



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Inkludering i praktiken

- En fallstudie i en förskoleklass

Cathrine Ljungberg  
Speciallärarprogrammet SLP 610  
Vt-17





GÖTEBORGS  
UNIVERSITET



Examensarbete: Speciallärarutbildningen  
Kurs: SLP 610  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: VT-2017  
Handledare: Eva Hjärne  
Examinator: Gunilla Westman Andersson  
Kod: VT17-2910-178-SLP610

---

Nyckelord: Förskoleklass, inkludering, lärmiljöer, delaktighet, olika barn, språkdiskurs, co-teaching, samundervisning, barn i behov av stöd, gemensamma värden, stöttande av barns lärande, process

## Abstract

### Inkludering i praktiken – en fallstudie i en förskoleklass

Ett forskningsområde inom inkludering som forskare lyfter vara intressant att forska vidare i är, fallstudier i skolan där man strävar efter att bli mer inkluderande. Specifikt efterlyser man studier där gynnsamma specifika faktorer och aspekter av ett inkluderande arbete tydliggörs. Det borde ligga i skolans intresse att lyfta hur utfallet blir beroende på tolkning av vad inkludering kan vara och analysera hur pedagoger arbetar pedagogiskt för att möta upp de förutsättningar som finns hos specifika individer och gruppen i sin helhet.

Syftet med studien är att identifiera framgångsfaktorer för inkludering i en förskoleklass utifrån barns perspektiv. Studien är en mikroetnografisk fallstudie som använt sig av tre olika metoder. Genom deltagande observationer, fokusgruppsamtal och en diskursanalys av talet kring barn i behov av stöd, har studien forskat och sökt identifiera faktorer i verksamheten som gynnar inkludering.

Studien visade att den rumsliga tolkningen av inkludering bestod av olika lärmiljöer skapade just för olika barns behov. I studien framkom också att *gemensamma* ideologiska värden kring: olika barn, definition av inkludering och ett relationellt perspektiv kring barn i behov av stöd ger en bärande grund för ett inkluderande arbete. Likaså framkom att delaktighet på sina villkor, valmöjligheter och anpassningar i verksamheten gynnade inkludering. Resultatet visar också att tydligt samarbete mellan pedagoger och tid för samplanering ytterligare höjer inkluderingsnivån. Barnen upplevde valen de fick göra och möjligheten att vara aktiv i större och mindre grupper samt de olika lärmiljöerna som positiva i verksamheten. Inkludering ser ut att vara ett mångfacetterat fenomen där många faktorer tillsammans skapar känslan av delaktighet och inkludering.

# Förord

Det är vår, snart till och med sommar!

Mitt i det mest intensiva skrivandet har vitsippemattorna magnifikt brett ut sig och klätt den nyvakna mulden med vackra vita blommor och hoppingivande gröna blad. Deras milda doft och fågning är som balsam mitt i allt tänkande, omformulerande och reviderande.

Det är smärtsamt jobbigt för vissa att ta in våren. För mig har det varit en stor utmaning att få ihop detta examensarbete. I den ”djupaste dalen” har jag tröstat mig med att vi alla är olika, den ene är inte den andra lik. Alla är vi unika och behöver få arbeta och uttrycka oss i egen tid och på egna sätt.

Tack, speciellt till min man och son som kamperat mycket på egen hand men aldrig ifrågasatt mitt ”ugglande” utan låtit mig sitta där och arbeta vardag som helg.

Tack till kollegor som stått ut med mina resor och dagar av föreläsningar i Göteborg och vänligt sedan undrat hur det går. Nu längtar jag efter att kunna vara ”fullt närvarande”!

Dalsland maj 2017  
Cathrine Ljungberg

# Innehållsförteckning

<b>Innehållsförteckning</b> .....	<b>2</b>
<b>1 Inledning</b> .....	<b>5</b>
<b>2 Bakgrund</b> .....	<b>6</b>
2.1 Integration och inkludering.....	6
2.2 Tillgängliga lärmiljöer.....	6
2.3 Sexårsverksamhet blir förskoleklass.....	7
<b>3 Syfte</b> .....	<b>8</b>
3.1 Frågeställningar.....	8
<b>4 Problembeskrivning</b> .....	<b>8</b>
<b>5 Teorier och begrepp</b> .....	<b>9</b>
5.1 Det sociokulturella perspektivet.....	9
5.2 Språket som en diskurs.....	10
5.3 Specialpedagogiska perspektiv.....	11
<b>6 Tidigare forskning om inkludering i skolan</b> .....	<b>12</b>
6.1 Lärande i ett sociokulturellt perspektiv.....	13
6.2 Inkludering ur olika aspekter.....	13
6.3 Inkludering i praktiken – tre svenska fallstudier.....	15
6.4 Delaktighet för inkludering.....	17
6.5 Utformning av den fysiska miljön för inkludering.....	17
6.6 Co-teaching som inkluderande arbetssätt.....	18
<b>7 Beskrivning av fallstudien</b> .....	<b>19</b>
7.1 Ett inkluderingsprojekt i en förskoleklass.....	19
7.2 Beskrivning av barngruppen.....	20
7.3 Lokalerna och utemiljön.....	20
<b>8 Presentation av studiens utformning och genomförande</b> .....	<b>20</b>
8.1 Metodologi.....	21
8.1.1 Urval och metod.....	21
8.1.2 Observationer.....	22

8.1.3	Samtal .....	23
8.1.4	Dokumentstudie .....	24
8.1.5	Förväntningshorisonten.....	24
8.1.6	Analysförfarandet .....	25
<b>9</b>	<b>Etik .....</b>	<b>25</b>
<b>10</b>	<b>Validitet och reliabilitet.....</b>	<b>25</b>
<b>11</b>	<b>Resultat och analys .....</b>	<b>26</b>
11.1	Framgångsfaktorer för att uppnå målet med inkludering i förskoleklassen.....	26
11.1.1	En bred rumslig idé om inkludering.....	26
11.1.2	Delaktighet .....	27
11.1.3	Roller och relationer .....	29
11.1.4	Olika är bra.....	31
11.1.5	En ständig process.....	32
11.2	Barnens upplevelse av verksamheten.....	33
11.3	Språkbruket kring barn i behov av stöd.....	35
11.4	Utmaningar och möjligheter.....	35
11.5	Sammanfattning av resultat.....	37
<b>12</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>38</b>
12.1	En bred rumslig idé om inkludering.....	38
12.2	Delaktighet - ett sociokulturellt perspektiv .....	39
12.3	Samundervisning och gemensam planering.....	39
12.4	Specialpedagogiskt perspektiv och diskurs.....	40
12.5	Slutsats.....	40
<b>13</b>	<b>Metoddiskussion.....</b>	<b>41</b>
<b>14</b>	<b>Referenslista .....</b>	<b>42</b>

## **Bilagor**

Bilaga 1.....Informationsbrev med förfrågan om deltagande i studien

Bilaga 2..... Ett tomt observationsschema

Bilaga 3.....Register över bildernas innehåll (stimulated recall)

Bilaga 4.....Bokförda tyckanden från barnen

Bilaga 5.....Smilies-ansikten

Bilaga 6.....Samtalsunderlag i barnsamtal och fokussamtal



# 1 Inledning

Begreppet *inkludering* och tolkningen av dess betydelse har inom forskning och skolans verksamhet inte varit och är inte helt oproblematisk. Olika tolkningar existerar parallellt och presenteras i olika forskningsrapporter och artiklar (Göransson & Nilholm, 2014; Lindsay, 2003; Nilholm & Alm, 2010), vilket redovisas längre fram. Dessa olika tolkningar och definitioner diskuteras, omtolkas och omsätts på vissa skolor i landet. Detta skulle kunna indikera att begreppet inkludering kan ses som ett paraplybegrepp, som en färgpalett där den ena tolkningen inte nödvändigtvis utesluter den andra eller tredje. Istället skulle de olika tolkningarna rätt använda med hänsyn till *olika barn* och miljö, bilda just den variationsrika och mångfasetterade bild som inkludering eventuellt utgör.

För några år sedan hade jag förmånen att med mina kollegor få lyssna på en heldags föreläsning med psykologen Bo Hejlskov Elvén. Föreläsningen behandlade problemskapande beteende och lågaffektivt bemötande. Föreläsaren har sedan tidig ålder varit intresserad av bilar och har fortfarande en stor passion för olika bilar. Från kunskaper om hur en bilverkstad fungerar målade Hejlskov upp en bildlig metafor där bilverkstaden och mekanikerna motsvarar skolan med dess elever och pedagoger. Hejlskov utmanade skolans förhållningssätt till svårigheter som uppstår i skolans verksamhet genom att ställa retoriska frågor och påståenden som,

- Vem har ansvar för att utföra service och reparera bilen i verkstaden?
- Är det bilägaren?
- Bilen?
  - Bilen kan bara inte låta bli att vara trasig.
  - Mekanikern säger inte att det är fel på bilen eller att bilen inte vill samarbeta om skruven inte går in och fäster. Det är fel på verktyget.
  - Mekanikern måste ha de verktyg och metoder som är nödvändiga. Bilmekanikern kompletterar sin verktygslåda efter bilens behov.

Svaren och påståendena tycks självklara. Att det blir *klart* inte bara för dig *själv* utan också för ett kollegium och en gemensamt upplevd erfarenhet i skolverksamheten är en stor utmaning. Enligt Lgr 11 (Skolverket, 2011) är det skolans ansvar att möta *olika* barn och deras behov genom att anpassa lärmiljöerna så att barnet utvecklas efter sina förutsättningar och förmågor. Metaforen skulle kunna ses som en bild av ett förhållningssätt för *inkludering* i skolans verksamhet. Om man därtill lägger att anpassningarna i lärmiljön är framarbetade och bygger på ett relationellt- och sociokulturellt perspektiv har man en första kort beskrivning av den strävan och intention till *inkludering* som finns i det projekt som är i blickfånget för denna studie i en förskoleklass. Specifikt lyfter studien både barns- och pedagogers perspektiv på den inkluderade verksamheten genom beskrivningar av framträdande faktorer som gynnar olika barns delaktighet.



## 2 Bakgrund

Inledningsvis redovisas och förklaras innebörden av tre begrepp som använts och används i talet om inkludering. Därpå följer en redovisning av en del internationella och nationella lagar, regler, deklARATIONER, konventioner, rapporter, stödmaterial och styrdokument som på olika- och kompletterande sätt lyfter och stärker vikten av arbetet med inkludering i skolsammanhang. Syftet är främst att ge en viss bakgrund för att styrka digniteten av skolans arbete med inkludering. Sist presenteras förskoleklassens historik och speciella ställning som en ”bro” mellan förskolan och skolans verksamheter. Vikten av att barns åsikter lyfts och beaktas aktualiseras också.

### 2.1 Integration och inkludering

I skolsammanhang har begreppet *integrering*, som började användas på 1960-talet, alltmer ersatts av begreppet *inkludering*. Båda uttrycken har stått för en samhällelig vilja att skapa en skola där alla barn kan trivas och lära sig i (Ahlberg, 2013). Integrering skulle grovt kunna uttryckas som omgivningens försök att få *eleven att anpassa sig* till skolmiljön medan inkludering mer lägger fokus på själva *skolorganisationen och lärmiljön och dess möjligheter att anpassas* för eleven. I 1980 års läroplan infördes begreppet ”En skola för alla”. Denna politiska vision uttrycktes i läroplanen som skolans ansvar att anpassa skolan efter elevers individuella förutsättningar. Inkluderingsbegreppet kom genom Salamancadeklarationen att få ett internationellt genomslag (UNESCO, 1994). Denna deklARATIONER proklamerades och skrevs på av representanter för 92 regeringar och 25 internationella organisationer i juni 1994 på ”The World Conference on Special Needs Education”. I korthet uttrycks inkluderingstanken i fem klausuler där barns rätt till utbildning och varje barns olika behov i lärandet lyfts, det ställs krav på utbildningsväsendet för att bemöta barns olika förutsättningar vilket betyder att barn i särskilda behov ska mötas upp i den vanliga skolan som ska erbjuda välkommande, elevcentrerade lärmiljöer.

### 2.2 Tillgängliga lärmiljöer

I talet om inkludering har även begreppet *tillgänglig lärmiljö* börjat användas. Tillgänglighet är ett begrepp som används för att beskriva hur väl en organisation, verksamhet, lokal eller plats fungerar för personer med funktionsvariationer. Tillgänglig lärmiljö kan definieras som den grund som är en förutsättning för full delaktighet och inkludering (SPSM, 2014). Specialpedagogiska skolmyndigheten fick 2011 ett regeringsuppdrag, som hör samman med funktionshinderpolitiken 2011-2016, som innebar att ta fram ett stödmaterial för förskolors och skolors arbete med att göra skolans lärmiljöer tillgängliga för alla elever (S2011/8810/FST). I det framtagna stödmaterialet värderar skolan den sociala, fysiska- och pedagogiska miljön för att synliggöra områden som är utvecklingsbara i verksamheten. Hur inkludering konkret behöver komma till uttryck i verksamheten lyfts därmed tydligt i stödmaterialet. Fokus vidgas därmed för att lysa på möjligheter och det som generellt är bra

för *alla*, inte enbart för elever med specifika funktionsvariationer. Skolans utmaning är alltså att utveckla en mer *tillgänglig lärmiljö* för *alla olika elever*.

En likvärdig utbildning är en demokratisk rättighet enligt de FN-konventioner som Sverige undertecknat. Olika rapporter (Skolverket, 2008; Rädda Barnen, 2008; RBU, 2011) visar emellertid att vi inte har verkligt tillgängliga lärmiljöer i skolan. Elever med funktionsvariationer upplever sig mer exkluderade än sina kamrater (SPSM, 2007a; SPSM, 2008) och har sämre förutsättningar för att få ett arbete. I Lgr 11 (Skolverket, 2011) står det också tydligt att alla som arbetar i skolan ska samarbeta, uppmärksamma och ta hänsyn till varje individs behov och organisera och genomföra arbetet så att eleven utvecklas efter sina förutsättningar. Det specifika begreppet inkludering används dock inte i skolans styrdokument enligt SPSM.(2013).

Begreppet inkludering ses i Svenska Unescorådet (2008) som en *process* vars riktning är att möta elevers olika behov genom att öka tillgängligheten för olika lärmiljöer och därmed minska exkludering i utbildningen. Specialpedagogiska skolmyndigheten (2013) påvisar genom att hänvisa till olika forskningsrapporter, att de *inkluderande processer* som lyfts fram som mer framgångsrika, inte på något sätt specifikt är knutna till specialpedagogiska insatser utan mer till faktorer som utmärker bra skolor. Några av faktorerna som nämns är; ledarskap med en klar vision, lärares attityder till olikheter, samarbete i undervisningen, förmåga att anpassa undervisning till olikheter, lärares förmåga att stärka elevernas sociala relationer, flexibelt stöd till lärare och goda ekonomiska möjligheter. Nilholm (SPSM, 2013) menar att inkluderingstanken kan ses som ett uttryck för en kritik av traditionell specialpedagogik. Med traditionell specialpedagogik menas att problemet individualiseras med påföljden att eleven marginaliseras. Stödet har oftare skett utanför klassrummet. Mer sällan har specialpedagogiken resulterat i ett utvecklande eller förändring av didaktiken i klassrummet i någon större omfattning.

## 2.3 Sexårsverksamhet blir förskoleklass

Den tidigare så kallade årskurs 0 eller sexårsverksamheten blev 1998 en egen skolform och fick benämningen *förskoleklass*. Den då gällande läroplanen för grundskolan (Lpo 94) blev gemensam med förskoleklassen och fritidshemmet. Den nuvarande läroplanen, Lgr 11 (Skolverket, 2011) omfattar alltså förskoleklassen med sitt uppdrag och värdegrund, övergripande mål och riktlinjer samt kursplaner och kunskapskrav. Det preciserade syftet med verksamheten i förskoleklass är att stimulera elevens utveckling och lärande genom att utgå från en helhetssyn på eleven och dennes behov samt att främja allsidiga kontakter och social gemenskap, enligt skollagen 9 kap.2§ (2010:800). Förskoleklassens verksamhet ska vara en ”bro”, en kombination av förskolans och grundskolans arbetssätt. Lärandet lyfts fram som ett fenomen som sker ständigt och inte enbart i arrangerade lärtillfällen (Prop.2009/10:165). Arbetet med att utveckla tillgängliga lärmiljöer som ses som en förutsättning för inkludering gäller således också för verksamheten i förskoleklassen.

