



MÄLARDALENS HÖGSKOLA
ESKILSTUNA VÄSTERÅS

Akademin för utbildning, kultur och kommunikation

Tre yrkeskategoriers syn på tillgängliga lärmiljöer för individintegrerade elever

Carina Homanen

Självständigt arbete i specialpedagogik-speciallärare

Avancerad nivå

15 högskolepoäng

Handledare: Jenny Wilder

Höstterminen 2016

Examinator: Anders Garpelin

Mälardalens Högskola

Akademien för utbildning, kultur och kommunikation

Självständigt arbete i specialpedagogik-speciallärare, 15 högskolepoäng

Specialisering: Utvecklingsstörning

SQA112

SAMMANFATTNING

Författare: Carina Homanen

Titel: Tre yrkeskategoriers syn på tillgängliga lärmiljöer för individintegrerade elever

År: 2016

Antal sidor: 50

Diskursen för utbildning i Sverige och flera andra länder är ”en skola för alla”. En skola där alla elever känner social och pedagogisk delaktighet, och oavsett behov av stöd har tillgång till inkluderande och tillgängliga lärmiljöer. Hur detta tolkas, hur skolors verksamhet organiseras och förhåller sig till denna diskurs varierar och har varierat under tid. Syfte med denna studie är att undersöka hur rektorers, särskolesamordnares och specialpedagogers uppfattning kring lärmiljöer för de elever som läser enligt grundsärskolans kursplan och finns i grundskolans verksamhet, d.v.s. individintegrerade elever. Studien utgår från ett organisatoriskt perspektiv och ämnar beskriva och analysera hur rektorer, särskolesamordnare och specialpedagoger resonerar kring dessa elevers lärmiljöer. Studien är en kvalitativ studie och bygger på 11 intervjuer, fördelade på ovanstående tre yrkeskategorier. Studiens resultat visar på att betydelsebärande och mångfacetterade begrepp, som inkludering, en skola för alla, tillgängliga lärmiljöer, med dess tolkningsbarhet får betydelse för hur arbetet kring individintegrerade elever organiseras. Studiens informanter beskriver flera faktorer som betydelsefulla för att skapa tillgängliga lärmiljöer t.ex. samarbete, pedagogiska och sociala faktorer. Dessa faktorer vävs in i de aspekter som informanterna tar upp när de beskriver organiseringen kring individintegrerade elever i termer som mer eller mindre lyckad. De tre yrkeskategorierna beskrivs ha olika roller kring individintegrerade elever, men att ett samarbete mellan dem finns. Både informanter och forskning framhäver främst rektorns betydelse i arbetet och förhållningssätt till inkludering, tillgängliga lärmiljöer för alla elever inklusive individintegrerade elever.

Nyckelord: En skola för alla, individintegrerade elever, inkludering, tillgängliga lärmiljöer.

Innehåll

1. Inledning	4
2. Syfte	5
3. Frågeställning	5
4. Bakgrund	5
4.1 Intellectuell funktionsnedsättning	6
4.2 Grundsärskola, individintegrerade grundsärskoleelever i grundskola	7
4.3 Rektors, sarskolesamordnarens och specialpedagogens roll	8
4.4 Sociokulturellt perspektiv, specialpedagogiska perspektiv och definitioner av inkludering/Referensram	10
4.5 Hur ser inkludering av elever med lindrig intellektuell funktionsnedsättning i grundskolan ut ur en historisk synvinkel?	13
4.6 Inkludering, ”en skola för alla”, tillgängliga lärmiljöer	14
4.7 Tidigare empirisk forskning	17
5. Metod	22
6. Resultat	26
6.1 Organisation kring individintegrerade elever på kommunivå	26
6.2 En skola för alla	27
6.3 Samarbete och arbete kring individintegrerade elever utifrån yrkesroll	29
6.4 Organisation kring individintegrerade elever på skolnivå	31
6.5 Påverkansfaktorer för tillgängliga lärmiljöer	34
7. Diskussion	36
7.1 Resultatdiskussion	36
7.2 Avslutande reflektioner	42
7.3 Metoddiskussion	42
8. Förslag på vidare forskning	44
9. Referenser	45
Bilaga 1; Missivbrev	48
Bilaga 2; Intervjuguide	49

1. Inledning

Alla elever i Sverige har enligt skollag rätt till en främjande utbildning, att utifrån sina egna förutsättningar få utvecklas så långt som möjligt mot utbildningens mål. ”Elever som till följd av funktionsnedsättning har svårt att uppfylla de olika kunskapskrav som finns ska ges stöd som syftar till att så långt som möjligt motverka funktionsnedsättningens konsekvenser” (Skollagen 2010:800 3kap, 3§ s 38). Därför kan aldrig undervisning utformas lika för alla, då det finns olika vägar till att nå målet. Utbildningen ska dock vara likvärdig oberoende var i Sverige eleven bor. Skolan ska således ta hänsyn till alla elevers behov och förutsättningar och ta ett särskilt ansvar för elever i behov av stöd (Skollagen, 2010:800).

Diskursen för utbildning i Sverige och många andra länder är ”en skola för alla”, en strävan för delaktighet och inkluderande lärmiljöer för elever i behov av stöd i grundskolan. Unescos arbete med dessa frågor finns samlade i bl.a. Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006), en deklaration Sverige anslutit sig till. Frågor kring en skola för alla diskuteras i olika forum och på olika sätt i bl.a. styrdokument, empirisk forskning, politiska sammanhang och ute i skolans verksamheter. En skola för alla, inkludering, tillgängliga lärmiljöer är dock mångfacetterade begrepp, som kan ha olika tolkningar och som ändrar innebörd över tid. Detta och att det finns en del motsägelsefulla formuleringar i styrdokument (Ahlberg, 2013) och att inkluderingsideal och styrdokument, när det gäller fokus dels på det gemensamma och dels varje elevs måluppfyllelse och utveckling, kan skilja sig åt (Nilholm & Göransson, 2013) bidrar till komplexiteten att genomföra en skola för alla fullt ut.

Hur får då elever i behov av stöd en självklar plats i skolans verksamhet, en delaktighet på lika villkor som alla andra? Hur kan skolan arbeta med inkluderande och tillgängliga lärmiljöer? Som samordnande specialpedagog möter jag dessa frågor i arbetet kring elever i behov av stöd på olika nivåer. Dels organisatoriskt genom elevhälsoteam och rektorsstöd, dels pedagogiskt som handledare till pedagoger samt på individnivå i samarbete med föräldrar, elever, kartläggningsarbete och åtgärdsprogram.

Denna studie tittar närmare på dessa frågor och undersöker ”en skola för alla” och tillgängliga lärmiljöer utifrån en grupp elever i behov av stöd, de individintegrerade eleverna i grundskolan, d.v.s. elever som läser enligt grundsärskolans kursplan men har skolgången inom grundskolans verksamhet. Min personliga erfarenhet är att dessa elever finns inom grundskolan i de tidigare åldrarna men att de senare flyttar över till grundsärskolans verksamhet. Frågor kring inkluderande och tillgängliga lärmiljöer för denna elevgrupp kan

undersökas ur flera infallsvinklar; på organisations-, grupp- och individnivå, utifrån ett elev-, pedagog- och/eller rektorsperspektiv. Studien utgår utifrån en organisatorisk synvinkel och undersöker hur rektorer, särskolesamordnare och specialpedagoger resonerar kring lärmiljöer för individintegrerade elever. För att göra detta har följande syfte och frågeställningar ställts.

2. Syfte

Syfte med denna studie är att undersöka rektorers, särskolesamordnarens och specialpedagogers uppfattning kring lärmiljöer för de elever som läser enligt grundsärskolans kursplan och finns i grundskolans verksamhet, d.v.s. individintegrerade elever.

3. Frågeställning

- Hur förhåller sig rektorer, särskolesamordnare och specialpedagoger till att skapa tillgängliga lärmiljöer för individintegrerade elever inom grundskolan?
- Hur beskriver rektorer, särskolesamordnare och specialpedagoger arbetet kring individintegrerade elever i grundskolan?
- Vilka faktorer anser rektorer, särskolesamordnare och specialpedagoger har betydelse för att skapa tillgängliga lärmiljöer för individintegrerade elever i grundskolan?

4. Bakgrund

För att skapa förståelse för hur inkluderingen av individintegrerade elever kan se ut och hur tillgängliga lärmiljöer kan skapas, börjar denna studie med kortare presentationer av följande områden: intellektuell funktionsnedsättning, grundsärskola samt rektors, särskolesamordnarens och specialpedagogens roll i förhållande till elever i behov av stöd.

Många för denna studie relevanta begrepp som diskuterats av studiens informanter, litteratur och tidigare empirisk forskning är mångfacetterade. Nilholm (2006) menar att dess innebörder kan tolkas olika och har förändrats över tid. Enligt Säljö (2000) förändras, ur ett sociokulturellt perspektiv, tolkningen av begrepp under tid eftersom lärande och språk ska förstås ur sitt sammanhang. För att lättare kunna sätta begrepp, litteratur och tidigare empirisk forskning i ett sammanhang görs därför kortfattade presentationer av sociokulturellt perspektiv, specialpedagogiska perspektiv och definitioner av inkludering. Dessa användas även som referensram i diskussionen kring studies resultat.

Bakgrunden avslutas med att gå från en historisk tillbakablick av individintegrerade elever i grundskolan, till hur diskussionen kring inkludering, en skola för alla och tillgängliga lärmiljöer ser ut idag i Sverige men även i andra länder.

4.1 Intellectuell funktionsnedsättning

Funktionshinder och funktionsnedsättning. Termen handikapp upplevs ofta som stigmatiserande och istället bör termer som funktionsnedsättning och funktionshinder användas (Ineland, Molin & Sauer, 2009). År 2007 bestämde Socialstyrelsen att ordet handikapp inte skulle användas på myndighetsnivå till förmån för orden funktionshinder och funktionsnedsättning. Dessa begrepp reviderades och infördes i socialstyrelsens terminologibank

(<http://www.socialstyrelsen.se/fragorochsvar>). Funktionsnedsättning innebär nedsättning av intellektuell, fysisk eller psykisk funktionsförmåga. Funktionshinder innebär den begränsning som funktionsnedsättningen innebär för individen i förhållande till omgivningen.

Funktionsnedsättningen leder inte automatiskt till ett funktionshinder, d.v.s. en funktionsnedsättning i sig leder inte till begränsningar i relation till omgivningen, däremot är det omgivningens föreställningar som kan leda till begränsningar (Ineland m.fl., 2009).

Intellectuell funktionsnedsättning. I en del litteratur och i folkmun används fortfarande begreppet utvecklingsstörning när man talar kring de elever som studien behandlar. Då begreppet utvecklingsstörning liksom begreppet handikapp kan upplevas som stigmatiserande och att det enligt DSM-5 (världsomfattande diagnosmanual utgiven av Amerikanska Psykiatriska Föreningen, APA) är intellektuell funktionsnedsättning som ska användas, har jag valt att i denna studie använda begreppet intellektuell funktionsnedsättning.

Begreppet intellektuell funktionsnedsättning definieras olika beroende på vilket perspektiv man utgår ifrån och vilka kriterier som ingår i definitionen (Ineland m.fl., 2009). Gemensamt för alla definitioner är att intellektuell funktionsnedsättning innebär en svårighet med att ta in information, bearbeta den, samt att tillämpa den. Intellectuell funktionsnedsättning innebär en intelligensnedsättning i kombination med svårigheter för individen att klara ett självständigt liv i vardagen. Vid diagnosticering ingår tre kriterier; nedsättning av adaptiv förmåga, intelligenskvot under 70 och att orsakerna till detta inträffat innan 16 års ålder. Diagnosen klassificeras som grav, svår, måttlig eller lindrig. Innebörden av intellektuell funktionsnedsättning kan också variera, dels beroende på hur begreppet som intelligens definieras och dels beroende på i vilken utsträckning man ser intellektuell funktionsnedsättning som en personlig egenskap eller som resultat av en icke

anpassad miljö (Granlund & Göransson, 2011). Intellektuell funktionsnedsättning kan förstås utifrån tre modeller; a) den medicinska och individuella modellen, nedsättningen förstås som effekten av sjukdom eller skada. b) den sociala modellen, nedsättningen ses som resultatet av hinder och barriärer i samhället c) den miljörelaterade modellen förstår funktionshinder som resultatet av både individuella egenskaper och samhällets barriärer (Ineland m.fl.,2009). Ses intellektuell funktionsnedsättning som personlig egenskap betraktas den som en kropps nedsättning, ses den som ett fenomen som kommit till av samhället kan den betraktas som en delaktighetsinskränkning (Granlund & Göransson, 2011).

Denna uppsats studerar elever som läser enligt grundskolans kursplan men har skolgången i grundskolan. Dessa elever har ofta en lindrig intellektuell funktionsnedsättning. I skollagen benämns de som integrerade elever (Skollagen 2010:800). Denna benämning använder även Skolverket i sitt stödmaterial Integrerade elever. Begreppet integrerad eftersom eleven är placerad i en annan skolform, men med förtydliganden om en vidare betydelse i integrerings begreppet och att eleven även bör känna delaktighet socialt, pedagogiskt och fysiskt i gemenskapen (Skolverket, 2015a).

I viss litteratur används även andra benämningar för dessa elever, t.ex. elever med lindrig intellektuell funktionsnedsättning inom grundskolan och individintegrerade elever. För att förtydliga i denna text väljer jag att använda benämningen individintegrerad elev, även om enbart integrerad elev är den term som används i skollagen. Individintegrerade elever var också den benämningen som oftast användes av studiens informanter.

4.2 Grundskola, individintegrerade grundskoleelever i grundskola

Elever som inte når grundskolans kunskapskrav, p.g.a. intellektuell funktionsnedsättning, kan gå i grundskola (Skollagen 2010:800). Dess uppdrag formuleras i grundskolans läroplan, Lgr 11, och innebär bl.a. att skolan ska stimulera eleven till att inhämta värden och kunskaper, främja elevens lärande och personliga utveckling till kreativa, aktiva och ansvarskännande samhällsmedborgare. Skolan bör även vara ett stöd för elevens familj, i deras ansvar för elevens utveckling och fostran. I uppdraget uttrycks vikten av ett nära samarbete med elevens vårdnadshavare (Skolverket, 2011).

För mottagande i grundskolan krävs utredning innehållande pedagogisk, medicinsk, social och psykologisk bedömning. Viktigt att en helhetsbedömning som utgår från barnets/elevens bästa görs, innan beslut om mottagande i grundskolan fattas. Slutgiltigt beslut tas av vårdnadshavare, men mottagande i grundskolan får ske utan vårdnadshavarens medgivande vid synnerliga skäl och av

hänsyn till elevens bästa (Skollagen 2010:800). En granskning av Skolinspektionen (2011) visade brister i handläggningen inför mottagande i grundsärskolan, då det ibland saknades vissa bedömningar alternativt att kvaliteten var bristfällig. Karlsudd (2011) menar att detta innebär en rättssäkerhetsfråga gällande att elever får gå i rätt skolform. Felaktig placering i grundsärskolan, kan få följder för individen i framtiden. Elever med lindrig intellektuell funktionsnedsättning är den grupp som lätt hamnar i gränslandet mellan grundskola och grundsärskola. Denna elevgrupp stod också för en stor del av ökningen av elever i grundsärskolan under början av 2000-talet.

