

Stödjande rum

Om elever i en inkluderande verksamhet



© Specialpedagogiska skolmyndigheten

Författare: Ulla Alexandersson, fil. mag i specialpedagogik, Göteborgs universitet

Foto: Pär Helander

Formgivning: Stockholm Södra Glory AB

Tryck: Edita 2009

ISBN: 978-91-28-00290-5 (tryckt)

978-91-28-00291-2 (pdf)

Best. nr: 00290

Rapporten kan beställas eller hämtas som pdf-dokument på
Specialpedagogiska skolmyndighetens webbplats: www.spsm.se



Förord

Ambitionen i den svenska skolan är att alla elever, i så omfattande grad som möjligt, ska få sin undervisning tillsammans oavsett funktionella olikheter. Vi benämner detta en inkluderande undervisningssituation. Erfarenheter från inkluderande undervisningsmiljöer har dock sällan systematiserats eller beforskats. Kunskapen kring villkor som kan vara viktiga och ibland avgörande för att inkluderande undervisning skall leda till en bra skolsituation har därmed inte heller synliggjorts i någon större omfattning.

Denna studie tar sin utgångspunkt i en skola som på alla nivåer har en gemensam uppfattning om skolans inkluderande mål. Här får vi främst följa tre elever som är i behov av stöd i skolan och ta del av deras erfarenheter och tankar kring sin skolsituation. Elevberättelserna visar att den sociala gemenskapen med kamrater i skolan utgör en viktig förutsättning för elevernas trivsel samtidigt som eleverna också tydligt fokuserar på sin egen kunskapsutveckling. Studien belyser hur väl sammanflätade social gemenskap och kunskapsutveckling är i skolvardagen. Denna kunskap är något som lärarna tar fasta på och använder sig av i sin undervisning.

Ulla Alexandersson, som genomfört studien, har följt eleverna i deras skolvardag och låter dem även vara huvudpersoner i denna rapport. Ambitionen har varit att beskriva en verksamhet med tydliga inkluderande mål och en praktik som fullföljer dessa mål. Syftet är således inte att ge en generell beskrivning av skolvardagen för elever med funktionsnedsättning utan att beskriva och analysera arbetet i en skolorganisation med uttalade delaktighetsmål för alla elever.

De frågor som här berörs är av ett generellt intresse inom det specialpedagogiska fältet och för skolan i stort. Jag vill tacka Ulla Alexandersson (från Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik) för detta värdefulla bidrag. Vår förhoppning är att de kunskaper och erfarenheter som författaren redogör för bidrar till en kunskapsutveckling som gagnar alla elever och utvecklingen för en skola för alla.

Ulla Reiderstedt
Regionchef Västra regionen
Specialpedagogiska skolmyndigheten



Innehållsförteckning

Förord	3
Innehållsförteckning.....	5
Inledning.....	6
Studiens syfte	8
Studiens teoretiska perspektiv	8
Sociokulturellt perspektiv på lärande.....	8
Socialinteraktionistiskt perspektiv på lärande	10
Kommunikativt relationsinriktat perspektiv på lärande	11
Studiens genomförande.....	11
Urval och avgränsningar.....	11
Studiens metod	12
Etiska överväganden.....	13
Syssleskolan i Sörlanda kommun.....	13
Organisationen i kommunen	13
Syssleskolan och kunskapsuppdraget – rektors visioner	13
Klassens arbete	16
Röster om skolvardagen	16
Att få stöd för att bli delaktig.....	17
Tre berättelser – om Sofia, Stig och Susy.....	19
Sofias berättelse.....	19
Stigs berättelse.....	23
Susys berättelse.....	25
Tre elever – lika men olika	27
En diskussion om studiens resultat	28
Etisk hållning	28
Kommunikativ hållning	31
Slutsatser och reflektioner	33
Referenser	35



Inledning

Vad och hur lär sig elever som är mottagna i särskolan men får sin undervisning i en grundskoleklass? På vilka sätt erbjuder verksamheten delaktighet och ett lärande med hög kvalitet för dessa elever men också för alla andra elever? Vad är det som kan bidra till detta lärande? Denna studie handlar om undervisnings- och lärandeprocesser i en inkluderande skola med fokus på elever mottagna i särskolan. Studien fokuserar särskilt elevernas erfarenheter av sin skolvardag men också de möjlighetserbjudande som blir till i mötet mellan eleven och undervisningens uppläggning. Interaktion, kommunikation och delaktighet är centrala dimensioner i lärandeprocessen. I flera studier kring just delaktighet och elever med funktionsnedsättningar framkommer att delaktighet har flera innebörder men att det sammantaget handlar om ett samspel mellan individ och den sociala och fysiska omgivningen (Bagga-Gupta, 2006; Berhanu, 2006; Göransson, 2004, 2008; Jakobsson, 2002; Molin, 2004; Szönyi, 2005). I läroplanerna (Lpfö 98, Lpo 94 och Lpf 94) betonas betydelsen av delaktighet i den egna lärprocessen samt att lärande är en aktiv och interaktiv process som förutsätter delaktighet och engagemang tillsammans med andra i sociala möten. I år (2009) uppmärksammas att Barnkonventionen (1989) funnits i 20 år. I den framhålls barns rättigheter till både inflytande och delaktighet men frågan är hur skolan och just undervisningens innehåll ter sig i ett barnperspektiv/eleverperspektiv? Orlenius (2003) skriver att i en värdeskapande skola bemöts individen som en person, som ett mål i sig och som ett subjekt, vilket betyder att människovärdet är knutet till existensen, inte till funktioner och egenskaper. Den nationella handlingsplanen för handikappolitiken (prop. 1999/200:79) slår fast att ”En person med funktionshinder ska inte betraktas som ett föremål för särskilda åtgärder utan ska ses som en medborgare med lika rätt och lika möjligheter att bestämma över sitt liv och få sina önskningar respekterade.” Enligt handlingsplanen ska det handikappolitiska arbetet särskilt inriktas på att identifiera och undanröja hinder för full delaktighet i samhället. När det gäller skolsektorn har Skolverket ansvar för att granska tillgänglighet, jämlikhet i villkor och delaktighet för barn, unga och vuxna med funktionsnedsättningar. I handlingsplanen sägs också att tillgängligheten till utbildning som utgår från principen om inkludering är centrala arbetsområden för skolmyndigheten.

Hur lyckas då skolan med detta uppdrag? Visst finns det många exempel som visar på tillkortakommanden. Men det finns också skolor som visar på möjliga möjligheter, det vill säga att man förmår möta alla barn, en skola för alla. Denna studie uppmärksammar en sådan skola. Vi skulle kunna tala om en studie med fokus på ”best practise” eller som det brukar benämnas i svenska sammanhang ”lärande exempel” eller ”goda exempel” (jfr European Agency for Development in Special Needs Education, 2003, 2005). Fortfarande vet vi lite om lärande i inkluderande verksamheter men desto mer forskning finns för att förstå utestängandets mekanismer; stigmatisering, marginalisering och exkludering är exempelvis här centrala begrepp. Forskning som bidrar till att visa på det som är möjligt och lyckat i någon

bemärkelse och som kan verka föredömligt saknas ofta. Låt mig använda dimensionen ”det möjligas väg” för denna inriktning, vilken handlar om att söka kunskaper om varför man exempelvis lyckas med organisation, planering och utformning i inkluderande verksamheter. Hur ser betingelserna ut; är dessa situationella eller generella? Det är detta studien vill söka kunskap om.

Eftersom begreppen inkludering och inkluderande verksamhet är centrala i studien är det relevant att synliggöra mina utgångspunkter i det här sammanhanget. Haug (2001) beskriver inkludering som en verksamhet som inte skiljer ut någon, som omfattar alla från början och som förutsätter ett aktivt deltagande. I detta perspektiv blir det tydligt att det är skolan som ska anpassa sin verksamhet efter eleverna. Inkludering handlar således om att ändra helheten så att alla hittar en plats i det sammanhang de ingår i (Oliver, 1995). Haug (2001) karaktäriserar den inkluderande skolan utifrån ett demokratiperspektiv som innebär följande: att det är en skola där alla barn och unga från ett upptagningsområde får en plats, som inte skiljer ut någon, som präglas av demokratiska värderingar, en skola där alla barn och unga går i en vanlig klass, som ger varje barn den undervisning som behövs samt där alla deltar i gemenskapen utifrån sina förutsättningar. Enligt Egelund, Haug & Persson (2006) innebär inkludering att kunna hantera individens behov inom kollektivet. Individuell anpassning inom ramen för en samlad undervisning torde då vara en förutsättning samtidigt som den sociala gemenskapen och samspelet fokuseras. Persson (a.a.) benämner detta som en inkluderande pedagogik eller en delaktighetens pedagogik. Utgångspunkten är rättigheter snarare än behov. Det handlar om rätten till full delaktighet i det gemensamma och gemensamhetsskapande. Carlbeckkommittén (SOU 2003:35) skriver i sitt delbetänkande, med utgångspunkt ifrån Haug, att i en inkluderande skola och verksamhet samspekar den sociala och fysiska miljön med individen. Sammanhanget, situationen och gruppen samverkar då kring och med individen. Delaktighet och inflytande ses som en förutsättning för att en inkluderande verksamhet kommer till stånd. Asp-Onsjö (2006) använder i sin studie tre aspekter av inkludering. Hon beskriver med utgångspunkt hos de elever som förekommer i hennes studie en rumslig, en social och en didaktisk aspekt. Den rumsliga aspekten innebär i hur stor utsträckning eleven tillbringar sin tid tillsammans med andra, den sociala aspekten handlar om eleven är delaktig i det som sker i klassrummet där interaktionen är central, slutligen den didaktiska aspekten som betecknar på vilket sätt själva undervisningen ger förutsättningar för och främjar ett lärande. Hur lärarna använder ett varierat arbetsmaterial och varierade arbetsuppgifter blir då intressant. Särskilt den didaktiska aspekten av inkludering är i fokus i denna studie då det handlar om att få kunskap om hur några elever beskriver vad och hur de lär sig.

Allt fler elever, eller deras föräldrar, som är mottagna i särskolan önskar att undervisningen sker i en grundskoleklass. Erbjudandet om en sådan organisering är tämligen olika i landet. Föräldrar har rätt till att tacka nej till mottagande i särskolan men kan inte vid ett mottagande kräva att få undervisningen i en grundskoleklass. Detta beslut tas av den kommunala styrelsen för särskolan. I ett flertal kommuner samverkar dock föräldrar och skola och hittar i samförstånd en lösning. Denna kan innebära att eleven då får sin undervisning i en grundskoleklass. Erfarenheter av en sådan organisation i termer av lärande och delaktighet är alltför få. Några studier som kommit under senare år visar dock exempel på hur undervisningen kan utformas för att eleverna ska känna tillhörighet och delaktighet (Alexandersson, 2007; Mineur, 2007; Mineur & Tideman, 2008). Men det finns behov av mer praxisnära klassrumsforskning som kan bidra till att inte bara förstå vad som händer utan också bidra till att förändra verksamheter. Föreliggande studie kan förhoppningsvis bidra till detta.

Studiens syfte

Studien syftar till att få kunskap om vad som kan bidra till undervisnings- och lärandeprocesser i en inkluderande verksamhet genom att, dels studera hur tre elever uttrycker sig om sitt lärande och sin delaktighet i skolans verksamhet, dels hur berörda lärare beskriver hur de tre eleverna lär och utvecklas. Syftet innefattar dessutom att studera och beskriva på vilka sätt verksamheten ger förutsättningar för de tre elevernas lärande och delaktighet.

Studiens teoretiska perspektiv

De teoretiska utgångspunkter som använts i studien har hämtats från flera beslätade perspektiv – det sociokulturella och det socialinteraktionistiska, samt det kommunikativa relationsinriktade perspektivet. Den teoribildning och forskningstradition som idag betecknas som sociokulturell har sitt ursprung i arbeten av Vygotskij (1978). Perspektivet har kopplingar till andra traditioner bl.a. social interaktionism (Mead, 1995). Det kommunikativa relationsinriktade perspektivet är ett specialpedagogiskt perspektiv inom den sociokulturella traditionen (Ahlberg, 2001). I den följande presentationen görs en uppdelning av perspektiven även om de till viss del ligger nära varandra. I genomförandet av studien har de varit sammanvävda, vilket innebär att jag inte gjort tydliga distinktioner mellan dem.

Sociokulturellt perspektiv på lärande

Forskningsstudien utgår från ett sociokulturellt perspektiv på lärande som det beskrivs av Säljö 2000; Wertsch, 1998. Lärande och socialisation konstitueras i elevers handlingar, i samspel med andra elever och lärare. Centrala begrepp inom denna teori är handling, mediering, redskap, sammanhang och meningsskapande.

Ur ett sociokulturellt perspektiv beskrivs lärandet som ett så kallat situerat lärande. Det är människan, en aktivt handlande person, som skapar kunskap i samverkan med andra. Lärandet är en aspekt av all mänsklig verksamhet och i alla sociala sammanhang sker ett lärande. Individerna finns alltid i ett sammanhang och mänskliga handlingar är situationsbundna och medierade genom olika redskap, till exempel språket (Säljö, 2000). Sammanhanget möjliggör mänskligt handlande samtidigt som handlandet upprätthåller och skapar sammanhanget. Elevers handlande sker utifrån tidigare erfarenheter av den specifika situationen och kunskaper om regler för denna. Handlingar uppstår inte i ett vakuum utan uppstår när det finns mål som eleven vill uppnå. Mening är något som har betydelse för någon i en speciell situation. Sammanhanget eller kontexten möjliggör och begränsar meningsskapandet (Wertsch, 1998). I ett verksamhetsteoretiskt/aktivitetsteoretiskt perspektiv innebär begreppet kontext detsamma som aktivitetssystem (Engeström, 2005). I ett sådant system ingår, enligt Engeström (a.a.), individer, i det här fallet lärarna, som hanterar någon form av objekt, i denna studie lärande- och undervisningsprocesser. Det råder således ett dialektiskt förhållande mellan individ och de verksamheter de är en del av. Verksamheten ska ses som ett system av målinriktade mänskliga handlingar som syftar till att åstadkomma något. Verksamheten ska ses som ett system av målinriktade mänskliga handlingar som syftar till att åstadkomma något och där elevers lärande och utveckling förstås i relation till de verksamheter de ingår i.