I den nya skollagen (SFS, 2010:800) och i FN:s konvention om barns rättigheter deklarerar att barnets bästa ska komma i främsta rummet och detta ska åstadkommas genom att barnets inställning kartläggs, det vill säga att barnet ska ha möjlighet att fritt uttrycka sina åsikter kring det som rör hen. Dessa åsikter ska inhämtas och sedan beaktas för elevens bästa (2010:800).

## 3 Syfte

Syftet med studien är att identifiera framgångsfaktorer för inkludering i en förskoleklass utifrån pedagogers barnperspektiv och barns perspektiv.

### 3.1 Frågeställningar

Följande frågeställningar ligger som grund för studien:

- Vilka faktorer framträder som inkluderande i förskoleklassen?
- Hur upplever barnen verksamheten?
- Hur talar pedagogerna om barn i behov av stöd?
- Hur beskriver lärarna utmaningarna och möjligheterna i det inkluderande arbetet?

## 4 Problembeskrivning

Barn som tillhör särskolans målgrupp (med verksamhet som startar i och med årskurs 1) och ska börja i förskoleklass, utmanar på flera sätt förskoleklassverksamheten. Att utveckla tillgängliga lärmiljöer för att befärma delaktighet och inkludering på *olika barns* villkor utmanar pedagoger och didaktiken i verksamheten. Det är viktigt att göra både pedagogers och barns perspektiv synliga i skolans ansats och praktik i att öka inkluderingen. Denna fallstudie syftar till att bidra till att söka efter och identifiera faktorer som verkar för inkludering i en specifik verksamhet och upplevelsen av den ”inkluderande verksamheten” för pedagogerna och barnen i en specifik förskoleklassverksamhet.

Hur barnen upplever, erfar och beskriver en uttalat inkluderande verksamhet i förskoleklassgruppen är av intresse för att få en ökad förståelse för barns perspektiv i skolans arbete för inkludering. Barnens röst, alltså rätten att uttrycka sin mening och få den respekterad är en viktig del i skolans verksamhet och är inskrivet i både internationella konventioner som Sverige skrivit på och återfinns också tydligt i läroplanen (UNICEF-Barnkonventionen, 1989; Skolverket, 2011). Utifrån ett sociokulturellt perspektiv ses

”talet”, den språkliga diskursen, kring barn i behov av stöd, som en viktig del i arbetet med inkludering. Att observera och identifiera diskurser kring talet om barn i behov av stöd i verksamheten blir därmed också intressant (Hjärne, 2004; Mäkitalo & Säljö 2004).

Ett forskningsområde inom inkludering som flera oberoende forskare (Nilholm, 2006; Geoff Lindsay; 2003; Göransson & Nilholm 2014) lyfter som intressant att forska vidare i är, fallstudier i skolan där man strävar efter att bli mer inkluderande. Specifikt efterlyser man studier där gynnsamma specifika faktorer och aspekter av ett inkluderande arbete tydliggörs. Nilholm (Myndigheten för skolutveckling, 2006) menar att forskning och skola pratat mycket och länge om inkludering och att man nu behöver beforska praktiken. Det borde ligga i skolans intresse att lyfta hur utfallet blir beroende på tolkning av vad inkludering kan vara och analysera hur pedagoger arbetar pedagogiskt för att möta upp de förutsättningar som finns hos specifika individer och gruppen i sin helhet.

## 5 Teorier och begrepp

Utförandet och samspelet i verksamheten mellan individer i specifika kontexter, och det språk som används är centralt i detta arbete. I denna fallstudie antas därför ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Det är också aktuellt att använda sig av specialpedagogiska teorier och begrepp för att diskutera verksamheten. Nedan följer därmed en presentation av olika begrepp inom nämnda områden som beskriver teorier kring mänskligt tänkande och lärande.

### 5.1 Det sociokulturella perspektivet

Lev Vygotskijs studier och teorier vill påvisa att människan lär sig i ett medierande kulturellt sammanhang. Vygotskij beskriver enligt Bråten (1998) att det talade språket är *ett verktyg* eller ett redskap som *medierar*, vad Vygotskij kallar, *högre psykologiska processer*. Säljö (2000) förklarar begreppet mediera som något ett verktyg utför, verktyget förtolkar, aktiverar, triggar tankar och driver fram ett lärande i de mänskliga aktiviteter vi är en del av. Verktygen kan vara symboler, bilder, saker som penna, hammare eller det verbala språket. De högre psykologiska processerna sker i samspel, i interaktionen mellan människor och kontexter (Säljö, 2000; Mäkitalo & Säljö, 2004; Bråten, 1998). De ovan nämnda psykologiska processerna studerade Vygotskij särskilt inom områden som minne, uppmärksamhet och beslutsfattande. De naturliga, primitiva funktionerna menar Vygotskij utvecklas genom mediering till att bli denaturaliserade. Från att ha varit spontana och naturliga funktioner utvecklas tänkandet i en process som medför medvetna viljestyrda handlingar. Säljö (2000) förklarar Vygotskijs två nivåer av tänkande och lärande som att ”utvecklingens natur förändrar sig, från biologisk till sociohistorisk, till att ske inom sociokulturella förhållanden”. (s. 36.)

Begreppet *den närmaste utvecklingszonen* som Vygotskij (Bråten, 2008) myntat kan närmast beskrivas som det utrymme som finns mellan det barnet kan och det hen är på väg att lära sig. I ett pedagogiskt sociokulturellt sammanhang innebär lärandet att, det ett barn kan göra med stöd av en vuxen eller med ett annat barn, efter tid, kommer att *internaliseras*, ”ägas” av

barnet som då kan utföra och hantera situationen och vad den innebär, på egen hand och i nya sammanhang. I detta utrymme imiteras och utvecklas ofärdiga lärprocesser i ett samspel med andra. Vygotskij ställde sig mycket kritisk till förmedlingspedagogiken där barnet blev en passiv mottagare i en monolog (Bråten, 1998).

Mäkitalo och Säljö (2004) beskriver att de ser språkandvändningen som relevant data då *språket* ses som jämbördigt med *tänkandet*, vilka befinner sig i en ständig växelverkan mellan varandra. Kommunikation och handlingar mellan människor i specifika kontexter beskrivs därmed som integrerade delar med människors tänkande. Det ena är följaktligen inte underordnat det andra. Samtidigt är inte tänkande och kommunikation liktydigt. Författarna definierar skillnaden. *Kommunikation* är en explicit handling som tar hänsyn till ett kontextuellt sammanhang och följer specifika sociala regler medan tanken är implicit och behöver inte anpassa sig till ett specifikt sammanhang. I sociala sammanhang är kommunikation en förutsättning för samspel som till exempel uttrycks i frågor, ställningstaganden, berättande, kommentarer och problemlösningar. Kommunikationen syftar till att skapa mening i en praktisk verksamhet.

## 5.2 Språket som en diskurs

Enligt den franske filosofen och idéhistorikern Foucaults maktteorier kan *diskurs* definieras av begrepp och antaganden som kläs i ord och ”styr” våra tankar i en viss riktning (Thomassen, 2007). Dessa tankar och ord ger oss vissa specifika uppfattningar, och idéer av till exempel människor vi relaterar till, som sedan gestaltas i olika handlingar i möten med människor inom specifika områden och miljöer. Makten finns hos dem som anses ha rätten att uttrycka sig och påstå något. Diskursen kan då uppfattas som sanning och se som det normala. Därmed ses andra åsikter och tankesätt som onormala och falska. Makten, styrkeförhållandet mellan detta ”vi och de”, behöver inte vara konstant utan kan växla över tid.

Mäkitalo och Säljö (2004) menar att ett grundläggande antagande ur ett sociokulturellt perspektiv är att se kommunikation som en praktisk verksamhet, som mänsklig kunskap och därmed också till sin karaktär diskursiv. Författarna presenterar också de två uttrycken *språkspel* och *sociala språk* som ytterligare benämningar på kontextuella termer och begrepp som används i olika institutionella sammanhang. Samma begrepp kan i dessa språkspel tolkas på skilda sätt i olika sammanhang. Detta resonemang inbegriper alltså att innebörden i språkliga uttryck inte kan relateras till ”faktiska” betydelser utan får sin mening i ett specifikt sammanhang, det vill säga kontextualiseras. Vygotskij använder begreppet *appropriering* som ett uttryck för den specifika mening som ord får i kontextuella sammanhang.

En, enligt Nilholm (2017) obeaktad faktor i de 60 mest refererade artiklarna om inkludering är avsaknaden av problematiserandet av det specialpedagogiska språket. Den engelska professorn Barton (1998) framför åsikten att det specialpedagogiska språket belastas med

uttryck och begrepp som ofta utgår från det kategoriska perspektivet. Barton förespråkar att den inkluderande skolan behöver ett nytt språk. Nilholm (2017) konstaterar att även om språket inom specialpedagogiken varierat över tid, har den alltid rört sig mellan polerna normalt och onormalt. Därmed menar Nilholm (2017) och Ahlberg (2013) att tänkandet och språket kring barn i behov av stöd blivit närmast en marginaliserande diskurs.

### 5.3 Specialpedagogiska perspektiv

Två perspektiv som liknar varandra inom det specialpedagogiska forskningsområdet benämns som *det kritiska perspektivet* (Nilholm, 2003) och *det relationella perspektivet* (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). Perspektiven har det gemensamt att man fokuserar mer på, är kritisk och ställer frågor utan färdiga svar om bakomliggande orsaker till uppstådda svårigheter i organisationen, lärmiljön och didaktiken. Det är inte eleven som har lärandesvårigheter, istället ser man på samspelet och interaktionen mellan eleven och kontexten där lärandet sker (Persson, 2001).

Två andra perspektiv som också liknar varandra är *konflikt- eller dilemmaperspektiven* (Clark, Dyson & Millard, 1998; Nilholm 2003). Dessa perspektiv tar mer fasta på komplexiteten som finns i mötet med skolan, styrdokumentet, eleven, personalen, olika bakgrund, erfarenheter och olika uppfattningar om till exempel hur undervisningen ska ske på ett gynnsamt sätt eller synen på inkludering. Det råder inte självklart konsensus utan dilemman uppstår ur olika kontexter. Perspektiven ser handlanden i praktiken som motsägelsefulla på olika sätt och i olika situationer. I en mening kan perspektivet ses som socialkonstruktivistiskt då det inte lägger problemet hos individen (Nilholm, 2005).

De perspektiv som styr och fortfarande färgar synen och praktiken på en elev i svårigheter är *det kategoriska perspektivet* (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001) eller *det kompensatoriska perspektivet* (Haug, 1998) där man lägger orsakerna till svårigheterna hos eleven. Det är eleven som bär på orsakerna till kortakommanden och misslyckanden. Det kan vara medfödda funktionsnedsättningar av medicinsk, fysisk- eller psykisk art och sociala tillkortakommanden. Ur detta perspektiv förväntas eleven ändra sig, bättra sig och anpassa sig till kontexten. Allt läggs på eleven eller till exempel dennes uppväxtmiljö.

I sin doktorsavhandling följde Hjärne (2004) genom en mikroetnografisk studie, hur man inom elevhälsoteam på tre skolor i Sverige talade om barn som i skolan hamnat i problem på olika sätt. Resultaten visar på att barnens problem ses och diskuteras som personliga men samtidigt benämns problemen i olika allmänna kategorier som medicinska, psykologiska, sociala eller kognitiva brister. Den gällande diskursen förlägger problemet hos barnet och de observerade samtalen varken berör eller söker orsaker till barns svårigheter i verksamheten i klassrummet, undervisningen eller pedagogiken. Att språk ur ett sociokulturellt perspektiv ses som starkt sammanhängande med görandet är självklart (Ahlberg, 2013; Bjar & Liberg, 2010; Phillips & Soltis 2014).

Helldin (2002) framför i sin bok om specialpedagogisk forskning i ett historiskt perspektiv, att dagens specialpedagogiska forskning i dialog, behöver konfrontera den allmänpedagogiska

forskningen för att utveckla en självreflektion och tillsammans utveckla en pedagogik som också gynnar sociala och kulturella skillnader. Detta vidare specialpedagogiska perspektiv som omfattar även ett humant samhälle uttrycks i följande citat:

Vi får inte gripas av panik då besvikelser dyker upp och specialpedagogiken måste ibland bortse från den postmoderna tidens snabbhet och kortsiktiga lösningar. För specialpedagogik behövs det långsiktiga målet; ett humant samhälle och en human skola. (s. 131)

I en artikel förespråkar Helldin (2007) en analys, bearbetning och förändring av skolans strukturer och det specialpedagogiska fältet. De nuvarande strukturerna menar Helldin springer ur liberal välvärdsteori, vilket motverkar inkludering i skolan. Sverige har under lång tid haft en enhetlig och normativ gruppidentitet som nu utmanas ordentligt. Detta driver också skolan att se och erkänna mångfald och olikhet som ett värde i sig. I ett inkluderande perspektiv blir det tvunget att ifrågasätta den traditionella specialundervisningen och hitta nya vägar, detta proklamerade den norska professorn i pedagogik tydligt i den skandinaviska specialpedagogiska debatten (Haug, 1998). Sundqvist och Lönnqvist (2016) beskriver specialundervisning i dess mer inkluderande kontext :

Ett centralt kännetecken för en inkluderande skola är att allmänundervisning och specialundervisning inte fungerar som två separata system. Snarare handlar det om att låta pedagogik och specialpedagogik smälta samman till en inkluderande pedagogik som innebär att lärare skapar lärandemiljöer där alla elever kan få ändamålsenlig undervisning i gemenskap med andra jämnåriga. (s. 38.)

Sundqvist et. al. (2016) bygger det ovan citerade innehållet på European Agency for Development of Special Needs Education (2003) och Ström och Lahtinen (2012). Även Haug (1998) och Muranski och Lochner (2011) förespråkar det som kan kallas samordnad specialundervisning för att främja inkludering. Muranski et. al. betonar vikten av att lärarna fungerar jämbördigt i alla de olika delarna av undervisningen i sin helhet, för att samundervisningen ska utfalla väl. Sundqvist et. al. visar i sin studie att en social nackdel i samundervisningen som kunde påvisas var att en elev i behov av stöd oftast instruerades och interagerade mer eller endast med specialläraren i klassrummet och klassläraren interagerade mer med elever som inte var i behov av stöd. En grundläggande faktor som lyfts i flera studier är nödvändigheten av gemensam planerings- och uppföljningstid. Andra utmaningar är oklara roller och otydlighet i vem som har ansvar för vad (Friend, 2007; Mastropieri, Scuggs, Graetz, Norland, Gardizi & McDuffie, 2005).

## **6 Tidigare forskning om inkludering i skolan**

Under denna huvudrubrik redovisas forskningsartiklar som bedömts som relevanta i diskussionen kring denna fallstudie. Texten inleds med en artikel där Roger Säljö (2009) diskuterar forskning kring lärande. Därefter följer artiklar med specialpedagogik och inkludering i fokus. Vidare redogörs för fem artiklar där det tydligt framförs framtagna aspekter för en inkluderande verksamhet. Sedan aktualiseras, genom tre svenska fallstudier några olika framgångsfaktorer i ett inkluderande arbete på skolor och i klasser. Därpå följer en redovisning av en artikel om delaktighet som en aspekt av en inkluderande verksamhet. Sist

redovisas definitionen av begreppet Co-Teaching, dess olika praktiska tillämpningar i organisation av arbetsfördelning och hur begreppet benämns och används i Sverige.

## 6.1 Lärande i ett sociokulturellt perspektiv

Säljö (2009) diskuterar i sin artikel utifrån Alexander, Schallert och Reynolds bok kring lärande, om komplexiteten inom forskning inom temat lärande. Säljö menar att en del synsätt inte är förenliga med varandra. Dock ser han det inte som ett hinder utan snarare som ett berikande samexisterande som kan bredda referensramarna och därmed nyansera förståelsen av hur lärande uppstår i komplexa sociala miljöer. Däremot reagerar författaren på Alexander Schallert och Reynolds framhållande av biologiska- och psykologiska förutsättningar som viktiga aspekter i lärandet. Säljö ifrågasätter varför biologiska och psykologiska faktorer skulle spela *större* roll än till exempel andra faktorer som förmågan till kommunikation, interaktion eller skapande av tecken och mening. Författaren menar alltså att dessa två faktorer inte ensamma kan bilda grunden för lärandets komplexitet. Säljö poängterar att, i studier av hur lärande går till behöver olika lärandemiljöer studeras utifrån frågeställningarna *vad, var, vem* och *när*. Dessa frågor menar författaren är mer framgångsrika i förståelsen av hur lärande utvecklas allmänt hos olika barn och enskilda individer.