Elever med tillhörighet i grundsärskolan kan få sin utbildning inom grundskolan, om berörda huvudmän är överens om detta och att vårdnadshavaren medger detta (Skollagen 2010:800). Oftast sker detta då elev eller vårdnadshavare önskar att eleven ska få hela eller delar av undervisningen i annan skolform (Skolverket, 2015a). I Skolinspektionens (2011) granskning framkom att vårdnadshavare ofta ansåg att information om särskolans verksamhet, vad en inskrivning innebär och möjligheten till individintegrering i många fall varit undermålig.

Individintegrerade elever kan hamna i en speciell och ibland utsatt position, därför bör de få uttrycka sin åsikt och känna delaktighet i processen. Huvudmännen behöver kunskap om den enskilde eleven för att avgöra om integrering är det alternativ som passar bäst. Beslutet ska alltid utgå från elevens bästa och fokus bör främst ligga kring förutsättningar som främjar elevens optimala kunskapsutveckling men även på elevens sociala utveckling (Skolverket, 2015a). Skolverket (2015a) hänvisar här till European Agency for Development of Special Needs Education som i en rapport från 2003 såg att inkludering av individintegrerade elever ofta fungerade bra i lägre årskurser, men att svårigheterna ofta ökade med stigande ålder. Orsaker kunde vara att samspelet mellan eleverna förändrades, eleverna utvecklades i olika takt och skillnaderna i det sociala samspelet ökade. En annan orsak var att utbildningens organisering och ökade krav på kunskapsmål gjorde det svårt för dessa elever att följa undervisningen. Detta beskrev även Tideman (2000) som menade att elever med lindrig intellektuell funktionsnedsättning ofta började skolgången i grundskolan för att sedan efter en tid bli mottagna i grundsärskolan.

När elever får undervisning i en annan skolform är det viktigt att alla nivåer i skolorganisationen utvecklar inkluderande förhållningssätt och att ledning, personal har kompetens kring individintegrering och intellektuell funktionsnedsättning (Skolverket, 2015a).

4.3 Rektors, sårskolesamordnarens och specialpedagogens roll

Rektorer, sårskolesamordnare och specialpedagoger har olika roller kring elever i behov av särskilt stöd, individintegrerade elever. Deras uppdrag i detta arbete ser olika ut, regleras olika tydligt och

kan se olika ut i olika delar av Sverige. För att förtydliga de yrkesroller som studiens informanter representerar, görs en kortare översikt.

Rektors roll. Rektor ska för att uppfylla sitt uppdrag ha förståelse och god kunskap för det ansvar som medföljer rektorsrollen enligt skollag och läroplaner (Skolverket, 2015b). Uppdraget innehåller samordning och ledning av skolans pedagogiska arbete, ansvar för elevernas tillgång till rättssäker och likvärdig utbildning, ansvar för och besluttande om förändringsarbete och utveckling inom sin skola (Skollagen 2010:800; Skolverket 2015b). I nya lagen har rektors roll skärpts med en tydligare utredningsskyldighet och beslutande rätt över åtgärder. Rektor har mandat att organisera insatser av specialpedagogisk karaktär, göra prioriteringar och fördela resurser. Rektor ansvarar och innehar ofta rollen som ledare i elevhälsoteamen där specialpedagogiska frågor, insatser och åtgärder diskuteras (Hjörne & Säljö, 2013; Ahlberg, 2013). Enligt skollag bör elevhälsan arbeta hälsofrämjande, förebyggande och stödjande för elevernas utveckling mot utbildningens mål. I elevhälsoteamen behöver det finnas tillgång till skolläkare, skolsköterska, kurator, psykolog och personal med specialpedagogisk kompetens (Skollagen, 2010:800).

För att tillgodose individintegrerade elevers rätt till god utbildning krävs kunskaper hos rektorer om bestämmelser kring aktuella skolformer. Det åligger rektor att se till att personalen får nödvändig kompetensutveckling kring elevens funktionsnedsättning, förhållningssätt och arbetssätt för att möta elevens behov. Rektor kan ta beslut om anpassningar, t.ex. anpassning i timplanen, som möjliggör undervisning av elever utifrån olika läro- och kursplaner (Skolverket, 2015a).

”Skolledningens och lärarnas medvetenhet och inställning till inkludering är absolut avgörande för hur eleven blir en del av gruppen” (Skolverket, 2015a, s.17). Rektors syn på, vision för ”en skola för alla” och inkludering borde utifrån hens uppdrag bli en betydande påverkansfaktor för hur pedagogisk verksamheten utformas för att möta alla elever i skolan.

Särskolesamordnarens roll. I flera kommuner finns en person som på kommunnivå har i uppdrag att arbeta med frågor rörande grundsärskolan. Tillskillnad från rektors uppdrag regleras inte särskolesamordnarens uppdrag specifikt i skollagen. Särskolesamordnarens uppdrag i olika kommuner innefattar säkerligen stora likheter, men även vissa olikheter. Enligt kommunikation med särskolesamordnare i en mellanstor svensk kommun så arbetar särskolesamordnaren bl.a. med mottagning till grundsärskolan, rutiner och kartläggning, planering med verksamhetschefer och rektorer, samverkan med olika instanser som Habilitering m.fl., handledning och föräldrakontakter.

Ett annat uppdrag är samordning och handledning kring inkludering av elever som är inskrivna i särskolan men finns hela eller delar av skoltiden inom grundskolans verksamhet. I många kommuner är det en specialpedagog på övergripande nivå som har rollen som särskolesamordnare, men i vissa kommuner kan den besittas av en annan profession t.ex. rektor (personlig kommunikation, 1 december, 2015).

Specialpedagogens roll. Inte heller specialpedagogens uppdrag regleras specifikt i skollagen. Ett specialpedagogiskt uppdrag på en skola kan rektor även delegera till speciallärare eller annan lärare med specialpedagogisk kompetens. Skolans specialpedagog ska vara med i skolans pedagogiska utvecklingsarbete, kunna identifiera hinder för lärande i olika miljöer, för att sedan analysera och arbeta för att undanröja dessa hinder. Specialpedagogen ska således arbeta förebyggande för att utveckla främjande lärmiljöer för elever i behov av stöd, kunna genomföra uppföljningar och utvärderingar, men även vara rådgivande och en samtalspartner till lärare och föräldrar (Ahlberg, 2013). Specialpedagogen är oftast med i skolans elevhälsoteam, som är en viktig instans för att hantera svårigheter inom skolan (Hjörne & Säljö, 2013).

I andra länder t.ex. Storbritannien finns motsvarigheter till specialpedagogens yrkesroll. Den kallas SENCO, samordnare för elever med särskilda utbildningsbehov. SENCOs roll är ofta svårdefinierbar och uppdraget tolkas olika (Mackenzie, 2007). Även i Sverige kan specialpedagogens roll och ansvarsområden vara oklara och otydliga. Även om specialpedagogen ska arbeta utvecklande med skolans utveckling så kan hans roll för skolutveckling ibland vara otydlig på den lokala skolan. Ofta har inte specialpedagogen något större inflytande eller delaktighet i skolövergripande arbete för ökad måluppfyllelse. På vissa enheter är dock specialpedagogen bollplank till skolledning, handledare till lärare och pådrivare till uppföljning och utvärdering (Ahlberg, 2013).

4.4 Sociokulturellt perspektiv, specialpedagogiska perspektiv och definitioner av inkludering/Referensram

Sociokulturellt perspektiv. Sociokulturellt perspektiv på lärande har sitt ursprung från Lev Vygotskijs (1896-1934) teorier. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv kan människan inte undgå att lära sig, lärandet är en ständigt pågående process. Frågan blir istället vad hen kan lära sig i olika kontexter och situationer. Språket och kommunikativa processer har en central roll för människans utveckling och lärande, då människan blir delaktig i färdigheter och kunskaper just genom

kommunikation och samspel (Säljö, 2000). Den kommunikativa funktionen är språkets primära funktion. Språk är verktyg för social samvaro och förståelse (Vygotskij, 2010).

Jag har valt att anta ett sociokulturellt perspektiv då språket och lärande ska förstås utifrån sitt sammanhang och har en framträdande roll när frågor kring social, demokratisk och pedagogisk delaktighet diskuteras. I studien berörs en rad specialpedagogiska perspektiv och begrepp. Begrepp som inkludering, delaktighet, normalitet, lindrig intellektuell funktionsnedsättning m.fl., är mångfacetterade och används av många människor, i olika sammanhang och nivåer i samhället. Dessa begrepp tolkas olika och deras innebörd förändras även under tid. Språket och kommunikativa processer får därmed en framstående betydelse. Nilholm (2006) menar att ett begrepps betydelse kan förstås från olika håll. Utgångspunkten i detta resonemang är ett sociokulturellt perspektiv. Språket konstituerar olika sammanhang. För att vi ska behärska ett socialt sammanhang, behöver vi de språkliga redskap som används där. Man kan även säga att både människor och texter flyttar sig från den ena situationen till den andra. Detta innebär att begreppet inkludering också kan flyttas till nya situationer och texter. Detta öppnar i sin tur för nya tolkningar av begreppet inkludering.

Om denna studie fokuserat mer kring pedagogiska arbetssätt för hur grundskolans pedagoger i klassrumsmiljön skulle kunna arbeta inkluderande för alla elever, inklusive individintegrerade elever, hade flera betydelsebärande begrepp inom sociokulturell teori varit aktuella t.ex. zonen för proximal utveckling och artefakter (Säljö, 2000).

Specialpedagogiska perspektiv. Utifrån begrepp som normalitet, differentiering och avvikelse kan specialpedagogisk verksamhet förklaras utifrån olika perspektiv. Gränserna mellan begreppen blir lätt otydliga, eftersom innebörden i avvikande eller normalt hela tiden förändras och är beroende av kulturer, traditioner och samhälle (Ahlberg, 2013). Beroende på vilket specialpedagogiskt perspektiv man intar d.v.s. hur man ser på elevers svårigheter i skolan skiftar åtgärderna som sätts in, eftersom svårigheternas orsak uppfattas olika (Hellblom-Thibblin, 2004). Individperspektiv, organisations- och systemperspektiv, samhälls- och strukturperspektiv och relationella perspektiv är fyra specialpedagogiska perspektiv som skiljer sig åt när det gäller antaganden om normalitet, differentiering och avvikelse. De ger således även olika förklaringar till skolproblem (Ahlberg, 2013). Nilholm (2006) beskriver tre perspektiv; kompensatoriskt-, kritiskt- och dilemmaperspektiv. Ett individ- eller kompensatoriskt perspektiv innebär att svårigheter förklaras med att det är eleven som avviker från det normala och är således ägare av problemet. I motsats till ett individperspektiv står det relationella- och kritiska perspektivet. Orsaker och förklaringar söks då i mötet mellan miljö och elev. I ett relationellt perspektiv flyttas fokus från individen till interaktion och relationer

(Ahlberg, 2013). Begreppet inkludering bör ses i relation till det kritiska perspektivet inom specialpedagogik. Där särlösningar undviks, olikheter ses som en tillgång och betoning ligger på elevens rätt till delaktighet. Utifrån kritiskt perspektiv ska undervisningen anpassas till elevernas olika förutsättningar så att alla kan känna delaktighet i skolarbetet. Utifrån ett dilemmaperspektiv på specialpedagogik bör man hantera grundläggande dilemman som uppstår i grundskolans verksamhet. Dessa dilemman består av motsättningar inom verksamheten där det inte finns ett tydligt och korrekt sätt att agera på. T.ex. att undervisningen ska anpassas till alla elevers olikheter, samtidigt som alla elever ska få ta del av samma sak. Dilemman av detta slag försvinner inte utan istället bör jämviktslägen eftersträvas där olika värderingar, ställningstaganden ställs inför varandra. Att tillämpa teorier med utgångspunkt i enbart en aspekt av dilemmat kan även innebära förenklingar av dilemmats komplexitet (Nilholm, 2005, 2006).

Definitioner av inkludering. Inkludering som idé omfattar alla elever. Klasser, skolor ska fungera som en helhet och erbjuda gemenskap. Flera aspekter kan göra miljön inkluderande, t.ex. socialutveckling, kunskapsutveckling, demokratifostran. Ur ett helhetsperspektiv bör således inte skolans verksamhet reduceras till individnivå, utan fokusera på hur den erbjudna gemenskapen i skolan ser ut (Nilholm & Göransson, 2013).

Bland forskare finns en spännvidd av åsikter kring inkludering. Vissa anser att ett specialpedagogiskt stödsystem är nödvändigt för en inkluderande skola, andra anser att uppdelningen mellan ordinärpedagogik och specialpedagogik är segregering och bör försvinna. I svenska skolor synliggörs denna spännvidd i form av olika grader av särlösningar t.ex. särskola, särskilda undervisningsgrupper, speciallärarundervisning i eller utanför ordinarie klassrumsundervisning. Förespråkare av en mer radikal syn på inkludering visar på olika kännetecken som främjar inkludering, t.ex. gemenskap och demokratiska processer. I begreppet gemenskap ingår att olikheter mellan individer är berikande, att skolan har gemensamma mål, känsla av tillit till varandra och rådande regler, arbetssätt där elever involveras med varandra. Utifrån denna radikala syn på inkluderingsbegreppen förespråkar Nilholm och Göransson (2013) att en gemenskapsorienterad definition av inkludering används i relation till skolan. Definitionen innebär att det inte finns segregering för olika elevkategorier, utan att ett skolsystem ansvarar för alla elever oavsett behov. Elevernas olikheter ses som en tillgång, alla elever känner pedagogisk samt social delaktighet och innehar rätten att utifrån sina förutsättningar utvecklas så långt som möjligt.

I kontrast till gemenskapsorienterad definition, står en mer individorienterad och placeringsorienterad definition. Vid individorienterad definition ser man ofta bara till elever i behov

av stöd och inkluderingsgraden avgörs endast av den enskilda elevens situation. Inkludering utifrån placeringsorienterad definition innebär att elever i behov av stöd enbart befinner sig i det ”reguljära” klassrummet. Definitionerna står i relation till varandra genom att en övre nivå innefattar en undre; 1) Gemenskapsorienterad definition, 2) Individorienterad definition och 3) Placeringsorienterad definition (Nilholm & Göransson, 2013)

Denna uppsats ämnar undersöka frågor kring inkludering ur organisatorisk synvinkel och hur rektorer, särskolesamordnare och specialpedagoger resonerar kring lärmiljöer för individintegrerade elever. Nilholm och Göranssons (2013) tre definitioner av inkludering utgör därför en del av den teoretiska referensramen för uppsatsen.

4.5 Hur ser inkludering av elever med lindrig intellektuell funktionsnedsättning i grundskolan ut ur en historisk synvinkel?