Enligt Wertsch (1998) kan lärandets process beskrivas med begreppen *mastery* och *appropriering*. Mastery eller bemästrande innebär då att ta till sig hur ett redskap kan användas men det sker inte nödvändigtvis någon förändring eller lärande hos eleven. Appropriering däremot är en process där man gör det till sitt eget, man förändrar sitt sätt att tänka, sin förståelse och så vidare.

Det sociokulturella perspektivet har sin utgångspunkt i bland annat Lev Vygotskijs teorier om tänkande och språk (Vygotskij, 2001). Vygotskij som tidigt intresserade sig för funktionshindrade barns utveckling menar att människan inte bara är en användare av verktyg utan även en skapare av verktyg (Lindqvist, 1999). Ett grundantagande hos Vygotskij är att människan skapar språkliga verktyg för att tolka och konstruera sin föreställningsvärld. Den samarbetsform för lärande som han beskriver, förutsätter ett pedagogiskt möte mellan elev och lärare, mellan elev och elev, till vilket bägge parter tillför den sociala situationen både aktivitet och kreativitet. Vygotskij betonade tydligt lärarens betydelse i lärandeprocessen. Han menade att lärandet bygger på interaktion mellan människor och endast genom interaktion kan människan utvecklas. Det är med andra ord den sociala miljön som bidrar till att utveckla elevens handlingar och de samspelelmöjligheter som undervisningen erbjuder är av största betydelse. Det krävs således en aktiv elev, en aktiv lärare och en aktiv miljö.

Teorin om "zone of proximal development" är ett centralt begrepp i Vygotskijs arbete (Lindqvist, 1999). Det är i denna zon potentialen för den framtida kompetensen ligger (Vygotskij, 1978). Den närmaste utvecklingszonen är avståndet mellan den verkliga utvecklingsnivån eleven befinner sig på och nivån på den möjliga utveckling som skulle kunna nås genom kommunikation och interaktion med andra mer kompetenta, kamrater och lärare. Det viktigaste lärandet är enligt Vygotskij (a.a.) det som sker i samhandling med viktiga andra, där viktiga andra vägleder, stödjer och assisterar barnet. För att kunna kartlägga elevens utvecklingsmöjligheter, så att undervisningen ska kunna bidra till att elevens egen insats ökar, krävs ett genuint möte och en dialog med eleven. Läraren är här en central person som använder de möjligheter som finns i den sociala situationen och styr, vägleder och stödjer eleven i sin lärandeprocess. Undervisning som bygger på fortlöpande kommunikation mellan elev och lärare är då en god utgångspunkt för lärande.

Att stödja eleven i dess lärande benämner Bruner (1996) *scaffolding*. Han menar att läraren tillfälligt stöttar upp elevens lärande till dess att det växt sig så starkt att det inte behövs längre. Stöttningen fokuserar på själva kunskapsprocessen och handlar om att läraren anpassar sin hjälp till den kunskapsnivån som eleven befinner sig i. Lärarna ger feedback till eleverna, vilket har stor betydelse för lärandet (Black & William, 1998). Med feedback eller återkoppling menas att ge stöd som leder till ett bättre lärande.

Hundeide (2006) betonar att stödet ska vara avpassat både till barnets färdighetsnivå och till uppgiftens svårighetsgrad. Att utgå från barnets initiativ i vägledning så att barnet så småningom behärskar situationen är betydelsefullt. Hundeide (a.a.) talar vidare om en *intersubjektiv atmosfär* som måste finnas i ett klassrum för att barn ska kunna känna att de kan och kan räknas med. Intersubjektivitet innebär ett emotionellt klimat i klassrummet som beror på en ömsesidighet mellan de närvarande, vilket uppnås genom kommunikation. Han menar vidare att alla behöver stöd i sitt lärande. Ett alltför individualiserat arbetssätt innebär att samlärande uteblir och viktiga kunskaper om andras perspektiv går förlorade. De vuxna

i skolmiljön är i detta perspektiv viktiga för att hjälpa de som inte av egen kraft och förmåga kan komma in i den sociala gemenskapen, stötta för att ge strategier att kvalificera sig in i gemenskapen.

Den stödjande undervisning som läraren bedriver i det som Vygotskij benämner den närmaste utvecklingszonen beskriver Säljö (2000) som *kommunikativa stöttor*, vilket innebär att ge struktur åt problemet och ge förutsättningar för ett lärande (jfr Bruner, 1996). Säljö använder även begreppen *sam-handlar* och *sam-tänker* för att åskådliggöra detta i en lärande situation mellan elev och lärare. Det handlar då om ett samarbete där båda parter ömsesidigt påverkar varandra och bidrar utifrån sina egna förutsättningar och erfarenheter till situationen. Williams (2001) beskriver i sin avhandling hur barnen i studien *samlär*. Hon menar att barns samlärande handlar om att barn lär av varandra, oavsett ålder och kön samt i olika sammanhang. Barn har en uppfattning både om att lära en kamrat något och att de kan lära olika saker av sina kamrater. De kan också ta ett annat barns perspektiv om de ges möjlighet till det, i såväl spontana situationer som i arrangerade uppgifter (a.a.). I situationer som kännetecknas av att ta andras perspektiv sker en ”hög grad av kommunikativ och kognitiv koordination” (Säljö, 2000).

Enligt Vygotskij (Lindqvist, 1999) har kamratsamverkan många fördelar. Exempelvis lär barn mer och bättre tillsammans med andra som kan mer än de själva inom ett område. Williams (2001) visar att det då inte bara handlar om att det är de yngre som lär av de äldre, utan att det handlar om den faktiska kompetens som barnet besitter i olika situationer. Genom att barn kommunicerar med och imiterar varandra lär de tillsammans. Förmågan att imitera är en förutsättning för lärande och utveckling skriver Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson (2000). Författarna lyfter dessutom fram betydelsen av variation. De exemplifierar med studier kring små barns interaktion där det tydligt framkommer hur barnen både imiterar och varierar i leken. ”Imitationen är en process som konstruktivt och selektivt styrs av individen själv och därmed är imitationen ett tecken på att en utvecklingsprocess är på gång” (a.a. s 61). I en studie om barns möte med datorer och vilka möjligheter till lärande som informations- och kommunikationsteknologin erbjuder framkommer att genom samspelet och dialogen mellan barnen framför datorn lär de sig att ta en annans perspektiv samt att förstå sin egen ståndpunkt (Alexandersson, Linderöth & Lindö, 2001). Barnens samspel som en utvecklingspotential blir på så sätt en resurs i lärandeprocessen.

Socialinteraktionistiskt perspektiv på lärande

Det andra teoretiska perspektivet som jag använder i denna studie bottnar framför allt i George Herbert Meads teori om människors intersubjektivitet (se t ex von Wright, 2000). Meads teori om bildandet av Självvet genom det sociala samspelet med omgivningen visar hur barnet genom samspelet lär sig se sig själv genom andra (Mead, 1995). Barnet erfar sig själv genom ”den speciella andre”. Grundpelarna i Meads teori är att vi förhåller oss till varandra och omgivningen utifrån den mening den andra och omgivningen har för oss, vilket visar sig genom interaktion med andra.

Om ett lärande skall komma till stånd förutsätter detta, enligt Mead, att den pedagogiska situation som ramar in själva lärandet präglas av kommunikation. Undervisningssituationen är då en relation där de som ingår i den skapar mening tillsammans. Relationer formas således i samspel mellan människor, i det mellan-

mänskliga mötet mellan elev och lärare (Aspelin, 1999). Alla deltar på något sätt i den sociala interaktionen, några mer aktivt, andra till synes mer passivt. Eleven deltar kanske först i periferin genom att observera för att gradvis dras med i aktiviteten. För att ett lärande ska ske krävs dessutom en känslomässig dimension, vilket medför att undervisningen måste knyta an till eleverna själva, till deras erfarenheter och uppmärksamhet. De vuxna kan i detta sammanhang skapa möjligheter för lärandet genom att stödja, möta och utmana eleverna i deras lust att lära.

Kommunikativt relationsinriktat perspektiv på lärande

Det specialpedagogiska perspektiv som Ahlberg (2001) utarbetat benämns ett kommunikativt relationsinriktat perspektiv. Perspektivet fokuserar på kommunikation och relationer på olika nivåer och sammanhang i skolans verksamhet. Ahlberg lyfter fram och betonar hur olika aspekter som har betydelse för elevernas lärande och delaktighet måste beaktas samtidigt. Det handlar om ”att hantera mångfald och olikheter och försöka finna en balans mellan skolans krav och elevernas förmåga” (s. 165). Kunskapsbildning och meningsskapande förläggs inte antingen till individen eller till praktiken. Det handlar om att se både till individuella förutsättningar och till den omgivande lärandemiljön, samtidigt.

Ahlberg (2001) visar hur villkor och förutsättningar för elevers lärande och delaktighet har stor komplexitet. Olika aspekter av skolans verksamhet har betydelse, relationer, interaktion och kommunikation. Resultaten av studierna visar att elevers möjligheter att vara delaktig och känna gemenskap är beroende av pedagogiska och didaktiska insatser för eleven. Kommunikationen och samtalen i verksamheten påverkar i sin tur vad som händer i den pedagogiska vardagen. Med utgångspunkt i ett kommunikativt relationsinriktat perspektiv visar Ahlberg (2007) att delaktighet, kommunikation och lärande är sammanflätade i skolans sociala praktik. Vad och hur en elev lär är beroende av en mängd olika aspekter som måste beaktas samtidigt; exempelvis hör organisationsaspekter, demokrati och likvärdighetsaspekter, sociokulturella aspekter, kommunikativa aspekter, socioemotionella aspekter och didaktiska aspekter samman. Lärande ska således ses som en social process som utvecklas i det sammanhang eleven är en del av. Samspelet mellan individ och omgivning samt en integrativ syn på delaktighet, kommunikation och lärande är centralt.

Studiens genomförande

Urval och avgränsningar

Föreliggande studie är en fallstudie inspirerad av den etnografiska forskningsansatsen. I den här fallstudien ingår tre elever, Sofia, Stig och Susy¹. Som grund för urval har jag gjort ett strategiskt urval (jfr Cohen & Manion, 1985). Det innebär att jag medvetet valt en skola som i sin policyplan för skolan uttalar att skolan syftar till att vara inkluderande. Jag har i en tidigare studie (Alexandersson, 2007) studerat Sofia i hennes dåvarande klass i syfte att beskriva hur hon interagerar och kommunicerar i skolans komplexa värld. Detta innebär att jag har en förförståelse av den skolverksamhet som de tre eleverna är en del av.

¹ Namnen är fingerade

I urvalet av elever hjälpte rektor och specialpedagog på skolan till. Det fanns en önskan från mig att få följa Sofia för att studera hur hennes lärande utvecklar sig. I Sofias nya klass fanns också Stig och Susy¹. Genom att välja tre elever i samma klass kunde jag koncentrera mig på denna klass, vilket innebar en fördjupad förståelse för de undervisnings- och lärandeprocesser som pågår. Denna studie har inte till avsikt att generalisera utan snarare bidra till en förståelse för hur undervisning och lärande för elever mottagna i särskolan kan organiseras. En viss analytisk generaliserbarhet är dock rimligt att kunna göra utifrån studien det vill säga visa på generella och situationella slutsatser som kan gälla för andra elever med utvecklingsstörning som går i grundskolan.

Fem lärare deltog i studien. Två av dessa är klasslärare samt en är resurslärare och de delar tillsammans ansvaret för klassens elever. En specialpedagog som är kopplad till klassen deltog i studien samt en speciallärare med ett särskilt ansvar för Sofias och Susys åtgärdsprogram och planering kring elevernas undervisning.

Studiens metod

Sofias, Stigs och Susys egna röster om lärande och delaktighet är huvudfokus i studien. Med egna röster menar jag det som eleverna berättat för mig under våra samtal. Men även lärarnas och rektors beskrivningar av undervisnings- och lärandeprocesser är centralt för att förstå vad som är möjligt att lära i denna verksamhet. Studiens huvudsakliga datainsamlingsmetoder har varit intervjuer och videodokumentation men även deltagande observationer har skett, särskilt i det inledande skedet. Intervjuer med klassens alla elever samt rektor utgör bakgrundsmaterial medan de tre elevernas berättelser samt lärarnas utsagor om elevernas lärande utgör det huvudsakliga datamaterialet. Intervjuer med eleverna i klassen skedde i form av gruppintervju om fem elever i varje grupp. Lärarintervjuerna gjordes dels i grupp och dels enskilt. Intervjun med rektor skedde enskilt. Intervjuerna har spelats in, transkriberats och analyserats.