## 6.2 Inkludering ur olika aspekter

Göransson och Nilholm (2014) genomförde en metastudie av internationell forskning inom inkludering för att söka svar på hur man definierar begreppet inkludering och vilka faktorer empirisk forskning lyfter som väsentliga för att uppnå olika grad av inkluderande utbildning. De fyra identifierade huvudtolkningarna som framkom i studien är:

“ A) inclusion as the placement of pupils with disabilities in mainstream classrooms, B) inclusion as meeting the social/academic needs of pupils with disabilities, C) inclusion as meeting the social/academic needs of all pupils and, D) inclusion as creation of communities.” (s. 265)

Även i tolkning A fanns variationer från att vara inkluderad i endast vissa ämnen till att under hela skoldagen vara inkluderad i en vanlig klass. I tolkning B ses inkluderingen mer gälla barnen i behov av stöd, mer som en separat uppgift för specialpedagogiken. I tolkning C menar man att hela klassens, varje elevs behov är i fokus. Den vanliga klassen ses som platsen där allas behov behöver mötas. I tolkning D ses klassen som ett minisamhälle med demokratiska värden som tar sig uttryck i gemensamma beslut. Enligt Göransson et. al. (2014) kunde endast en av de 25 analyserade studierna lyfta, ge stöd för eller urskilja tydliga faktorer som bidragit till en mer inkluderande utbildning. Man menar att nya utformningar av studier behöver komma till stånd för att bättre urskilja gynnsamma och väsentliga faktorer för en mer inkluderande skola.

Den engelske professorn Geoff Lindsay (2003) har gjort metaanalyser av internationell forskning där man studerat olika typer av lärmiljöer där elevsammansättningen skilt sig åt i mångfald. Studien ville undersöka om det fanns grupsammansättningar som var bättre i inkluderingssyfte. I valet av forskningsrapporter valde Lindsay ut studier där verksamheter



beskrev sig själva som inkluderande. En del klasser har bestått av hela elevgruppen som bedöms vara i behov av specialstöd, andra klasser har beskrivit sig själva som inkluderande. Ytterligare andra klasser har beskrivits som inkluderande samtidigt som man gett stöd i kortare stunder utanför klassrummet. En del klasser beskrivs också som vanliga i meningen att man inte medvetet arbetat inkluderande. I dessa studier har ofta allmän akademisk effekt mätts men också sociala och kognitiva effekter. Effekterna har visat sig vara små men ändå möjliga att påvisa. Lindsay (2003) anser sig ur flera aspekter vara kritisk till forskningen kring inkludering. Han pekar på att studier som gjorts mäter effekter för brett och allmänt, det behövs fler fallstudier där man mer specifikt studerar olika framgångsfaktorer i uttalat inkluderande verksamheter. Dessa behöver också vara longitudinella menar Lindsay. Han framför också att kommande studier behöver specificera elevernas individuella behov och funktionsnedsättningar, detta för att sedan kunna jämföra olika studier. Att man ställer frågor som; Vilka insatser har gynnat detta inkluderande arbete med en sammansättning av just dessa olika barn i denna specifika verksamhet? Lindsay (2003) påstår att *"There is also no one obvious route to an inclusive society. It is necessary, therefore, to develop an evidence base for action....."* vidare menar författaren *"What is at issue is the interpretation and implementation of inclusion in practice"* (s.9-10.) Med dessa ord förtydligar Lindsay att det inte finns ett enkelt eller generellt koncept för att en skola eller klass ska utvecklas till att bli mer inkluderande, det handlar mer om att fånga upp alla de olika aspekter som tillsammans gynnar ett inkluderande arbete.

I en metastudie (Mills, Cole, Jenkins & Dales, 1998) har man studerat amerikanska förskolebarn mellan 2,5 - 6.5 år, i särskilda behov, ur ett språkligt- och kognitivt perspektiv. Barn i behov av särskilt stöd indelades i tre grupper. En grupp bestod av enbart barn i behov av stöd. I en andra grupp var flertalet barn i behov av stöd blandat med några barn som bedömts ha åldersadekvat utveckling inom områdena språk och kognition. Den tredje gruppen bestod av flest barn som bedömdes ha åldersadekvat utveckling inom områdena språk och kognition och endast några barn som var i behov av särskilt stöd. Man följde sedan utvecklingen av dessa barn i behov av stöd under tre år. Barnen i behov av stöd representerade en stor bredd inom både språklig och kognitiv förmåga. Dessa barn slumpades ut i de tre olika grupperna. Liknande språkliga arbetsmodeller användes i de olika klasserna, undervisningen analyserades inte i dessa studier. Det gjordes förtester och eftertester inom de studerade områdena för att se vilken gruppering som gynnade barn i behov av stöd. Sammanfattningsvis visade resultatet ingen bästa gruppindelning utan olika grupperingar gynnade olika barn. I gruppen med enbart barn i behov av stöd var den enda positiva effekten att eleverna själv upplevde sig ha en bättre självkänsla, trots lägre resultat än kognitivt och språkligt jämnbördiga i de två andra grupperna. Slutsatsen från denna studie blir att det inte finns en optimal modell i grupp-sammansättning för inkludering för barn i behov av stöd, den talar istället för vikten av att inte tappa bort elevens individuella behov i iveren att finna en ultimata modell för hur inkludering ska utformas.

I strävan att försöka identifiera vad inkludering kan stå för finns olika tyngdpunkt hos olika forskare menar Florian (2014). En del forskning lyfter inkludering som en *process*, i till exempel att öka deltagandet i gruppen, andra lyfter inställningar och *värden* som centrala. I

sin artikel presenterar Florian användandet av ramverket IPAA, *The inclusive pedagogical approach in action*, som verktyg för att synliggöra och djupare förstå det man studerar i identifierandet av inkluderande aspekter av undervisningen. Indicier på inkludering beskrivs bland annat som:

- undervisningssituationer där man är mer fokuserar på *vad* som ska läras och *hur* det ska läras, än vem som ska lära sig
- erbjuder en rik inlärningsmiljö - varierade sätt och nivåer för alla elever att bearbeta lärostoff så att man kan delta i klassens arbete genom egna val
- erbjuder lärande i en sociokulturell lärmiljö där relationen mellan lärare och elev värdesätts
- när kollegialt arbete ses som berikande och utvecklande för professionen och det inkluderande arbetet
- fokuserar på det eleverna kan, ser inlärningssvårigheter som utmaningar i undervisningen
- antagandet att olikhet är berikande och en grundläggande aspekt i alla lärsituationer

Ännu ett annat sätt att försöka fånga och få tag på faktorer som gynnar inkludering specificeras av den nya zeeländska adjungerade professorn David Mitchell (2015), som i sin artikel framhåller att inkluderande utbildning "*is a multi-faceted concept*". s.9. Mitchell menar att fenomenet inkluderande undervisning inbegriper många samspelande faktorer som: *en inkluderande vision, ledarskap läroplanen, bejakande av mångfald, undervisning, stöd, utvärdering, tillgänglighet-delaktighet och resurser*. I sin metaanalys av 11 empiriska studier kring undervisning av elever med olika grad av utvecklingsstörning och i elever i olika slags inlärningssvårigheter, fann han att av de 115 olika effekter som togs i beaktande, visade två tredjedel av dessa effekter att en rumsmässig inkluderande klassplacering var positiv. Den anses vara grundläggande för att kunna utveckla en inkluderande verksamhet men behöver backas upp av de ovan nämna faktorerna.

### 6.3 Inkludering i praktiken – tre svenska fallstudier

De studier och analyser av olika aspekter som gynnar ett inkluderande arbetssätt som både Lindsay (2003) och Göransson et. al (2004) efterlyser, kan skönjas i Nilholm och Alms (2010) fallstudie. Studiens syfte var att gentemot givna kriterier undersöka graden av inkludering. *1.Olikhet värderas och beaktas på ett positivt sätt. 2.Eleverna ska känna sig socialt delaktiga och 3.Eleverna ska vara pedagogiskt delaktiga*. I studien följde man en svensk mellanstadieklass på 15 elever under två år. Fem av barnen hade diagnostiserats med olika neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. En lågstadielärare och en förskolelärare som

följt eleverna under flera år, arbetade också fortsättningsvis med klassen på mellanstadiet. Empirin samlades in genom observationer, ett elevsociogram, lärar- och elevintervjuer samt skrivna elevdikter. Studien argumenterade för att klassrummet genomsyrades av utvecklad inkludering. Undervisningen analyserades och man observerade bland annat att en stor del av dagen ägnades åt gruppaktiviteter samtidigt som varje elevs individuella behov togs i beaktande. Ett fungerande samarbete pedagogerna emellan lyftes som viktigt från pedagogerna själva. Pedagogerna valde också tydligt att uppmuntra och lyfta positiva beteenden och negligera mer negativa hållningar. De uttryckte också vikten av att alla fick uttrycka sin åsikt och andra ska lyssna med respekt, samtidigt betonades vikten av att ha olika åsikter. Forskarna menade också att tydliga regler och bemötandestrategier var viktiga. Bland annat hade man observerat betydelsen av att inte försätta eleven i en situation så att denne skulle ”tappa ansiktet”. För att förhindra detta fanns oftast, och erbjöds det valmöjligheter för eleven i olika situationer.

Ett andra exempel på forskning som lyfter vissa väsentliga aspekter i ett inkluderande arbete är följande exempel av ett skolutvecklingsarbete som följts upp av några forskares analyser. I Essunga kommun beslutade man 2007 att arbeta ur ett inkluderande perspektiv utan att först egentligen ha definierat vad man exakt menade med inkludering. Skolans strävan efter att skapa homogena klasser hade lett till många segregerade smågrupper och resulterat i att endast drygt 62 % av 9:orna det året gått ut med fullständiga betyg. Efter 3 års konkret arbete för ett inkluderande arbetssätt, höjdes procenten elever med fullständiga betyg i nian markant till 96%. En analys av detta förändringsarbete har gjorts av forskare. Persson och Persson (2012) beskriver skolans framgång utifrån flera faktorer. Skolans definiering av vad inkludering är beskrivs mer som en tankestil där fenomenet inkludering mer är ett medel än ett pedagogiskt mål för ett mer inkluderande samhälle. Inkluderingsstanken blev mer en värdegrundsfråga under resans gång. Vikten av att dela en gemensam inkluderande värdegrund och filosofi framträder tydligt som en framgångsfaktor (Persson & Persson, 2012; Mitchell, 2015). Rektorn på skolan i Essunga blev en viktig länk i att driva arbetet framåt. Man tog också hjälp utifrån, bland annat från SPSM. Skolans pedagoger läste forskningsrapporter och förankrade därmed verksamheten på vetenskaplig grund. Ett avgörande beslut var att lägga ner smågrupperna och ta tillbaka alla elever tillbaka till klassrummen. Resurserna som tidigare gått åt till mindre grupperingar användes istället till fler lärare i klassen. På det sättet fick man till samundervisning i svenska, matematik och engelska. Specialpedagogiken flyttade därmed också in i klassrummen. Struktur, tydlighet och återkoppling i undervisningen och kommunikationen lyfts också som en ytterligare viktig del. Även det relationella förhållningssättet där man lyssnar och samverkar med elever, föräldrar och kollegor ses som betydelsefullt i utvecklandet av skolans arbete. Man valde också att konkret lyfta och stärka det positiva kring elevers prestationer och ageranden och i högre grad negligera negativa beteenden.

Tjernberg och Heimdahl Mattson (2014) refererar till en longitudinell fallstudie som sträckte sig över sju år. Syftet var att undersöka relationerna mellan läs- och skrivinlärning samt inkludering och exkludering. Studien använde sig av flera olika metoder, så kallad triangulering. Klassrumsobservationer med tillhörande fältanteckningar, samtal med lärare

samt dokumentanalyser ingick i datainsamlingen. Resultatet visade att framgångsrikt lärande skapades där variationsrikedomen i undervisningen var bred och anpassad att möta alla olika barn. Elevers närmaste utvecklingszon identifierades och möttes upp. Denna variation i undervisningen föresattes av att pedagoger fick möjlighet att reflektera över sin egen undervisning och andra pedagogers ageranden och tankar i specifika undervisningssituationer. Man identifierade alltså kollegialt samarbete och samundervisning som viktiga faktorer för ett framgångsrikt inkluderande arbetssätt.

## 6.4 Delaktighet för inkludering

I goda exempel på inkluderande miljöer lyfts speciellt den sociala aspekten fram med delaktighet som en viktig upplevelse hos barnet.

Delaktighet som pedagogik ges en djupare innebörd där barns sätt att förstå och uttrycka sig får reell betydelse genom att bilda både innehåll och form i forskning och praxis” (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003).

Pramling Samuelsson et. al har i sin studie, utifrån forskning och praxis, diskuterat och problematiserat barns delaktighet som ett grundläggande värde och som en pedagogisk fråga. Resultatet av analysen av de olika forskningsrapporter och praxis man tittade på i studien visar att delaktighet är en grundförutsättning för att barn ska få möjlighet att få sin röst hörd. Studien menar att förutsättningen för barns delaktighet är ett förhållningssätt där man som vuxen inser att barn i allmänhet och varje enskilt barn i synnerhet, har ett eget sätt att erfara och se på sammanhangen de är i. Den vuxnes uppgift blir att försöka tolka barns meningsskapande utifrån olika barns sätt att uttrycka sig. Delaktigheten består inte enbart i ord utan också av handling som behöver få avtryck i verksamheten som barnen är i. Att som barn bli hörd och sedd på det beskrivna sättet visar på respekt och likaberättigande menar Pramling Samuelsson et. al. Betoningen på kommunikation ses idag som ett avgörande element i allt lärande. I denna lärprocess som bygger på interaktion blir barnet en medkonstruktör i skapandet av kunskap och förståelse menar Pramling Samuelsson et. al. (2003) i sin studie.

Tecken på att barn inte upplever sig delaktiga och inte möts upp av en anpassad verksamhet beskrivs i Simeonsdotter Svenssons (2009) avhandling som studerat barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter i förskoleklassens samlingar. Studien visar att barnen ofta relaterar sina tillkortakommanden till sin egen förmåga eller uppgiftens svårighetsgrad. Barnen reagerar till exempel genom protester av olika slag som att lämna platsen, börja leka eller störa på olika sätt. Andra barn känner och visar oro för att inte klara uppgiften.

## 6.5 Utformning av den fysiska miljön för inkludering

Här följer en redovisning av ett par studier där vuxna försöker göra elever delaktiga i utformningen av sitt klassrum och sin skolmiljö genom att tolka det barnen uttrycker på olika sätt. Penrose, Thomas och Greed (2001) konstaterar att när 13 barn fick rita och designa sin skolmiljö med papper och penna blev det tydligt att det var viktigt med det estetiska, hur

miljöerna såg ut, utformades, i både färgsättning och ljus. Att det fanns uteområden i både sol och skugga var väsentligt enligt elevernas skisser. Resultatet påvisar att det är mer fruktbart och elevnära att utgå från ett individperspektiv än ett kategorisk, där man utgår från grupper av olika barn. När vuxna kommenterade att det kunde vara bra med ljuddämpande mjuka mattor och lägre i tak för att minska buller, var det ändå inte något som man värderade lika högt som det estetiska. Penrose et. al. (2001) ponerar att det i den vuxna världen lätt uppstår stereotypa föreställningar om hur miljöer ska utformas för olika barn i behov av stöd. Ett barn i studien med fysisk funktionsnedsättning var mer fokuserad på framkomlighet, vilket syntes tydligt i dennes ritningar. Således menar Penrose et. al. att, i goda exempel på inkluderande miljöer lyfter elever och vuxna just utformningen av miljön som en framgångsfaktor. Att lyssna och beakta elevers tankar om sin egen skolmiljö blir därför en viktig aspekt då förbättringar i utformningen av klassrummet gagnar känslan av delaktighet, lärandet och den fysiska och sociala samvaron.

Kershners och Pointons (2000) gjorde en studie i tre klasser på mellanstadiet i England kring elevernas delaktighet i vad som skulle sättas upp och finnas på väggarna i klassrummet och hur man ville sitta i klassrummen. Genom intervjusamtal med klasslärare och elever samt genom elevenkäter visar studien att de flesta eleverna anammade och tyckte att de sätt de nu satt i klassrummet var bra. De motiverade sina svar med liknande argument som deras lärare tydligt använt inför placeringen som tidigare skett. Det kan tolkas som att det elever är vana vid, här och nu, är det man tycker är bäst. Det fanns dock i varje klass enskilda individer som tyckte annorlunda. Lärarnas argument och pedagogiska motivation till just en specifik placering skilde sig mellan klasserna. Majoriteten i varje klass köpte sin lärares motiveringar. Utmaningen enligt Kershners et. al.(2000) är att lyssna till de röster som avvek från majoriteten för att om möjligt förbättra inlärningsmiljön i ett inkluderande syfte.