Under ca 150 år har utbildning för individer med intellektuell funktionsnedsättning funnits i Sverige. Under denna tid har terminologi, synsätt och ideologier växlat (Frithiof, 2007). Svenska skolan har under historiens gång gjort olika former av indelningar av elever. Kategoriseringar har gjorts utifrån olika former av intelligensstest och elever har kategoriserats som idioter, sinnesslöa och imbecilla (Axelsson, 2007; Frithiof, 2007). Den medicinska traditionen som dominerade 1900-talets första hälft, började på 40-talet få mer konkurrens av den pedagogiska. År 1944 kom i Sverige en ny lag som innebar obligatorisk undervisning för den elevkategori som kallades bildbara sinnesslöa och år 1954 infördes särskolan (Frithiof, 2007). I slutet av 40-talet kom skolkommisionen med ett förslag som ändrade skolpolitikens riktning till mer en skola för alla, där elever i behov av stöd skulle få mer hjälp inom klassens ram. Detta gällde dock inte alla elever, då det parallellt satsades på hjälpklasser för elever med svag begåvning (Skolverket, 2005). Under 1960-talet kom Nirjes normaliseringsprincip som fick stor betydelse för normaliserings- och förbättringsarbetet av livsvillkoren för individer med intellektuell funktionsnedsättning. Normaliseringsprincipen innebar att man såg på dessa individers livsvillkor ur ett rättighetsperspektiv och var på så sätt en kritik mot den rådande institutionsvården. Principen innebar att dessa individer i möjligaste mån skulle få likvärdiga livsvillkor som andra människor i samhället (Frithiof, 2007). I och med omsorgslagen 1968 omfattades samtliga elever med intellektuell funktionsnedsättning av skolplikt. Som en konsekvens av denna lag fördubblades elevantalet i grundsärskolan (Skolverket, 2005).

År 1996 tog kommunerna över grundsärskolan från landstinget. Då fick alla elever samma huvudman och gemensam läroplan, Lpo94. Föräldrar till barn med intellektuell

funktionsnedsättning fick rätt att välja skola till sitt barn. Efter kommunernas övertagande av särskolan skedde en stor ökning av antalet elever inom särskolan (Skolverket, 2005). Enligt Skolverkets statistik har andelen elever tillhörande den obligatoriska särskolan konstant minskat sedan läsåret 2004/2005, men ökade igen läsåret 2014/2015 och ytterligare lite läsåret 2015/2016. Under läsåret 2015/2016 gick 9774 elever i särskola, varav 5909 i grundsärskolan och 3865 i träningskolan (<http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/grundsarskola>) Andelen individintegrerade elever har ökat ytterst lite de senaste 20 åren (Karlsudd, 2011). Ungefär var femte grundsärskoleelev är individintegrerad i grundskolan och enligt statistik från läsåret 2015/2016 har andelen elever i grundsärskolan som finns individintegrerade under minst halva skoltiden i grundskoleklass, konstant legat kring 20 % sedan början av 1990-talet (<http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller>). Variation finns mellan Sveriges kommuner, allt från att alla grundsärskoleelever är integrerade till att ingen är det (Skolinspektionen, 2011).

4.6 Inkludering, ”en skola för alla”, tillgängliga lärmiljöer

Som nämndes tidigare är inkludering ett mångfacetterat begrepp som, i förhållande till elever i behov av stöd, kan tolkas olika. I datainsamlingen till denna uppsats har jag stött på två begrepp, inkludering och integrering. I olika former av texter, litteratur också beroende på när de skrivits, finns både orden inkludering och integrering eller varianter av orden representerade. Med olika innebörd beroende på vad textförfattaren lagt in i begreppen.

Nilholm (2006) menar att inkludering ofta ses som ett positivt begrepp, som används av många i olika situationer, sammanhang och nivåer i samhället. Risken är då att begreppet urholkas och att dess övergripande innehåll förändras. Därför är det viktigt att vara klar över och tydlig med, vad man lägger in i begreppet inkludering. Begreppet integrering lanserades i slutet av 1960-talet och var ett för sin tid radikalt begrepp som kom att spela en stor roll i av institutionaliseringen. Detta då det fick stå för ett alternativ mot att avvikande grupper, t.ex. individer med intellektuell funktionsnedsättning, sattes på institutioner. Begreppet integrering har nu i stort sett ersatts av inkludering. Nilholm (2006) beskriver skillnaden mellan begreppen i skolsammanhang som, att vid inkludering ska skolan anpassas och organiseras till elevernas olika behov. Vid integrering ska elever passa in i skolans verksamhet även om den inte är helt organiserad utifrån elevernas olika egenskaper.

Sverige är anslutet till flera internationella konventioner, vars budskap är att exkludering och diskriminering p.g.a. funktionsnedsättning, inte är tillåtet i utbildning. En sådan konvention är

Salamancadeklarationen (Svenska Uneskorådet, 2006), som framhäver varje barns rätt till undervisning. Elever i behov av stöd bör ha tillgång till den ordinarie skolan och dessa skolor ska i en integrerande undervisning ta hänsyn till elevers olika behov och mångfald. Utrymme ska finnas för varierande inlärningstempo och inlärningsmetoder. I Salamancadeklarationen används begreppen inclusion och inclusive education, vilket översatts till integration och integrerad undervisning av Svenska Uneskorådet. Införandet av dessa begrepp i deklARATIONEN kom till stånd för att undvika missförstånd och då det i ett globalt sammanhang fanns behov av en ny term för att undvika att fel signaler sändes ut till aktörer i världen (Vislie, 2003). Salamancadeklarationen lyfter fram integration som det effektivaste sättet för att bekämpa diskriminering av elever med funktionshinder, att skapa en skolundervisning för alla och en välkomnande närmiljö (Svenska Uneskorådet, 2006). Sverige är även ansluten till Konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (SÖ 2008:26). Den förbinder konventionsstaterna till att se till att personer med funktionsnedsättning har rätt till utbildning på lika villkor som alla människor. Detta ska ske utan diskriminering och utan att individer med funktionsnedsättning utestängs från det allmänna utbildningssystemet. Istället ska, på samma villkor som andra, individer med funktionsnedsättning ha åtkomst till kostnadsfri och inkluderande grundutbildning. Haug (2012) påpekar vikten av alla barns rätt till utbildning, som främjar social och professionell utveckling. Elever innehar rätten att få vara delaktig, att inte uteslutas eller utpekats. Ineland m.fl. (2009) menar att idén om inkludering syftar till skapandet av en skola där alla får plats. Skolan bör förändras så den passar alla elever och att inte eleverna ska anpassas till skolan. Skolverket (2015a) hänvisar till forskare inom ALA-stiftelsen och FUB, som anser att individintegreringen av elever är en viktig del i arbetet för att nå visionen en skola för alla.

Samtliga elever har rätt till utbildning och i det avseendet har vi enligt Ahlberg (2013) en skola för alla, men hon ifrågasätter om det är en skola för alla om man utgår från begreppet en inkluderande skola. I Sverige går de flesta barnen inom grundskolan, men det betyder inte att de är inkluderade i väsentliga avseenden (Nilholm, 2006). Skollag, läroplan med kursplaner är styrdokument som styr svenska skolans verksamhet. I dessa används inte inkludering som begrepp, däremot finns olika aspekter av inkludering. En tolkning av detta är att det är ett brett uppdrag för skolan som formuleras i styrdokumentet (Nilholm & Göransson, 2013). Styrdokumentet har flera motsägelsefulla formuleringar, t.ex. elevers olikheter ska tas tillvara men alla elever ska på samma tid uppnå en viss kravnivå. Detta kan leda till svårigheter för skolans pedagogiska verksamhet (Ahlberg, 2013). Dilemman kan uppstå i balansen mellan fokus, på det gemensamma (sociala) eller på varje elevs fortsatta lärande och utveckling (individuella). I skolan kan denna balans bli problematiskt för lärare och rektorer som vill arbeta inkluderande, då fixeringen vid elevers resultat

och måluppfyllelse tenderar att försvåra inkluderande arbetssätt. Ett sätt att kringgå detta dilemma skulle vara att göra gemenskap till ett verktyg för att nå individuella mål, att arbeta för förbättrad gemenskap på både klassrums- och skolnivå. Gemenskapen blir då något som förbättrar måluppfyllelsen för individuella elever (Nilholm & Göransson, 2013).

Inkluderande arbetssätt sattes även i fokus i ett forskningsprojekt med tre översikter som undersökte tillvägagångssätt som på ett främjande sätt inkluderade elever i behov av stöd i reguljära klassrum. Den första översikten fokuserade på tillvägagångssätt där interaktionen i elevgruppen spelade en central roll. Resultaten visade att undervisningsmetoder som byggde på interaktion i elevgruppen kunde vara effektiva för att främja inkludering av elever i behov av stöd i reguljära klassrum. Dessa metoder visade sig ha positiva effekter gällande social delaktighet och attityder till sitt eget lärande. Känslan av delaktighet i ett inläringssammanhang visade sig vara en viktig påverkansfaktor för elevens kunskapsinhämtande (Nind, Wearmouth, Collins, Hall, Rix & Sheehy, 2004). Den andra översikten undersökte interaktioner i pedagogiska metoder med rapporterade resultat för akademisk och social integration av elever i behov av särskilt stöd. Resultatet visade att positiva lärarattityder till att barn med särskilda utbildningsbehov hade sin utbildning inom klassens ram, var en stor påverkansfaktor. Lärare som såg sitt ansvar för att lära alla elever oavsett behov, främjade i större grad positiva interaktioner för elever i behov av stöd än de lärare som såg att andra t.ex. stödpersonal skulle ta detta ansvar (Rix, Hall, Nind, Sheehy & Wearmouth, 2006). Den tredje översikten fokuserade på ämnesorienterade tillvägagångssätt i helklass och dess utfall för pedagogisk/social inkludering av elever i behov av särskilt stöd. Resultatet visade bl.a. att inkluderande undervisningssätt, där elever i behov av stöd ingick som en naturlig del inom klassens ram, inte alltid var så enkelt. Studien påvisade behovet av att lärare borde få möjlighet till att lära sig att reflektera över sin egen praktik och att utveckla pedagogiska tillvägagångssätt, som utvecklar elevernas sociala engagemang i olika aktiviteter (Sheehy, Rix, Collins, Hall, Nind & Wearmouth, 2009).

Nilholm och Göransson (2013) menar också att en viktig startpunkt i skolans arbete kring ökad inkludering är att skolan, med alla aktörer, diskuterar och definiera sin innebörd av inkludering. Är man överens om verksamhetens inkluderingsmål? Detta är mycket viktigt då den definition av begreppet inkludering vi har, speglar hur vi uttrycker oss i inkluderingsfrågor. Detta berör även skolverket som menar att då begreppet inkludering kan tolkas olika bör skolor som har individintegrerade elever från en annan skolform, börja med att definiera begreppen och utifrån detta ställning till hur man ska arbeta vidare för mer delaktighet för dessa elever (Skolverket, 2015a). Detta är också en del av syftet med denna studie att undersöka rektorers, sarskolesamordnares och

specialpedagogers uppfattning kring lärmiljöer för de elever som läser enligt grundsärskolans kursplan och finns i grundskolans verksamhet, d.v.s. individintegrerade elever.

Ett annat begrepp som kan kopplas ihop med inkludering och återfinns i denna studie, är tillgängliga lärmiljöer. Begreppet tillgänglighet bygger på att alla elever ska kunna utveckla värden och kunskaper i skolan, utifrån sina egna förutsättningar. Elever ska för att utvecklas få den stimulans och ledning de behöver. Detta ställer krav på kunskap och färdighet vid resursfördelning, så att likvärdig utbildning för alla elever uppnås. Krav ställs även på lärverktyg, undervisningens utformning, på personal och på ändamålsenliga lokaler. Tillgänglighet kan också ses som en förutsättning för kunskapsutveckling (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2015). År 2015 infördes en ny form av diskrimineringsgrund i diskrimineringslagen, nämligen bristande tillgänglighet. Om individer med funktionsnedsättning missgynnas för att skäliga åtgärder inte vidtagits för att de ska få en situation som är jämförbar med individer utan nedsättning, innebär det bristande tillgänglighet (SFS 2014:958). Vid utbildningsverksamheter gäller diskrimineringslagen både lokaler och undervisning, med andra ord ”Tillgänglighet inom utbildningsverksamheten innebär då en likvärdig funktionalitet för alla barn och elever, oavsett funktionsförmåga i verksamhetens sociala miljö, undervisning, lokaler och kommunikation” (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2015, s. 13).

4.7 Tidigare empirisk forskning

Den tidigare forskningen som refereras till i min studie, tar upp inkludering av elever i behov av stöd och utifrån det faktum att allt fler elever i behov av särskilt stöd har sin placering inom den reguljära skolan. Studierna representerar skolors verksamhet från Norden, Europa och USA. Några studier nämnde specifikt elever med intellektuell funktionsnedsättning, medan flera diskuterade utifrån elever i behov av stöd i stort. Då inkluderande verksamhet och tillgängliga lärmiljöer ska gälla för alla elever, oavsett stödbehov, så blir denna forskning relevant för min studie. Den tidigare empiriska forskningen redovisas under rubrikerna: ”Inkludering i relation tillgänglighet och delaktighet” och ”Inkludering i relation till attityder och roll”.

Inkludering i relation till tillgänglighet och delaktighet.

Flera studier har tittat på tillgängligheten för elever i behov av stöd i den reguljära skolan och hur olika länder organiserar utifrån rådande praxis kring en skola för alla.

Göransson, Nilholm och Karlsson (2011) syfte var att kritiskt granska politik och praxis på olika nivåer i Sveriges obligatoriska skolväsende för elever i behov av stöd. Studien utgick från tre teman på nationell och kommunal nivå: värderingar och mål, organisation och placering av elever och betydelsen av kategorier att få stöd. Studien byggde på innehållsanalys av styrdokument och enkätuppgifter från Sveriges kommuner. Resultatet visade bl.a. att politik på nationell nivå lämnade stort utrymme för tolkning på kommunal- och skolnivå, vilket resulterade i stor variation. På kommunnivå verkade oftast traditionen att individualisera elevernas svårigheter i skolan, fortfarande ha företräde framför ett mer relationellt perspektiv. Det fanns dock stor variation mellan kommunerna gällande värderingar och mål, organisation och placering av elever samt betydelsen av kategorisering. Uppnående av lärandemål visade sig också kunna bli ett dilemma när det gällde inkluderingsfrågor. Dock tycktes elever uppleva delaktighet i skolan och ur internationellt perspektiv verkade svenska klassrum vara demokratiska.

Finländsk utbildningspolitik har inkludering som mål och ett centralt sätt att stödja inkludering i Finland har varit ett system, kallad deltidsspecialundervisning. Takala, Pirttimaa och Törmänen (2009) studie, baserat på enkäter och observationer undersökte specialpedagogers arbete i detta system. Resultatet visade på att specialpedagogens arbete bestod av tre delar: undervisning, rådgivning och bakgrundsarbete. Undervisning fokuserades på att ge stöd till elever i behov av stöd antingen i undervisning en till en, i liten grupp eller som stöd i klass. De negativa aspekter som specialpedagogerna uttryckte kring sitt arbete var brist på tid för samarbete, oklar arbetsbeskrivning, stor arbetsbörda och att vissa elever kände sig stigmatiserade av att få undervisning utanför klassrummet. Takala m.fl. menar att det finländska systemet med deltidsspecialundervisning delvis var inkluderande, då eleven hade tillgång till stöd i form av specialundervisning under en begränsad tidsperiod, inga formella beslut behövdes och ingen särskild status gavs till eleven. Men även om systemet med deltidsspecialundervisning kunde ses som inkluderande i form, bestod den oftast av undervisning utanför klassrummet vilket i sig kunde ses som segregande.