Videodokumentation

Dokumentation med video har vid klassrumsforskning och etnografiska studier av interaktion och kommunikation visat sig särskilt värdefullt (Lindblad & Sahlström, 2001; Williams, 2001). Denna metod är också utmärkt för att fånga kroppsspråk och tonfall. Eftersom Sofia till exempel ofta använder en ickeverbal kommunikation blev videodokumentationen av henne en viktig informationskälla.

Intervjuer via "stimulated recall" och "walk and talk"

Stimulated recall är en intervjumetod som handlar om att återkoppla videoobservation till intervjusituation (Alexandersson, 1994; Haglund, 2003) i syfte att underlätta för, t.ex. eleven att berätta om vad som sker i klassen. Vid mer strukturerade intervjusituationer med mina tre informanter använde jag uteslutande denna metod. Mina erfarenheter av digitala bilder och videoinspelningar i undervisningen är att elever generellt har betydligt lättare att sätta ord på sina handlingar och tankar då de ser sig själva i en upplevd situation. Dessutom finns en positiv igenkänningsaspekt. Det visade sig stämma väl överens i denna studie. Sofia var dock den som hade svårast att fokusera och hålla kvar videosekvenserna. Då dessa visade något hon särskilt intresserade sig för koncentrerade hon sig och ville se videoinspelningen om och om igen.

Vid mer informella samtal med eleverna till exempel på raster, i matsalen, i omklädningsrummet användes en metod som kallas ”walk and talk”. Samtidigt som eleverna berättar, vandrar man tillsammans runt på den plats och i den situation som är i fokus för studien. Forskningsmetoden benämns på olika sätt, exempelvis gåtur, promenad, rundtur och ”walking interview” (Cele, 2007; Halvars-Franzén, 2007).

Etiska överväganden

Planeringen och genomförande av studien har följt Vetenskapsrådets etiska föreskrifter (2002). Rådets fyra huvudkrav är informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav samt nyttjandekrav. Inbjudan och information kring studien har lämnats skriftligt till föräldrarna i klassen som i sin tur gett sitt medgivande skriftligt. Föräldrarna till Sofia, Stig och Susy har dessutom muntligen per telefon kontaktats. Även eleverna har naturligtvis fått lämna besked om de önskat medverka. Samtliga elever och föräldrar gav tillåtelse till medverkan i studien. Efter som videodokumentation förekom var det särskilt betydelsefullt att tydliggöra vad dokumentationen skulle användas till och på vilket sätt aidentifiering sker. Alla namn i studien är som tidigare sagts fingerade.

Syssleskolan i Sörlanda² kommun

Nedan följer en presentation av kommunen, skolan och klassen samt klassens arbete. Här ingår också en beskrivning av rektors uppfattningar av skolans uppgift. Dessutom finns en inledande presentation av vad eleverna i klassen ger uttryck för i samtal kring lärande och delaktighet.

Organisationen i kommunen

Sörlanda kommun har sedan tio år tillbaka arbetat utifrån en inkluderingsmodell, det vill säga att alla elever som är mottagna i särskolan ska som alla andra elever ha sin hemvist i en grundskoleklass. Hur den enskilda skolan sedan organiserar det inre arbetet kring eleverna kan variera på grund av situation och sammanhang. I kommunen finns ett specialpedagogiskt resurscentrum som spelar en central roll i arbetet med att stödja alla elevers utveckling och lärande. Här finns specialpedagoger, psykologer, hörselpedagog, bildpedagog och andra resurspedagoger som stödjer förskolor och skolor i deras arbete. Ett politiskt beslut togs i kommunen om att särskoleeleverna ska ingå i grundskolans verksamhet. Politikerna enades över partigränserna att ingen elev ska behöva åka långa sträckor utan alla ska ha möjlighet att gå i den närmast belägna skolan och få det stöd och den undervisning som krävs. Detta fick till konsekvens att man inte kan tala om särskola eller särskolegrupper i kommunen men väl om elever som har rätt till de anpassade kunskapsmålen som det innebär när de är mottagna i särskolan.

Syssleskolan och kunskapsuppdraget – rektors visioner

I skolans arbetsplan anges som ett mål att uppnå att, ”särskolans elever skall integreras i verksamheten vid respektive skola efter uppgjorda åtgärdsprogram”. Elever som är mottagna i den obligatoriska särskolan får således sin undervisning i en åldersadekvat klass oavsett grad av funktionsnedsättning. Skolan anger

²Namnen är fingerade

i sitt policydokument att målet med verksamheten är att ”Alla elever skall få den undervisning och omsorg de behöver och på det sätt de lär sig/utvecklas bäst på tillsammans med all personal på skolan oavsett i vilken verksamhet man finns i.” Det innebär att undervisningen, det vill säga innehåll, arbetssätt och arbetsform är olika för olika elever. Det här är en viktig utgångspunkt för skolan, skolledning samt personal som relaterar till de nationella styrdokumenterna för skolan. Syssleskolan är en mellanstor skola organiserad i tre spår, med förskoleklass, skola, fritidshem/fritidsgård/fritidsklubb. I skolverksamheten finns såväl elever i grundskola som elever mottagna i den obligatoriska särskolan.

Vid en intervju med rektor framkommer *kunskap, lärande och delaktighet* som centralt för det inre arbetet på skolan. Nedan redovisas samtalet med rektor på skolan.

Kunskap, lärande och delaktighet

Det som är mest centralt i samtalen med skolans rektor är betydelsen av att lärarna och skolan arbetar med värdegrunden, relationer och etik. De pedagogiska samtalen som sker i arbetslagen ska ta sin utgångspunkt härifrån. I detta arbete har också kunskapsdiskussionen en plats. Rektor lyfter vidare fram att den pedagogiska diskussionen handlar om ”stort som smått” och att allt hänger samman. Utan diskussioner i arbetslagen sker ingen utveckling och eleverna lämnas åt sitt öde, uttrycker rektor. Den enskilda elevens rättighet till ett gott bemötande och en kvalificerad utbildning lyfts fram som något som står högt på agendan. Barnkonventionen och mänskliga rättigheter är synliga dokument i verksamheten.

*Vi tar tag i värdegrunden, bemötande, hur bemöter vi varandra.
Detta anser jag vara viktigast. Individens värde.*

Utän det jag försöker göra, är att föra en levande pedagogisk diskussion med lärarna. Hur lär du, hur gör du? Och jag blir ju lycklig när jag kommer in i ett klassrum och ser hur alla är med, jobbar med samma temaområde men med individuella uppgifter utifrån sina förutsättningar.

Rektor menar att det förekommer mycket diskussioner kring vad kunskap och lärande är. Ofta sker det utifrån mer konkreta situationer och planering av undervisningen. I sitt sammanhang tar diskussioner om kunskap och lärande form. För att ge förutsättningar för sådana diskussioner lyfter rektor fram betydelsen av att själv vara en kritisk ledare.

Det är viktigare med en kritisk ledare som kan ställa bra frågor istället för att ta hit en föreläsare. Det ger mycket mer. Vi har mycket att lära. När vi är tvungna att diskutera kursplanemålen till exempel hemkunskapens mål kommer lärandet i fokus och det är bra.

Kunskapsutveckling och arbete med kunskapsmålen och kursplanerna har en central plats i skolans arbete, enligt rektor. Eftersom det finns elever mottagna i särskolan och elever i grundskolan behöver arbetet relateras till kursplanerna inom respektive skolform. De elever som läser enligt särskolans kursplaner måste få sin undervisning anpassad efter dessa mål. I annat fall blir undervisningen försvårande i lärandeprocessen. Att bedömas mot de mål som anses normalt att uppnå i grundskolan, en slags normalitet, kan innebära både en social och didaktisk exkludering.

Nej, det händer ju att jag tar ett barn från klassen för att jag inte tyckte att den läraren hade förmåga att se vad eleven behövde. Jag såg att hon jobbade med saker som var helt orimligt. Man utnyttjade hennes minne men det var inte lärande med kvalitet. Man måste hela tiden vara uppmärksam på vad som händer i lärandet, inte bara vara med.

Alla elever i skolan, inklusive de som är mottagna i särskolan, måste bli sedda som kompetenta och lärande individer. Här handlar det om pedagogernas syn på eleverna, menar rektor. Det finns alltför mycket förgivettaganden kring elever med utvecklingsstörning och rester från en gammal särskoletradition som till exempel handlar mer om att eleven ska "träna" än att utveckla egen kunskap. Uttalandet kan jämföras med en studie om särskolans pedagogiska arbete som visar på hur arbetet i de grupper som studerades till mångt och mycket utgick från "så har vi alltid gjort" och nedärvda idéer om synen på kunskap och lärande när det gäller elever i särskolan (Berthén, 2007). Författaren menar att det finns en stark betoning på förberedelsearbete som relaterar till en föreställning att elever i särskolan först behöver ett annat slags kunskap än det kunskapsmålen i kursplanerna ger uttryck för.

Rektor betonar särskilt lärarnas betydelse för elevernas lärande.

Bra pedagoger, eleverna måste få pröva, måste få våga, utmanas, få ha egna idéer. Pedagoger som vågar låta henne (Sofia) göra detta.

Särskolan den är lite förlegad. Vi behöver kanske till exempel inte ha så mycket hemkunskap. Något som vi kanske behövde förut. Baka pannkakor? Varför behöver dessa elever kunna grädda pannkakor när andra köper färdigt. Det här är en förlegad syn. Vi ska hjälpa eleverna till att hitta redskap som förenklar världen, som underlättar världen. Man håller i särskolan kvar något krampaktigt.

Skolan beskrivs i termer av "en skola för alla barnen". Vilken typ av undervisning eller vilken typ av åtgärder det handlar om beror på barnets förutsättningar och behov – både under dagen och under en längre tid. Rektor betonar att det gäller att hitta former för undervisningen som passar vart och ett av barnen oavsett om det handlar om begåvningsnedsättning, autism eller annan diagnos. För att undervisningen ska fungera måste det vara en situationsanpassad undervisning beroende på vad som står i utvecklingsplanen. Det kan handla om att vara i en mindre grupp elever med en lärare eller i klassen med alla. Detta är en modell som gäller alla elever inte bara elever som läser efter särskolans kunskapsmål. Att eleverna är delaktiga i sitt lärande och erbjuds samspel av olika slag lyfter rektor fram som centralt. Delaktighet handlar inte bara om att vara med utan kännetecknas av samvaro, samspel och ömsesidighet, vilket enligt Haug (2001) också är avgörande för en inkluderande verksamhet.

Den samsyn som råder i kommunen kring skolans uppdrag och samtliga elevers lärande är central enligt rektor. Alla vinner på inkludering, inte bara eleverna som är mottagna i särskolan. Rektor visar här på den samstämmighet som finns på och mellan olika nivåer inom skolsystemet. Rektor menar vidare att det inte räcker att bli socialt accepterad, det är en viktig början men när man väl är där måste det ske ett lärande. Och det ska vara bättre än det som sker i särskolan uttrycker hon. Det är barnens behov som ska styra verksamheten och då behövs omprövningar ständigt och detta visar barnen själva på.

När vi kommer in på kompetensfrågan är hon tydlig med att den särskolekompetens som finns är betydelsefull för arbetslaget. Men det är också viktigt att lärarna kan ta emot handledning när detta behövs och våga problematisera den egna undervisningen. Att göra som man alltid har gjort måste ständigt ifrågasättas och omprövas.

Klassens arbete

Klassen som jag besökt under två år består av 29 elever. När min studie startade var klassen en 3-4:a och två år senare är den en 5-6:a. Det är ungefär hälften flickor och hälften pojkar i klassen. Ett flertal elever har utländsk bakgrund. Två klasslärare delar ansvaret för klassen och är ofta i klassen samtidigt. Det finns dessutom en resurspedagog i klassen med särskilt ansvar för Susy och Sofia. Till klassen är en specialpedagog och en speciallärare med kompetens kring särskolans elever knutna. Stöd- och specialresurserna finns i klassrummet. Det sker ett ingående planeringsarbete för att kunna lägga upp undervisningen så den passar för alla elever, såväl för de som läser efter grundskolans kursplan som för de som läser enligt särskolans kursplan. Vid flera tillfällen under en arbetsvecka är klassen delad i år 5 och år 6. Vid andra tillfällen delas klassen i olika grupper utifrån innehåll i undervisningen. Flera elever får undervisning i hemspråk.

Arbetsätt och arbetsform i klassen varierar stort. Det är både ett kollektivt och individuellt arbete. Ofta sker det individuella arbetet med utgångspunkt från ett gemensamt temaområde. Eleverna arbetar med olika materiel och uppgifter. De läser exempelvis i bokcirklar eller arbetar med temaområden i grupper. Det finns flera arbetsrum som eleverna kan utnyttja.

Varje skoldag börjar alltid med en gemensam genomgång av dagens arbete, vilka uppgifter som ska göras, vem som tar hand om rastmateriel, bibliotek, vilka som går till olika aktiviteter och så vidare. Eleverna lyfter vid dessa samlingar fram viktiga synpunkter på arbetet i klassen, vilket också sker i veckans klassråd.

Eleverna är grupperade om fem elever i varje grupp. Bänkarna är möblerade i riktning mot whiteboarden där det också finns ett talarbord. Lärarna bestämmer vilka elever som ska sitta tillsammans i grupperna. Två gånger per termin görs nya grupper.

Sofia, Stig och Susy sitter i olika grupper. Eleverna har sina böcker och sitt skolmaterial i lådor och fack. Sofia har särskilt utmärkta lådor för att kunna hitta sitt material lättare. Hon har också ett tidsschema med bilder så att hon lättare ska kunna se vilka aktiviteter varje dag innehåller.