## 6.6 Co-teaching som inkluderande arbetsätt

Samundervisningen i basämnena i Essunga (som redovisas tidigare i texten) är ett tydligt exempel på begreppet Co-Teaching som kommer att beskrivas närmare i följande text utifrån några artiklar om begreppet. Volonino och Zigmond (2009), som är verksamma i USA beskriver i en artikel skolreformer i landet som inneburit en iver att utveckla specialpedagogiken genom ett ”inkluderande klassrum”. I teorin är intentionen att en ordinarie lärare tillsammans med speciallärare undervisar barn i behov av särskilt stöd i samma klassrum. Detta har kommit att kallas Co-teaching (Cook & Friend, 1995; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010; Muranski et. al. 2011). Idéen om att vara två pedagoger i klassrummet som delar på undervisningen har utvecklats till flera olika varianter där det främst är rollerna som skiljer sig åt mellan pedagogerna. I en modell kan den ena läraren fungera som huvudlärare och ha ansvar för upplägg och genomförande av genomgångar, medan den andre fungerar som stödjare och anpassare av görandet för barn i behov av stöd så att de får gjort de uppgifter som förväntas. I en annan variant (den som anses som den ursprungliga) av Co-teaching, delar pedagogerna helt på ansvar, planering, genomförande och utvärdering av undervisningen. Denna variant där speciallärare/specialpedagog och klasslärare har gemensamt ansvar för hela lärandeprocessen

har visat sig ge störst effekt på studieresultat menar Volonino och Zigmond (2009). Den sistnämnda varianten av Co-teaching var dock sällan förekommande i Voloninos och Zigmonds studie, i de metaanalyser av studerade praktiker där Co-teaching förekom. Volonino et al. hävdar att det finns allt för lite forskning som kan påvisa att Co-teaching i ett inkluderande klassrum ger en effekt på lärandet för elever i behov av stöd eller för barn som är i riskzonen för att behöva specialundervisning. Volonino et al. konstaterar att skolreformerna och idén om det inkluderande klassrummet förändrat både den generella klassundervisningen och specialundervisningen men inte nödvändigtvis förbättrat eller utvecklat den.

Även i Sverige har begreppet Co-teaching etablerats och används också ofta synonymt med *samundervisning* eller *tvåläraresystem*, *samordnad specialundervisning* (Nilholm & Alm, 2002) eller *dubbelbemanning* (Persson & Persson, 2011). Detta innebär alltså att lärartätheten ökar i klassen. Även om dessa benämningar främst syftar på samarbete mellan lärare med olika pedagogisk kompetens har dessa också börjat användas när två eller flera allmänlärare samarbetar i olika grad. Lärarsamarbete och kollegialt lärande har förts fram i flera av skolverkets framtagna skrifter och lyfts som en framgångsfaktor för en mer inkluderande skola.

## 7 Beskrivning av fallstudien

Här ges en kort historik och beskrivning av inkluderingsprojektet i den studerade förskoleklassen. Upphovet till projektet presenteras kort, liksom barngruppen och den fysiska miljö där barnen vistas.

### 7.1 Ett inkluderingsprojekt i en förskoleklass

Skolledningen för en särskola upplevde återkommande utmaningar när elever tillhörande särskolans målgrupp skulle börja i förskoleklass. Dilemmat som återkommande uppstod var hur man på ett tillfredställande sätt skulle möta upp dessa barn under förskoleklassåret. Dessa barn har rätten att börja i grundskolan och träningskolan först när de börjar första klass. I samtalet med två rektorer och en specialpedagog föddes tanken att skapa en något mindre förskoleklass till vilken dessa barn skulle tillhöra. Syften och mål specificerades och beskrivningar av den planerade fysiska, sociala- och pedagogiska miljöns anpassningar formades i ett projektdokument. Förskoleklassen skulle stöttas genom fem förskolelärare. Projektpengar söktes och beviljades från SPSM. Förskolelärartjänsterna utannonserades och besattes. Två av förskolelärarna kom att få det övergripande pedagogiska planeringsansvaret för förskoleklassen. Den ena har kompetens inom utepedagogik, den andra har kompetens inom Reggio Emilia-pedagogik. De tre ytterligare förskolelärarna har kompetenser inom olika funktionsvariationer och en av pedagogerna är också specialpedagog. Dessa tre har ett gemensamt huvudansvar för specifika barn i behov av stöd. Projektet startades sedan upp i nuvarande lokaler i och med skolstarten hösten 2016.

Förskolelärarna planerades av få del av handledning och utbildning inom olika funktionsnedsättningar, tydliggörande pedagogik och AKK.

## 7.2 Beskrivning av barngruppen

Vid denna studiens början ingick 17 barn i förskoleklassen. Könsfördelningen är sju flickor och tio pojkar. Tre av barnen har annan härkomst och har därför ett annat modersmål än svenska. Tre av barnen har funktionsvariationer som innebär olika grad av kognitiva funktionsnedsättningar, motoriska svårigheter, Downs syndrom och variationer inom autismspektrumtillstånd. Samtliga barn bor i det närliggande upptagningsområdet.

## 7.3 Lokalerna och utemiljön

Förutom hallen där barnen hänger och förvarar utekläder finns sex större och mindre utrymmen som avskiljs med en dörr. Ett av utrymmena är indelat i fyra olika sektioner. Den större sektionen är platsen där hela gruppen har samlingar, den markeras med en stor rund röd matta. En andra sektion är en språkhörna med böcker, sittplatser och bord där man även kan spela spel och pussla. Den tredje sektionen består av ett bord som är ställd mot en skärm. Vid bordet kan man undersöka saker med bl.a. ett mikroskop. Den fjärde sektionen är en köksdel. Det största utrymmet är ”torget” där det finns möjlighet till aktiviteter som kräver större yta och ger rörelseutrymme. Barnen kan här bygga med lego, träblock, större skumgummiblock eller bygga olika landskap med djur, bilar och andra leksaker, i olika delar av rummet. Här finns också en stor vinklesoffa och en blå rund matta samt annan större matta att sitta på och leka vid. Det finns också ett eget utrymme för pyssel av olika slag. Pysselmaterial finns lättillgängligt i hyllor och i lådor. Två utrymmen är mindre och används av barn som behöver stunder av mindre grupp eller enskildhet. I ett av rummen finns en del där ett av barnen dagligen sover en stund. Det sjätte utrymmet är också mindre och kallas för ”fantasirummet”. Detta utrymme med rekvisita är en miljö som i perioder byter rekvisita utefter vad barnen i gruppen beslutat är intressant en viss period. Beskrivningen av utrymmena stämmer med hur det såg ut vid observationens start. Under de tre månader observationerna pågick förändrades utformningen av en del av de beskrivna ytorna. (Detta återkommer vi till senare i resultatdelen). Direkt utanför ytterdörren finns en asfalterad gångväg som går runt byggnaden. Tvärs över asfaltsgången breder en grön yta ut sig med gungor, en mindre fotbollsplan, en båt och en klätterställning i form av en större plankvägg som står i vinkel. Bakom den gröna ytan, i en uppförsbacke, finns en skogsdunge att vara och leka i. Runt husets andra långsida finns också tillgång till ytterligare en klätterställning.

# 8 Presentation av studiens utformning och genomförande

I detta avsnitt presenteras först metodologin bakom studiens design. Sedan presenteras de olika metodvalen i tur och ordning. Under egna rubriker för varje metod, motiveras och

redovisas de inledande intensionerna i användandet av metoden samt eventuella modifieringar. *Hur* metoden slutligen genomfördes presenteras också.

## 8.1 Metodologi

Denna studie har karaktären av en fallstudie eftersom det är en specifik förskoleklass och dess verksamhet som är i studiens intresse och blickfång. Enligt Bryman (2011) karaktäriseras en fallstudie av förknippandet till en viss plats, ”lokal” eller organisation som i sig självt fungerar som fokus för studieprojektet. Studien är kvalitativ i den bemärkelsen att den söker urskilja faktorer ur *ett* sammanhang, som är specifika just i denna verksamhet, för att identifiera framgångsfaktorer för inkludering. Studien bygger på en mikroetnografisk ansats eftersom deltagande observationer bedömdes vara ett lämpligt sätt att samla in data på då man kan följa en verksamhet under flera tillfällen och under en längre tid. Deltagandet genom observationerna och de olika typerna av samtal som på ett nära sätt möter upp syftet att söka identifiera mångfasetterade och samspelande faktorer (Merriam, 1994; Bryman 2011), antogs ge den empiri som studien krävde. Att fungera som en deltagande observatör öppnade upp för möjligheten att i stunder helt gå in i iakttagandet och fältantecknandet, för att i andra stunder kunna vara delaktig i handling och interaktion med barn och vuxna. Flexibiliteten var naturlig i sammanhanget. Fangen (2005) menar att medan de deltagande observationerna pågår, försiggår också samtidigt ett analysarbete som sedan fortsätter i tolkningen av empirin efter observationerna.

### 8.1.1 Urval och metod

Urvalet är givet då detta är en fallstudie av ett inkluderingsprojekt i en mindre kommun i Västsverige. Studien omfattar förskoleklassen och de olika professionerna i sin helhet. Pedagoger och barn i förskoleklassen var inte kända sedan tidigare för forskaren. Lokalerna och skolenheten var också obekanta. Att fallstudien utgav sig för att driva en inkluderande verksamhet, gjorde fallet intressant för forskaren.

### Metod

Studien har använt sig av mixed methods eller s.k. *triangulering* (Bryman, 2011) som innebär att man närmar sig frågeställningarna utifrån olika metoder.

De valda metoderna som använts i studien är:

- **Observationer** under hela verksamhetsdagar i barngruppen och planeringsmöte med pedagoger.
- **Samtal** - *Barnsamtal* i mindre grupp och enskilt enligt en variant av ”stimulated recall” samt *fokusgruppsamtal* med personalgruppen.
- **Studie av dokument** som finns inom inkluderingsprojektet.



## 8.1.2 Observationer

Inför observationerna i en etnografisk studie behöver man som forskare ta ställning till vilken roll man väljer som observatör (Bryman, 2011). Fangen (2005) menar att det kan vara svårt att skaffa sig en uppfattning om ett fenomen utan att själv vara delaktig i någon kommunikation med personer i den studerade miljön, tolkningsmöjligheten breddas och reabiliteten kan äventyras. Ytterligheterna i rollen som observatör är antingen som fullständig observatör där man inte samspelar alls med personer i miljön, eller som fullständig deltagare då man blir en fullvärdig medlem av den miljö man studerar (vilket innebär att forskaren inte är känd som observatör). Mellan dessa två ytterligheter, finns rollen av den *deltagande observatören* (Bryman, 2011). Den sistnämnda rollen, som deltagande observatör, ansågs lämplig i denna studiens specifika sammanhang. Barn kan visa sig spontana och söka kontakt för att berätta något och observatören kan vilja fråga eller samtala om situationer och miljöer och beteenden (Fangen, 2005; Bjorndahl, 2005). Den valda observationsrollen öppnar upp för eventuella spontana samtal. Syftet med deltagande observationer är att både fånga upp händelser och tal som beskriver göranden och tankar, samt vilka positioner människor tar i den naturliga vardagen i verksamheten. Fangen (2005) menar med andra ord att deltagande observation ger ”rik” data, forskaren kommer närmare det som ska studeras och observatören kan också ta in icke verbal information i form av till exempel ansiktsuttryck och kroppsspråk.

Bjorndahl (2005) lyfter vikten av att som observatör vara medveten om vilka felkällor och fallgropar som är vanliga vid observationer för att lättare undvika att till exempel lägga mer tyngd på första- och sista intrycket och att beakta den påverkan rollen som observatör kan spela i de observerades ageranden.

För att presentera mig för barngruppen, lära känna lokalerna, planera layouten av utskicket till vårdnadshavarna (se bilaga 1) och träffa de fem pedagogerna gjordes ett första besök utan intentioner till deltagande observationer.

Observationerna var planerade att ta plats mellan januari och mars och vara fem till antalet och de skulle täcka de olika veckodagarna måndag till fredag mellan klockan 8 och 12. Observationerna kom att bli ytterligare två, sammanlagt sju tillfällen, varav tre på onsdagar. Uttryckt i klocktimmar omfattar observationerna och fältanteckningarna 28 timmar deltagande observationer i förskoleklassen. Observationerna täcker förutom all verksamhet i förskoleklassens lokaler också studiebesök på ortens bibliotek, barnens utelek och lunch men inte idrotten då en teaterföreställning istället sattes in den lektionen. Vid gemensamma samlingar satt observatören oftast vid ett bord just intill men utanför gruppringen. Vid tillfällen då barnen fanns samtidigt i olika lärmiljöer, rörde sig observanten mellan de olika lärmiljöerna. Det var vid dessa tillfällen det blev flest spontana kommentarer och samtal mellan barn och barn samt mellan barn och observatör.

Fältanteckningar gjordes löpande under observationerna med penna och på papper. Dessa anteckningar fördes efter en enkel mall med plats för datum, klockslag, närvarande personer, typ av aktivitet, beskrivning av händelser och återgivning av hur barn och pedagoger talade

om barn i behov av stöd (se bilaga 2). Efter vissa av observationerna som innehöll spontana samtal gjordes anteckningar så snart som möjligt efter samtalet eller direkt efter dagens slut. Vid tre tillfällen gjordes också längre reflektionsanteckningar efter dagens verksamhet.

Utöver de nämnda observationerna i verksamheten har två observationer genomförts vid möten där pedagoger träffas efter verksamheten i förskoleklassen. I det ena kortare mötet träffades tre av pedagogerna och i det andra längre mötet deltog alla fem pedagoger samt två personer med olika ledande funktioner inom den verksamhet förskoleklassen tillhör.

### **8.1.3 Samtal**

När man ska samtala med barn i mindre grupp eller enskilt menar Cederborg (2010) att det är viktigt att barnet har haft möjlighet att skapa en förtrolig kontakt till den som ska hålla i samtalet. Det är en orsak till att barnsamtalen var planerade att utföras i mindre grupper under de senare inplanerade observationsdagarna. Samtidigt var det också viktigt att ha hunnit samla empiri att utgå från i samtalen. Vidare behöver barnet också vara insatt i förutsättningarna och vara bekant med en öppen frågeteknik för att känna sig trygg vid själva samtalet (Kinge, 2008; Adelman, 2009). De förberedda samtalen var planerade att spelas in på en mobil för senare transkribering. Dessa intentioner kom istället att utvecklas till två barnsamtal i mindre grupp med en del av barnen men utan inspelning.

Som komplement till de två utförda barnsamtalen utformades en metod där varje barn fick tycka till om olika göranden som skett i vardagen. Det utförde barnen genom att använda sig av fyra olika ”smilies-ansikten” med skilda ansiktsuttryck. Ansiktsbilderna är tagna ur materialet ”En 5:a kan få mig att tappa kontrollen” av Karin Dunn Buron. I dessa båda varianter av barnsamtal användes en modifikation av metoden ”stimulated recall” (Haglund, 2003; Simeonsdotter Svensson, 2009). Metoden innebär att man vid ett samtal använder sig av något som stimulerar upplevelsen för att kalla fram tankar och känslor av något man varit med om. Det kan vara en filmsnutt, en ljudinspelning eller som i denna studie, en bild från en händelse i verksamheten. Bilderna som användes i studien var tagna under olika observationstillfällen med en Ipad. Barnen var sedan tidigare vana vid att man gjorde dokumentation av verksamheten genom att ta bilder. Därmed upplevdes själva fotograferingen som en naturlig del av verksamheten. I gruppsamtalen visades bilderna på en dator eller i pappersform. Barnen fick i samtalet tycka till och dela tankar och känslor kring bilderna. Vid de enskilda elevtillfällena fick eleven se en papperkopia åt gången. Bildantalet kunde variera något beroende på barnets intressen och anpassade dagsschema. Bilderna var kategoriserade i olika teman som till exempel kunde handla om gruppstorlek, lärmiljöerna, olika lärsituationer och en klassbild. Barnet fick titta på en bild och ett samtal fördes kring innehållet. Sedan fick eleven lägga bilden under det ansiktsuttryck som bäst uttryckte det barnet tyckte och kände inför det som bilden representerade. Barnen blev presenterade för en bild i taget av sammanlagt närmare 20 bilder tagna från dagarnas verksamhet (se bilaga 3,4 och 5).