En norsk longitudinell enkätstudie av Wendelborg och Tossebro (2008) ville beskriva och undersöka skolplacering och klassrumsdelaktighet för barn med funktionshinder i Norge, vilka förändringar skedde under åren en elev gick i grundskolan som gjorde att de flyttades till särskilda skolor när de blev äldre och vilka faktorer förklarade variationer i skolans placering och klassrumsdeltagande. Resultaten visade att ett större antal elever med tiden placerades i reguljära grundskolor. När det gällde klassrumsdelaktighet, fanns tendenser till att dessa skolor flyttade krävande elever, i synnerhet äldre elever, från klassrummet till andra undervisningsgrupper. Denna segregering skedde gradvis och hanterades inom den reguljära skolan istället för mellan reguljära

skolan och särskilda skolor/klasser. Ett annat resultat var att olika typer/grader av funktionsnedsättningar påverkade elevers deltagande. Tillgängligheten för elever med rörelsehinder var större än för de med intellektuella svårigheter. Forskarna pekade ut specialundervisning som den stora påverkansfaktorn som förklarade skillnaden gällande elevers klassrumsdelaktighet från början till slutet av grundskolan.

Två studier tog upp tillgänglighet för elever i behov av stöd på reguljära skolor utifrån termer som inkluderande kultur och skolkultur.

Dyson, Howes och Roberts (2002) syfte med sin systematiska forskningsöversikt var att identifiera och utvärdera empiriska bevis i frågan hur skolor kan bli mer inkluderande, så att de på ett främjande sätt svara upp till elevernas mångfald och underlätta för allas möjligheter till utbildning. Resultatet diskuterades utifrån termen ”inclusive culture” och visade att i skolor som karaktäriserades av en inkluderande kultur, fanns någon form av samstämmighet bland de vuxna gällande värden som respekt för olikheter och viljan av att ge alla elever möjligheter till god inlärning. Dessa skolor kännetecknades av en organisation som fungerade inkluderande och främjade delaktighet, en rektor som stod för inkluderande värden och hade en ledarstil som uppmuntrade andra till att delta i olika ledarfunktioner. Inga direkta bevis framkom för att en inkluderande kultur direkt och problemfritt ledde till elevernas delaktighet och inkludering. Även den politiska miljön på lokal- och nationellnivå visade sig vara en påverkansfaktor för hur inkluderingsvärden kunde infrias i skolor. Carroll, Fulmer, Sobel, Garrison-Wade, Aragon och Covals (2011) etnografiska studie undersökte också tillgången till utbildning utifrån en rådande skolkulturs betydelse. Carroll m.fl. inriktade sig mer specifikt på elever med stora kognitiva funktionsnedsättningar, och deras tillgång till utbildning som omfattande ett innehåll som var relaterat till statliga normer, aktiviteter, miljöer där elever var interagerade, där alla elevers olikheter respekterades och togs tillvara. Skolkultur definierades som det sammanhang i vilken utbildning skedde och exemplifierades av beteendemönster, värderingar, inbäddade övertygelser och antaganden som delades av dess medlemmar. Resultatet visade att elever med stora kognitiva funktionsnedsättningar krävde omfattande modifieringar, anpassningar och stöd för att få tillgång till den utbildning de hade rätt till, vilket innebar utmaningar för skolpersonalen. För att säkerställa kvalitativ utbildning för dessa elever behövde skolan stödja, implementera och underhålla inkluderande metoder för att utveckla en skolkultur av delaktighet. Denna inkluderande undervisning kunde enligt forskarna kräva en filosofisk förändring när det gällde övertygelser, värderingar och vanor, då dessa faktorer påverkade undervisningen.

Koster, Pijl, Nakken och Houten (2010) undersökte inkludering för holländska elever i behov av stöd i årskurs 1-3 mer utifrån aspekten socialt deltagande i grundskolan. Anledningen till studien var dels Hollands eftersträvan till inkluderande klassrum för elever i behov av stöd och dels för att många föräldrar valde att låta sina barn i behov av stöd gå i den reguljära grundskolan och inte i olika specialklasser. Studien utgick från fyra huvudteman som rörde social delaktighet: vänskap/förhållanden, kontakter/växelverkan, acceptans av klasskamrater och elevernas sociala självuppfattning. Datasamlingen bestod av skattningsformulär, sociogram och observationer. Resultatet visade att i tre av de fyra temana fanns en signifikant skillnad mellan elever i behov av stöd och elever utan behov av stöd. Den förstnämnda gruppen hade i genomsnitt färre vänner, hade färre interaktionstillfällen med klasskamrater men fler med läraren och de accepterades i lägre grad av klasskamraterna. När det gäller det fjärde temat, självuppfattning, upptäcktes ingen skillnad mellan grupperna. Inga signifikanta skillnader hittades heller mellan elever med olika typer av funktionshinder. Koster m.fl. uttryckte oro över resultaten och menade att konsekvenserna av negativa sociala erfarenheter i skolan kan leda till missanpassningar senare i livet. Social delaktighet ansågs därför vara ett av de viktigaste resultaten av integration.

En annan aspekt av det ökande antalet elever i behov av särskilt stöd, inklusive individintegrerade elever, som har sin placering i reguljära skolor, är den oro som väckts för potentiella negativa effekter för hur inkluderingspolitik påverkar studieresultaten för elever utan behov av stöd.

Kalambouka, Farrell, Dyson och Kaplan (2005) menade att det fanns omfattande forskning kring inkluderings effekter för elever i behov av stöd, men inte så mycket hur elever utan behov av stöd påverkades. De granskade därför flera studier i syfte att undersöka empiriska belägg om förhållandet mellan delaktighet i en skola med skolresultat och dess påverkan för elevgrupper utan behov av särskilt stöd. De granskade studierna omfattade elever i behov av olika former av särskilt stöd, inklusive elever med kognitiva svårigheter. Resultaten visade på att det var osannolikt att det fanns en negativ inverkan på akademiska och sociala resultat för elever utan behov av stöd i klasser/skolor där elever i behov av stöd fanns inkluderade. Skolpersonal borde därför enligt Kalambouka m.fl. inte ha farhågor om effekterna av inkludering då det gäller prestation, särskilt inte i grundskolan. Arbetssätt som främjade inkludering krävde noga och regelbundet planering, att personal arbetade flexibelt som ett team och även fick tillgång till lämpligt stöd och utbildning.

Inkludering i relation till attityder och roll

Rektors roll för och attityder till inkludering av elever i behov av stöd. Rektorns roll för elever i behov av stöd och för inkluderingsprocessen har belysts i två svenska forskningsstudier. Lindqvist

och Nilholm (2011) undersökte genom frågeformulär hur pedagogiska ledare/rektorer förklarade varför elever hade problem i skolan, hur skolan borde hjälpa dessa elever och även hur rektorer ansåg att specialpedagogens roll i detta arbete skulle vara. I denna studie fokuserades inte på någon särskild kategori av elever i behov av stöd utan mer allmänt. Resultatet visade att de 45 rektorernas vanligaste förklaring till en elevs svårigheter låg inom elevens individuella brister, men att de ansåg att en medicinskdiagnos inte skulle vara nödvändig för att få särskilt stöd. Rektorer lyfte inte fram dåligt fungerande gruppammansättningar och otillräcklig lärarkompetens som betydande orsaker till elevers svårigheter i skolan. I det pedagogiska arbetet med elever i behov av stöd framhövdes dock lärarens kompetens som en viktig komponent. De flesta rektorer ansåg att specialpedagogens arbete borde riktas mot organisations- och skolutveckling, handledning till personal, arbete med dokumentation, bedömningar, utvärderingar i frågor och arbete kring elever i behov av stöd.

Heimdahl Mattson och Malmgren Hansen (2009) har också undersökt hur rektorer resonerade kring specialpedagogiska insatser i skolan gällande organisation och genomförande. Studien var longitudinell, den första gjordes år 1996 och den andra tio år senare. I den första studien intervjuades 18 skolledare på olika skolor i Stockholms län, 2006 gjordes skolledarintervjuer på 14 av dessa skolor. Materialet analyserades utifrån begrepp som inkluderande och exkluderande utbildning. Studiens slutsats var att de rektorer som organiserade verksamheten i välfungerande arbetslag, oftare såg specialpedagogens roll som handledande och samordnande. Välfungerande arbetslag innebar att alla tillsammans letade lösningar som inkluderade och inte avskilde elever från sin klass och sitt sammanhang. Rektorer som inte satte den enskilde eleven som ett gemensamt ansvar för skolan och arbetslaget, såg oftare specialpedagogens roll som undervisare i mindre segregering grupper, verksamma utanför eller i den egna skolan. Detta innebar att ansvaret att tillsammans hitta lösningar inom klassens ram på ett sätt lyftes från läraren och arbetslaget, som i sin tur bidrog till mer särlösningar och exkludering.

Skolledarens roll för inkludering av elever i behov av stöd lyfts även fram av Carroll m.fl. (2011). De påpekade att rektorer var ansvariga för skolan och för att skolpersonalen fick förberedelse, kompetens och resurser till att möta elever i behov av mycket stöd. Rektor ska förutom att säkerställa delaktighet för elever i behov av stort stöd även ha förväntningar på studieresultat hos dessa elever. Dyson m.fl. (2002) lyfter fram betydelsen av en rektor som stod för inkluderande värden och genom sin ledarstil uppmuntrade andra till att delta i olika ledarfunktioner.

Pedagogers och föräldrars attityder till inkludering av elever i behov av stöd. Cagran och Schmidt (2011) studerade inkludering med utgångspunkt från slovenska lärares attityder kring inkludering av elever i behov av stöd i grundskolan. Med inkludering avsågs en fullständig integrering av elever i behov av stöd, d.v.s. att om elever i behov av stöd befann sig i klassrummet, inte i sig innebar utveckling för en elev om det inte åtföljdes av funktionell och social integration. Att genomföra denna form av inkludering var enligt forskarna en utmanande och komplicerad uppgift. Undersökningen använde sig av frågeformulär, som över 1000 lärare i låg- och mellanstadieskolor besvarade. Ett av urvalskraven på deltagande lärare var att de vid undersökningstillfället hade minst en elev i behov av stöd i sitt klassrum. Resultaten visade att lärares attityder till inkludering påverkades av vilken typ av stödbehov eleven hade. Fler lärare var positiva till inkludering av elever med fysiska funktionshinder än elever med lindrig intellektuell funktionsnedsättning och/eller elever med beteende- och känslomässiga svårigheter. Att olika typer av funktionsnedsättningar påverkade elevers deltagande beskrev även Wendelborg och Tossebro (2008) studie. Cagran m.fl. (2011) tolkade detta att det berodde på att högre krav ställdes på läraren, då dessa elever var behov av stora anpassningar. En annan påverkansfaktor var lärares yrkeskunnande, då lärare som deltagit i olika former av utbildning inom området var mer positiva till inkludering. Betydelsen av positiva lärarattityder lyfts även fram av Rix m.fl. (2006). Inte bara lärares positiva attityder har betydelse för att uppnå en framgångsrik inkludering. Kalambouka m.fl. (2005) poängterade vikten av att även föräldrar och elever trodde på inkluderingsidén.

5. Metod

Metodval. Denna studie antar en kvalitativ forskningsansats, där datainsamlingsmetod varit kvalitativa halvstrukturerade intervjuer. Kvalitativ forskningsintervju som metod är enligt Kvale och Brinkman (2009) lämplig att använda när forskarens syfte är att förstå det studerade fenomenet.

Tolkning av insamlad data har en central roll i kvalitativ forskning. Forskaren får en central roll i analysen, där hans bakgrund och relation till det som be forskats blir ett redskap i tolknings- och analysprocessen. Forskaren beskriver en tolkning av verkligheten och det fenomen som studerats (Fejes & Thornberg, 2014).

Även om denna studie antog en allmän kvalitativ forskningsansats, så fanns spår av fenomenologisk inspirerad ansats, då syftet var att lyfta fram informanternas uppfattning och erfarenheter kring fenomenet; tillgängliga lärmiljöer för elever med lindrig intellektuell funktionsnedsättning som finns inom grundskolans verksamhet. Kvale och Brinkman (2009) menar att fenomenologi inom

kvalitativ forskning är ett begrepp som indikerar ett intresse av att utifrån informanternas egna perspektiv förstå sociala fenomen, att beskriva världen som de upplever den. Detta utifrån ett antagande om att den relevanta verkligheten är vad informanterna uppfattar/upplever att den är.

Urval och deltagare. Studiens syfte var att undersöka rektorers, särskolesamordnares och specialpedagogers uppfattning kring lärmiljöer för elever som läser enligt grundsärskolans kursplan inom grundskolans verksamhet, utifrån en mer organisatoriskt synvinkel. Jag valde att belysa denna synvinkel genom att utföra sammanlagt elva intervjuer, varav fyra stycken var med rektorer på grundskolor där individintegrerade elever fanns i verksamheten. Dessa intervjuer kompletterades med intervjuer med tre särskolesamordnare, som var länken mellan grundsärskola och grundskola vid individintegrering och med fyra specialpedagoger på grundskolor där individintegrerade elever fanns. På så vis belystes syftet utifrån flera yrkesgrupper. Jag valde att inte intervjua pedagoger och assistenter då fokus låg mer på organisation och inte pedagogik, trots att dessa givetvis ofta går hand i hand.

Studiens informanter kom från tre medelstora kommuner i Mellansverige och sammanlagt fyra grundskolor inom åk F-6 fanns representerade. För att få kunskap om kommunens organisation kring individintegrerade elever har den första intervjun i varje kommun varit med särskolesamordnaren. Hen har sedan informerat vid vilka skolor individintegrerade elever finns och utifrån det har jag tagit kontakt med rektor. Rektor i sin tur informerade mig om och på så sätt valde ut den specialpedagog som kom att delta i studien. Urvalet av de föreslagna skolorna har skett genom att jag kontaktat skolor i den ordning särskolesamordnaren nämnde dem.

Genomförande. Jag använde mig av halvstrukturerade intervjuer som datainsamlingsform. Syftet med intervjuerna var att försöka få beskrivningar över hur informanterna förhöll sig till och hade för erfarenheter kring organisation av tillgängliga lärmiljöer för individintegrerade elever.

Efter att telefonkontakt tagits med deltagarna där även tid och plats för intervjun bokades, så skickades missivbrev ut per mail med mer information kring studien och deras deltagande, (se bilaga 1). Utifrån en intervjuguide, som fokuserade på relevanta teman/områden utifrån mina frågeställningar, genomfördes sedan intervjuerna, (se bilaga 2). Då det var tre olika yrkeskategorier som intervjuades användes samma intervjuguide som grund, men kompletterades med vissa frågeställningar direkt kopplade till yrkesroll. Exempel på teman/områden som berördes under intervjuerna var informanternas uppfattning, erfarenheter och formuleringar kring olika begrepp som inkluderande lärmiljöer, en skola för alla m.fl. och betydelsebärande faktorer för tillgängliga

lärmiljöer. Frågorna ställdes så att informanternas erfarenheter, upplevelser kring fenomenet i så stor utsträckning som möjligt belystes.

Öppna intervjufrågor användes för att informanterna skulle få möjlighet att berätta mer fritt. Jag upplevde att min erfarenhet av att arbeta som specialpedagog och min förförståelse inom området hjälpte mig att ställa relevanta följdfrågor. När intervjuaren har chans att ställa följdfrågor, ge uppmuntrande bifall, så får enligt Kvale och Brinkman (2009) informantens svar och berättelse ett mer djup eftersom det sker ett samspel mellan intervjuaren och informanten.

Intervjuerna tog mellan 30-60 minuter. De spelades in och transkriberades sedan ordagrant.

Pilotintervju. En pilotintervju genomfördes med en rektor på en F-6 skola, denna rektor var inte en av de 11 deltagarna för studien utan deltog bara för pilotintervju. Då pilotintervjun genomfördes bara med en av de tre yrkeskategorierna testades den gemensamma grunden i intervjuguiden och de specificerade frågorna till rektor. Efter pilotintervjun förtydligades några frågeställningar.