Röster om skolvardagen

Under första veckan i klassen gjorde jag fem gruppintervjuer. Nedan följer en presentation och analys av dessa. Intervjuerna, som skedde i samtalsform, har jag kategoriserat i *Att lära i skolan*, *Att få stöd för att bli delaktig* samt *Att vara kamrat*.

Att lära i skolan

Eleverna lyfte fram många intressanta perspektiv på vad som är möjligt att lära i skolan. Alla ger uttryck för att det är viktigt med skolarbetet och att de överlag trivs. De uttrycker att de får kunskaper som gör att de kan klara sig i kommande vuxenliv men också att det är lustfyllt i skolan. De flesta har tydligt kunskapsfokus

och beskriver hur de i sina planeringsböcker skriver fram mål för sina aktiviteter i skolan. De är mycket medvetna om att de ska klara nationella prov och att de behöver arbeta aktivt för detta. Kamratrelationerna i klassen är också centralt, inte bara för att få kompisar utan också för ett bättre lärande. Ibland, menar några av eleverna, är det lite stökigt i klassen och några förstör för oss andra. ”Då är det bra om lärarna säger till”.

Vi lär oss massor, det är viktigt att kunna läsa, räkna och skriva och så engelska. (pojke, år 5)

Det är viktigt att vi klarar oss bra, att lära sig för att kunna komma till gymnasiet. Man ska sköta sig, jobba bra, hålla ordning på sig själv, inte slösa bort sin tid på slarv, inte skolka. (flicka, år 6)

Det är bra att vi får göra olika saker. Vi har egen planering och den följer vi. Ibland arbetar vi i grupper med olika saker. Det är oftast lärarna som delar in oss i grupper. Det är bra. Det är bra att vara med de som är lugna, då jobbar jag bättre än med kompisar. Vi kan arbeta med vem som helst. Vi protesterar inte och då blir det ingen utanför om fröken delar upp oss. (pojke, år 6)

Det är lärarna som bestämmer hur vi ska sitta. Får platser, det är bra som det är, jag bryr mig inte, det blir lugnast så. (pojke, år 5)

Att få stöd för att bli delaktig

I intervjuerna berörde vi behovet av att få stöd och hjälp av lärarna men också hur man kan hjälpa varandra i skolarbetet. Flera av eleverna menar att när inte lärarna finns till hands är det möjligt att be bänkkamraten om hjälp eller att gå till en kamrat som man vet kan uppgiften. Det finns alltid något som man kan lära av varandra. Att det är lärarna som ger det mesta stödet i skolarbetet ser eleverna som en självklarhet. Men att det också kan ske ett samlärande där man kan lära och få stöd av varandra framgår av intervjuerna. Vygotskij (2001) betonar tydligt lärarens betydelse i lärandeprocessen men också hur interaktionen mellan eleverna bidrar till utveckling. Kamratsamverkan har många fördelar. Exempelvis lär elever mer och bättre tillsammans med andra som kan mer inom ett område (a.a.) Några av eleverna i studien lyfter fram denna aspekt då de menar att de kan hjälpa varandra och ”jag går till han för han vet”.

Vi får alltid hjälp av lärarna. Vi räcker upp handen så kommer de till oss. Alla räknas med. Vi får vara med och tycka, vi pratar mycket om vad vi ska göra och vad vi tycker. De lyssnar på oss. (flicka, år 5)

Ibland kan vi också hjälpa varandra men inte så ofta. Man kan fråga den som sitter bredvid. Jag tycker det är lättare att jobba i grupp. Då hjälper man varandra. (flicka, år 5)

Sedan går vi till olika grupper. Vi går till engelska med sexorna för vi har kommit ganska långt. Och så är det Sofia som går till andra lärare ibland. Jag hjälper Sofia, vad hon ska göra, så att hon kan komma igång. Komma igång med arbetet så hon slipper ropa på A. (lärare) hela tiden, då hjälper jag henne. (pojke, år 5)

Att vara kamrat

Att få vara med kamrater påtalar de flesta eleverna som något centralt. Många menar att alla har någon/några kamrater i klassen eller i skolan. En elev berättar att om det verkar som någon är utanför så brukar de fråga om den vill vara med. Eleverna säger att klassen arbetar mycket med att vara kompis, ”att kunna hejda sig när det blir bråk”. Det finns kompissamtal och klassen arbetar med värderingsövningar på olika sätt. Om det händer något på rasten så blir det alltid en diskussion kring detta. Eleverna menar att lärarna är noga med hur de bemöter varandra, hur de tilltalar varandra och att de respekterar varandra. Eleverna ger uttryck för en atmosfär i klassen som präglas av respekt, tolerans och värdighet. Mina observationer i klassen styrker också detta. Det är ofta som lärarna förklarar, argumenterar och motiverar sitt ställningstagande, exempelvis varför inte eleverna får ha fri sittning i matsalen. Genom att lärarna synliggör sina perspektiv för argument, handlingar och avsikter möjliggörs en intersubjektiv atmosfär i klassrummet där elever och lärare försöker sätta sig in i varandras värld. Etiska värden, som rektor ser som centralt i all undervisning, implementeras på så sätt i lärandet.

En av eleverna berättar att han och Sofia ibland blivit retade av andra elever på skolan. Att Sofia har blivit retad tror han beror på att hon är handikappad (elevens uttryck). Han är medveten om att Sofia har en funktionsnedsättning och försöker förstå hur hon tänker och handlar.

Vi har lärt känna varandra och då blir allt bättre. Den man känner är inte ovanlig eller ”läbbig”, jag har vant mig, alla är nästan kompisar. Sedan finns det några som är lite mer ensamvargar. (pojke, år 5)

Sofia får göra andra saker än oss, får extra hjälp, går till en annan fröken. Det är bra att hon får extra hjälp. (pojke, år 6)

Sofia är artigast och snällast i klassen. Vi frågar henne ofta om hon vill vara med men plötsligt kan hon gå därifrån. (flicka, år 5)

Jag tycker att hon var lite jobbig i början för hon sa alltid hej, hej. Men nu har jag vant mig och hon också. Hon får gå och handla, det är lite fuskigt men jo hon behöver ju det. Och jag kan handla på eftermiddagen. (pojke, år 5)

Eleverna ger uttryck för hur viktigt det är att ingen är utanför eller mobbad men också att ”få vara den man är” och att det ibland finns de som vill vara för sig själva. Enligt Orlenius (2005) måste den enskildes integritet alltid respekteras. Samtidigt måste skolan ge förutsättningar för alla elever att vara delaktiga på olika sätt. För några elever kan delaktighet i vissa situationer handla om att vara perifert delaktig och att till exempel stå och se på (jfr Alexandersson, 2007).

Tre berättelser

– om Sofia, Stig och Susy

I det följande presenteras studiens huvudsakliga resultat, vilket sker genom tre berättelser om eleverna Sofia, Stig och Susy och deras skolvardag. Berättelserna bygger på elevernas egna beskrivningar av vad och hur de lär i skolan och lärarnas beskrivning av elevernas lärande. Detta vävs samman i syfte att synliggöra centrala aspekter för undervisnings- och lärandeprocessen. I varje redovisning framkommer karaktäristika som är specifika för varje elevs unika erfarenheter och förståelse av sig själv och sin skolsituation. Efter presentationerna görs en sammanfattning där såväl likheter som olikheter mellan elevberättelserna framkommer.

Sofia har en diagnostiserad utvecklingsstörning och läser enligt tränings skolans kunskapsmål. Hon har hela sin skoltid varit mottagen i särskolan. Hon går när denna rapport skrivs i år 5. Stig som går i år 6 har vid ett par tillfällen utretts för om han är berättigad till särskolans anpassade mål. Det har från resursteamet i kommunen under flera år varit tveksamheter kring ett mottagande i särskolan. Vid den senaste utredningen (ht -08) framkom dock att han inte har rätt att bli mottagen i särskolan. Susy går idag i år 5. Hon har sedan ett år tillbaka varit mottagen i särskolan och läser enligt grundsärskolans kunskapsmål. Hon har helt nyligen även fått diagnosen lätt autism.

Sofias berättelse

När jag studerade Sofia i hennes skolmiljö första gången gick hon i år 2 på hösten (Alexandersson, 2007). Vid ett av våra samtal vid mina besök berättar hon om sig själv. Hon berättar att familjen består av mamma, pappa och ibland mormors hund. Hon beskriver sin skola och att hon tycker "skolan är kul" och att hon är intresserad av bad och simning. Hon är särskilt förtjust i rasten och aktiviteter som att hoppa rep, leka tafatt och gå runt huset. När det gäller skolarbetet kommenterar hon olika situationer med uttryck som "Sofia kan", "Sofia tycker om" och "Sofia hjälp".

Sofia har en måttlig till grav utvecklingsstörning vilket bland annat medför att hennes verbala språkliga förmåga är nedsatt. Detta innebar att de samtal vi hade då hon gick i år 2 blev både korta och snabbt ändrade fokus. Genom den ickeverbala kommunikationen kunde dock Sofia ge uttryck för vad hon ville, tyckte om och önskade (a.a.)

Sofia fick ibland sin undervisning i en mindre grupp. Vissa timmar gick hon till specialgymna, rytmikundervisning, simträning samt fick möjlighet att gå och handla. Tre lektioner i veckan hade hon enskild undervisning hos en specialpedagog med särskild kompetens kring särskoleelever.

I den tidigare studie som syftade till att beskriva och analysera hur Sofia interagerar och kommunicerar synliggjordes kvalitativa skillnader i samspelelementet mellan henne och omgivningen. Det finns situationer som visar att hon är med i det som händer och sker; hon är då medskapande i situationen. I dessa situationer får hon också ett tydligt stöd från lärare och kamrater samt att läraren tydligt visar vad som ska ske och vad avsikten med arbetet är, läraren agerar som mediator (a.a.). Situationerna karaktäriseras av att de erbjuder interaktion och kommunikation.

I andra situationer framkommer att Sofia har svårt att bli delaktig i samspelet. Hon hamnar då i stället bredvid eller vid sidan av den pågående aktiviteten. Den sociala samvaron som hon är med i bjuder inte in till samspel trots Sofias ivriga försök genom både verbala och ickeverbala uttryckssätt. Det anpassade stödet uteblir och kamraterna har svårt att sätta sig in i Sofias situation och den ömsesidighet som är nödvändig för intersubjektivitet uteblir.

Det finns situationer som indikerar att Sofia är på väg mot att vara medskapande i samspelssituationen. Det finns här en osäkerhet och en tveksamhet i hennes handlingar. Det förefaller som om hon diskuterar med sig själv eller vacklar om hon skall vara med i samspelet eller ställa sig vid sidan av. Hon försöker läsa av situationen och förstå vad som sker men har inte riktigt klart för sig vad kamraterna håller på med. Dessa situationer karaktäriseras av att hon får ett ambivalent eller otillräckligt stöd för möjlig interaktion.

Sammantaget visade studien att Sofia erbjöds en stor variation av samspelssituationer som i olika utsträckning bidrog till interaktion och kommunikation. Detta ledde i sin tur till en mer eller mindre grad av delaktighet. En väsentlig och tydlig förutsättning för delaktighet är då att läraren är nära eleven i såväl didaktisk som social mening (Alexandersson, 2007).

Efter ett halvår träffar jag Sofia igen, nu i år 3 på våren (2007). Hon har flyttat till en annan klass, en 3-4:a. En märkbar förändring har skett sedan det senaste mötet. Hennes verbala förmåga har utvecklats, hon har tydligare fokus i sina handlingar och hennes uthållighet när det gäller uppgifter är påtaglig. I föreliggande studie får jag möjlighet att komma närmare Sofias egna beskrivningar av hur hon uppfattar sin skolvardag. Samtalen med henne är nu mer informationsgivande och hon är ivrig att på olika sätt dela med sig av sina erfarenheter. Nedan följer en redovisning av Sofias beskrivningar i denna studie.

Att vilja och att kunna

Sofia är tydlig med vad hon tycker om i skolan. I våra samtal pekar och gestikulerar hon för att förtydliga när jag inte riktigt förstår vad hon menar. Videoklippen hjälper henne att komma ihåg vad som hänt i situationen. Särskilt intresse har bilderna från badet då hon är tillsammans med flera kamrater som får extra simundervisning. Dessa vill hon se om och om igen. Hon namnger kamraterna som är med, hon beskriver hur hon simmar och kommenterar några kamrater som ”gör fel”. Andra situationer som Sofia tycker om att se flera gånger är från hemkunskapen som hon har tillsammans med sin kamrat Pelle. Hon berättar att ”Pelle är min kompis” ”Vi leker på rasten” samt att ”Pelle tycker om att vispa”. Men ”Pelle måste lära”, säger hon och menar att han inte riktigt kan. ”Men jag kan hjälpa”, säger hon med eftertryck. Hon ser sig här som den som kan ge stöd till någon annan.

Vid mina besök på hemkunskapslektionerna uppfattar jag Sofia som mycket självständig, ivrig på att få göra sina uppgifter och att få med Pelle i ett samlärande. De bakar och förbereder fika tillsammans och Sofia är inte sen att visa hur koppar och glas ska stå.

När lärarna beskriver hur Sofia lär uttrycker de det som att Sofia ”tar plats”, visar sig och vill mycket. Hon är en i gruppen, en som man räknar med och som har stor acceptans hos kamraterna.

Hon har förstått att Sofia är Sofia och att hon får ta plats. Hon säger ifrån då någon trackar henne. Hon är självständig i matsalen och i badet behövs ingen extra som tidigare. Hon fixar i omklädningen och så vidare.