Avvikelsen från gruppsamtal till enskild samtalstid kan sammanfattningsvis motiveras med att varje barn blev mer personligt engagerat och kunde och fick verktyg att uttrycka sig något mer nyanserat. Vid alla träffar med barnsamtal i grupp och enskilt, deltog också någon av pedagogerna, detta till följd av flera föräldrars önskan. För barnens trygghet kändes det också positivt.

Tillika har ett fokusgruppsamtal genomförts med de fem pedagogerna i verksamheten. Att välja just modellen fokusgruppen som samtalsform föranleds av det interaktiva samtal som kan utveckla sig då man träffas för att samtala kring ett specifikt fenomen (Wibeck, 2010). I det här specifika fallet gäller samtalet fenomenet inkludering. Syftet är att talet ska vara fritt men kan ledas i olika grad av moderatorn, tillika samtalsledaren. Samtalet inleddes med att varje pedagog enskilt i skrift, förde ner sina tankar och sin syn kring hur inkludering kan definieras. Samtalet utgick sedan från något var och en skrivit ner och i samtalen knöts det på olika sätt an till den befintliga verksamheten. Moderatorns ledande uppgift bestod mer av att låta alla komma till tals och vid ett par tillfällen be om ytterligare förtydliganden. Samtalet spelades in på mobil och transkriberades i sin helhet till ett tiosidigt dokument.

De förberedda öppna samtalsfrågorna som användes (förutom följdfrågor) i barnsamtalen och fokusgruppsamtalen presenteras i bilaga 6.

#### **8.1.4 Dokumentstudie**

I viljan att skapa en möjlighet att möta upp barn som uppmärksammats vara i behov av särskilt stöd inom upptagningsområdet, föddes tanken att starta upp ett inkluderingsprojekt. Efter beslut om verksamheten formades ett dokument kring den planerade förskoleklassgruppen. I detta dokument och ett andra dokument som är en ansökan till SPSM om projektpengar, finns beskrivet hur verksamheten bland annat förväntas bedrivas genom förhållningssätt, lärmiljöer, fortbildning, resurstilldelning i form av tjänster och arbetsansvar. Det är dessa två dokument som analyserats för att fånga hur man benämner och talar om barn i behov av stöd. Vid analysen markerades alla ord och dess frekvens (hur ofta ordet förekom) som på något sätt angav gruppen barn i behov av stöd. Dessa benämningar listades tillsammans med de ord som återfanns i fältanteckningar och transkribering. Därefter sökte studien efter att kategorisera orden som listats.

#### **8.1.5 Förväntningshorisonten**

Thomassen (2007) nämner vid flera tillfällen vetenskapsfilosofen Poppers slutsatser kring den induktiva säkerheten. Med induktiva slutsatser syftas till slutsatser som man kommit fram till genom att analysera det man observerat eller erfarit. Poppers resonemang går ut på att man aldrig går in och registrerar ett fenomen passivt. Istället menar Popper att vi bär på vissa förväntningar som ger oss en utgångsposition som han kallar förväntningshorisont. Horisonter har givna, inte alltid medvetna strukturer som styr vår uppmärksamhet. Med detta resonemang i åtanke är det angeläget att försöka bli varse sin förväntningshorisont. Vilka är då mina förväntningar kring fenomenet inkludering i denna förskoleklass? Ja, definitivt är bland det

första jag kommer att tänka på begreppet *delaktighet*. I samma ögonblick följs tanken av frågan; Delaktighet på vems villkor? Hur delaktigheten kan te sig i en förskoleklass är inget jag har någon erfarenhet av. Jag tänker också att i en barngrupp med en bred mångfald behövs flera pedagoger som samarbetar. Mångfald ser jag som något positivt i allmänhet men specifikt svårare att leva upp till i ett skolsystem där vi gärna vill testa för att se om ett barn har rätt till särskola. Dessa tankar och värderingar är uppenbara för mig men vad ligger dolt? Med denna identifierade förväntningshorisont i minnet har arbetet fortskridit med studien.

### **8.1.6 Analysförfarandet**

Vid transkriberingen av fokusgruppsamtalet uppstod mycket tid att lyssna in varje ord som blev sagt i samtalet. Uttalanden som jag inte fäst så mycket uppmärksamhet vid under själva samtalet stod ut i texten och gav nya tankar och tolkningar. Kopplingar jag tidigare inte sett trädde fram. Vissa teman framträdde i transkriberingen och skrevs ner. I nästa steg lästes alla fältanteckningar flera gånger för att upptäcka återkommande aspekter. Dessa olika aspekter markerades med olika färger. Därefter gjordes en jämförelse mellan de aspekter som synliggjorts i fältanteckningarna och de olika teman som svarade mot det som framträtt i transkriberingen. En analys av barnens tankar och känslor kring verksamheten gjordes genom att titta på empirin och se på vilka sätt barnens röst kunde knyta an till tidigare teman som framträtt. Sist gjordes en diskursanalys av det språk som används i talet om barn i behov av stöd. Analysobjekten bestod av transkriberingen, fältanteckningarna och de två dokument som är knutna till projektet. De olika benämningar som användes plockades ut och kategoriserades. I analysarbetet har beskrivningarna och exemplen av ett analysförfarande i Fangens (2005) bok varit vägledande.

## **9 Etik**

För den forskandes trovärdighet och informantens skydd samt trygghet är det av vikt att följa individsskyddskravet som delas in i fyra huvudkrav inom forskning; informations, samtyckes, konfidentialitets- och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 1990). Dessa fyra krav har beaktats genom hela processen. Inledningsvis genom ett informationsbrev om observationerna och en förfrågan om medgivande till barns medverkan i observationer, på bilder och barnsamtal. Informationsbrevet tolkades också till ett ytterligare språk. Ett par vårdnadshavare avstod från barnsamtal och en del vårdnadshavare ville att ordinarie personal skulle närvara vid barnsamtalen, vilket respekterades. Fältanteckningar och ljudinspelningar har bevarats och bevaras tills vidare oåtkomligt för obehöriga. Bilderna har lämnats till förskoleklassen. I användandet av empirin har inga namn nämnt i arbetet och forskaren är medveten om att empirin endast kan användas i forskningssyfte.

## **10 Validitet och reliabilitet**

Genom att vara noga med *vad* som beforskas kan ”blicken” i observationerna bättre fokuseras och observationsscheman struktureras ändamålsenligt. Likaså har det varit väsentligt att

förbereda inför samtalen så att de öppna frågorna noggrant väljs ut i relation till det som framträtt vid observationerna. För att stärka reliabiliteten i observationerna och samtalen är det viktigt att man som forskare är medveten om att man aldrig är helt fri från egna förgivettaganden, perspektiv och värderingar. Thomassen (2007) menar att ”forskarens beskrivning aldrig är helt öppen och förutsättningslös; forskarens förståelsehorisont är avgörande för vad hen lägger märke till och lägger vikt vid.” (s. 194). Med detta medvetande kan man mer ”ärligt” gå in i den nödvändiga tolkningen som behöver göras i dialog med materialet och forskaren.

## 11 Resultat

Empirin och analys presenteras utifrån frågeställningarna i fallstudien under egna huvudrubriker och underrubriker. I underrubrikernas text markeras centrala begrepp i kursiv stil.

### 11.1 Framgångsfaktorer för att uppnå målet med inkludering i förskoleklassen

#### 11.1.1 En bred rumslig idé om inkludering

Verksamheten bedrivs i lokaler med flera olika rum som beskrivits tidigare i arbetet. I verksamheten talar man inte om klassrum, istället används begreppet miljö eller till exempel pärlbordet då man syftar till en miljö med en specifik aktivitet. Implicit verkar det som att de fysiska rummen ses som ett utspritt klassrum, som *olika lärmiljöer*. Begreppet lärmiljö används explicit av pedagogerna. Barnen förknippar oftare de olika lärmiljöerna till aktiviteten som erbjuds i miljön. Lika naturligt som att befinna sig på två stora mattor, placerade på två olika ställen, som markerar och ger plats för hela gruppen att mötas vid, kan man vistas i mindre utrymmen för mindre grupper eller avskildhet. Man befinner sig ändå hela tiden i ”klassrummet” eller lärmiljön för förskoleklassen. Pedagoger uttrycker det som:

... en plats där man kan mötas oavsett vem man är och vad man har för behov...alla ska må bra och utvecklas efter sina förutsättningar”, ”...så måste ju miljön tillrättaläggas och förutsättningar måste finnas där..” och ”...alltså att man har en tillhörighet...alla ska ha en tillhörighet...att ha en klass.

Organisationen av den fysiska lärmiljön och att alla barn i förskoleklassen har en tillhörighet som förknippas till ”klassrummet” ses i båda metaanalyserna av inkluderingsforskning (Mitchell, 2014; Göransson & Nilholm, 2014) som en grundläggande bas för en inkluderande verksamhet. I fallstudien har man utöver den fysiska klasstillhörigheten också anpassat miljöerna för olika barn genom aktivitetsmiljöer och återhämtningsmiljöer som möter upp olika behov av mindre grupp och enskild avskildhet. Observationerna av idén om olika lärmiljöer och organisationen av lokalerna där man tar hänsyn till intressen och behov i den specifika gruppen återfinns också i dokument som finns kring projektetbeskrivningen.

Man har i verksamheten tagit fasta på vikten av den fysiska miljön och utformat olika miljöer som passar just de barn som tillhör gruppen. Under en förskoleklassdag har ett återkommande mönster varit en växling mellan aktivitet i helgrupp till aktiviteter i mindre grupper och möjlighet till avskildhet i ensamhet eller med vuxen. Detta mönster har upprepats 2-3 gånger under dagen. Arbetet gemensamt och i mindre grupper var också något som i Nilholm och Alms (2010) studie upptog den större delen av dagen samtidigt som elevens individuella behov togs i beaktande. Detta sågs i studien som en framgångsfaktor. Göransson och Nilholms (2014) metastudie om hur inkludering tolkas i forskning resulterade i fyra olika tolkningsvarianter. I jämförelse med denna fallstudies tolkning av vad inkludering står för överensstämmer den med definition C. I tolkning C menar man att hela klassens - varje elevs behov är i fokus, vilket utmärker just denna fallstudies tolkning. Verksamheten omfattar *de barn som finns inom skolans upptagningsområde* och barnen tillhör en klass som har ett gemensamt klassrum. Den naturlighet i mångfalden av olika barn i klassen som blir resultatet av att alla barn inom skolans upptagningsområde blir en del av en klass är mer gynnsamt för inkludering enligt Lindsay (2003). Samtidigt är klassrummet utformat för att möta upp behovet hos individuella barn och också hela gruppen. Att just möta upp individuella behov som mer viktigt än att finna en ultimata gruppkonstellation, lyfts tydligt i Mills et. al. (1998) studie.

### 11.1.2 Delaktighet

Vissa aspekter som kan knytas till begreppet delaktighet, framträder kontinuerligt i empirin. Där framträder en gemensam idé, om än implicit, om hur man agerar och skapar förutsättningar för delaktighet. *Valmöjligheter* är en återkommande strategi för att öka delaktigheten. Inför en stund av lek har till exempel barnen fått fundera själva på var de vill leka och sedan tydligt fått välja lekmiljö efter lust och intressen (naturligtvis utefter de befintliga miljöerna). Antalet barn i samma lekmiljö kan begränsas av pedagogen. Andra gånger har det funnits fyra olika val av aktiviteter kring samma tema, en uppgift med penna och papper och ytterligare andra aktiviteten med olika artefakter. Aktiviteterna kunde till exempel sättas upp som bilder på tavlan, efter gjort val fick eleven fästa sitt namn under den aktivitet hen valt. Dessa valmöjligheter presenterades- och valen gjordes med *tydlighet*, vilket kan tolkas vara en av motiveringarna till att barnen visar sig positiva till uppgifterna och aktiviteterna genom att vara aktiva och visa lust. Just denna möjlighet att kunna välja mellan olika arbetssätt och innehåll lyfter både Florian (2014), Nilholm och Alm (2010) som en framgångsfaktor för inkludering. Med dessa anpassade valmöjligheter ökar sannolikheten att varje barn finner något som upplevs möjligt att klara av.

Något barn deltog näst intill aldrig i dessa val. Barnets behov av mycket vila och beroende av dagsformen medförde att deltagandet i samlingar och genomgångar var kort. Därför hade samlingarnas första del anpassats att bättre möta upp just hens förmåga att delta. Hen har ett individuellt anpassat schema. Att vid behov anpassa läroplanen ses i Mitchells studie (2015) som en faktor som kan krävas för en inkluderande verksamhet. En andra elev deltog oftare som lyssnare och åskådare på håll men också vid vissa tillfällen aktivt med gruppen. Ett

tredje barn deltog oftast och gjorde sina val och deltog på sina villkor. Detta är några exempel på delaktighet genom att *hörsamma barnet*. Pedagog kommentar:

”..så mycket som hände när vi fick upp ögonen för det här med helhetsynen..en är trött på morgonen, men då kanske det inte är optimalt att få hen att komma igång att arbeta då....när under dagen är hen pigg och mottaglig för att.... när behöver hen faktiskt vila ..det är många såna grejer ..”.

Andra tillfällen då man hörsammar barnet är då ett barn framfört att hen tycker att det är för lite utrymme vid bordet där man pärlar, vilket ledde till att man vid en gemensam samling efter diskussion, gemensamt beslutade att flytta pärlandet till ett annat utrymme med fler platser för barnen. Pramling, Samuelsson och Sheridan (2003) framför vikten av just att hörsamma barnet som ett grundläggande värde för att delaktighet ska upplevas på riktigt. Forskarna går ett steg längre och uttrycker att lyssnandet också behöver leda till konkreta handlingar i verksamheten. Delaktigheten i utformandet av den fysiska miljön lyfts även av Penrose et. al (2001) och Kershner et. al (2000) som framgångsfaktorer för känslan av faktisk delaktighet och trivsel i intentioner för en inkluderande verksamhet.

Fler tecken på att *en delaktighet på barnets villkor* tillämpas är när pedagogerna vid olika tillfällen låter barnet delta i helgruppssammanhang så länge som barnet orkar och låter hen avvika utan att hindra hen (Florian, 2014; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003). Ett annat exempel är en leksituation i helgrupp där en elev vill delta men utan att hålla i något annat barn (leken gick ut på att liggandes på golvet, hålla sig fast i andra barn så att det blir svårt för en ”trädgårdsmästare” att ”rycka upp ogräset på marken), hen låg nära ”ogräsen” och följde förloppet med leenden och tillrop när trädgårdsmästaren försökte rycka upp ogräsen. Att elever kan och får delta på olika nivåer och efter sin förmåga lyfter Florian, (2014) som en av fler viktiga indicier på inkludering. När gruppen vid ett annat tillfälle gjorde ett besök på ortens bibliotek hade man bestämt att ett barn skulle få göra besöket, (mer för att bussresan till och från biblioteket var intressant och spännande) men vid en mer passande tid och med ett kortare besök på själva biblioteket. Dessa sätt att bemöta olika barn kan också beskrivas som *individuella anpassningar*. Pedagog berättar:

”..jaa just den här individen...när fungerar hen ..ja..när fungerar det att hen är i ett större sammanhang och när fungerar hen.. ”

”just att ta till vara på allas kunskaper, intressen och..inte bara ...där känner jag att vi.. har..lite att bita i ..just det här att ta till vara på..om.. någon tycker om att åka buss..till exempel ...att.. alla inte..behöver göra allting på samma sätt...alltså låt oss säga att vi beslutat oss för att vi ska åka iväg någonstans så är det inte säkert att vi behöver fokusera på samma sak när vi åker..för vi kan må bra i det på olika sätt..förstå vad jag menar..”

Att ta till vara på barns lust och intressen lyfts som karaktäriserande för en inkluderande verksamhet (Florian, 2014). Ett exempel på tillvaratagandet av denna lust är några barns positiva inställning till sångstunden. Under varje samling på morgonen ingår mellan 1-3 sånger. Vissa barn, upptäckte man, blev mer aktiva vid dessa stunder. Detta tog man fasta på och bildade en mindre grupp som träffades en gång i veckan för att sjunga ihop. Gruppens

sammansättning bestod till största delen av de elever som man speciellt tänkt som målgrupp. De få barn som ingick i gruppen och inte tillhörde målgruppen (dessa skiftade från vecka till vecka) visade att de inte trivdes i situationen. Man tänkte vidare och gjorde om aktiviteten genom att målgruppens barn ingick vid varje tillfälle medan halva antalet av resterande barn delades i två grupper och deltog varannan vecka. Detta uppskattades av hela klassen.