Analys. Vid analys av kvalitativa data bör man fundera på förhållningssätt till teori (Fejes & Thornberg, 2014). En fenomenologisk ansats har inspirerat denna studies analys av data, även om analysen har genomsyrats av en mer generell kvalitativ analys utifrån Fejes och Thornbergs huvudmetoder för en mer generell analys av kvalitativa data. Utifrån dessa skapade jag mig först en insikt om texternas huvudsakliga innehåll innan texten bröts ned i mindre delar i syfte att finna meningsbärande enheter. Dessa enheter analyserades sedan i relation till varandra för att urskilja centrala teman/kategorier (Fejes & Thornberg, 2014; Szklarski, 2014). Utifrån teman/kategorier har jag sedan beskrivit resultatet av datainsamlingen, se uppsatsens resultatdel. En djupare tolkning har sedan skett av textens innehåll i förhållande till teoretiska perspektiv och tidigare forskning.

Etiska aspekter. Forskaren behöver ta hänsyn och ställning till etiska frågor och aspekter, samt planera utifrån dem under hela processen i en kvalitativ studie (Kvale & Brinkmann, 2009). Vetenskapsrådet (2011) tar fram fyra allmänna krav när det gäller forskningsetiska principer för en studie. Dessa är samtyckes-, informations-, konfidentialitets- och nyttjandekravet.

Deltagarna i studien har personligen fått förfrågan av mig om att delta i studien. Alla har fått information om att de kan avsluta sitt deltagande i studien när de önskar och de har gett samtycke till att intervjuerna spelats in med ljudupptagning. Informanterna har fått information om studiens syfte dels via telefonkontakt, missivbrev och muntligt vid intervjutillfället. Informanterna har i

missivbrevet fått information om att studien inte kommer användas i kommersiellt bruk utan i enlighet med Mälardalens högskolas rutiner läggs ut på internetbasen DIVA. Data kring informanterna har förvarats på lösenordsskyddad dator och på ett sådant sätt att de inte varit tillgängliga för obehöriga. Deltagarna skyddas från identifiering genom att benämnas utifrån sin yrkesroll utan koppling till namn, plats eller kommun. I vissa citat har pronomen som han, hon m.fl. bytts ut till eleven alternativt hen för att ytterligare minimera risken för identifiering. All information som samlats in har bara använts till denna studies ändamål. Alla deltagare har fått erbjudande att få ta del av studien genom att de få en kopia av studien.

Tillförlitlighet, trovärdighet och generaliserbarhet. Thornberg och Fejes (2014) beskriver begreppen tillförlitlighet och trovärdighet som indikatorer för hur systematisk och noggrann forskaren är under hela forskningsprocessen. Att följa detta borgar även för en överförbarhet/generalisering av studiens resultat. Generaliserbarhet innebär frågor kring hur och i vilken grad studiens resultat kan appliceras till andra verksamheter och personer.

Tillförlitligheten och trovärdigheten av studiens resultat påverkas av tillvägagångssätt vid insamling av data och analys. Genom hela forskningsprocessen bör forskaren ställa sig frågor som t.ex. Är valda metoder för datainsamling och analys relevanta utifrån studiens syfte och frågeställningar? Hur tillförlitlig är datainsamlingen och dokumentationen? Vilka etiska överväganden behöver beaktas, har det gjorts? Hur väl förankrat är resultatet i data? Hur väl besvaras frågeställningarna? Diskuteras resultatet i relation till tidigare forskning och teorier? Dessa frågor bör även läsaren av forskningen ställa sig. Larsson (2005) beskriver olika kvalitetskriterier för kvalitativ forskning. Två av dem är intern logik och etiskt värde. Det förra innebär att en logik finns mellan studiens olika delar; syfte, forskningsfrågor, teoretisk referensram, datainsamling, analys och resultat. Det senare innebär att forskaren håller på de fyra kraven kring forskningsetiska principer, att inte insamlad data förvrängs eller fabriceras. Då syftet med en fenomenologisk ansats är att komma fram till en essens, så blir strukturen viktig. Det är väsentligt att forskaren håller sig till ett fenomen – att det inte varierar och att alla resonemang går att följa. När det gäller överförbarhet av resultaten från denna studie till andra verksamheter och personer så är det en bedömning som ligger i läsarens perspektiv. Denna studies metod och resultat kan fungera som jämförelsegrund till andra verksamheter och personer och det är upp till läsare att avgöra rimligheten. För att öka trovärdigheten har jag försökt att vara så transparent som möjligt när det gäller metod, analys och resultat. Dessutom sätter jag i diskussionsdelen resultaten från studien i relation till tidigare forskning och resonerar på så sätt kring studiens trovärdighet och överförbarhet.

6. Resultat

Syfte med studien var att undersöka rektorers, särskolesamordnarens och specialpedagogers uppfattning kring lärmiljöer för individintegrerade elever. För att uppnå syftet ställdes följande frågeställningar upp:

1. Hur förhåller sig rektorer, särskolesamordnare och specialpedagoger till att skapa tillgängliga lärmiljöer för individintegrerade elever inom grundskolan?
2. Hur beskriver rektorer, särskolesamordnare och specialpedagoger arbetet kring individintegrerade elever i grundskolan?
3. Vilka faktorer anser rektorer, särskolesamordnare och specialpedagoger har betydelse för att skapa tillgängliga lärmiljöer för individintegrerade elever i grundskolan?

I denna del av studien redovisas resultatet av vad som utifrån frågeställningarna kommit fram i intervjuerna. Resultatet organiseras utifrån teman med underteman, där tema a och b kan kopplas till frågeställning 1, tema c och d till frågeställning 2 och slutligen tema e till frågeställning 3.

Teman:

- a) Organisation kring individintegrerade elever på kommunnivå.
- b) En skola för alla dels utifrån beskrivningar av begreppet och dess mångfacettering och dels som utopi och i relation till dagens skola.
- c) Samarbete kring individintegrerade elever utifrån respektive yrkesroll.
- d) Organisation kring individintegrerade elever på skolnivå.
- e) Påverkansfaktorer för tillgängliga lärmiljöer på individnivå, klassrumsnivå (gruppnivå), organisationsnivå och förhållningssätt.

6.1 Organisation kring individintegrerade elever på kommunnivå

Organisationen kring grundsärskola och individintegrerade elever skilde sig mellan de representerade kommunerna. I två av tre fanns grundsärskolor och vårdnadshavare kunde välja/ta beslut om barnet skulle gå i en faktisk grundsärskoleklass eller som individintegrerad elev i grundskolan. I den tredje kommunen togs för några år sedan ett beslut på kommunnivå att alla elever tillhörande grundsärskolan skulle vara inkluderade i grundskolans verksamhet, vilket innebar att grundsärskoleklasser togs bort men att träningskolan fanns kvar. Det fanns, när studien

genomfördes, planer inom kommunen att nu återigen bilda en grundsärskoleklass för dem som absolut inte klarade den vanliga skolmiljön.

”Men målet är fortfarande att om du är särskoleplacerad så ska du kunna gå kvar i din klass och vara inkluderad där (...) men att det ska finnas ett annat alternativ för den som behöver”.

(Specialpedagog 2)

Hur kommuner organiserade arbetet kring elever som läste enligt grundsärskolans kursplan påverkade och till viss del skapade förutsättningar för hur de enskilda grundskolorna organiserade kring individintegrerade elever. Ytterligare ett exempel var att i de två kommuner med grundsärskola skilde sig upplägget kring de individintegrerade eleverna åt när det gällde deras skoldagar. Ena kommunens särskolesamordnare beskrev elever som kunde ha vissa ämnen alternativt delar av sin skolvecka i sin grundskoleklass respektive grundsärskoleklass. I den andra kommunen beskrevs svårigheter att organisera så att man kunde hitta sådana lösningar. Skillnaden i organisation kunde enligt särskolesamordnarna bero på om det fanns grundsärskola i samma byggnader som grundskolan eller om de var särskilda åt.

6.2 En skola för alla

Studiens informanter resonerade kring individintegrerade elever utifrån diskursen en skola för alla och gjorde beskrivningar kring dels begreppets innebörd och dess mångfacettering, och dels som en utopi och i relation till dagens grundskola och grundsärskola.

Beskrivningar av begreppet och dess mångfacettering. En skola för alla beskrevs av informanterna som en plats där alla var välkomna oavsett kön, etnisk bakgrund, behov m.m. En plats där olikheter togs tillvara så att alla kände delaktighet, fick vara en del av ett sammanhang och utvecklas utifrån sina förutsättningar.

Flera informanter tog upp att betydelsen av att en skola för alla inte stod för fysisk placering.

”Det handlar ju om att finnas i ett sammanhang för den enskilde individen. Och det är ju inte en lokalintegrering vi talar om eller en rumslig integrering utan det handlar ju om att dom ska känna att dom är en del utav verksamheten”. (Särskolesamordnare 3)

Informanterna belyste begreppet en skola för alla ur både ett individperspektiv och ett samhällsperspektiv. Det senare perspektivet beskrevs utifrån ett resonemang kring hur man vill att samhället ska se ut och vilken roll elever i behov av stöd, inklusive individintegrerade elever, ska ha efter skolan.

”För om vi plockar bort alla som inte passar in i den här ramen och så är dom någon annanstans. Tänker vi då att dom här personerna ska vara där någon annanstans hela livet, ja då kan vi ju sätta dom där från början, då behöver man inte beblanda sig. Men om man tänker att det här barnet med utvecklingsstörning ska vara en del av samhället som vuxen, då måste den ju också vara en del av samhället på vägen dit. (...) Dom andra eleverna lär sig att dom här finns också och finns dom när jag är barn så är det inget konstigt att dom finns när jag är vuxen heller!” (Särskolesamordnare 2)

De flesta informanter resonerade även kring själva begreppet en skola för alla och dess tolkningsmöjligheter, dess mångfacetterade betydelse.

”En skola för alla är stort och det är ju vad lägger man i begreppet, för det måste ju kanske inte vara att alla elever, vi tycker ju inte att det är rättvist om alla elever ska göra samma saker samtidigt och på samma tid”. (Specialpedagog 1)

*”Jaa, en skola för alla, äh, det var en, jag tänker själv när man gick utbildningen **en** skola för alla eller en **skola** för alla? Hur ska du betona? En skola för **alla**? Hur ska vi betona det här?” (Särskolesamordnare 1)*

En skola för alla som utopi och i relation till dagens skola. Flera informanter beskrev en skola för alla som en utopi. Att det var mer som något man borde sträva efter, så att skolan skulle kunna möta upp fler elever och deras olikheter bättre än idag.

”Alltså en skola för alla är egentligen en utopi, tänker jag, för att den är ganska onåbar. Och då kan man ju välja att antingen så bestämmer man sig för att om det är omöjligt att uppnå så struntar vi i det eller ser man det som ett ideal som vi ska sträva emot så mycket som möjligt”. (Särskolesamordnare 2)

I relation till dagens svenska skola resonerade informanterna kring att beroende på vad som tolkas in i begreppet, så kan man ha olika uppfattningar om vi har en skola för alla i Sverige eller inte.

”Det beror på hur man tänker. Jag tror att alla egentligen pratar om att vi har en skola för alla idag men sen är det vad vi definierar som en skola för alla”. (Särskolesamordnare 3)

”Det är att vi, skolan ska ju socialt och kunskapsmässigt möta upp allas behov och att man ska ha en mångfald på en skola. Det måste vara kärnan vilket också då berikar alla på skolan både personal och elever. Så som vi faktiskt har det här, med särskolan som har sin del här och träningskolan och vi har även kring hörselklass. Och det tycker jag, den spridningen som vi har, den är jättebra”. (Rektor 3)

Samtliga särskolesamordnare gjorde även kopplingar till grundsärskolan. De belyste både mer segregrande effekter som kan bli följden av att Sveriges skolsystem, trots en diskurs om en skola för alla, sorterar in elever i olika grupper som t.ex. grundsärskola, individintegrerade elever. Men också mer positiva delaktighetseffekter med grundsärskolans verksamheter.

”Om man nu tänker att alternativet är att du sitter i en klass, du får inte tillräckligt stöd, du hänger inte med varken socialt eller kunskapsmässigt. Eller du får gå i en särskoleklass där du har kompetent personal, kompisar som du kan vara med på lite samma nivå så du kan känna ett sammanhang och må bra. Då är det bättre, än alternativet att vara ute i en klass utan stöd. För det är inte en inkludering”. (Särskolesamordnare 2)

6.3 Samarbete och arbete kring individintegrerade elever utifrån yrkesroll

Representanter för de tre yrkesgrupperna gjorde beskrivningar av sitt uppdrag både i relation till individintegrerade elever men även till elever i behov av stöd i ett större perspektiv. De gjorde också beskrivningar av hur de såg på varandras uppdrag och sina tankar kring deras samarbete.

Hur beskrev särskolesamordnare sin roll i arbetet kring individintegrerade elever och hur beskrevs den av andra? Särskolesamordnarna lyfte fram sin roll i kommunernas förfarande vid mottagande av elev till grundsärskolan. Samtliga deltog i kommunernas mottagningsgrupper, och gjorde där bedömningar om ett mottagande till särskolan var skäligt, att kartläggningarna som låg till grund höll den kvalitet som krävdes. De arbetade även med frågor rörande säkerställning av tillhörighet av rätt skolform.

Särskolesamordnarnas uppdrag skiftade gällde handledning. Två arbetade med handledning till skolor med individintegrerade elever, men i olika omfattning. Den tredje arbetade mer riktat mot mottagandet och hade i stället en kollega som i sitt uppdrag handledde skolor med individintegrerade elever.

De beskrev att det i deras yrkesroll låg mycket föräldrakontakter kring information om särskolan, t.ex. hur ett mottagande såg ut, olika alternativ, rättigheter, funktionsnedsättning. Föräldrakontakter skedde både i enskilda samtal och på gemensamma informationsmöten. Mängden kontakt styrdes utifrån behov och kunde fortsätta på olika sätt genom åren.

Studiens rektorer och specialpedagoger resonerade kring särskolesamordnarens roll i olika grad. I de fall där särskolesamordnaren hade en handledande funktion ute på skolorna beskrevs hans roll mer detaljerat och samarbetet mellan särskolesamordnaren och skolan blev tydligare. I det fall där särskolesamordnaren arbetade mer med mottagande beskrevs han mer som samordnare.

”Kontakt med särskolesamordnaren som har ett övergripande ansvar, stor erfarenhet, stora kunskaper, kontakter, kan rutiner och då har ju hon gått in i det, som kanske annars hade kunnat vara min roll i att se på undervisning, dokumentation, material, helhet i klass och så där”.

(Specialpedagog 1)

”Ett väl fungerande system med särskolesamordnaren som samordnare. (Rektor 3)

Hur beskrev rektorer sin roll i arbetet kring individintegrerade elever och hur beskrevs den av andra? Rektorerna beskrev att en del av rollen som rektor för individintegrerade elever var att på kontinuerlig basis träffa föräldrar och pedagoger till dessa elever, för att diskutera elevens utveckling och arbetssätt m.m.

Rektorerna beskrev sin roll i arbetet för att skapa tillgängliga lärmiljöer för individintegrerade elever och elever i behov av stöd dels utifrån att hitta organisatoriskt lösningar kring tid, kompetensutveckling och samarbete och dels utifrån att vara en coach/bollplank till pedagogerna samt att driva frågor kring värdegrundsarbete, normer och medarbetarskap.

