer referera till neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF), är du bekant med begreppet?
- Vad har du för erfarenhet av att undervisa elever med en eller flera uttalade diagnoser?
  - Har du getts möjlighet till vidareutbildning?
  - I vilket skede?
- Finns specialpedagog/speciallärare på skolan?
  - Finns ett samarbete kring eleven?
  - Kan du förklara hur det ser ut?
- Har du som lärare fått stöttning i form av redskap/metoder?
  - Hur används dem i verksamheten?
- Vilka metoder använder du för att stötta eleverna i undervisningen? Kan du beskriva moment?
  - Kunskapsmässigt
  - Socialt
- Finns det moment under dagen som är mer kritiska än andra?
  - Kan du beskriv hur dessa hanteras?
- Kan du beskriva hur du anpassar arbetet i klassrummet efter enskild individ?
  - Planeringsmässigt/i praktiken
  - Skiljer det sig i olika ämnen/moment under dagen?
- Hur ser du på ditt ansvar som lärare att skapa goda förutsättningar för att elever ska utvecklas?
  - Inom klassrummets ramar
  - Sociala samspelet
- Hur arbetar du med värdegrundsfrågor med gruppen?
  - När sker arbetet?
  - Hur ofta?
  - I vilket syfte?
- Hur hanterar/arbetar du med situationer och känslor som uppstår som resultat av anpassningar, ex. orättvisor?
  - Gruppen/eleven
- Upplever du att du som lärare räcker till för att stötta eleven?
  - Kunskapsmässigt
  - Socialt
  - Tidsmässigt

- Upplever du att du saknar konkreta metoder/redskap för att stötta elever med en eller flera diagnoser?
  - Hur skulle de se ut i praktiken?
- Hur skulle du beskriva dina förväntningar på elevens beteende i klassrummet?
  - Kunskapsmässigt
  - Socialt
  - Hur bemöter/arbetar du vidare med förväntningar och krav?