Empirin pekar också på att man ser *ett stöttande i elevens lärande som något självklart och naturligt* för alla barn. Barnen uppmuntras att vara aktiva och agera enskilt och kan också välja att ta hjälp av någon efter att först själv ha fått tid att i lugn och ro fundera utan att något annat barn ”tar över”. Barnet har möjlighet att uttrycka det stöd den vill ha. Det kan vara att ta hjälp av en kompis eller en pedagog när man till exempel ska komma på något som börjar på k, för att sedan kunna sätta upp sin namnlapp. Det visas också respekt för den som vill avstå. Mitchell (2015) lyfter just stöd som en viktig faktor i utvecklandet av ett inkluderande arbetssätt. Att få vara en som lyssnar och iakttar ses också som en del av lärandet. Vid tillfällen då barn suttit i mindre grupper och jobbat med liknande uppgifter har barn vågat blotta tillkortakommanden och be om hjälp av kompisar eller pedagog. Pedagogerna rör sig under dagen nära barnen i deras aktiviteter och fångar därmed upp hur barn mår och ger uttryck för tankar, känslor och reaktioner. Detta uttrycks av en pedagog: ”..närvarande är vi ju hela tiden, vi är ju alltid med dom ..vi hör ju och ser väldigt mycket..”. I ramverket IPAA för en inkluderande verksamhet, återger Florian (2014) vikten av en sociokulturell miljö där relationen vuxen och barn värdesätts och olikhet ses som berikande. Bejakandet och uppmuntrandet i lärandet genom stöttning av andra barn eller pedagoger ses som naturlig del i lärandet och kan ses som ett exempel på tanken om den närmaste utvecklingszonen (Bråten, 1998; Säljö, 2009).

I ett samtal med pedagogerna kring var och när lärande sker svarade man skrattande: ”... i samspel med andra...i möten...i en närande miljö...möte i miljön och med miljön...hela tiden...”. Säljö (2009; 2000) beskriver lärande som just en ständig interaktion som medieras genom sociala sammanhang där kommunikation sker i samspel med miljöer och andra människor. Dessa enkla, explicita uttalanden i synen på lärandet bekräftas i den studerade verksamheten. Pedagogernas syn på lärande stämmer närmast in på den inriktning inom teorier på lärande inom det sociokulturella perspektivet ( Bråte, 1998; Säljö, 2009; Florian, 2014; Mitchell, 2015)

### **11.1.3 Roller och relationer**

Två pedagoger är huvudansvariga för planering av hela gruppens verksamhet och tre pedagoger är ansvariga för tre barn i behov av stöd. De tre pedagogerna med huvudansvaret för tre barn tenderar att utgå från specifika barns perspektiv medan huvudansvariga för hela klassen oftast har hela gruppen som utgångspunkt. Under året och *tidens gång* suddas rollernas uppdelning ut något. Denna rollförändring uttrycks av pedagogerna på följande sätt:

P.1:..just det här att ha hittat varandra bättre..ha förstått att ..ja men som klasslärare ...den som håller verksamheten ... innan..förut var det mycket mer ...den som hade hand om till exempel.. hen förde in hen till det aktiviteten...nu är det mycket mer liksom.. men ..diskussion..tar du och går



in och berättar för hen... asså..då kan jag gå in och ta hen till aktiviteten,,som klasslärare istället...där har vi fått en överlappning..o samarbete som.. oo.. de fanns inte på samma sätt i början....

P.2:...ja..man lär känna barnet..

P.1:...jaa..både barnen men framför allt varandra ..tycker jag..att man hittar..dom här stunderna när ..när är det viktigt att vi möts..när är det viktigt att jag säger saker ...och förmedlar det och när är det bättre att du säger de..förmedlar de dåå....

..man trodde man visste vägar från början.... för att man har läst om autism men det känns lite som att man har med det ..alltså på något sätt men...på ett sätt har jag skickat en hel del av det genom fönstret ändå för ...och tagit den här individen och sett hur den fungerar ...”

...en del saker tror man att man vet o man tror att man kan o så tar de JÄTTEhäftiga vändningar ...åt alla håll.. det är framför allt en sak som jag skrev att..TID ger kvalitéer..att just när vi har suttit och pratat ...oh.. även inte bara när vi sitter o pratar men mötena med varanNDRA ..de här sakerna som inte naturligt fallit på plats .. som man alltså har trott att man kunnat... o haft verktyg men det är bara tiden som kunnat GE dom här verktygen tillsammans med de här BARNEN ... FÖR de är JU individuella .. vi hade inte kunnat veta det här innan vi började..när vi började .. hur vi exakt skulle möta de här barnen.eller.. hur vi ska samarbeta ..vi liksom runt de här barnen utan det har fått lov att gå ett tag.. o.. TIDEN har genererat mig jättemycket ..

I Nilholm et. als. (2010) studie lyfter pedagogerna (i klassen som studerades) sitt fungerande samarbete som en viktig faktor för ett framgångsrikt arbete. Pedagogerna i Nilholm et.als. studie hade sedan tidigare också följt klassen i tidigare åldrar och var därför bekanta med de olika eleverna. I denna studiens förskoleklass var alla pedagoger nya för varandra vid starten hösten -16. Barnen var inte heller kända av pedagogerna sedan tidigare.

..asså jag kan känna...min roll...min syn...har förändrats jättemycket...sen jag började här....de fanns asså inte...det här mjuka som ...finns idag..att vi faktiskt gör det tillsammans ...på ett annat sätt...hela min..roll har luckrats upp ...på något sätt..det finns...jag vet inte...något som att du går in i min roll...vi närmar oss varandra ...och jag går in i din roll.....det är något...jag vet inte hur ja ska säga det...något mjukt...de genererar något väldigt bra...asså...det har ju inte med planeringen att göra utan med tiden..att man hittar varandra..att man får det här när man jobbat många år tillsammans...så att saker faller på plats...det jag tyckte var självklart att det (ansvaret/rollen) ska jag inte ha innan.....och så har jag de och så ser jag att det genererar ..jättemånga häftiga saker..som jag absolut inte vill vara utan ...

Vid anställningen tilldelades tjänsterna olika roller men någon menar att hens syn på sin roll förändrats till att ta del i ansvaret även för specifika barn i behov av stöd. Specifikt roller i en samundervisande verksamhet behöver vara tydliga och också det gemensamma ansvaret för alla barns undervisning, påvisar Muranski et. al. (2011) i sin forskning.

Pedagogerna uttrycker att verksamheten under tidens gång på olika sätt omformats mer efter barns skiftande behov och av de erfarenheter man gör tillsammans. De har utmanats i tidigare kunskaper om barn i behov av stöd och lämnat mer schablonmässiga tankar kring anpassningar till fördel för just detta barns behov. De har blivit bättre på att *använda varandras styrkor, dela på ansvar, ”gå mer omlott”* vilket inneburit att gå utanför sina, av

arbetsgivaren, beskrivna ansvarsområden. Den befintliga utformningen av dagsschemat för gruppen i allmänhet och specifika barn i synnerhet menar de hade de inte kunnat utforma i förväg utan har vuxit fram vart efter tiden gått. I pedagogers reflektioner kring verksamheten speglas de centrala frågor som Säljö (2009) menar är viktiga att ställa sig i ett inkluderande arbete nämligen *vad ska läras var ska det ske, vem ska vara med och när ska det ske*.

#### 11.1.4 Olika är bra

Vid varje observationstillfälle har pedagoger på olika sätt lyft *olikhet som något intressant och berikande*. Att se mångfalden som en tillgång är en återkommande faktor i den forskning som berörs i denna studie (Florian, 2014; Mitchell, 2014; Nilholm et. al, 2010). Det kan ha skett genom att man uppmärksammar något barn gjort eller sagt. Det kan ha varit något som barnet eller barnen kämpat med eller klarat lätt. Vidare har barns olika åsikter lyfts som intressanta och värdefulla när gruppen till exempel reflekterat över en teater alla sett på och pedagogerna har uppmuntrat barnen att ha egna tolkningar och funderingar på det de upplevt. Pedagog förklarar:

..ingen människa upplever samma som en annan gör..asså man tar till sig det på olika sätt..men att man medvetet...tänker till om...man kan utveckla det ännu mer..så att de..hur tar man tillvara på alla de hära bitarna ..att inte ..vi har blivit mycket bättre i de..

I ett barnsamtal pratade gruppen om olikhet. Följande kommentarer beskriver två barns reflektioner:

(Ett foto på hela klassen ligger framför barnen i gruppen och vi samtalar om att vara olika)  
.. Olika är bra för det blir roligt då! Annars lär man sig ingenting ju...ingen kan något nytt...det kan ju vara så...man kanske vill kunna något som en annan kan.."  
(Ett foto på rummet där speciellt ett barn vistas under dagen)" (ett barns namn nämns) ..hen är där och vilar..nej, hen har sin Ipad..hen är själv...hen behöver hjälp...utvecklingsstörd?...hen behöver stöd.

Ett fenomen som i hög grad **inte** uppträdde i gruppen var tävlandet. Stressen som kan uppstå ur ett fokuserande på jämförelser observerades sällan. Detta kommenterades av en pedagog:

P.1. ..först..i början var det inte... nästan nåt av de.. och så kom det faktiskt en period då det faktiskt var en del tävlan ...och det kan man ju tänka ... att då känner man inte varandra ...asså...man har kommit över smekmånaden ..man kommer in i..ja...då brottades vi en hel del med det här ...pratade om det ..för att få isär det...hur viktigt är det där ....

P.2...fast det är nästan bara det som är...med ledet...annars har det inte varit så mycket tävling...

Vid tillfällena när alla barn varit samlade har det i stunder förekommit höga rop, upprepat tal och ljud. Någon enstaka gång uppfattades i observationerna att barn reagerade och agerade negativt över om en elev skrek, pratade högt eller avvek från aktiviteten. Pedagog säger:

...som i samlingsen idag när alla barnen var med och det låter här och där men ingen säger något....asså..alla är accepterade...

Oftast uppmärksammade inte heller pedagogen ett avvikande beteende explicit. Vid tillfällen markerade pedagogen med ordet STOPP eller barnets namn, att beteendet inte var önskvärt. Ett barn avviker gång på gång men befann sig ofta i syn- och höravstånd till aktivitet hen lämnat. När det i aktiviteten förväntades individuellt deltagande bjöds oftast hen explicit in och även om svaret alltid blev NEJ, har hen ändå vid några tillfällen på olika sätt och i olika grad, deltagit själv eller accepterat att någon annan utfört det i hens ställe. Detta negligerande av oönskat beteende som en strategi, hade också observerats i Nilholm och Alms (2010) samt Persson och Perssons (2012) studie, som en framgångsfaktor för en mer inkluderande verksamhet. Ett annat exempel är att barn får tid på sig att slutföra en uppgift när hen önskar det. Dessa handlanden kan vara ett uttryck för att man värderar både kvaliteten och respekterar elevens arbetsstil, engagemang och behov av tid för att bli bekant med det som görs genom att ”se på avstånd”. Ofta hörs också positiva kommentarer om andras göranden och egna åstadkommanden från och mellan både barn och vuxna. Synen att alla är vi olika och kan behöva anpassningar på något sätt uttrycks i uttalandet av en pedagog:

..kredd åt oss alla ...för att vi har benat upp det... då tycker jag verkligen att då har man verkligen tänkt till runt det..och likadant..det gäller ju inte bara de här barnen..NEJ...inkludering ÄR JU FÖR ALLA..( flera i gruppen hummar, nickar och säger ja) .liksom även för de här barnen som inte har det här speciella..har ju...speciella grejer som dom..(elevnamn) lite blyg..oh..(elevnamn) lite osäker ...det är...alla har vi våra saker som vi brottas med och då ska man inkludera dem..

Samtal kring olika fenomen i vardagen förekom dagligen. Barnen inbjöds att dela sina tankar och förslag. När en problematisk situation uppstod tog pedagoger upp det i ett samtal så snart det var lämpligt under samma dag. *Att visa respekt för olikhet* var ett tema som på olika sätt återkom i samtalen. Vagg i vagg med hallen där barnen klär av- och på sig finns rummet där en elev vilar och sover. Det hade varit mer högljutt den senaste tiden i hallen när det varit dags för utelek. Hur visar vi hänsyn för en elev som behöver sin vila, var samtalet i gruppen strax innan det var tid för utelek. Barnen gav exempel på hur man skulle kunna visa respekt och enades om att de skulle ta på sig och gå ut under total tystnad. Vilket de genomförde, stumma.

### 11.1.5 En ständig process

I de olika samtalen har begreppet process framträtt som centralt. *Synen på vad inkludering* kunde vara när de fem pedagogerna började jobba menar man, har inte förändrats så mycket men man säger att synen har *nyanserats*. Pedagoger berättar:

Jag har nog haft samma tanke sen jag börja..för mig..jag har nog stått fast vid samma..hela tiden..det är klart att de breddar på åt alla håll.. men det jag har skrivit står jag nog fast vid fortfarande...

... var jag stod DÅ är jag inte säker på..vet jag inte om det är samma tankar jag hade då..förstår du?..men jag tror ..... de.. det har säkert vuxit fram ännu mer..

..för mig är det en process ..precis som livet är en process....precis som ni säger de e en process..å sen har ja startat upp förut så jag vet att det tar lite tid..då...

Genom samtalen kan man utläsa att man med ”breddat och vuxit fram” menar att de olika barnen i just denna förskoleklassgrupp utmanar verksamhetens utformning på specifika organisatoriska och pedagogiska sätt. Vikten av just *en gemensam vision*, ett mål att arbeta mot lyfter flera forskare (Persson & Persson, 2012; Mitchell, 2014) som en viktig faktor i arbetet för inkludering. Uttryck som att *få utvecklas efter sina förutsättningar, miljön behöver tillrättläggas, en tillhörighet, att ta tillvara allas intressen och att delta efter förmåga* är gemensamma för samtliga pedagoger i definierandet av vad inkludering står för. Under fokusgruppsamtalet framträder en liknande syn på inkludering men med något olika tonvikt. De två tonvikterna i synen på vad inkludering kan vara förklaras troligast av de olika roller som pedagogerna anställdes för. Dessa olika perspektiv exemplifieras i följande citat:

..men om vi tänker på (annan elevs namn), hen som älskar skapande verksamhet....och det kommer som...och då tänker jag att..det kan vara bra för då kanske... ja kan förbereda och göra en prototyp..hen behöver inte göra exakt som jag men..det kan vara svårt med fantasin för de här barnen .då ser hen..det här är det vi ska göra..då har hen lite lättare för o..föreställa sig de o så...

...att man har en klass..så som dom här barnen har det..de har ju..de går ju på xxxxxx förskoleklass...men de är ju inte alltid med..men de ska ändå ha rätten att vara med...

... i början ser jag att jag planerade..efter gruppen....det här är mitt uppdrag..här planerar jag efter..och så...så tänker jag ..men då planerar ni något för dom..för dom andra barnen..

Sångstunden som nämndes under rubriken delaktighet som ett exempel där man tog till vara vissa elevers intresse och lust, kan också ses som en process då man under tid modifierade upplägget för att möta upp alla barns behov. Pedagogerna hittade inte ”rätt” modell med en gång utan fick prova, höra med barnen och forma om till något bättre. Andra processer som framträder i empirin är den om rollernas förändring under tidens gång. Att undervisa i gemensam klass menar flera forskare kräver mycket i form av att hitta sina roller och samtidigt ha ett gemensamt ansvar (Volonino et. al. 2009; Tjernberg et. al, 2014; Mitchell, 2014; Friend et. al. 2010).