Lärarna uttrycker att Sofia aldrig gör något som hon inte själv vill och att hon visar tydligt då hon blir kränkt. Hon har stor integritet och är mycket sensibel, menar lärarna. Hon tar illa vid sig när någon skadar sig eller är ledsen. Då vill hon gärna trösta och krama om den berörda kamraten. När det gäller Sofias sociala och kognitiva utveckling uttrycker lärarna samstämmigt att hon har gjort en "fantastisk resa". Hon är självständig, kan på sitt sätt förmedla tankar och känslor och har en tilltro till sin egen förmåga. Hon har börjat intressera sig för text och bokstäver och får hos specialläraren en hel del individuellt stöd i detta. Vid flera tillfällen berättar lärarna att de blir förvånade med vilken självklarhet hon interagerar och kommunicerar i klassen. Hon går inte undan längre utan försöker argumentera för sin sak. Detta kräver dock kompetenser som att kunna överblicka och kommunicera, vilket ibland är svårt för Sofia. Men det finns en tydlig medvetenhet hos henne om rätten att få säga sitt. Att lärarna stöttar henne på olika sätt i de här sammanhangen och lockar fram hennes egen kraft har stor betydelse. De får henne att lita på sin egen förmåga och att göra henne mindre beroende av de vuxna. De värderar och bekräftar hennes tankar, idéer, känslor och strategier.

Vid redovisningar inför klassen intar hon scenen, inväntar tystnad i klassen, berättar för kamraterna och svarar på de frågor hon får. Enligt lärarna är Sofia stolt över sitt arbete och över att kunna förmedla sitt kunnande till kamraterna. Kamraterna å sin sida visar intresse för Sofias lärande och stödjer henne genom positiva kommentarer kring hennes arbete. Följande situation får beskriva detta. Sofia har precis som de andra eleverna i klassen arbetat med ett land. Hon har valt Kroatien där hon har varit med familjen på semester.

Sofia ställer sig framför klassen med sitt arbete i handen. Hon har ritat, målat och skrivit på det stora arket. Innan hon börjar sin redovisning tittar hon ut över klassen och säger till resursläraren att hon ska ställa sig längre bort. Kamraterna tystnar och koncentrerar sig på vad Sofia ska berätta. Hon håller upp arket och börjar läsa vad hon skrivit. Det går lite knaggligt med läsningen men en av lärarna hjälper henne på traven. Hon pekar på bilderna hon klippt ut. Flera gånger tittar hon ut över klassen. När hon har redovisat färdigt lägger hon undan arbetet och säger "frågor". Några elever räcker upp handen och Sofia nickar till den som ska få fråga först. Hon svarar på frågorna, någon gång uppfattar hon inte frågan och ber då kamraten upprepa. Vid ett par tillfällen kan hon inte svara på frågorna. Kamraterna ställer då frågorna på ett annat sätt eller förklarar så att hon förstår. När det inte längre är någon som räcker upp handen ber Sofia igen "frågor" och "titta på bilderna".

Sofia har ett starkt behov av att göra som kamraterna, påtalar en av lärarna. Den beskrivna situationen är ett exempel på detta. Vid flera tillfällen har Sofia sett sina kamrater redovisa. Hon lär av hur de andra gör och visar nu på att hon har gjort kunskapen till sin. Här kan man påstå att kunskapen är införlivad och personliggjord. Hon har approprierat kunskapen (jfr Wertsch, 1998). Sofia är säker i sin roll och visar det genom att till exempel be läraren flytta sig längre bort. Hon klarar det här själv. Den stöttning som hon i andra sammanhang behöver är inte nödvändig här. I andra situationer föreligger emellertid mer av bemästrande, så kallat mastery.

Intressant i den beskrivna situationen är att se hur kamraterna visar sin respekt för Sofia genom att anpassa sina frågor till hennes villkor. Det är påtagligt att alla i klassen tar Sofias redovisning på lika stort allvar som andras redovisningar och intresset för hennes erfarenheter visar sig genom de frågor de ställer.

I ett samtal med Sofia efter redovisningen framkommer att ”göra som alla” är centralt. Hon uttrycker det som ”Susy gör, Sofia gör”. I detta sammanhang visar hon sitt arbete, pekar på sina bilder och berättar återigen om Kroatien. Hon vet vad hon har skrivit men kan inte fullt ut läsa vad det står. Hennes engagemang är inte att ta miste på.

Att samspela med kamraterna

Något som Sofia påtalar som centralt i skolan är att vara en bra kompis. Att vara bussig och snäll och inte mobba någon är viktigt för Sofia. Hon visar tydligt sin upprördhet då hon blivit kränkt. Hon visar med hela sig att det inte är okey. Sofia är också mån om att ingen annan är ledsen, då är hon snabbt där och försöker trösta. Hennes omsorg visar sig ofta omedelbart genom gester, mimik och direkt handling.

Sofia ledsen ibland. Sofia snäll. Alla snälla. Torsten (kamrat) är snäll och hjälper, hoppar rep. Pelle (kamrat) och jag leker, vi är hos Gunilla (hemkunskapsläraren).

Jag klappar honom. Han gråter.

Sofia har kamrater i andra klasser som hon också har olika aktiviteter med. Hon letar ofta upp dessa kamrater på rasterna. Hon berättar att hon tycker bäst om att hoppa rep, gå runt skolan, sparka boll samt leka med en killkamrat i en annan klass. När kamraterna i klassen hoppar långrep vill Sofia ofta vara med en stund. Hon tröttnar dock snabbt och vill hoppa själv. Ofta är det en vuxen person med på rasten som på olika sätt stöttar Sofia till exempel genom att vara med i leken eller initiera en lek.

Sofia orienterar sig väl både i klassen och på skolan. Kamraterna har stor respekt för henne, vilket presentationen av kamratröster i det föregående visade. Lärarna betonar samma sak. Det finns dock en beskyddande attityd särskilt gentemot Sofia. Kamraterna försöker få med henne i leken men det är inte alltid hon vill. Kamraterna tycker om henne, förstår henne och bjuder in till lek och kommunikation. ”De gör henne inte handikappad”, säger en av lärarna.

Lärarna menar att det finns en stor acceptans i klassen för olikhet och att alla har olika behov och behöver stöd på olika sätt. Genom att eleverna arbetar med olika uppgifter och ibland går till aktiviteter utanför klassrummet blir eleverna vana vid mångfalden av olikhet. En lärare uttryckte det på följande sätt: ”Man får vara olika och det tror jag vårt värdegrundsarbete gett.”

Att vara delaktig

När Sofia uttrycker sig kring vad som är viktigt att bestämma själv och vara delaktig i lyfter hon fram att få ta sin mat själv, välja vilket materiel hon ska arbeta med eller att få göra som hon vill på rasten. Hon är också noga med att räknas med och att vara en i gruppen. Sofia är uppmärksam på sin omgivning och vill gärna göra som de andra. Hon imiterar kamraterna och vill ha böcker, material och sådant som kamraterna får. Det är tydligt att hon ser sig själv som vilken kamrat som helst. Szönyi (2005) använder begreppet *vanliggöra* i sin studie och menar

att elever strävar efter att synliggöra det som är gemensamt med andra elever. Det tycktes vara en strategi för att även skapa en tillhörighet till andra elever och en kamratkultur. Detta visar Sofia prov på när hon säger ” Jag gör. Jag bestämmer. Inte fröken. Gör som alla.”

Sofia klarar idag mer praktiska moment som tidigare varit svårt. Att ta mat i matsalen är inte längre ett problem, inte heller att åka till badet utan stödperson. Lärarna framhåller att detta kan bero på kamraterna, de är mer mogna nu och förstår Sofia på ett annat sätt. Men det kan också bero på oss vuxna, menar de. ”Barn ser hur vi gör. Vi har ett tydligare arbetssätt, vilket gör Sofia tryggare”. Specialläraren som har ett särskilt ansvar för Sofias lärande anser att de i undervisningen arbetar mycket med att stärka hennes självständighet på olika sätt. Hon får i dessa sammanhang möjlighet att förbereda sig och lära för att sedan kunna utföra handlingarna tillsammans med klasskamrater. Hon får möjlighet till stötning och lärarna förändrar gradvis stödet så att hon blir mer och mer säker i sina handlingar och i sin roll. På så vis utmanas Sofia i sitt lärande (jfr Vygotskij, 1999).

Stigs berättelse

Stig berättar att han tycker det mesta är roligt i skolan, särskilt idrott. Han påtalar dock att han har svårt att prata engelska men att läsningen går allt bättre. På fritiden spelar han ofta fotboll och dataspel. Han har sin syster i samma klass, vilket han anser vara positivt. De är alltid sams, berättar han och ibland är de med varandra på rasterna. Stigs kamratkrets på rasterna är ofta densamma. Då Stig gått om en klass har han också flera kamrater i den gamla klassen.

Att passa in

I vårt första samtal om skolan lyfter Stig fram betydelsen av att vara vänner. Han blir riktigt bekymrad då det blir bråk mellan kamrater. Han anser att det är viktigt att reda ut konflikter och han försöker förstå vad det är som händer. Vid den första videosekvensen som vi diskuterade beskriver han vad som händer vid en orienteringssituation.

Vi orienterar, vi var där ute. Patrik (kamrat) blev ledsn. Patrik ville ha kartan, då bråkade han. Jag ville inte ha kartan. Olle (kamrat) bråkade med Patrik men han ville bara visa var han bodde. Patrik fick ha kartan. Jag vill se mer. Nu blev vi vänner igen. Och jag hittade femmans kontroll.

Stig är väldigt upptagen med vad han ser på videon och vill se sekvensen flera gånger. Han är bekymrad över att det blir bråk men lättad när alla blir sams igen. Det här är något som han återkommer till vid flera tillfällen och situationer. Mina egna observationer och lärarna bekräftar att Stig dels är väldigt mån om att passa in för att få vara med dels har han en vilja att stifta fred mellan kamraterna.

Att lära tillsammans

Stig berättar att han tycker det är svårt att läsa därför får han tillsammans med andra elever stöd hos en specialpedagog. Han läser inte särskilt mycket hemma, det blir mest instruktioner till dataspelen, säger han. Stig tycker att idrott är det roligaste skolämnet. Han berättar också att han är duktig i detta. Tidigare var skrivning svårt och tråkigt då han ofta stavade fel. ”Men jag läser ju när jag spelar dataspel.” Stig betonar att det stöd som han får av specialpedagogen är viktigt samt att kamraterna i ”stödgruppen” kan stödja varandra. ”Det gör att det går bättre och är kuligare”, säger han.

Det är lite svårt det här med engelska, att prata. Jag kan djur och färger. Men läsa kan jag fast ibland är det svårt. Hemma har jag en massa spel och då måste man ju läsa för att kunna. Jag tycker om att läsa om pang-pang. Skriva är bra nu. Förut stavade jag alltid fel men nu har jag fått hjälp av fröken. Och så är jag bäst på idrott, det är det bästa! Fotboll!

Hos Lisa gör kamrat och jag ihop, vi svarar på frågor på datan. Monika (kamrat) och jag hjälper varandra. Jag hjälper Monika i matten och så ritar hon åt mig på engelskan, hon ritar gardiner här. Sedan kommer fröken och hjälper också. Ibland går jag till Leif (kamrat) och frågar han. Men mest fröknarna.

Han värdesätter kamratsamarbetet och menar att det är bra för det egna lärandet. Han ser också sin egen roll i detta då han uttrycker hur han hjälper Monika. Flera observationer visar på ett stort engagemang framför datorn då Stig och en kamrat ska lösa uppgifter. De argumenterar för sin sak, pekar och gestikulerar för att övertyga varandra. Samspelet kan sägas bli en resurs i Stigs lärandeprocess (jfr Alexandersson, Linderöth & Lindö, 2001).

Vi har kemi. Olle (kamrat) provar och smakar. Vi jobbar ihop. Vi diskuterar. Vi kollade med varandra och då samarbetar man, det är bra. Då lär man. Vi ska skriva ihop här.

Det är bra med lillasyster i klassen. Vi är alltid sams. Sedan är jag med flera i klassen. Några är jag aldrig med. Jag tycker inte om när de bråkar. Här bråkar Olle med Patrik. Jag vill se igen, här blir de vänner igen. Jag spelar fotboll på rasten med andra killar från sexan.

Stig visar en ambivalens när det gäller sitt eget inflytande över arbetet. Han menar att ”det nog är bäst att fröknarna bestämmer, det blir bäst så.” Han ger inte uttryck för att själv få ha inflytande över skolarbetet utan tycks snarare se det som en svårighet.

Jag får bestämma en hel del men det är svårt. Jag planerar i min bok och så sen ska jag utvärdera vad jag gjort. Vi ska skriva vad vi tycker om boken och svara på frågor.

Lärarna framhåller att de uppfattar att Stig kommer att behöva mycket stöd framöver. De uttrycker att han har många kamrater och är omtyckt. Lärarna menar att Stig ibland använder olika strategier för att klara situationer eller uppgifter som han känner osäkerhet inför. Av följande observationsanteckning framkommer detta:

Lärarna delar ut uppgifter till alla grupperna. De ska måla tillsammans. Stig kommenterar vad de gör men är inte involverad i uppgiften. Han lämnar sin uppgift, vänder sig till en kamrat vid sidan av. Han tramsar och försöker få uppmärksamhet från kamraten bakom. Kamraten i gruppen skrattar åt honom och förstärker Stigs beteende. Kamraten målar färdigt och skriver till bilden medan Stig fortfarande söker kontakt med andra.