”Så jag har drivit vissa saker till sin spets och man har fått diskutera (...). Hur man är mot varandra och hur man är mot elever. Vad står vår skola för? Så att vi vuxna är överens”. (Rektor 1)

”Bolla mina tankar till pedagogerna. Och framförallt att dom pedagogerna som har dom här individintegrerade eleverna. Hur jobbar ni? Det är diskussioner och kommunikation hela tiden. Det är ingenting jag kan ändra på över en natt, utan det här kommer vara en process, men jag tror på den processen”. (Rektor 2)

Rektorns roll lyftes främst av särskolesamordnarna, men även av några specialpedagoger. Främst belystes rektorns ansvar för att individintegrerade elever får en främjande skolgång och tillgängliga lärmiljöer. Även rektorns roll gällande organisation, förhållningssätt samt ledarskap i förhållande till tillgängliga lärmiljöer för alla och samarbetet kring individintegrerade elever, belystes.

”Den är jättestor, jätte, jättestor. Jag kan inte riktigt beskriva hur stor påverkan det har. För att det är ju också så att vi är flockdjur, människor är ju ett flockdjur. Och det är enorm stor skillnad på en arbetsplats som har en ledare som tycker en sak och en som tycker en annan sak.” (Specialpedagog 2)

”Jag känner att det är stor skillnad att jobba på en sådan skola där en rektor alltid är med på åtgärdsmöten eller en som man får dra med sig”. (Särskolesamordnare 1)

Hur beskrev specialpedagogen sin roll i arbetet kring individintegrerade elever och hur beskrevs den av andra? Specialpedagogerna fanns alla med i skolornas elevhälsoteam och fick därigenom en roll i organisationen och arbetet kring elever i behov av stöd, inklusive individintegrerade elever. De arbetade alla med handledning och stöd till pedagoger, men det såg olika ut om det i yrkesrollen även fanns ett direkt arbete med elever.

Specialpedagogens roll i den direkta samverkan kring de individintegrerade eleverna, såg lite olika ut och i några fall hänvisades istället till särskolesamordnarens roll i samverkan.

”Jag finns med, jag finns ju i klassrummet ibland, som ett bollplank kring övriga elever och det här barnet. Jag finns med i möten med föräldrar. Så att jag finns ju med, men hade vi inte haft särskolesamordnaren så hade jag naturligtvis behövt gå in på ett annat sätt”. (Specialpedagog 1)

Särskolesamordnare och rektorer resonerade kring specialpedagogens roll i arbetet med individintegrerade elever utifrån deltagande i elevhälsoteam, handledning till och samarbete med pedagoger och direkt arbete med elever. Några informanter resonerade även kring andra sätt att lägga upp speciallärares/specialpedagogers direkta arbete med individintegrerade elever, utifrån inkluderingsaspekter.

”Jag tror också om man ser speciallärares och specialpedagogernas roll är ju också att vi måste börja förnya oss. Vi kan kanske inte alltid sitta en till en utan jag vill ha mer grupper. För lilla Kalle som är särskoleinkluderad kanske växer med att ha två svagare eller två duktigare elever från gruppen i en gruppkonstellation med en specialpedagog, istället för att sitta en till en”. (Rektor 2)

6.4 Organisation kring individintegrerade elever på skolnivå

Särskolesamordnarna som i sitt uppdrag hade en helhetsbild över skolorna i kommunen, uppgav att det såg olika ut hur skolorna organiserade och arbetade kring individintegrerade elever. Dels

beroende på organisatoriska förutsättningar, som lokaler, ekonomi, personal m.m. Dels utifrån elevernas förutsättningar, t.ex. om eleven enbart har en lindrig intellektuell funktionsnedsättning eller om eleven har tilläggsdiagnoser som komplicerade en individintegrering. Kommunens organisation kring individintegrerade elever togs fram som påverkansfaktor men även rektorn på den enskilda skolan och dennes förhållningssätt bidrog till att det ser olika ut på skolorna.

På de fyra representerade skolorna, varierade antalet individintegrerade elever från en till sju stycken. Oftast fanns en resurs kopplad till den individintegrerade eleven eller den klass som eleven tillhörde. Resursen kunde finnas på heltid eller under delar av dag.

”Det finns ju elever som mer eller mindre har punktmarkeringar så, sen finns det elever där man har satt in två personal i klassen, där en kanske mer är mot den eller där man kanske har fler elever som har svårigheter av olika slag och behöver träna olika saker, men kanske inte är mottagna i särskolan, men då kan man göra en samordning”. (Särskolesamordnare 3)

Informanterna beskrev skolornas organisering och arbete kring individintegrerade elever som mer eller mindre lyckad, utifrån en mängd aspekter. De mest frekventa aspekterna som framkom var: samarbete och arbetsfördelning mellan skolans personal, samarbete med föräldrar, pedagogiska och sociala faktorer och elevens behov men att organisationen inte räcker till. Dessa aspekter diskuterades i vissa fall utifrån ett dilemmaperspektiv.

Samarbete och arbetsfördelningen mellan skolans personal. En tydlig aspekt för lyckad eller mindre lyckad individintegrering, som i stort sätt samtliga informanter lyfte fram, var betydelsen av hur samarbetet och arbetsfördelningen fungerade mellan skolans personal, främst då mellan resurs och mentor. Detta kunde innefatta antal samarbetspartners, organisering av planeringstid tillsammans m.m.

”Man kan ha tre till fyra olika resurspersoner som kommer in i samma klassrum på en vecka, vilket gör att läraren och resurspersonerna hittar inte varandra.” (Specialpedagog 2)

”Vi säger att en elev är inkluderad i en klass och har resurs med sig som sitter och jobbar. Det är inte säkert att det är resursen som ska jobba med eleven, det är kanske klassläraren som ska sitta med den eleven och jobba några pass i veckan. För att kunna göra bedömningen: Var ligger eleven i kunskapsmålen? Vad är det den här behöver? Då får ju den andra personen ta över klasslärarrollen istället. För det tror jag är en vinst”. (Rektor 2)

Främst specialpedagogerna lyfte fram två lärarsystem, som gynnsam faktor för samarbete. Detta då man ansåg att mandatet och ansvarsfördelningen mellan pedagogerna då jämnades ut och att flexibiliteten i undervisningen för elever i behov av stöd då skulle öka.

Samarbete med föräldrar. Ytterligare en aspekt som enligt informanterna påverkade individintegreringen var samarbetet med föräldrar. Informanterna poängterade vikten av en fungerande kontakt och samsyn mellan skola och hem. Även dilemman påvisades som kunde uppstå när skola och hem inte såg på individintegreringen på samma sätt, t.ex. kring när en eventuell övergång till grundsärskolan borde ske.

”Jag tror att den är jätteviktig, samarbetet och kontakten mellan skola och hem. Att man har en samsyn, men man måste ju givetvis kunna tycka olika men ändå kunna prata om det i sådant fall och utveckla det”. (Rektor 1)

”Så vi tänker ju att den här integreringen har nog varit bra för eleven fram tills nu, men nu skulle det finnas andra saker som skulle vara bättre för hen. Men vi är inte på samma linje här som föräldrarna, utan det är väl en process och där tror jag väl att det behöver ta lite mera tid innan vi når varandra där”. (Rektor 4)

Pedagogiska och sociala faktorer. Andra aspekter som lyfts fram och som påverkade organisationen var pedagogiska och sociala faktorer. Flera informanter resonerade kring att individintegrering var lättare att lyckas med i yngre åldrar och att det var lättare att organisera kring det pedagogiska än det sociala.

”När dom är små då är dom inte så medvetna om att dom är annorlunda. Ju äldre dom blir desto svårare blir det och med den här eleven så märker vi att hen förstår ju inte riktigt det sociala spelet”. (Specialpedagog 3)

”För så länge sociala biten fungerar, då tycker jag, då är det optimalt med inkluderingen men när den börjar svikta så är det svårt att bygga på nått annat. För det pedagogiska kan man alltid liksom det kan man alltid kompensera för, men däremot sociala är svårare”. (Särskolesamordnare 1)

Elevens behov men när organisationen inte räcker till. Dilemman som påverkar organisationen, belystes av de informanter som vittnade om en mindre lyckad individintegrering. Dessa handlade främst om anpassningar och den individintegrerade eleven respektive övriga elevers behov.

”Här hade det ju rent organisatoriskt varit rent ypperligt om eleven ibland, för vi har ändå en särskola här, om det fanns möjlighet för hen att några pass per vecka gå till särskolan (...) För att liksom eleven ska utvecklas, för nu känns det som att mycket sitter hen av tiden. Och eleven behöver ju samma rätt till utveckling som alla andra och det tycker jag inte riktigt att hen får. (...) Vi har inte utnyttjat nu i alla fall eftersom föräldrarna säger nej”. (Specialpedagog 3)

”Vi känner att vi kan inte riktigt erbjuda den här eleven det hen faktiskt behöver. (...) Utvecklingen drar iväg åt olika håll. Det är ju någonting vi känner av och det gör att det blivit mindre och mindre integrering. Eleven har inte så mycket tid i sitt klassrum just nu. Utan eleven jobbar enskilt med sin assistent i ett grupprum. Det beror på att hen är högljudd och fungerar inte i klassrummet (...) det gör att lärmiljön påverkas och dom andra blir negativt påverkade i klassen”. (Rektor 4)

Två av rektorerna lyfte dilemman som kunde uppstå utifrån ett helhetsperspektiv över hela skolans verksamhet.

”Jag vill gärna ta emot alla dom här eleverna, men det handlar om att man måste ha kunskaperna också och få resurser för dom här eleverna. Och det är det som man brottas med högre upp hela tiden”. (Rektor 2)

”(...) var går gränsen mellan den här elevens rätt att få vara integrerad i en verksamhet som jag egentligen inte tror är det bästa för elevens fortsatta utveckling. Till att se hur kan jag se till att skapa förutsättning för alla dom andra eleverna som finns runt den här eleven ska känna sig trygga på skolan”. (Rektor 4)

6.5 Påverkansfaktorer för tillgängliga lärmiljöer

Informanterna lyfte fram faktorer på olika nivåer som gav förutsättningar för att individintegrerade elever fick tillgång till tillgängliga lärmiljöer. Gemensamt för dessa var förhållningssätt, värden och normer som påverkade och speglade de övriga faktorerna. Övriga faktorer kunde delas in på individnivå, klassrumsnivå (gruppnivå) och organisationsnivå. Dessa nivåer påverkade och påverkades av varandra.

Förhållningssätt. Flera informanter resonerade kring förhållningssätt, värden och normer för att skapa förutsättningar till tillgängliga lärmiljöer för elever. Den värdegrund som fanns på skolan och hos personalen påverkade och speglade hur man såg på och skapade förutsättningar för tillgängliga lärmiljöer på alla nivåer.

” (...) det har vi ju pratat om i vår utbildning att varje barn ska man möta där den är, så den variationen tycker jag, som den värdegrunden jag har som pedagog, så tycker jag att man måste jobba på olika nivåer med olika barn”. (Särskolesamordnare 1)

Informanterna diskuterade även kring personliga värden, förmågor hos pedagogen. Som lyhördhet, förmåga att tänka prestigelöst och intresse för elever i behov av stöd för att sedan kunna möta olikheter i klassrummet.

”Det finns en värme och eleverna vet vad de kan förvänta sig av läraren och tvärtom. Den är så tydlig att man nästan kan ta på den. Det är jättetrevligt att vara med i klassrummet, en enorm värme”. (Rektor 1)

”Det är inte lätt. Det möter man ofta, att det är jättesvårt att ta en resurspedagog som inte har någon utbildning, att ta dennes ord lika kraftfullt som mina”. (Specialpedagog 2)

”Det tror jag är det allra, allra viktigaste, att man som lärare är intresserad av just dom här eleverna för det underlättar ju väldigt mycket”. (Specialpedagog 4)

Individnivå. Informanterna lyfte flera faktorer som på individnivå stöttade och gav förutsättningar för att eleverna skulle få tillgång till tillgängliga lärmiljöer, kunna känna trygghet och få en fungerande skoldag, t.ex. förberedelse, tydlighet, struktur.

”Även den elev som är i vårt klassrum 100 % av sin tid behöver förberedelse och den förberedelsen kan se väldigt olika ut beroende på vilken elev det är”. (Specialpedagog 2)

”Struktur är jätteviktigt, alltså syns det när du kommer in vad som kommer hända och också sådan struktur både för gruppen och för individen. (...) Och i en lärmiljö som en särskoleintegrerad särskoleelev ska få tillgång till så tänker jag att där behöver det också finnas med visuellt stöd i dagen i strukturen. (Särskolesamordnare 1)

För att skapa dessa förutsättningar för eleven resonerade informanterna kring ett arbete på klassrumsnivå (gruppnivå) och organisationsnivå.

Klassrumsnivå (gruppnivå). För att skapa tillgängliga lärmiljöer resonerade informanterna om ett arbete på klassrumsnivå, för att elever skulle kunna känna trygghet och delaktighet både socialt och pedagogiskt. Detta arbete kunde innebära samarbetsövningar, organisering av grupparbeten och raster, arbete med struktur och rutiner i klassen men även att arbeta med olikheter och allas lika värde.

”För att kunna ha den här bra inkluderingen där eleven känner sig delaktig i sin stora klass, så kräver det ett grundjobb med klasserna. Att våga prata om; Hur är det att vara annorlunda? (...) Och våga lyfta vi är olika, det är bra att vi är olika”. (Specialpedagog 2)

Organisationsnivå. Faktorer på organisationsnivå som behövdes planeras för och som i sin tur fick betydelse för tillgången till tillgängliga lärmiljöer var t.ex. flexibla lokaler och klassrumsmiljöer, kunskap/kompetens, samarbete, kollegialt lärande och tid.

”Alla pedagoger måste ha baskunskap om att alla elever inte är, kan behandlas lika. Att det finns ju elever, vad ska man säga, vi ska individualisera så mycket som möjligt i en klass”. (...) Vi måste kunna individualisera där eleverna är” (Rektor 2)

”För risken när du har en integrerad elev och du har en assistent eller resurs som sätter sig i en skrubbe utanför och sen säger man att det är en integrering. Men om du har en dialog mellan dom här två personerna så dom är jämställda och samverkar i planeringen då får du ju också att båda har mandatet i gruppen”. (Särskolesamordnare 3)

”Det kollegiala lärandet är väsentligt när det gäller alla grupper. Men kanske ännu mer det gäller elever i behov av stöd. En jättestor vinnande faktor är att man har tid att diskutera”. (...) Vi måste få ett forum att kunna dra nytta av varandras kunskaper”. (Specialpedagog 2)

7. Diskussion

7.1 Resultatdiskussion

I studiens resultat framkommer komplexiteten med tolkningsmöjligheterna av begrepp som t ex inkludering, delaktighet och en skola för alla. Beroende på vad som läggs in i begreppen får det betydelse för organisation, förhållningssätt och arbetssätt kring individintegrerade elever och för elever i behov av stöd i stort. Studiens informanter belyste också de många dilemman som kunde uppkomma i praktiken, utifrån bland annat verksamheten, styrdokument och organisation och att en skola för alla inte är lika lätt att genomföra i praktiken som i teorin. I diskussionsdelen kommer studiens resultat därför att diskuteras under följande rubriker, som alla förhåller sig till studiens frågeställningar:

- Betydelsebärande begrepp tolkningsmöjligheter och dess påverkan kring organisationen kring individintegrerade elever
- Förhållningssätt till skapande av tillgängliga lärmiljöer för individintegrerade elever

- Beskrivningar av arbetet kring individintegrerade elever på kommun- och skolnivå och betydelsefulla faktorer för att skapa tillgängliga lärmiljöer.
- Rektor, sarskolesamordnare och specialpedagogs roll i arbetet kring individintegrerade elever.