Aspekter som verkar gynna inkludering utifrån empirin är *olika lärmiljöer, valmöjligheter, tydlighet, olikhet som något intressant och berikande och som man visar respekt för, ett stöttande i elevens lärande som något självklart och naturligt, individuella anpassningar, en delaktighet på barnets villkor, att hörsamma barnet, en gemensam vision samt process och tid.*

## 11.2 Barnens upplevelse av verksamheten

Under observationerna har barnen uppvisat lust att vara med i de olika verksamheterna som förekommit. De har till stor grad deltagit på sitt sätt i de gemensamma aktiviteterna och gjort egna val när det erbjudits. Att kunna välja bland några aktiviteter tycker barnen är bra. Ett barn uttrycker att det verkligen är roligt att kunna välja något som är kul, till exempel matematik. Att det finns en variation av olika gruppstorlekar upplever barnen är positivt. Ett barn som sitter för sig själv en stund säger: ” *Det är skönt med lugn och ro...ibland är jag*

*med många...jag tycker om böcker..i alla fall vissa...jag är kompis med alla...". Ett annat barn säger: "Att jobba ensam är inte kul... det som är bra med att vara flera...att man kan fråga när man inte vet..."*

Tydligheten och strukturerna i verksamheten verkar vara framgångsfaktorer för deltagandet. Ett barn säger dock om samlingen på morgonen att: *"Det kan bli lite tråkigt ibland för det är samma och samma. Ett annat barn svarar då: "det tycker inte jag!"*

Barnen uppfattar sig vara en del av klassen och *olika* uttrycks och tolkas som både fysiskt och som personliga förmågor. Elev uttrycker: *"...för då lär man sig av varandra och det blir lättare att känna igen varandra"*. Det som **inte** lyfts av barnen är de specifika funktionsnedsättningar som finns i gruppen. De lyfts varken i en positiv eller negativ bemärkelse. Däremot lyfts det implicit i uttalen som: *"Hen tycker det är roligt att gå med mig...(håller en annan elev i handen).."* och *"..hen slår mig och har dragit mig i håret för...hen tycker om mig.."* I det sista uttalandet visar eleven att denne förstått den andres svårighet att kontrollera styrkan i den fysiska kontakten med andra barn och tolkar därför kontakten som positiv. Morgonsamlingen upplevs av barnen som något viktigt och gemenskapsfrämjande. Arbetet med svenska och matematik tyckte barnen var roligt. Känslorna kring sångstunden som då var under omorganisation, upplevdes av två barn som mindre intressant.

De olika lärmiljöerna upplevs positiva och barnen är medvetna om att de går att förändra. Ett barn reflekterade över att bilmiljön bytt plats och föreslog själv att hen nog inte varit här när man bestämt att byta plats på miljön. En del miljöer är mer uppskattade av vissa och barnen menar att det alltid finns något att göra för dem. Barnen menar att de oftast väljer efter det de själva vill och ibland efter vad kompisar valt. Att jobba med pärlor på olika sätt, att läsa-spela spel-pussla, bygga miljöer med tråklossar, djur och andra föremål, var flest positiva till.

Barnen ser sig som en del i den stora gruppen även om man vid valmöjligheter kan välja att jobba med några enstaka barn eller vara själv. Det ses som naturligt att någon vill vara en stund för sig själv på olika sätt. Med underlag i observerat kroppsspråk och mimik kan barnens inställning och attityd beskrivas som avslappnad. Simeonsdotter Svensson (2009) observerade i sin avhandling, olika tecken som oro och protester av olika slag när förskoleklassens samling upplevdes som svår för barnen. Liknande protester har inte observerats mer än vid några få tillfällen. Barnens tydligt positiva inställning till verksamheten i förskoleklassen,( som kommer till uttryck i barnsamtalen och bekräftas i observationerna) kan till viss del möjligen förklaras med att barn lever här och nu och påverkas av pedagogers tydliga motiveringar till verksamhetens upplägg. Barnen har inte så mycket annat att jämföra med. De tycker helt enkelt att det de erfar är bra (Kershner & Pointon, 2000).

### 11.3 Språkbruket kring barn i behov av stöd

När pedagogerna i verksamheten talar om olika barn i behov av stöd är det vanligaste att barnen kallas vid sitt namn. Benämningar som också är vanliga är, *den här individen, det här barnet, barnets behov, eleven eller ett barn som*. När man i verksamheten mer allmänt syftar till barn i behov av stöd användes oftare benämningen *funktionsnedsättning, autism, behovsbarn, utvecklingsstörd eller som behöver stöttning, olika barn, vissa barn samt de andra barnen*. I dokumenten som är knutna till projektet träder en liknande bild fram. De mest återkommande benämningarna är *alla barn, varje barn samt funktionsnedsättning och funktionsvariation*. I dokumenten används också benämningar som relaterar till olika funktioner som *rörelsehinder, motoriska svårigheter, tidig utvecklingsnivå, uppmärksamhetsstörning samt svårigheter inom tal, språk och kommunikation*. Diskursen kan tolkas främst som individinriktad gällande specifika barn och deras behov. Efter namnet beskrevs oftast en specifik händelse, reaktion eller handling som man ville aktualisera. Samtalen handlar då oftare om hur man kan anpassa situationen, uppgiften eller miljön. Detta relationella förhållningsätt (Emanuelsson et. al., 2001) som träder fram i språkbruket söker alltså svar på uppkomna utmaningar som barn möter, i lärmiljön och pedagogiken. Detta står i kontrast till Bartons (1998) påstående där specialpedagogiskt språkbruk oftare utgår från ett kategoriskt perspektiv.

Mellan pedagoger är det naturligt att alla barn nämns och identifieras vid sina rätta namn oberoende av behov. Det bygger troligast på att man har en gemensam erfarenhet av barnet och vet vem man talar om. Det handlar förmodligen om en implicit gemensam förståelse av det specifika barnet. Vid vissa tillfällen har mer etiketterande, generella uttryck används.

I dokumenten hittades fler uttryck som beskriver olika funktionsnedsättningar. Det finns också här en naturlighet då ett av dokumenten var en ansökan till SPSM om pengar för projektet och barnens individuella funktionsvariationer beskrevs. I dokumenten är benämningarna varje barn och alla barn högfrekventa. Sammanfattningsvis kan man uppfatta en gemensam diskurs där begrepp som antingen relaterar till en av ALLA barn eller det individuella barnet i en specifik situation. I Hjörnes studie (2004) beskrivs den i studien gällande diskursen som ett språkbruk där tilltalet förlägger problemet hos barnet. Det kategoriska perspektivet dominerade. I denna fallstudie har noterats vissa uttryck som kan bli marginaliserande men det tycks närmast naturligt att förlägga utmaningen till verksamheten, organisationen och pedagogiska planeringen (Florian, 2014).

### 11.4 Utmaningar och möjligheter

Att inte ha tid på schemat för *gemensam planering* är något som observeras som en återkommande frustration och framfördes explicit under flera samtal, som en stor utmaning i det inkluderingsarbete som pågick. Från starten på höstterminen hade pedagogerna med huvudansvar för klassens planering ett tillfälle i veckan för planering ihop. De hade också i sin tur planering med de andra förskoleklasspedagogerna vid ytterligare ett annat tillfälle. De tre pedagoger med ansvar för barnen i behov av stöd hade ett planeringstillfälle i veckan.

Vad de saknade var forumet där alla fem pedagogerna kunde träffas samtidigt. Detta speglas i följande kommentarer:

P.1:...när vi fick jobben skulle två vara huvudansvariga för klassen och tre..skulle vara huvudansvariga för de här barnen med funktionsnedsättning..okei oh....men att vi liksom skulle vara i ett... team...på något sätt ...

P.2:..vi hade inget samarbete då..det var jättesvårt...o få..pratad och berättat ..ja..är det också något som utvecklats med tiden..ja vi har fått tid att..men det är ju så mycket som ska in på den här tiden så vi får ju inte alltid gjort..vi planerar ju verksamheten efter gruppen o..sen så..tar de ju lika mycket planering ...ni..finplaner....elleer...

P.1:...det är väl där jag känner att det haltar..

P.3:....vi vet inte alltid vad som händer i gruppen..

P.1:...det är de jag menar...några planerar o sen så ...har vi ju inte haft tid alla gånger att ...föra över det till oss och...då e de ju svårt för oss på morronen och då blir de att..liksom att vi snabbt ska ...ställa om i huvet..då kanske de har ändrats..o vi ska ..vi vet inte vad som gäller...så det är väl där ..vi..har en utmaning ...tänker jag....väldigt mycke.

..vi har kommit en lång bit på vägen..just nu när vi har chansen att prata...att gå åt samma håll ..innan var det ju svårt ... vi hade ju inte tiden att prata med varandra...då spretade vi ju ganska mycket..så jag tycker att det hänt en hel....

I flera forskningsrapporter där man studerat inkluderande undervisning har verksamheten bedrivit samundervisning där pedagoger med olika kompetens jobbat del- till heltid i samma klass (Persson & Persson, 2012; Volonio & Zigmond, 2009; Friend, Hurley Chamberlain & Shamberger, 2010; Muranski & Lochner, 2011; Nilholm et. al. 2002; Mastropiera, Scruggs, Graetz, Norland, Gardizi & McDuffie, 2005). Utfallet av samundervisning i ett inkluderande syfte ser olika ut beroende på olika faktorer. Ur ett inkluderande specialpedagogiskt perspektiv förespråkas av flera forskare, ett utsuddande av skiljandet på pedagogik och specialpedagogik, till en enda pedagogik som innebär ändamålsenlig undervisning i lärandemiljöer med andra jämnåriga (Haug, 1998; Sundqvist & Lönnqvist, 2016; Ström & Lahtinen, 2012; Tjerberg, 2014; Nilholm, & Alm, 2010). I denna fallstudie blir dilemmaperspektivet tydligt genom att de tilldelade rollerna delar upp ansvarsområden, medan pedagogerna i under verksamhetens gång upptäckt att man behöver verka för ett sammansmältande av pedagogik och specialpedagogik där alla delar ansvar för helhet och delar av verksamheten.

*Kommunikation* mellan pedagogerna anses väsentligt och bristen på ett forum för kommunikation av verksamhetens planering, menar man försätter först och främst pedagoger i en stressad situation och i ett senare läge även barnen. Empirin visar att alla fem pedagoger är i närmast ständig interaktion med flera, några eller enstaka barn under dagen. Varje pedagog går på enskilda raster. Det finns inte mycket tid till kollegiala samtal under verksamheten. Samtidigt framförs tanken, av en pedagog att vissa aspekter av verksamhetsutvecklingen mer är en fråga om tid än planering. Med tid menar pedagogen,

den gemensamma erfarenhet som endast tiden i verksamheten kan ge. Alla är ändå samstämnda i behovet av en gemensam planeringstid. Denna önskan tillmötesgicks när vårterminen startade men till stor del har den mötestiden bokats in av skolledning och projektledning för fortbildning, uppföljning och information. Flera i gruppen efterfrågar också mer *handledning* i större omfattning av karaktären bollplank och kompletterande kompetens. Vid de tillfällen kompetenshöjande möten blivit av under arbetstid har vikariefrågan blivit aktuell. Just vikariefrågan har också blivit en utmaning vid sjukdom och ledighet.

## 11.5 Sammanfattning av resultat

Syftet med studien var att identifiera framgångsfaktorer för inkludering i en förskoleklass utifrån barns perspektiv. Genom följande frågor sökte studien finna svar på syftet.

Vilka faktorer framträder som inkluderande i förskoleklassen?

Hur upplever barnen verksamheten?

Hur talar pedagogerna om barn i behov av stöd?

Hur beskriver lärarna utmaningarna och möjligheterna i det inkluderande arbetet?

Studien visar på följande identifierade huvudfaktorer och delaspekter för inkludering. Dessa presenteras nedan i en kort och sammanfattande uppställning.

**Bred rumslig idé om inkludering:** *olika lärmiljöer, barn inom upptagningsområdet*

**Delaktighet:** *valmöjligheter, tydlighet, hörsamma barnet, delaktighet på barns villkor, individuella anpassningar, stöttande av barnets lärande som något självklart och naturligt*

**Roller och relationer:** *tid, rum(kontext), använda varandras styrkor, dela på ansvar*

**Olika är bra:** *som något intressant och berikande, att visa respekt för olikhet*

**En ständig process:** *av vad inkludering innebär i praktiken för just den här verksamheten*

Barnen visar i sitt deltagande, agerande och kommunicerande efter förmåga, en avspänd, och positiv inställning till det verksamheten innehåller och dess lärmiljöer. Variationen i grupperingar och valmöjligheter tycker barnen gör det roligare och mer motiverande. Olikhet uttrycker man som självklart, annars lär man sig ju ingenting nytt.

Språkbruket kring barn i behov av stöd karaktäriseras av ett relationellt förhållningssätt då man mer använder barnets namn och diskuterar specifika utmaningar som oftare relaterade till miljön runt omkring barnet än barns funktionsnedsättningar, som det som behöver förändras. Ett liknande språkbruk återfinns i dokument som är knutna till verksamheten.

I fokusgruppsamtalet trädde pedagogernas gemensamma definition av inkludering fram och beskrivs i ord som: *få utvecklas efter sina förutsättningar, en tillrättalagd miljö, en*



*tillhörighet, tillvaratagande av allas intressen och deltagande efter förmåga.* Pedagogerna delar också en gemensam syn på lärande där interaktion och delaktighet är grundpelare. Med dessa gemensamma värderingar har pedagogerna arbetat för inkludering i denna specifika verksamhet. Utmaningarna och möjligheterna som framträder är pedagogers behov av gemensam tid för kollegialt lärande, reflektion, planering och utvärdering.

## 12 Diskussion

Denna studie har sökt att identifiera inkluderande faktorer ur barns perspektiv i en specifik verksamhet med en bred mångfald av barn. Förhoppningen är att denna fallstudies resultat och påföljande diskussion ska bidra med fler färgnyanser i paletten, vars färger tillsammans i olika antal och kombinationer kan måla fram en mångfasetterad bild av vad inkludering kan innebära, specifikt i en förskoleklass och också generellt i skolan. Det som är inkluderande i ett specifikt sammanhang kan också främja inkludering i en mer generell skolmiljö. Vad som idag tillskrivs och benämns som ett strävansvärt inkluderande arbetssätt kan genom bekräftande i återkommande studier bli en internaliserad självklarhet som inte längre har behovet att definieras explicit.

Fallstudien är ett medvetet projekt med ett genomtänkt koncept som ska främja inkludering. Verksamhetens ambitioner backas upp av skolledningen och de fem pedagogerna är speciellt anställda för just denna verksamhet. Dessa förutsättningar, visar studien, stärker och förklarar mycket av den gemensamma bas som verksamheten påvisar i faktorer som till exempel ömsesidiga värden. Gemensamma värden ser forskare inom inkludering som bärande faktorer. De värden som lyfts är: *olikhet* som en tillgång och ett värde i sig och en *gemensam definition av vad inkludering innebär* (Florian, 2014; Mitchell, 2015; Persson, & Persson, 2012; Nilholm, & Alm, 2010).

### 12.1 En bred rumslig idé om inkludering

Fallstudiens rumsliga idé om inkludering skapar nya perspektiv på hur begreppet klassrum kan tolkas. Utformningen av miljöerna som ett bokstavligen utvecklat klassrum kan bidra till en flexibel syn på den rumsliga idén om inkludering i allmänhet. Istället för ”ett rum för alla”, skulle man kunna leka med orden och uttrycka det i ordvändningen ”rum för alla”. Ordvändningen kan då möjligen också bidra till en tankevända i aspekten rumslig inkludering. I vilken mån Nilholm et. al. (2010) och Mitchell (2015) skulle se studiens miljöer som inkluderande, kan vara svårt att uttala sig om. Florian (2014) har däremot inte i ramverket IPAA *The inclusive pedagogical approach in action*, lyft den rumsliga aspekten som lika central. Här ligger fokus mer på att erbjuda lärande i sociokulturella miljöer. Detta fokus överensstämmer mer med synen i denna fallstudie. Att vara en del av en klass, tillhörigheten till gruppen markeras på andra sätt i studien. De två runda mattorna där alla kan samlas och den stora gröna soffan blir rumsliga och konkreta samlingsplatser för gruppen i sin helhet. Bilden av ett västerländskt hem med flera rum där en familj bor lever och rör sig, kan här bli en metafor av fallstudiens rumsliga idé av inkludering. Familjemedlemmarna rör sig

fritt i de olika rummen i olika grupperingar beroende på aktivitet, personliga behov och situation. Det skulle synas onaturligt att hela tiden befinna sig med alla i familjen i samma rum. Tanken att vara ensam i *vissa* rum är också naturlig. Det är andra fenomen i hemmet som skapar ett vi, vi som tillhör familjen. På ett liknande sätt skapas detta vi i verksamhetens olika lärmiljöer.

## 12.2 Delaktighet - ett sociokulturellt perspektiv

Social- och pedagogisk delaktighet var kriterier för ett inkluderande arbetssätt i Nilholm et.al. (2010) studie. Delaktighet tar sig också uttryck på flera olika sätt i denna studie. Framför allt tar den ett tydligt avstamp i ett väl rotat sociokulturellt perspektiv. Förankringen speglar en syn på lärande där kommunikation och interaktion får stor plats och betydelse. Verksamhetens ryggrad manifesteras i en dialog där barn blir aktiva aktörer på sina villkor. Delaktighet på barns villkor blir tydligt när det anses lika lärande att få vara åskådare på håll som aktör.