I den här situationen är Stig osäker och försöker genom att skoja och skämta undvika uppgiften. Han riktar sitt fokus mot andra aktiviteter som försiggår runt omkring honom. Uppgiften de ska göra attraherar honom inte och han har vid andra tillfällen uttryckt svårigheter över att måla. Mineur (2007) ser i sin studie att humorn kan användas som strategi då eleven känner sig osäker. Det är då lätt att bli klassens pajas eller clown.

Susys berättelse

Vid mitt första samtal med Susy berättar hon att hennes stora intresse är djur och att hon har flera syskon. Hon är väldigt noga med hur hon ser ut och vilka kläder hon ska ha på sig då hon går till skolan. ”Ibland blir mamma arg på mig, när jag inte vill ha det som hon vill”, säger Susy. Hon berättar om skolan och vad som händer i klassrummet och på rasten. Då hon får välja fritt vad hon ska göra – till exempel läsa, skriva eller rita – fokuserar hon alltid på något djur. När rasten kommer leker hon dessutom ofta djur med sina kamrater. Hon tycker själv bäst om att skriva och ”att göra engelska”. Susy visar och berättar om sin Alfasmart³ som hon använder vid skrivandet:

Jag lär mig jättemycket i engelska och jag kan det bra. Jag brukar måla bilder till engelskan och så gör jag med datan, det är kul. Sen här jobbar jag med Alfasmart och då skriver jag. Jag skriver om djur och jag älskar djur.

Att klara sig själv

Att Susy klarar sig själv återkommer hon till i våra samtal. När vi ser på videosekvenserna kommenterar hon hur kamraterna, bland annat Sofia, inget kan och att ”då får hon göra annat”. Hon anser också att kamraterna ofta stör och ”pratar och pratar”. Det är uppenbart att Susy upplever att ”det blir rörigt”. Hon registrerar sin omgivning och har full kontroll på vad andra gör. Däremot vill hon inte så gärna prata om sig själv.

Jag klarar mig själv, behöver ingen hjälp. Men Berit (kamrat). kommer till mig. Jag räcker upp handen och så väntar jag. Men jag säger inte vem jag hjälper, det är hemligt. Man får sitta med den kompis man sitter vid, bara arbeta med den. Fröken gör uppgifter till mig, sätter in bilder i min bok.

Vid ett tillfälle berättar Susy följande:

Vi gör en saga här. Aporna som hoppar i sängen. Det är på engelskan. Vi ska spela upp för klassen. Det är roligt. När inte jag kan visar Anna (kamrat) mig. Men jag vill helst jobba med en fröken. Jag tycker det är svårt att arbeta i grupp. Jag vill helst jobba själv. Men ibland är det kul också.

Susy har en ambivalens till att arbeta tillsammans med andra. Troligt är att hon här inte upplever att det finns en vinst med det eller att, som hon säger, tycker det är svårt. Denna organiserade samvaro upplevs inte ge utrymme för samspel, kanske på grund av att ett lärarstöd saknas, något som Susy ser som angeläget. Lärarens stöd är viktigt vid inträdandet i den sociala gemenskapen och för att bli delaktig i det som händer. Att vara ett mellanled det vill säga en mediator som leder eleven i lärandeprocessen, ger förutsättningar för ett lärande (Säljö, 2000).

Men vid ett annat observationstillfälle som också dokumenterades via video visas en situation där ett tydligt samlärande sker. Följande situation utspelade sig:

Susy och två kamrater har till uppgift att de ska diskutera och skriva ner en matsedel på engelska. Lärarna har först haft en genomgång kring uppgiften och sedan delat in klassen i grupper. Susy räckte flitigt upp handen och deltog i den allmänna diskussionen. Gruppen sitter i ett hörn av klassrummet. De har hämtat lexikon, papper och penna. De diskuterar om olika maträtter som de tycker

³ Detta är ett pedagogiskt skrivhjälpmedel

om. I början är Susy lite avvaktande och tyst. Detta märker en av kamraterna som då riktar en fråga till Susy om vad hon tycker om. Nu är Susy genast med i diskussionen. Alla är ivriga att slå upp orden i lexikonet. Susy hittar inte rätt men får då hjälp av kamraterna. Efter en stund är matsedeln klar och det är dags att skriva ut på datorn. Susy får frågan om hon vill skriva ut. Hon hämtar då sin Alfasmart där hon med stöd av de andra skriver ner vad de bestämt.

I den här situationen erbjuds Susy kamratstöd. En uppmärksam kamrat ser att hon inte är med men bjuder in henne och intresserar sig för vad hon har att säga. När Susy och jag samtalar kring denna situation via videon berättar hon livligt och entusiastiskt om att hon lär sig engelska maträtter och att ”det är bra då jag åker utomlands”. I det här sammanhanget får hon också visa på sina kunskaper i engelska, vilket hon är medveten om att hon har.

Att få vara med och bestämma

Susy har flera kamrater som hon är tillsammans med varje rast. I ”walk and talk” samtalen visar och berättar hon vad och hur de leker. I samspelet med kamraterna är Susy ofta den som leder och bestämmer hur leken ska lekas. Lärarna bekräftar detta och menar att ibland styr hon för mycket över kamraterna. Samtidigt menar de att hennes kreativitet ger näring åt leken och utan hennes medverkan är det inte ovanligt att leken stannar. En av lärarna uttrycker följande:

Rasterna är hon jämt med M. Och när Susy inte är med på rasten då blir det inte någon lek. Det är tydligt att leken styrs av Susy och att de andra uppskattar detta. ”Det är inte roligt när Susy inte är här”, säger kamraterna.

Även på rasten intar Susy en styrande roll. Får hon inte bestämma blir hon lätt irriterad och går därifrån.

Hanna är en bra kompis, hon hjälper mig. Annars vet jag själv. På rasten är jag med Pontus och Mia. Vi leker djur. Ibland är Sofia med, då är hon skötare. Sofia och jag är med varandra på fritids.

Susy anser att det är viktigt att få vara med och bestämma i klassen samtidigt som hon menar att hon själv måste bli bättre på att inordna sig och inte alltid få göra det hon vill. Hon berättar att hon kan bli väldigt envis och bestämd och säger att lärarna inte alltid tycker om det.

Vid ett samtal kring en videosekvens berättar Susy om sin egen planering i skolan. Planeringen är central för Susy och hon uttrycker att den är ett stöd i skolarbetet. Citatet nedan visar på självreflektion men framförallt på hur Susy uppfattar att hon uppfattas av sina lärare:

Jag planerar själv, det här är min IUP. Jag ska lära mig bli bättre på att läsa och sånt och att hjälpa andra. Och vänta lite. Det säger fröknarna.

Tre elever – lika men olika

Berättelserna om Sofia, Stig och Susy är unika och personliga. De uppfattar hur och vad de lär sig på delvis olika sätt men det går också att skönja vissa likheter. Sammantaget uttrycker de en tilltro till sig själva och sin egen utveckling, och att de känner lust och motivation att lära i skolan. De har alla sina favoritämnen och känner glädje och stolthet över sitt arbete i skolan. Motivationsforskning (Bandura, 1986; Giota, 2001; Skolverket, 2004:11) visar just att tilltron till den egna förmågan och självförtroende har stor betydelse för elevernas motivation. Även faktorer som inflytande, att åtnjuta respekt och beröm samt lärarens förmåga att variera uppgifter och återkoppla det utförda arbetet är betydelsefulla. Då motivation inte är en personlig egenskap utan ett resultat av samspelet mellan individ och situation blir särskilt lärarens bemötande och bekräftelse en yttre motivationsdrivkraft.

Att få stöd i sitt lärande och att vara delaktig är en självklarhet för Sofia, Stig och Susy och de uttrycker alla tre en tilltro till lärarna och hur undervisningen är utformad. De ingår i olika sammanhang där de får en anpassad eller utvidgad undervisning, vilket också är vanligt förekommande för andra elever i klassen. Att få möjlighet till lärande i olika sammanhang och situationer uppfattar de som en del av skolvardagen. Genom ett varierande och flexibelt arbetssätt försöker lärarna således erbjuda ett lärande utifrån alla elevers behov och förutsättningar.

Lärarna uppfattar att de tre eleverna har en god självbild och självuppfattning. När det gäller självbild och självuppfattning menar Skaalvik (1994) att självuppfattning måste ses som ett begrepp som betecknar olika aspekter av en individs uppfattning av sig själv. En individ kan ha olika självbilder utifrån sina olika roller i livet: till exempel en kunskapsmässig självbild, en social självbild, en emotionell, en moralisk etc. Molin (2008) beskriver på liknande sätt hur människor utvecklar multidimensionella identifikationer. Olika situationer som i skolan, på fritiden, i familjen ger olika identifikationer som kan sägas komplettera varandra snarare än vara oförenliga. Detta gäller också i hög grad Sofia, Susy och Stig. Alla tre kan sägas ha en god social och emotionell självbild. Sofia är den som också har en god kunskapsmässig och moralisk självbild medan Stig och i viss mån Susy visar på en vacklande kunskapsmässig självbild.

Kamratskapet är på olika sätt och i olika situationer centralt för eleverna i studien. För Susy och Stig är det rastsituationerna som framstår som särskilt viktiga när det gäller kamrater. Sofia går ut och in i kamratrelationer såväl i klassrummet som på rasten medan både Stig och Susy har en mer beständig kamratkrets. Sofia söker sig också till kamrater utanför klassen i högre grad än de andra. Hon söker dessutom oftare stöd och sällskap hos den vuxna på rasten. Hon kan då vilja få stöd att komma med i leken eller att hitta en kamrat. En avhandling som berör kamratrelationer och subjektskapande i skolan (Lofors-Nyblom, 2009) lyfter fram betydelsen av att ha kamrater, och att det i klassrummet oavbrutet pågår ett skapande av kamratrelationer, vilket får stor betydelse för lärandet.

Utifrån berättelserna om Sofia, Stig och Susy växer det fram en bild av en lärandemiljö som utgår från att ta tillvara elevernas egen kraft och lust att lära där lärarna är måna om att möta, respektera och ta ansvar för eleverna och deras lärande. Lärarna besitter både en bemötande- och bekräftelsekompetens som gör att de kan balansera mellan omsorg om eleverna och sätta gränser, mellan att stimulera elevernas motivation och ställa krav samt mellan att ge frihet och struktur.

En diskussion om studiens resultat

Denna studie syftar till att få kunskap om vad som kan bidra till undervisnings- och lärandeprocessen i en inkluderande verksamhet. Susy, Stig och Sofia, som är huvudpersonerna i studien, beskriver vad och hur de lär sig i skolan. Fokus har också riktats mot hur lärarna beskriver vad eleverna lär för att försöka förstå vad som är möjligt att lära i en skola som syftar till att vara inkluderande. I ett verksamhetsteoretiskt perspektiv, där motiv, mål och medel är centralt, kan vi förstå lärarnas och skolans handlande utifrån den syn på lärande och kunskapande som framträder. Vad är då möjligt att lära i den studerade verksamheten? Och vad försöker lärarna att åstadkomma?

I det följande sammanfattar och diskuterar jag resultaten under två teman, *Etisk hållning* samt *Kommunikativ hållning*. Med etisk hållning avser jag förmågan att på ett konsekvent sätt både tänka etiskt och handla etiskt. Denna hållning är således framträdande för andra. På liknande sätt ser jag på kommunikativ hållning; man är samtidigt medveten om vad som kommuniceras och hur detta kommuniceras. Den kommunikativa hållningen är både konsekvent och igenkännbar av andra.

Etisk hållning

Susy, Stig och Sofia är tydliga med att det är viktigt med goda relationer i klassen, vilket också framkommer i gruppsamtalen med övriga elever. Eleverna framhåller att relationer och god stämning i skolan är viktigt. Stig, som blir mycket bekymrad då kamraterna inte är överens eller när det är bråk i klassen, påtalar detta i flera samtal. Sofia blir mycket kränkt då hon känner att kamrater ifrågasätter henne eller talar över huvudet på henne. Hon blir också bekymrad och bryr sig när andra är ledsna och vill då gärna vara den som stöttar. Även de andra eleverna i klassen betonar betydelsen av att vara en bussig kamrat, att inte mobba eller att stänga ute varandra.

Relationsskapande situationer

Relationsarbetet i den studerade klassen och på skolan är en tydlig utgångspunkt i undervisningen. Lärarna lägger ner mycket tid på att i samspel med eleverna bygga relationer, vilket också förstärks av rektors betoning på detta. I samtalet med rektor återkommer hon flera gånger till att hon ser värdegrundsarbetet och att arbeta efter Barnkonventionen som något centralt i skolan. Bemötande och allas lika värden diskuteras och problematiseras i arbetslagen och på de samlade personaldagarna på skolan. Rektor menar att detta är viktigast i skolans verksamhet.

Den sociala miljön påverkar naturligtvis både trivseln och lärandet. Ur ett interaktionistiskt perspektiv på relationer i undervisningen tas utgångspunkten i det mellanmännliga skeendet som lärare och elever befinner sig i (Aspelin, 1999). Läraren och eleven är ständigt involverade i social interaktion både med varandra och med eleverna. Tillsammans byggs relationer upp, raderas och återupprättas. Enligt Aspelin (a.a.) är relationsarbete i klassrummet inget som sker utanför lärarens kunskapsuppdrag. Kunskapsuppdraget hänger intimt samman med sociala relationer där relationsskapande aktiviteter ska ses som en aspekt av kunskapsprocessen. Utifrån att Sofia, Stig och Susy betonar kamratskapet reses frågan om hur detta påverkar den pedagogiska planeringen? Vilka pedagogiska konsekvenser får detta för klasssammansättningar, placering av eleverna i grupper, arbetssätt och så vidare?