Begreppens tolkningsmöjligheter och dess påverkan. När informanterna resonerade kring sina tankar och förhållningssätt gällande tillgängliga lärmiljöer för individintegrerade elever, så figurerade flera betydelsebärande begrepp, t ex inkludering, en skola för alla och tillgängliga lärmiljöer. Informanterna diskuterade utifrån dessa begrepp, men även dess tolkningsmöjligheter. Dessa mångfacetterade begrepp används i olika sammanhang och nivåer i samhället. De nämns indirekt eller direkt i styrdokument, konventioner, tidigare forskning och lämnar ett stort tolkningsutrymme vilket resulterar i stor variation ute på skolorna (Göransson, Nilholm & Karlsson, 2011). Den definition vi lägger i begreppen, speglar även hur vi uttrycker oss kring t ex inkludering (Nilholm & Göransson, 2013).

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv är dessa begrepp således språkliga, tolkningsbara och föränderliga över tid, då människor använder sig av språkliga redskap för att behärska sociala sammanhang (Nilholm, 2006). Människor och språkliga begrepp/texter kan flyttas från en situation till en annan, vilket i sig innebär att begreppen inkludering, en skola för alla m.m. också kan göra det och då öppna upp för nya tolkningar. Detta skulle kunna vara en förklaring till att det kan se olika ut hur kommuner och skolor utformar/organiserar kring individintegrerade elever. Ett sociokulturellt perspektiv på begreppens tolkningsmöjligheter kan också förklara hur organisationen kring elever med intellektuell funktionsnedsättning har förändrats genom årens lopp. I de representerade kommunerna och skolorna i studien, finns också en variation kring organisation/arbetsätt kring individintegrerade elever. Betydelsen av hur olika aktörer förhåller sig till begreppens innebörd genomsyrar också informanternas resonemang gällande hur organisation kring individintegrerade elever byggts upp, både på kommun- och skolnivå.

Förhållningssätt till att skapa tillgängliga lärmiljöer för individintegrerade elever. Alla informanter i studien förhöll sig positiva till att skapa tillgängliga lärmiljöer för individintegrerade elever och andra elever i behov av stöd. Alla beskrev att det ska/bör finnas plats för alla elever och att olikheter bör tas tillvara. Positiva attityder till att elever i behov av särskilt stöd har utbildningen inom klassens ram är en mycket stor påverkansfaktor för inkludering (Rix m.fl., 2006). Forskning har dock visat att lärares attityder i dessa frågor kan påverkas av vilken typ av stödbehov eleven har,

t.ex. positivare attityder till elever med rörelsehinder än de med intellektuell funktionsnedsättning (Cagran m.fl., 2011; Wendelborg & Tossebro, 2008). De flesta informanter berörde också dilemman och svårigheter som kan uppstå i en strävan till en skola för alla, där alla känner delaktighet både socialt och pedagogiskt. Ahlberg (2013) beskriver också att i Sverige har alla barn rätt till att gå i skolan, men ifrågasätter om det är en skola för alla utifrån begreppet inkluderande skola.

Flera informanter beskrev en skola för alla mer som en utopi, något att sträva emot. Även bland forskare finns än spännvidd av åsikter kring inkludering och dess betydelse. På organisationsnivå synliggörs denna spännvidd enligt Nilholm och Göransson (2013) i form av olika grader av särlösningar i svenska skolor, t.ex. grundsärskola. Detta togs även upp bland informanterna som resonerade kring när och hur är en skola, en skola för alla, och hur ska en skola för alla sättas i relation till alla grupperingar, sorteringar av elever som görs till IK-klass, grundsärskola m.m. Ett dilemma som togs upp, var när inkluderingen inte längre bidrog till den individintegrerade elevens delaktighet, socialt och pedagogiskt. Utifrån diskursen en skola för alla frågade sig några informanter om det då inte var bättre med en tillhörighet och gemenskap i en mindre grupp, t.ex. i särskolan, där eleven känner delaktighet, än att tillhöra en större klass i ett sammanhang eleven inte känner sig delaktig.

Beskrivningar av arbetet kring individintegrerade elever på kommun- respektive skolnivå och betydelsefulla faktorer för att skapa tillgängliga lärmiljöer.

Organisationen kring individintegrerade elever i studiens kommuner såg olika ut. I en fanns ingen grundsärskola och alla elever som läste enligt grundsärskolans kursplan fanns ute på kommunens grundskolor. Enligt informanter skulle detta vara ett sätt för kommunen att uppnå inkludering.

Kommunens organisation skapade i sin tur förutsättningar för organisationen på skolnivå. Informanterna gjorde beskrivningar av kommuners och skolors arbete/organisering kring individintegrerade elever som mer eller mindre lyckad utifrån aspekter som: samarbete och arbetsfördelning mellan skolans personal, samarbete med föräldrar, pedagogiska och sociala faktorer och elevens behov men att organisationen inte räcker till. I många fall diskuterades dessa aspekter utifrån dilemman som uppstår i verksamheten, både på organisations-, grupp- och individnivå. Dilemman som uppstår inom skolans verksamhet kan enligt Nilholm (2005, 2006) beskrivas utifrån ett dilemma perspektiv. I dessa motsättningar finns det inte ett tydligt och korrekt sätt att agera på utan ett jämviktsläge bör eftersträvas.

Samarbete. En aspekt som flera informanter tog upp och som ansågs påverka tillgängliga lärmiljöer för individintegrerade elever, handlade om samarbete. Både samarbete inom skolan och samarbete skola och hem. I studien framkom exempel på dilemman som kunde uppstå när samarbetet mellan skola och hem inte var lyckad och då man inte såg på individintegreringen på samma sätt. Enligt Kalambouka m.fl. (2005) är det av stor vikt att föräldrar, lärare och elever tror på inkluderingsidén, för att inkluderingen skulle bli framgångsrik.

Informanterna poängterade vikten av att hitta organisatoriska lösningar till ett främjande samarbete, men påpekade att det oftast var en utmaning att få till. Faktorer som togs upp här var tidsbrist, att för många personer inblandade, otydliga ansvarsfördelningar och bristande kompetens. Dessa faktorer passar väl in med de som Kalambouka m.fl. (2005) menade har en påverkansfaktor för lyckad inkludering. Heimdahl Mattson och Malmgren Hansen (2009) såg i sin studie att om rektorer organiserade verksamheten i välfungerande arbetslag, så ledde det till att personalen tillsammans tog fram lösningar som inkluderade och inte avskilde enstaka elever från sitt sammanhang.

Några informanter belyste värdegrundsfrågor, personliga egenskaper hos skolpersonal som faktorer för att främja samarbete. Värderingar och vanor är faktorer som enligt Carroll m.fl. (2011) påverkar inkluderande undervisning. Även samstämmighet hos personal gällande värden som respekt för olikheter och viljan till att skapa goda inlärningsmöjligheter till alla elever bidrar till inkluderande kulturer (Dyson m.fl., 2002).

Pedagogiska och sociala faktorer. Flera informanter diskuterade pedagogiska och sociala faktorer vid individintegrering och att det var lättare att kompensera, organisera och anpassa kring det pedagogiska än det sociala. För att skapa social delaktighet krävdes enligt informanterna mycket arbete på gruppnivå kring struktur, organisation av undervisning, värdegrund och respekt för olikheter. Detta ansågs gynna det sociala samspelet och interaktionerna mellan individintegrerade och deras klasskamrater. Koster m.fl. (2010) tog fram just social delaktighet som viktigaste resultatet av integration. Även Nind m.fl. (2004) belyste att undervisningsmetoder som byggde på interaktion i elevgruppen hade positiva effekter för elevens känsla av social delaktighet och tillhörighet, som i sin tur främjade elevens kunskapsinhämtande.

Några informanter resonerade kring att den sociala utvecklingen hos den individintegrerade eleven och dennes klasskamrater med åren kan gå isär och svårigheter i att förstå det sociala samspelet blir tydligare. Detta gör att en individintegrering kan vara lättare att lyckas med i yngre åldrar (jfr Tideman, 2000; Wendelborg & Tossebro, 2008).

Både social- och pedagogisk delaktighet verkar således vara viktiga faktorer vid en lyckad individintegrering och de påverkar även varandra. När svårigheter att organisera kring dessa faktorer uppstår kan det hämma en individintegrering. Två informanter beskrev individintegreringar där skolan ansåg att eleven inte för väl i grundskolan utan skulle få en bättre skoldag, både pedagogiskt och socialt i grundsärskolan, men där föräldrar inte ville att barnet skulle gå i särskolan. Anledningar som informanterna uppgav till att organisationen inte räckte till kunde vara brist på ekonomi, resurser, kompetens och lokaler. Men även svårigheter att hitta en social delaktighet, då den individintegrerade eleven och de andra klasskamraterna inte hade något socialt samspel.

Tre definitioner av inkludering. Informanternas beskrivningar individintegrerade elevers inkludering, kan även sättas i relation till Nilholm och Göransson (2013) beskrivningar av tre definitioner av inkludering. Definitionerna står i relation till varandra genom att en övre nivå innefattar en undre; 1) Gemenskapsorienterad definition, 2) Individorienterad definition och 3) Placeringsorienterad definition. Informanterna gjorde beskrivningar utifrån alla dessa tre definitioner och utifrån att flera resonerar kring dilemman som uppstår i verksamheten, så är min tolkning att en gemenskapsorienterad definition av inkludering inte alltid är så enkelt att uppnå i praktiken. Att genomföra en fullständig inkludering är inte alltid enkel utan en utmanande och komplicerad uppgift (Cagan & Schmidt, 2011; Carroll m.fl., 2011; Sheehy m.fl., 2009).

Det närmsta en gemenskapsorienterad definition av en individintegrerad elev som beskrevs av några informanter, var från en skola där samtliga tre yrkeskategorier gjorde positiva beskrivningar utifrån aspekter som samarbete, förhållningssätt och arbetsfördelning mellan skolans personal, ett gott samarbete mellan sarskolesamordnare, pedagoger och rektor samt ett nära samarbete skola-hem. Organisatoriska och pedagogiska anpassningar beskrevs som främjade för en tillgänglig lärmiljö, så att alla elever inklusive den individintegrerade eleven upplevde ett deltagande i klassens sammanhang både socialt och pedagogiskt. Detta skulle utifrån ett dilemmaperspektiv kunna tolkas att man i detta fall hittat något slags jämviktsläge som skapade förutsättningar för en gemenskapsorienterad inkludering.

Flera av informanterna gav exempel på att skolan vid arbetet kring individintegrerade elever utgick från att de var individer i behov av stöd och utifrån det lades arbetssätt och organisation upp. Denna förklaring till elevens svårighet var även den vanligaste i Lindqvist och Nilholms (2011) forskningsstudie. Hur stor inkluderingen blir avgörs då utifrån den enskilda elevens situation (Nilholm & Göransson, 2013). Några informanter lyfte tankar kring organisationen som enligt dem

skulle kunna öka inkluderingsgraden, som t ex två lärarsystem, flexibla arbetssätt och mer tid till samarbete.

Flest svårigheter och dilemman lyftes av informanterna där individintegreringen uttrycktes som mindre lyckad. Vid en individintegrering beskrevs omständigheter som gjorde att placeringen var på grundskolan men eleven hade trots detta ingen delaktighet varken socialt eller pedagogiskt i klassens gemenskap, utan befann sig utanför klassrummet med resurs. Denna inkludering skulle därför kunna sägas vara platsorienterad.

Rektor, särskolesamordnare och specialpedagogens roll

Särskolesamordnaren. I resultaten beskrevs särskolesamordnarens roll som betydelsefull för arbetet kring individintegrerade elever, främst på kommunnivå och i kontakten med föräldrar. I de fall de även hade en handledande roll till pedagoger lyftes den fram som positiv av berörda rektorer och specialpedagoger.

Specialpedagogen. Specialpedagogens roll beskrevs som handledande. Samtliga deltog i skolornas elevhälsoteam och på så sätt kring organisationen för individintegrerade elever. Några arbetade aktivt med de individintegrerade eleverna. Denna beskrivning överensstämmer med den i Lindqvist och Nilholms (2011) forskningsstudie.

Några rektorer lyfte tankar kring hur specialpedagogens/speciallärarens arbete med eleverna såg ut, om specialundervisning i termer av förnyelse och att inte jobba så mycket en-till-en, utan mer i grupper och mer förberedande. Specialundervisningens upplägg och dess effekter kan diskuteras utifrån specialpedagogiska perspektiv som kompensatoriskt eller kritiskt perspektiv. Skillnaden är om orsaker söks inom individen eller i mötet mellan miljö och individ. Beroende på synsätt skiftar åtgärderna som sätts in. När det gäller begreppen inkludering och delaktighet bör det ses i relation till det kritiska perspektivet (Nilholm, 2006). Specialundervisning kan pekas ut som en faktor som förklarar skillnaden gällande elevers klassrumsdelaktighet (Wendelborg & Tossebro, 2008). Enligt resultatet av Takala m.fl. (2009) studie så kan Finlands system med deltids specialundervisning ses som inkluderande i form, men då den oftast bestod av undervisning utanför klassrummet kan det i sig kunna ses som segregering.

Rektorn. Rektor var den yrkesroll som på organisationsnivå lyftes fram mest i informanternas diskussioner kring tillgängliga lärmiljöer för individintegrerade elever. Av de tre beskrivna yrkesrollerna har rektorns uppdrag störst ansvarsområde som tydligt regleras i lagen (Skollagen 2010:800). I denna studie resonerade informanterna kring rektorns roll och betydelse för inkludering och delaktighetsfrågor för individintegrerade elever, utifrån ansvarsfrågor och organisation men även utifrån förhållningssätt, ledarskap och hur det i sig påverkade tillgängliga lärmiljöer och inkludering för elever i behov av stöd. Forskning belyser rektorns förhållningssätt till inkluderande värden och hur deras ledarskap, styrning, organisation kan bidra till inkluderande eller exkluderande särlösningar på den enskilda skolan (Carrol m.fl., 2011; Dyson m.fl., 2002; Heimdahl Mattson & Malmgren Hansen, 2009; Lindqvist & Nilholm, 2011).

7.2 Avslutande reflektioner

Genomgående i resultatet framträder vikten av samarbete för att en individintegrering ska anses som lyckad och för att tillgängliga lärmiljöer skapas. Samarbete behövs på flera plan: med föräldrar, mellan pedagoger, elevhälsoteam och ledning. Detta samarbete förutsätter ett arbete kring organisatoriska lösningar men även kring normer, värdegrund och förhållningssätt.

Samarbetet mellan de tre studerade yrkesrollerna har också betydelse. I studien nämnde informanterna att ett samarbete mellan dessa tre yrkesroller fanns kring individintegrerade elever, men i olika grad och omfattning. Vikten av ett främjande samarbete för lyckad individintegrering stärks av att dels samarbete lyftes av informanterna som en betydelsefull aspekt och dels att vid den individintegrering, som skulle kunna sägas vara en gemenskapsorienterad inkludering, vittnade alla tre yrkesgrupper om ett positivt samarbete dem emellan.