Orlenius (2003), menar att skolans arbete kan ses som ett moraliskt projekt. Att vara lärare och ledare innebär då att delta i detta – antingen man vill eller inte. Skolans uppdrag handlar om att stödja elevens utveckling som individ, såväl den kognitiva som den sociala. ”Det pedagogiska uppdraget handlar om att möta eleven med både hjärta och hjärna, att vara empatiska medvandrare” (a.a. s. 46). von Wright (2000) beskriver utifrån Georg H Mead, att för att kunna ge undervisningen och lärprocessen den emotionella anknytning som krävs för att undervisningen ska kunna vara moralisk behöver läraren anknyta till elevers uppmärksamhet, erfarenheter och till deras Själv. Lärarens blick riktas då mot vem eleven är och vem hon kan vara.

Undervisning och lärande är tätt förknippade med varandra. För Sofia, Stig och Susy är läraren en central aktör för hur de utvecklas som individer. Lärarens kunskaper om sina elever, hennes arbetsmetoder och didaktiska kunnande, men också mod och vilja att utveckla lärandemiljön är avgörande för att elever med funktionsnedsättning ska känna sig delaktiga och skapa mening inom klassens ram. Att relationerna är goda är naturligtvis en grogrund för lärande och delaktighet och i ett klassrum där interaktion och kommunikation saknas sker inget lärande (Jfr. Säljö, 2000). Enligt Mead (1967) är det av stor vikt för barnets utveckling att få rikliga erfarenheter av social interaktion, vilket hänger samman med hur de utvecklar sin förmåga att kommunicera.

Ömsesidiga möten och dialog

I Syssleskolan och i den besökta klassen sker i stor utsträckning ett arbete som kan betecknas som ett moraliskt projekt. Lärarna är medvetna om vad skolans arbets sätt och kunskapsinnehåll kan få för konsekvenser för vad eleverna lär, ifråga om att kunna leva sig in i egna och andras villkor och värderingar. Genom en intersubjektiv atmosfär i klassrummet där ömsesidiga möten förekommer ges möjlighet för elever att samarbeta, samskapa och samlära (jfr Williams, 2001). Eleverna uppmuntras att hjälpa varandra och till att samarbeta. I en sådan klassrumsatmosfär är alla elever medskapande och får pröva sina egna yttranden och perspektiv. I klassrummet råder många gånger en pedagogisk atmosfär som medger en anpassning till den enskilda elevens behov samtidigt som det pågår ett samarbetsinriktat lärande. Eleverna arbetar med olika uppgifter utifrån sammanhängande tema och de använder olika arbetsmaterial. Särskilt Sofia och Susy har tillgång till olika slag av alternativa hjälpmedel. Det sker således en pedagogisk differentiering inom klassens ram. En pedagogisk differentiering kan sägas vara en central utgångspunkt för en didaktisk inkludering såsom Asp-Onsjö (2006) beskriver det. Sofia, som i hög utsträckning har behov av undervisning i mindre grupp och med anpassade uppgifter, erbjuds pedagogisk differentiering i högre utsträckning än de andra eleverna. Hur lärandemiljön utformas för att fånga elevernas intresse är avgörande för samspel och att göra eleverna delaktiga. Enligt Vygotskij (2001) är det väsentligt att göra eleven delaktig genom att också förutsätta aktivitet hos eleven. Lärarens uppgift blir att möjliggöra självständiga handlingar och utmana eleven i dess närmaste utvecklingszon. Det är på detta sätt som villkoren för samspelet i gruppen konstrueras och vad det resulterar i ifråga om kamratinteraktion. I samhandlandet kompletterar de varandra på ett sådant sätt att de kan göra sådant som de inte skulle kunna göra på egen hand. Genom *stöttning* kommer eleven att så småningom kunna inta en annan roll och kanske kunna göra något som den vuxne eller kamraten gjorde förut.

Samlärande och delaktighet

Av denna studie framgår att lärarna på olika sätt och för olika elever möjliggör ett lärande. Susy, Stig och Sofia har tillträde till olika samspelssituationer genom att de ingår i flera olika sammanhang. Det råder en stor variation av situationer där samlärande kan ske. Detta förutsätter dock att läraren gör didaktiska reflektioner över hur eleverna bör grupperas och på vilket sätt eleverna behöver stöd. Principen om gruppering utgår många gånger från heterogeniteten där man arbetar både med gemensamma mål och individuella mål. Lärarna tycks reflektera över på vilka grunder de placerar eleverna i olika grupper och hur de fördelar arbetet när de ska arbeta i grupp respektive enskilt.

Göransson (2008) visar i en studie som fokuserar framgångsfaktorer för delaktighet i skolan, att stämning, elevinflytande och samverkan mellan elever är det som eleverna själva lyfter fram som centralt för att lyckas. En god stämning är en grundförutsättning för att man ska trivas i skolan och kännetecknas av bra relationer med såväl sina kamrater som lärare, vilket visar sig i föreliggande studie. Att det råder en ömsesidighet och gemenskap där alla har rätt att vara med i gemenskapen med hänsyn tagen till alla elevers olikhet. Ett intersubjektivt möte bygger då på ömsesidighet där deltagarna delar perspektiv och man försöker sätta sig in i varandras värld, vilket kan göras genom kommunikation i klassrummet.

I den besökta klassen visas i handling vikten av att kunna ta hänsyn till den andre samt att stödja och respektera varandra. Eleverna är måna om varandra, tar hänsyn och visar respekt för den andre. Lärarnas agerande påverkar naturligtvis elevernas självkänsla, attityder och tänkande. Vi skulle här kunna tala om en samspelande atmosfär och ömsesidighet där det råder en lyhördhet för eleven, en närvaro i elevens värld. Utgångspunkten för lärarna är ett intresse för elevernas sociala relationer, deras deltagande och erfarenheter av sin skolvardag. Lärarna är medvetna om att de själva många gånger utgör en förebild för eleverna. De har stora möjligheter att påverka attityder och förhållningssätt till sina elever om de visar respekt för dem samtidigt som de åtnjuter respekt från eleverna. Hur lärare agerar, uttrycker sig och förhåller sig till elever med funktionsnedsättning kan få stor betydelse för att implementera en vidgad syn på vad som upplevs eller beskrivs som normalt. Flera uttalande av klasskamraterna till Sofia, Stig och Susy visar på en vidgad syn på vem som är normal och vad som är normalt att göra inom ramen för skolans undervisning.

En annan påtaglig aspekt i undervisningen är att det dialogiska samtalet är i centrum i klassen. Det fungerar som ett verktyg för att hantera konflikter och etiska dilemman. Vid flera tillfällen då jag besökte klassen togs moraliska och etiska frågor upp. Det handlade ofta om händelser under rasten där elever kommit i konflikt med varandra. Som lärare är det viktigt att ta i känsliga diskussioner som kommer upp i syfte att få eleverna att reflektera kring sitt eget handlande. Tillsammans görs moraliska överväganden och man kan då som lärare både bekräfta och aktivt bidra till att förändra elevernas beteende.

Sammantaget kan sägas att etiska ställningstaganden och handlingar påverkar avsiktligt eller oavsiktligt skolans arbete. Som lärare handlar det om att vara medveten om vad skolans arbetssätt och kunskapsinnehåll kan få för konsekvenser för vad eleverna lär. De egna värderingarna och det egna förhållningssättet är då avgörande, vilket synliggörs genom det värdegrundsarbete som skolan bedriver. Det handlar också om att etablera förtroendefulla relationer till eleverna så att eleven blir sedd för den man är.

Kommunikativ hållning

I samtalen med lärarna och skolans rektor framkommer att samspelet mellan eleverna och betydelsen av att lära känna eleverna är centralt för lärandet. Det är en förutsättning att se vem eleven är för att kunna stödja och stimulera så att eleven med egen kraft kan och vågar uttrycka sig. Samtidigt måste undervisningen ge utrymme för en variation av samspelssituationer för att kunna tillgodose varje elevs behov av socialt samspel (jfr Alexandersson, 2007). Flera studier (exempelvis Skolverket, 2002) visar att lärarkompetens och hur den kommer till uttryck i undervisningen har stor betydelse. Lärare som har tillgång till en variation av undervisningsmetoder och kan anpassa sin undervisning till elevernas olika behov, erfarenheter och förutsättningar utvecklar verksamheter med god målpuppfyllelse. Av betydelse är också lärarens förmåga att samspela med eleverna och skapa interaktionsmöjligheter mellan eleverna. I detta sammanhang skulle vi kunna tala om lärarkompetens i termer av bemötande- och bekräftandekompetens. Lärare som har ett professionellt bemötande är tydliga, visar förståelse och självförtroende gentemot eleverna. I lärarnas interaktion med till exempel Sofia sker många gånger en ordlös omedelbarhet (McCroskey m.fl.) 2006). Lärarna uppmärksammar Sofia med blickar och gester. Genom att lärarna besvarar hennes frågor och uppskattar dessa blir Sofia och de andra bekräftade. Bekräftelsekompetens handlar också om lärarens entusiasm och engagemang i undervisningen vilket står i ett ömsesidigt förhållande till elevernas motivation (se Skolverket, 2004:11).

Samsyn och samarbete

Skolor som kännetecknas av en samarbetskultur har ofta en god förmåga att gripa sig an behov och krav på utveckling. I sådana skolkulturer finns en kollektiv måldiskussion och en rektor som både kan stödja och utmana. Ahlberg (2007) visar på hur kommunikationen både inom och mellan nivåer i skolan får betydelse för skolans utveckling. Det finns flera studier som särskilt lyfter fram skolledarna som nyckelpersoner i utvecklingen av skolan. Göransson (2008) drar exempelvis i sin studie slutsatsen att skolledaren har stor betydelse för att utveckla en *delaktighetskola*; bland annat genom att finnas i verksamheten. Liknande lyfter också rektor fram i vårt samtal där hon säger att: ”Rektorer är en nyckelgrupp att utveckla. Är de inte intresserade av vad som händer i klassrummet så händer inget, då blir de bara bra pappersvändare.”

På Syssleskolan har rektor och lärare en samsyn kring vad skolans uppdrag innebär för att kunna möta alla barn. Skolans uppdrag och hur detta på bästa sätt utifrån givna ramar ska genomföras kommuniceras flitigt på skolan. I en forskningsstudie kring delaktighet betonas just att skolledarens förhållningssätt, attityd, kunskap och engagemang har stor betydelse för att skapa en harmonisk, professionell, engagerad och kreativ lärarkår (Berhanu, 2006). Med dessa utgångspunkter kan antas att också eleverna blir engagerade, motiverade och harmoniska. När samtliga led i skolans styrning lägger vikt vid samma sak, har samma grundinställning och utgångspunkt skapas förutsättningar för en utveckling av skolan.

I en studie av Skolverket (2005) med fokus på att undersöka skillnad i målpuppfyllelse mellan parvis likartade skolor framkommer när det gäller elevernas studieresultat att lärarnas förhållningssätt är av stor betydelse, att relationerna mellan elev och lärare är nära och att lärarna har goda insikter i varje elevs kunskapsutveckling. En sådan skolkultur kännetecknas av stor handlingskraft och en tro på att kunna stödja alla elever i deras kunskapsutveckling. Syssleskolan visar på liknande förhållanden.

Kompetens som förutsättning

Den verksamhet som jag studerat kan beskrivas som en del i en skolkultur som ger socialt och kulturellt utrymme för olikhet. Lärarnas kompetensutveckling sker både kollektivt och individuellt och ses som ett långsiktigt arbete. Genom professionella samtal sker reflektion, utvecklande av ett yrkesspråk samt ett kollektivt lärande. Man skulle kunna tala om genuina pedagogiska möten och en dialogisk praktik (jfr Asp Onsjö, 2007). Kommunikationen med föräldrarna är påtaglig på skolan och skolan tydliggör och synliggör i sin arbetsplan hur planering, dokumentering, uppföljning och utvärdering går till. Samverkan kring elever i behov av särskilda utbildningsinsatser, där olika professionella grupper inom skolan såväl som mellan skolan och andra professionella utanför skolan kommer samman, visar sig vara betydelsefullt (jfr Bagga-Gupta, 2006; Berhanu, 2006; Jakobsson, 2002; Linder, et.al., 2006; Palla, 2006). I föreliggande studie lyfter lärarna och rektor fram föräldrasamverkan som särskilt viktig när det gäller Sofia, Stig och Susy. Utan denna, menar rektor, att organiseringen av undervisningen skulle försvåras. Att personalen är väl insatta i elevernas sociala situation har också betydelse. Lärarnas förhållningssätt präglas av en samtidig satsning på kunskap och omsorg. De sociala målen uppfattas vara lika viktiga som kunskapsmålen. I vissa situationer framhålls dock de sociala målen medan i andra situationer är kunskapsmålen mer i fokus. Andra studier (Assarsson, 2006) visar dock motsatsen; lärare har ofta svårt att förena sociala och kunskapsmässiga aspekter av undervisningen. I ovan nämnda studie beskriver författaren att lärarna ger uttryck för en frustration inför att få till stånd en inkluderande pedagogik som kan ge alla elever en känsla av att finnas i ett sammanhang som också ger möjligheter att ta till sig kunskaper.

Eftersom Sofia, Stig och Susy relaterar till träningskolans, grundsärskolans och grundskolans kursplaner innebär det i praktiken att lärarna har att hantera tre olika målnivåer inom klassens ram. I rapporter från Skolverket (2002) framkommer det att lärare ofta upplever det som problematiskt att arbeta efter olika kursplaner. På Syssleskolan visar emellertid lärarna på att de kan organisera en undervisning som hanterar detta på ett kvalificerat sätt. Den handledning som ges av speciallärare med stor erfarenhet av särskolans elevgrupp tycks vara en förutsättning i detta arbete. Lärarna erbjuder därmed olika lärandesituationer med olika undervisningsinnehåll i relation till individen och kunskapsmålen. Såväl de sociala som de kognitiva målen är i fokus i undervisningen, här finns inget antingen eller. Detta kan jämföras med den kritik Skolverket (2002) riktat mot undervisningen i särskolan som framstår som mer omsorgsinriktad än kunskapsinriktad.

När det gäller lärarnas olika kompetenser tydliggör rektor och lärarna att den fördjupade kompetens som speciallärare med särskoleerfarenhet har är både betydelsefull och kan vara avgörande för såväl elevernas kunskapsutveckling som sociala utveckling. Den upplevda erfarenheten av personer med funktionsnedsättningar är också en viktig förutsättning för ett positivt förhållningssätt (Janson & Nordström i Mineur & Tideman, 2008). Mineur & Tideman (a.a.) menar vidare att personal med adekvat utbildning och inte minst gedigen erfarenhet har redskap som krävs för att hantera olika situationer i inkluderande verksamheter. Att forma arbetslag med olika kompetenser tycks vara en grogrund för att hantera den mångfald som alltid finns i en elevgrupp. När det gäller elever med funktionsnedsättningar gynnas undervisningen och elevernas utveckling särskilt av att kompetens finns kring vad funktionsnedsättningen kan innebära.

Slutsatser och reflektioner

Min utgångspunkt för studien om Sofia, Stig och Susy var att studera undervisnings- och lärprocesser i en inkluderande skola, en skola som försöker möta alla olika elevers individualitet och personlighet. I mötet mellan skolan, lärarna och eleverna uppstår förutsättningarna som ständigt är skiftande genom det som erbjuds och möjliggörs i undervisningens uppläggning. På denna skola och i denna klass finner jag många möjligheter och strategier för en samundervisningens didaktik⁴. Med en sådan didaktik ses olikheten som en resurs i undervisningen.

Sammanfattningsvis kan sägas att Syssleskolan erbjuder såväl Sofia, Stig och Susy som alla andra elever ett lärande som bygger på en undervisning som kännetecknas av *ömsesidighet, samspelande atmosfär, kommunikation, variation* och *engagemang*. Studiens resultat kan ses som ett ”lärande exempel” för hur en inkluderande pedagogik kan utformas, men också vilka betingelser som kan sägas vara både situationella och generella.

Studien visar vidare på en samstämmighet mellan hur de tre eleverna, deras kamrater, deras lärare och rektor uttrycker sig kring lärande. De har liknande synsätt vad det gäller vad som är angelägna värden i skolan och förhållningssätt. Såväl Sofia, Stig och Susy som lärarna och rektor betonar exempelvis etiska aspekter när de talar om skolarbetet och lärandet. De visar också på samstämmighet när det gäller handlandet; de har liknande moralsyn. Respekt, hänsyn, tolerans, delaktighet och ansvar finns hos alla som centrala förutsättningar för lärandet. Man kan här tala om parallellitet i etiskt förhållningssätt – eller som Buche & Shami (1991) benämner det hela – parallellprocesser. Kanske ett av de viktigaste resultaten av studien är just behovet av parallellprocesser för att skolan ska lyckas med måluppfyllelse att alla elever ska känna samhörighet, få utvecklas tillsammans och lära genom varandras handlingar. Denna insikt är högst påtaglig hos både lärarna och rektorn. De talar inte förbi varandra eller har olika projekt – de har parallella ambitioner.

Avslutningsvis vill jag här reflektera över vad som fordras för att skapa en delaktighetsskola och en värdeskapande skola. För det första; för att skolans personal ska kunna skapa genuina möten är det nödvändigt med en gedigen kunskap om hur barn genom interaktion och kommunikation relaterar till varandra. Detta ställer krav på att man redan i yrkesutbildningen får hantera frågor om vad som påverkar individers möjligheter till delaktighet, utveckling och lärande samt får utveckla sin pedagogiska kompetens att hantera elevers variation av olikhet. Denna lärar-kompetens handlar om såväl bemötande- som bekräftelsekompetens och behöver ständigt både revideras och revitaliseras. För det andra fordras en skolledning som har förmågan att kunna stödja personalen så att denna kan skapa förutsättningar för gynnsamma samspelsprocesser. Det är minst lika viktigt att den typ av samspel som gäller i mötet med eleven för att interaktion och kommunikation ska utvecklas också sker på lärarnivå. För att skolledarna i sin tur ska kunna hantera detta led i skolans ansvar måste också de ha insikt i såväl teorier om interaktion, om socialt samspel, om hur delaktighet skapas men också erfarenheter av hur konkreta kommunikativa processer kan utvecklas konkret. För det tredje måste de frågor som här uppmärksammas inta en framskjuten position i styrningen av skolan. Betonas inte dessa uppgifter i styrdokumentet finns det stor risk för att skolans uppdrag vad det gäller socialisation, delaktighet och demokrati inte får en självklar när-

⁴ Begrepp som jag lånat av Assarsson, 2006.

varo i det dagliga skolarbetet. I Sofias, Stigs och Susys skola framträder just dessa aspekter på alla nivåer i verksamheten, individ-, grupp- och skolnivå. I en skola där centrala processer löper parallellt – för elever, för lärare och för styrning – ges förutsättningar för att alla elever ska få den bästa tänkbara undervisning.



Referenser

Ahlberg, A. (2001).

Lärande och delaktighet.
Lund: Studentlitteratur.

Ahlberg, A. (2007).

Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I E.

Björck-Åkesson & C. Nilholm (Red.).

Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna.
Stockholm: Vetenskapsrådet.

Alexandersson, M. (1994).

Metod och medvetande.
Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Alexandersson, M., Linderöth, J. & Lindö, R. (2001).

Bland barn och datorer. Lärandets villkor I mötet med nya medier.
Lund: Studentlitteratur.

Alexandersson, U. (2007).

Situation för samspel. En studie om en elevs delaktighet i skolarbetet.
Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik.

Alvesson, M., Sköldberg, K. (1994).

Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod.
Lund: Studentlitteratur.

Andersson, L. (2002).

Interpersonell kommunikation. En studie av elever med hörselnedsättning i särskolan.
Malmö: Lärarutbildningen.

Assarsson, I. (2006).

Talet om en skola för alla. Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag.
Malmö: Malmö högskola.

Asp Onsjö, L. (2006).

Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun.
Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Aspelin, J. (1999).

Banden mellan oss. Ett socialpsykologiskt perspektiv på lärare-elev-relationen.
Stockholm: Symposion.

Bandura, (1986).

Social Foundations of Thought and Action: A social cognitive theory.
Stanford University: Prentice-Hall.

Bagga-Gupta, S. (2006).

Att förstå delaktighet utifrån forskning som fokuserar deltagande och interaktion.
Härnösand: Specialpedagogiska institutet.

Berhanu, G. (2006).

Framgångsfaktorer för ökad delaktighet och jämlikhet för elever med funktionshinder i skolektorn: En litteraturoversikt på organisations- och systemnivå.
Härnösand: Specialpedagogiska institutet.

Berthén, D. (2007).

Förberedelser för särskildhet. Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv.
Karlstad: Universitetstryckeriet.

Black, P. & William, D. (1998).

Inside the black box: Raising standards through classroom assessment.
London: Sage Publication.

Bruner, J. (1996).

The culture of education.
Cambridge, MA: Harvard University Press.

Buche, G & Shami, A (1991).

Parallell learning structures.
Massachusetts: Addison. Wesley reading.

Cele, S. (2007).

Platser för barn. Platsintegrerade metoder som verktyg för att förstå barns känsla för plats.
Locus, Plats och lärande. 19 (4):15-25.

Cohen, L & Manion, L. (1985).

Research methods in education. Second edition.
London: Croom Helm.

- Egelund, N., Haug, P. & Persson, B. (2006).**
Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv.
Stockholm: Liber.
- Engeström, Y. (2005)**
Developmental work research: Expanding activity theory in practise.
Berlin: Lehmanns Media.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2003).**
Inkluderande undervisning och goda exempel.
Brussel.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2005).**
Inkluderande undervisning och goda exempel 2.
Brussel.
- Giota, J. (2001).**
Adolescents' perceptions of school and reasons for learning.
Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Göransson, K. (2008).**
Man vill ju vara som alla andra. Elevers röster om delaktighet och inkludering med fokus på elever med funktionsnedsättning.
Sundsvall: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Haglund, B. (2003).**
Stimulated Recall: Några anteckningar om en metod att generera data.
Pedagogisk forskning i Sverige, 8(3), 145-157.
- Halvars-Franzén, B. (2007).**
Platsens kopplingar – Att göra rundturer med barn.
Locus, Plats och lärande. 19 (4): 26-36.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995).**
Ethnography – principles in practice.
London: Routledge.
- Haug, P. (2001).**
Den inkluderande skolen som utfordring.
Høgskolan Volda.
- Hundeide, K. (2006).**
Sociokulturella ramar för barns utveckling – barns livsvärldar.
Lund: Studentlitteratur.
- Lindblad, S. & Sahlström, F. (2001).**
Interaktion i pedagogiska sammanhang.
Stockholm: Liber.
- Linqvist, G. (red.) (1999).**
Vygotskij och skolan. Texter ur Lev Vygotskijs pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet.
Lund: Studentlitteratur.
- Lpf 94.**
Läroplan för de frivilliga skolformerna, gymnasieskolan, gymnasiesärskolan, kommunal vuxenutbildning samt särvtutbildning.
Utbildningsdepartementet.
- Lpfö 98.**
Läroplan för förskolan.
Utbildningsdepartementet.
- Lpo 94.**
Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklasser och fritidshem.
Utbildningsdepartementet.
- Lofors-Nyblom, L. (2009).**
Elevskap och elevskapande: Om formandet av skolans elever.
Umeå: Umeå universitet.
- McCroskey, J. C., Richmond, V. P., & McCroskey, L. L. (2006).**
An Introduction to Communication in the Classroom: The Role of Communication in Teaching and Training.
Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Mead, G.H. (1995).**
Medvetandet, jaget och samhället från socialbehavioristisk ståndpunkt.
Lund: ARGOS.
- Merriam, S.B. (1998).**
Fallstudien som forskningsmetod.
Lund: Studentlitteratur.
- Mineur, T. (2007).**
I klass med alla andra – två fallstudier om grundskoleplacerade särskoleelevers upplevelser av sin skoldag.
Halmstad: Halmstad Högskola
<http://hdl.handle.net/2082/1371>
- Mineur, T. & Tideman, M. (2008).**
I en klass för sig eller i klass med alla andra. Grundskoleplacerade särskoleelevers upplevelser av sin skoldag.
Halmstad: Halmstad Högskola.
- Molin, M. (2004).**
Att vara i särklass – om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan.
Linköping: Linköpings universitet.
- Molin, M., Gustavsson, A. & Hermansson, H-E. (2008).**
Meningsskapande och delaktighet. Om vår tids socialpedagogik.
Göteborg: Daidalos.
- Oliver, M. (1995).**
Understanding Disability. From Theory to Practice.
London: Palgrave Macmillan.
- Orlenius, K. (2003).**
De unga och livsfrågorna. För en värdeskapande skola. Locus, Skolan och etiken.
3 (4): 39-46.
- Proposition 1999/2000:79.**
Från patient till medborgare – en nationell handlingsplan för handikappolitiken.
Stockholm: Socialdepartementet.

Skolverket (2002).

Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat: en kunskapsöversikt.
Stockholm.

Skolverket (2004:11).

Utbildningsinspektionen.
Stockholm.

Skolverket (2005)

Vad gör det för skillnad vad skolan gör? : Om skolors olikheter och deras betydelse för elevernas studieresultat.
Stockholm.

SOU 2003:35.

För den jag är. Om utbildning och utvecklingsstörning.
Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Szönyi, Kristina. (2005).

Särskolan som möjlighet och begränsning – elevperspektiv på delaktighet och utanförskap.
Stockholm: Stockholms universitet.

Säljö, R. (2000).

Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv.
Stockholm: Prisma.

Wertsch, J. V. (1998).

Mind as action.
New York: Oxford University Press.

Vetenskapsrådet (2002).

Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.
Stockholm: Vetenskapsrådet.

Williams, P. (2001).

Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola.
Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.

Williams, P., Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2000).

Barns samlärande – en forskningsöversikt.
Stockholm: Liber.

von Wright, Moira. (2000).

Vad eller vem. En pedagogisk rekonstruktion av G. H. Meads teori om människors intersubjektivitet.
Göteborg: Daidalos.

Vygotskij, Lev S. (1978).

Mind in society: the development of higher psychological processes.
Cambridge, Massachusetts:
Harvard University Press.

Vygotskij, Lev S. (2001).

Tänkande och språk.
Göteborg: Daidalos.

Specialpedagogiska skolmyndigheten ansvarar för statens samlade stöd i specialpedagogiska frågor. Myndigheten ger råd och stöd till skolhuvudmän i deras ansvar för en likvärdig utbildning för barn, ungdomar och vuxna med funktionsnedsättning, främjar tillgången på läromedel för dessa samt driver specialskolor för vissa elevgrupper. Myndigheten fördelar också bidrag till vissa utbildningsanordnare och till vuxna med funktionsnedsättning för vissa kortare studier.

ISBN: 978-91-28-00290-5 (tryckt)
978-91-28-00291-2 (pdf)

Best. nr: 00290