Alla informanter är positiva till att skapa tillgängliga lärmiljöer, en skola där individintegrerade elever har social och pedagogisk delaktighet. Informanternas berättelse vittnar dock om att det inte är enkelt att genomföra en skola för alla i praktiken och att skolans verksamhet får brottas med många dilemman i sin strävan till en skola för alla. Även begreppens mångfacetterade betydelse och hur de tolkas tas fram som betydelsefull aspekt, av både informanter och litteratur, till hur skolans verksamhet organiseras kring individintegrerade elever och andra elever i behov av stöd.

7.3 Metoddiskussion

För att kunna skapa en bild av hur tre yrkeskategorier inom skolans värld resonerade kring tillgängliga lärmiljöer för individintegrerade elever, valde jag en kvalitativ forskningsansats, där

datainsamlingsmetod varit kvalitativa halvstrukturerade intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009).

Denna datainsamlingsmetod anser jag vara en lämplig metod i förhållande till syftet.

Urvalet av yrkeskategorierna: särskolesamordnare, rektor samt specialpedagog och inte pedagoger och assistenter, hjälpte till att hålla fokus mer på organisation än pedagogik. Det blev dock i intervjuerna tydligt att organisation och pedagogik påverkar och samspelar med varandra.

Valet att först intervjua särskolesamordnaren i varje kommun, gav mig en bra inblick över kommunernas organisation kring grundsärskola och individintegrerade elever. Detta tillsammans med min egen förståelse inom specialpedagogik, hjälpte till utveckla informanternas berättelse ytterligare genom att jag kunde ställa relevanta följdfrågor. Då det var av vikt att intervjuer skulle ske med rektorer och specialpedagoger som arbetade på skolor där individintegrerade elever fanns i verksamheten, kunde även särskolesamordnaren delge mig namnet på sådana skolor. Att särskolesamordnaren gjorde detta urval kan givetvis påverkat studiens resultat beroende på hur hen tänkte när skolornas namn delgavs mig. För att minska betydelsen av detta urval bad jag särskolesamordnaren att uppge skolor i kommunen där individintegrerade elever fanns, utan någon värdering i urvalet. Jag valde att kontakta skolorna i den ordning särskolesamordnaren nämnde dem.

Intervjuerna spelades in och transkriberas sedan ordagrant. Valet av ljudinspelning skulle kunna fått informanterna att känna sig obekväma och att det skulle kunnat påverka resultatet av datainsamlingen. Min känsla är att intervjupersonerna inte påverkades nämnvärt.

Flera av studiens begrepp är mångfacetterade, kan uppfattas olika och betyda olika för olika personer. Man kan då anta att detta även gäller studiens informanter. Vid flera tillfällen under intervjuerna fick jag därför ställa konkreta följdfrågor, för klargöra vad personen menar och lägger in i begreppen.

Tillförlitlighet, trovärdighet, generaliserbarhet. För att stärka tillförlitligheten och trovärdigheten i min studie har jag under hela arbetsprocessen förhållit mig till Thornberg och Fejes (2014) kritiska frågor och de kvalitetskriterier som Larsson (2005) framhåller. Detta genom att jag under arbetets gång varit systematisk och noggrann med hanteringen av insamlad data, varit konsekvent vid analys av data och teoretiskt tolkat mitt resultat. Jag har under hela arbetet arbetat för att det ska finnas en logik mellan studiens olika delar och att arbetet får en tydlig struktur (Larsson, 2005).

Då urvalet av informanter kan ha påverkats av att jag fick skolor föreslagna och att studien har relativt få deltagare, så kan inte studiens resultat överföras till en population. Studiens resultat gäller

bara för de personer och verksamheter som deltagit och det kan vara svårt att dra större slutsatser. Överförbarheten av studiens resultat och rimligheten i att använda resultatet som jämförelsegrund till andra personer och skolor är en bedömning som får göras av läsaren.

8. Förslag på vidare forskning

Samarbete visade sig vara en betydelsefull påverkansfaktor för utgången av en lyckad inkludering och för att skapa tillgängliga lärmiljöer för elever i behov av omfattande stöd, inklusive individintegrerade elever. Det skulle därför vara mycket intressant att studera detta närmare. Förslag till vidare forskning är att studera samarbetsformer; vad påverkar samarbete på organisations- och gruppnivå och hur påverkar samarbete tillgängliga lärmiljöer för elever i behov av stöd.

9. Referenser

- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Axelsson, T. (2007). *Rätt elev I rätt klass. Skol, begåvning och styrning*. Linköping: Linköpings universitet Filosofiska fakulteten.
- Čagran, B. & Schmidt, M. (2011). Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*, 37(2), 171-195.
- Caroll, D., Fulmer, C., Sobel, D., Garrison-Wade, D., Aragon, L. & Coval, L. (2011). School Culture for students with Significant Support Needs: Belonging is Not Enough. *International Journal of Special Education*, 26(2), 120-127.
- Dyson, A., Howes, A. & Roberts, B. (2002). A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students (EPPI-Centre Review, version 1.1*). In: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Fejes, A & Thornberg, R. (2014). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber
- Frithiof, E. (2007). *Mening, makt och utbildning. Delaktighetens villkor för personer med utvecklingsstörning*. Akademisk avhandling för filosofie doktorexamen vid Institutionen för pedagogik. Växjö universitet.
- Granlund, M., & Göransson, K. (2011). Utvecklingsstörning. I S Ansonsson & L., Söderman. *Nya Omsorgboken. En bok om människor med begåvningsmässiga funktionshinder*. Femte upplagan (s.12-19). Stockholm: Liber.
- Göransson, K., Nilholm, C. & Karlsson, K. (2011). Inclusive education in Sweden? A critical analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 541-555.
- Haug, P. (2012). Har vi ein skule for alle? I T. Barrow & D. Öslund (Red.), *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*. Kristianstad: Högskolan i Kristianstad
- Heimdahl Mattson, E. & Malmgren Hansen, A. (2009). Inclusive and Exclusive Education in Sweden: Principals Opinions and Experiences. *European Journal of Special Needs Education*, 24(4), 465-472.
- Hellblom-Thibblin, C. (2004). *Kategorisering av barns "problem" i skolans värld. En undersökning av skolhälsovårdsrapporter läsåren 1944/45 – 1988/89*. Doktorsavhandling. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. No 160. Distributör: Uppsala Univ Bibl, kap 1-3
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2013). *Att platsa I en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Ineland, J., Molin, M. & Sauer, L. (2009). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. Malmö: Gleerups.
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. & Kaplan, I. (2005). The impact of population inclusivity in schools on students' outcomes. In: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Karlsudd, P. (2011). *Sortering och diskriminering eller inkludering*. Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad, Nr 6.

- Koster, M., Jan Pijl, S., Nakken, H. & Van Houten, E. (2010). Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59-75.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk pedagogik*, 25(1)
- Lindqvist, G. & Nilholm, C. (2011). Making Schools Inclusive? Educational Leaders views on how to Work with Children in need of Special Support. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 95-110.
- Mackenzie, S. (2007). A review of recent developments in the role of SENCO in the UK. *British Journal of Special Education*, 34(4), 212-218.
- Nind, M., Wearmouth, J., Collins, J., Hall, K., Rix, J., & Sheehy, K. (2004). A systematic review of pedagogical approaches that can effectively include children with special educational needs in mainstream classrooms with a particular focus on peer group interactive approaches. In: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik. Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 10(2), 124–138.
- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever i behov av särskilt stöd – Vad betyder det och vad vet vi?* Forskning i fokus, nr. 28. Myndigheten för Skolutveckling.
- Nilholm, C., & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära sig av forskningen*. FOU-skriftserie nr 3. SPSM.
- Rix, J., Hall, K., Nind, M., Sheehy, K. & Wearmouth, J. (2006). A systematic review of interactions in pedagogical approaches with reported outcomes for the academic and social inclusion of pupils with special educational needs. In: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- SFS 2014:958. *Lag om ändring i diskrimineringslagen (2008:567)*. Stockholm: Arbetsmarknadsdepartementet.
- Sheehy, K., Rix, J., Collins, J., Hall, K., Nind, M. & Wearmouth, J. (2009). A systematic review of whole class, subject-based pedagogies with reported outcomes for the academic and social inclusion of pupils with special educational needs. In: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Skolinspektionen (2011). *Mottagandet i särskolan under lupp Granskning av handläggning, utredning och information i 58 kommuner*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skollagen (2010:800).
- Skolverket (2005). *Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid*. Rapport 270. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskola. Lgr 11*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2015a). *Stödmaterial. Integrerade elever*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2015b). *Rektorsprogrammet*. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket (2015). *Ökat antal elever i grundsärskolan*. Hämtad 11 december, 2015, från <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/nyhetsarkiv/2015/nyheter-2015-1.229449/okat-antal-elever-i-grundsarskolan-1.232715>
- Skolverket, statistik om grundsärskolan. Hämtad den 9 september, 2016, från <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/grundsarskola>
- Skolverket, statistik i tabeller. Hämtad den 9 september, 2016, från <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller>
- Socialstyrelsen. Hämtad den 8 augusti, 2016, från <http://www.socialstyrelsen.se/fragorochsvar>
- SOU 2003:35. *För den jag är. Om utbildning och utvecklingsstörning*.
- Specialpedagogiska skolmyndigheten (2015). *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Svenska Unescorådet (2006). *Salamanca deklARATIONEN*. Svenska Unescorådet skriftserie nr 2/2006. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Szklarski, A. (2014). Fenomenologi. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.) *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- SÖ 2008:26. *Konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning och fakultativt protokoll till konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*. ISSN 1102-3716
- Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36, 162-172.
- Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering: Om handikappsideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*. Stockholm: Johansson & Skyttemo förlag AB.
- Thornberg, R., & Fejes, A. (2014). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.) *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Wendelborg, C. & Tössebro, J. (2008). School placement and classroom participation among children with disabilities in primary school in Norway: a longitudinal study. *European journal of Special Needs Education*, 23(4), 305-319.
- Vetenskapsrådet (2011) *God forskningssed. CODEX- regler och riktlinjer för forskning*. (Rapport 1:2011). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion focusing global trends and changes in the western european societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18, 17-35.
- Vygotskij, L.S. (2010). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Bilaga 1; Missivbrev

Hej!

Mitt namn är Carina Homanen, student vid Mälardalens högskola. Jag läser sista terminen på speciallärarprogrammet med inriktning utvecklingsstörning, och denna termin skriver jag mitt examensarbete. Syftet med den studien jag kommer genomföra är att undersöka rektorers, särskolesamordnares och specialpedagogers uppfattning kring lärmiljöer för de elever som läser enligt grundsärskolans kursplan och finns i grundskolans verksamhet, d.v.s. individintegrerade elever.

Då examensarbetet kommer bygga på intervjuer är det oerhört värdefullt för mig om du som rektor/särskolesamordnare/specialpedagog vill dela med dig av dina erfarenheter och tankar om ämnet, genom att delta i en intervju. Deltagandet i studien är helt frivillig och du kan när som helst ångra dig eller avsluta intervjun. Intervjun med dig kommer att ta ca 45-60 minuter.

Områden som intervjun kommer att behandla är:

- Dina tankar och erfarenheter kring begreppet ”en skola för alla”.
- Dina tankar och erfarenheter kring lärmiljöer för individ integrerade elever som läser enligt grundsärskolans kursplan men finns inom grundskolan.
- Dina tankar kring betydelsefaktorer för att skapa goda lärmiljöer för dessa elever.

För att intervjun ska vara forskningsmässigt korrekt kommer intervjun att spelas in, skrivs ut, för att sedan analyseras. Jag frågar därför efter ditt samtycke till att jag spelar in intervjun.

Allt insamlat material kommer att behandlas utifrån de etiska principer som Vetenskapsrådet rekommenderar. Det innebär att du får information om uppsatsens syfte och vad mitt uppsatsarbete kommer att leda till. Information sker genom detta brev men också muntligt vid intervjutillfället. Din medverkan är givetvis anonym och inga namn eller härledande uppgifter kommer att nämnas i arbetet. Inget av materialet kommer att publiceras kommersiellt men uppsatsarbetet kommer att behandlas som examensarbete vid Mälardalens högskola, vilket innebär att opponenter och examensförrättare får ett exemplar av uppsatsen och att arbetet läggs ut på internetbasen DIVA, där examensarbeten och uppsatser samlas. Om du är intresserad av att få den färdiga uppsatsen, skickar jag gärna ett exemplar till dig.

Om du har några frågor eller funderingar kring studien får du gärna höra av dig till mig eller min handledare Jenny Wilder.

Tack på förhand!

Med vänliga hälsningar Carina Homanen

Studerande till speciallärare med inriktning utvecklingsstörning, vid Mälardalens högskola.

Handledare: Jenny Wilder, Docent i specialpedagogik
Akademin för utbildning, kultur och kommunikation Mälardalens högskola

Bilaga 2; Intervjuguide

1. Bakgrund:

1.1 Personlig (Alla):

- Nuvarande yrkesroll
- Yrkeslivserfarenhet
- Utbildning
- Erfarenhet av individintegrerade elever

1.2 Skolan (rektor, specialpedagog):

- Beskrivning av skolan – miljön kring skolan, verksamheter, stadier, elevantal
- Organisation av specialpedagogiska insatser på skolan, rutiner

1.3 Särskolesamordnarens verksamhet:

- Kan du berätta om hur organisationen ser ut i kommunen för de individintegrerade eleverna? Ser det olika ut? På vilket sätt – beskriv.

2. Individintegrerade elever:

- Finns individintegrerade elever på din skola, antal och årskurs? (rektor och specialpedagog)
Hur många individintegrerade elever finns i din kommun? (särskolesamordnare)
- Hur ser individintegreringen ut i tid, hel eller delar av skoldag? Hur avgörs det?
- Vilka kriterier anser du ska vara uppfyllda för att elever ska anses vara individintegrerade?
- Hur kan samarbetet se ut kring de individintegrerade eleverna? (externa kontakter)
- Vilken roll upplever du att du har i detta samarbete? Hur resonerar du kring andras roller; pedagogens, specialpedagogens, särskolesamordnaren alternativt rektorns?
- Finns det någon handlingsplan för hur lärare kan bemöta, undervisa och bedöma individintegrerade inom ramen för klassrummet? (rektor och specialpedagog)
- Vilka kunskaper tycker du att lärare behöver ha för att undervisa individintegrerade elever? Upplever du att den finns?
- När upplever du att en inskrivning i särskola kan bli ett skäl att flytta eleven från sin klass? Skiljer det sig utifrån ålder/årskurs?

3. Begrepp:

- I Sverige talar vi ofta om ”en skola för alla”, vad betyder ”en skola för alla” för dig? Kan du ge exempel utifrån din verksamhet?
- Vad innebär inkluderande lärmiljöer för dig? Hur ser din vision ut och på vilket sätt arbetar du för den?
- Hur skapas lärmiljöer där alla elever har möjlighet att utvecklas och lära sig?
- Vad blir rektorns roll i skapandet av en skola som präglas av inkluderande lärmiljöer? Vilka krav kan ställas på en rektor i en sådan skola?

- Vad är viktiga faktorer för att elever med lindrig utvecklingsstörning ska få goda lärmiljöer i grundskolan?
- Hur arbetar/förmedlar du detta utifrån din profession?
- Vad ser du som positivt med att ha individintegrerade elever i din/grundskolans verksamhet? Vilka svårigheter ser du? Hur kan dessa visa sig? På vilket sätt tror du att de kan överbryggas så att en elev kan fortsätta att vara individintegrerad?

4. Är det något mer du skulle vilja berätta?