Mitchells (2015) ”multi-faceted concept” för inkludering presenterar två faktorer som inte lika tydligt framkommit i annan forskning som tagits upp i denna studie, nämligen läroplanen och resurser. Anpassningar har blivit ett vanligt ord i pedagogiska sammanhang men sträcker sig oftast inom läroplanens delmål och anpassningarna ska i möjligaste mån genomföras inom ramen för befintliga resurser. I fallstudien finns tydliga prioriteringar i form av resurstilldelning och ett större fokus på utveckling och lärande än måluppfyllelse. Mitchells framtagna kriterier utgår från studier där mångfalden bland annat representeras av olika grad av utvecklingsstörning och andra funktionsvariationer. I denna fallstudie ryms också en liknande mångfald av barn som möts upp med olika kompetenser. I verksamheten befann sig ett barn oftare som åskådare av olika aktiviteter och ett annat barn spenderade långa stunder ensam med en pedagog för att till exempel vila, äta eller göra utflykter. Barnen inbjöds kontinuerligt in i aktiviteter och gav olika respons på dessa inbjudningar. Hur- och vem definierar eller bestämmer när *anpassningar* och *delaktig på sina villkor* övergår från att vara inkluderande till att bli exkluderande? Kan man mäta det i tid eller är det barnets upplevelse som i slutändan gör den bedömningen? En utmanande fråga som behöver diskuteras och bli ett uppslag för vidare forskning.

## 12.3 Samundervisning och gemensam planering

Bland pedagogerna i studien användes inte begrepp som co-teaching, samundervisning eller flerläraresystem. Observatören identifierar utifrån forskning som berörts i studien, att fenomenet finns i verksamheten. Bland pedagogerna finns olika kompetenser som är tänkta att komplettera varandra för att möta upp barngruppens behov (finns beskrivna tidigare i arbetet). I forskning kring co-teaching framkommer en kvalitetsskillnad i undervisningen beroende på hur rollerna mellan lärarna fördelas och kommer till uttryck i verksamheten (Cook & Friend, 1995; Mastropieri, Scruggs, Graetz, Norland, Gardizi & McDuffie, 2005; Friend, 2007; Friend, Hurley Chamberlain & Shamberger, 2010). Mastropieri et. al. (2005) menar att det är viktigt med en tydlig rollfördelning men studien pekar på att rollfördelningen

kan vara mer eller mindre lyckad. Volonino och Zigmond (2009) pekar i sin kritik mot co-teaching just på denna aspekt, att den specialpedagogiska kompetensen ”stannar” med personen och inte alltid blir en ”gemensam pedagogik”. De utmaningar som pedagogerna upplever i fallstudiens verksamhet skulle kunna hänvisas till en mindre lyckad fördelningen av ansvarsområden och bristen på gemensam mötestid för samplanering, diskussioner och utvärdering. Muranski et. al. (2011) betonar också det jämbördiga ansvaret som centralt för en effektiv undervisning och inkluderande effekter ur barns perspektiv. I samtalen finns klara uttalanden som indikerar att reflektioner mot ett mer jämbördigt ansvar är existerande. Vilka skulle effekterna bli för inkludering av ett mer utvecklat samarbete? På vilka sätt rollerna ytterligare kommer att förändras, hur man får till en gemensam planeringstid och vad det generar i pedagogik och didaktik vore intressant att följa i en studie.

## 12.4 Specialpedagogiskt perspektiv och diskurs

Talet om samundervisning innefattar enligt Haug (1998) och Sundqvist et. al (2016) ett sammansmältande av specialpedagogik och allmänundervisning som Sundqvist et. al. kallar inkluderande pedagogik. För att ett sammansmältande av pedagogikerna ska komma till stånd och utvecklas behövs, som denna fallstudie påvisar, ett processtänkande där det finns tid för reflektion, planering, praktik, utvärdering med påföljande modifiering (Florian, 2014; Mitchell, 2015). Förhållningssättet, det relationella perspektivet som är dominerande i denna fallstudies verksamhet, medför en lyhördhet för barnen som utmanar i första hand själva upplägget av verksamheten då det är relationen till miljön som blir av intresse att förändra. Följden av detta blir att det i verksamheten blir oviktigt vad man kallar insatserna, anpassningarna eller förändringarna, de är helt enkelt åtgärder som behövs. I förhållningssättet ingår, (möjligen är det förutsättningen för förhållningssättet eller troligen en samverkan) en diskurs kring barnen som är individriktad men mer i bemärkelsen som en unik person, än i en marginaliserande eller kategoriserande aspekt.

## 12.5 Slutsats

Fallstudiens organisation, miljö och arbetssätt har ett explicit uttalat inkluderande lärande i sikte. Denna studie har kunnat identifiera grundläggande värden och faktorer som ”bär” verksamheten. Studien talar för att det finns ett intimt samband mellan följande värden och faktorer för en högre grad av inkluderande verksamhet; en tydlig *gemensam*

- syn på inkludering (Persson & Persson, 2012)
- förhållningssätt (Nilholm, 2003; Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001)
- diskurs i talet kring barn i behov av stöd ( Mäkitalo & Säljö, 2004; Ahlberg, 2013)
- en allmän strävan till gemensamt ansvar för alla olika barn (co-teaching)

I praktiken har dessa värden också konkretiserats i aspekter som framkommit i denna studie. I denna specifika verksamhet verkar det som att dessa nyss nämnda sammanverkande värden och faktorer, har skapat en högre grad av inkludering. Samtidigt går det inte att separera dessa som värden och faktorer som i sig själv kan stå för inkludering. De olika aspekterna av

delaktighet och värdesättandet av olika barn är närmast en konsekvens av de förra. Det ena föder det andra och faktorerna håller varandra vid liv. Det blir ett tänkande och ett handlande som ger kraft åt varandra. Mäkitalo och Säljö (2004) beskriver det som att tänkande och kommunikation-språk befinner sig i en ständig växelverkan med varandra.

## 13 Metoddiskussion

Metoderna i denna studie valdes i syfte att stärka reliabiliteten och validiteten kring frågeställningarna. Metoderna tog mycket tid i anspråk och analysen av studiens data krävde omsorgsfullt tolkande. I både insamlandet av data och i tolkning och analys hade en medforskare varit betydelsefull. En medforskare hade kunnat öka tillförlitligheten genom att båda kunde vara bollplank mot varandra och bli varse olika förväntningshorisonter och både skärpa och nyansera observationerna, tolkningen, analysen och diskussionen kring resultatet. I denna studie av inkluderande faktorer hade möjligheten att följa arbetet under hela förskoleklassåret tydliggjort processerna på ett mer rättvisande sätt.

Att lokaler och skola samt förskoleklassen med dess pedagoger var okända för forskaren kan ses som både en fördel och också som en nackdel. Fördel i den meningen att forskaren inte har någon förutfattad uppfattning kring personer eller verksamhet. Nackdelen är att det tar en viss tid att bli bekant och bygga relation till barn och pedagoger i verksamheten och bli bekant med miljö och rutiner. I barnsamtalen hade det varit en fördel om forskaren känt barnen sedan tidigare eller använt fler besök endast i syftet att bygga ett förtroende som en bas för barnsamtalen. Att finna metoder att göra olika barns perspektiv synliga, kommuniserande och förverkligade i verksamheten är en ständigt pågående utmaning.

## 14 Referenslista

- Adelmann, K. (2009). *Konsten att lyssna*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2013) *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik-att bygga broar*. Stockholm: Liber
- Barton, L. (1997). Inclusive education: romantic, subversive or realistic? *International Journal of Inclusive Education*, 1, 231–242.
- Bjar, L. & Liberg, C. (2010). Språk i sammanhang. Bjar & Liberg (red), *Barn utvecklar sitt språk*. (s.17-28).
- Björndahl, C. R. P. (2005) *Det värderande ögat – observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber AB.
- Bråten, I. (1998) Om Vygotskijs liv och lära. Bråte, I. (Red.), *Vygotskij och pedagogiken* (s.7-31). Lund: Studentlitteratur AB
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2:a uppl.). Malmö: Liber
- Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16.
- Clark, Dyson & Millard, (1998). *Theorising special education*. London: Routledge
- Emanuelsson, I., Persson, B. & och Rosenqvist, J. ( 2001) *Forskning inom det pedagogiska området- en kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber.
- European Agency for Development of Special Needs Education (2003) hämtad 2017-04-16 [https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe\\_sne\\_europe\\_en.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_en.pdf)
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber.
- Florian, L. (2014) What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29:3, 286-294, DOI: 10.1080/08856257.2014.933551
- Friend, M. (2007). The Coteaching Partnership. *Educational Leadership*, 64(5), s.48-51
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27.
- Göransson, K. & Nilholm, C. 2014. Conceptual diversity and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special needs Education*, 03 July 2014, s.1-16.

- Haglund, B. (2003). Stimulated Recall – Några anteckningar om en metod att generera data. *Pedagogisk forskning i Sverige* 8(3), 145-157.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Helldin, R. (2007). Klass, kultur och inkludering - En pedagogisk brännpunkt för framtidens specialpedagogiska forskning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 12(2), 119-134.
- Helldin, R. (2002). *Specialpedagogisk forskning – en kritisk granskning i ett omvärldsperspektiv*. Stockholm: Liber.
- Hjörne, E. (2004). *Excluding for Inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. (doctoral thesis). Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik. Acta Universitatis Gothenburgensis. ISBN: 91-7346-501-1
- Kershner, R. & Pointon, P. (2000). Making decisions about organizing the primary classroom environment as a context for learning: the views of three experienced teachers and their pupils. *Teaching and Teacher Education*, 16, 117-127.
- Kinge, E. (2008). *Barnsamtal-den framgångsrika samvaron och samtalets betydelse för barn med samspelssvårigheter*. Lund: Studentlitteratur
- Lindsay, G. (2003). Inclusive education: a critical perspective. *British Journal of Special Education*, 30, 3-11.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W., & McDuffie, K. (2005). Case studies in Co-Teaching in the Content Areas: Successes, Failures and Challenges. *Intervention in School and Clinic*, 40(5), s. 260-270.
- Merriam, S.B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Mills, P. E., Cole, K. N., Jenkins, J. R. & Dales, P. S. (1998). Effects of differing levels of inclusion on preschoolers with disabilities. *The Council for Exceptional Children*, 65, 79-90.
- Mitchell, D. (2015). Inclusive Education is a Multi-Faceted Concept. *C.E.P.S Journal* 5(1), 9-30.
- Muranski, W. W. & Lochner, W. W.(2011). Observing Co-Teaching: What to Ask for, Look For, and Listen For. *Intervention in School and Clinic*, 46(3), 174-183.
- Myndigheten för skolutveckling, (2006). *Inkludering av elever ”i behov av särskilt stöd” – Vad betyder det och vad vet vi?* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Mäkitalo, Å. & Säljö, R. (2004). Kategorier i tänkande och samtal. Allwood, C. M. (Red.). *Perspektiv på kvalitativ metod* (129-154). Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. ( 2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

- Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10(2), 124-138.
- Nilholm, C., & Alm, B. (2010). An inclusive classroom? – a case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences. *European Journal of Special Needs Education* 25(3), 239-252.
- Nilholm, C. Går det att skapa ett inkluderande språk? hämtad 2017-04-16 från <https://mp.uu.se/web/claes-nilholms-blogg/start/-/blogs/gar-det-att-skapa-ett-inkluderade-sprak->
- Penrose, V., Thomas, G. & Greed, C. (2001). Designing inclusive schools: how can children be involved? *Support for Learning*, 16(2), 87-91.
- Persson, B. (2001). *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2003). Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1-2), 70-84.
- Persson, B., Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse*. Stockholm: Liber.
- Persson, B., Persson, E. (2011). Inkludering och måluppfyllelse ur elevperspektiv. *Tidskriften Paideia*, 2, 49-58.
- Prop. 2009/10:165. *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*. Hämtad 2017-05-03 från <http://www.regeringen.se/rattsdokument/proposition/2010/03/prop.-200910165/>
- RBU. (2008). *Skolad eller spolad?*  
<http://rbu.se/wp-content/uploads/2016/06/2011-Skolad-eller-spolad.pdf>
- Rädda barnen. (2008). *VEMS RÖST VÄGER MEST? Barn och vuxna om elevinflytande i skolan*. Hämtad 2017-03-05 från <https://www.raddabarnen.se/Documents/vad-vi-gor/sverige/utbildning-och-skola/Vems%20r%C3%B6st%20v%C3%A4ger%20mest.pdf>
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Simeonsdotter Svensson, A. (2009). *Den pedagogiska samlingen i förskoleklass. Barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter*. (Doktorsavhandling, Institutionen för pedagogik och didaktik, enheten för ungdomsvetenskap). Göteborg: University of Gothenburg.
- Skolverket. (2008). Rätten till utbildning. Om elever som inte går i skolan. Hämtad 2017-03-05 från <https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer>
- Skolverket. (2011). *LGR 11*. Stockholm: Edita.

- SPSM. (2013). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära av forskningen?* Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- SPSM. (2007). *Man vill ju vara som alla andra. Elevers röster om delaktighet och inkludering med fokus på elever med funktionsnedsättningar.* <https://webbshop.spsm.se/man-vill-ju-vara-som-alla-andra-pdf/>
- SPSM. (2008). *Mot en inkluderande skola? Elevers syn på specialpedagogiska insatser.* Hämtad 2017-03-05 från <https://webbshop.spsm.se/mot-en-inkluderande-skola-elevers-syn-pa-specialpedagogiska-insatser/>
- SPSM. (2014). *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning.* Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Stiftelsen Allmänna Barnhuset. (2010). *Att intervjua barn-vägledning för socialsekreterare.* Västerås: Stiftelsen Allmänna Barnhuset.
- Sundqvist, C., Lönnqvist, E. (2016). Samundervisning som inkluderande arbetssätt i skolan. *Nordic Studies in Education*, 3, 38-56.
- Svenska Unescorådet Riktlinjer för inkludering – att garantera tillgång till Utbildning för Alla. Hämtad 2017-05-10 från <http://u4614432.fsdata.se/wp-content/uploads/2013/09/Riktlinjer-f%C3%B6r-inkludering-att-garantera-tillg%C3%A5ng-till-utbildning-f%C3%B6r-alla.-Del-1-inlaga.pdf>
- Säljö, R. (2000). *Lärande I praktiken-ett sociokulturellt perspektiv.* Stockholm: Bokförlaget Prisma
- Säljö, R. (2009). Learning, Theories of Learning and Units of Analysis in Research. *Educational Psychologist*, 44(3), 202-208.
- Thomassen, M. (2007). *Vetenskap, kunskap och praxis-introduktion i vetenskapsfilosofi.* Malmö: Gleerups.
- Tjernberg, C., & Heimdahl Mattson, E. (2014). Inclusion in practice: a matter of school culture. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 247-256.
- UNESCO. (1994). *Salamanca-deklarationen.* Hämtad 2017-03-05 från <http://www.unesco.se/?infomat=salamanca-deklarationen>
- UNICEF. (1989). *Barnkonventionen.* Hämtad 2017-03-15 från <https://unicef.se/barnkonventionen/las-texten#full>
- Vetenskapsrådet. (1990). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.* Hämtad 2017-02-30 från [http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494\\_forskningsetiska\\_principer\\_2002.pdf](http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf)
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper-Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod.* Lund: Studentlitteratur



Volonino, V. & Zigmond, M. (2009). Promoting Research-Based Practices Through Inclusion?  
*Theory into practice*, 46(4), 291–300.

S2011/8810/FST Uppdrag om delmål, uppföljning och redovisning inom ramen för en strategi för genomförande av funktionshinderpolitiken 2011-2016. Hämtad 2017-03 05 från <http://www.regeringen.se/regeringsuppdrag/2011/10/s20118810fst1/>

Material nämnt i arbetet: *En 5:a kan få mig att tappa kontrollen.* av Karin Dunn Buron.  
[www.pedagogisktperspektiv.se](http://www.pedagogisktperspektiv.se)

Hej!

Jag heter [REDACTED]. Jag studerar till speciallärare i Göteborg och är nu inne på min sista termin. Jag har arbetat som klasslärare på mellanstadiet i [REDACTED]

På [REDACTED] ett pågående projekt i en förskoleklass som jag vill studera inför mitt examensarbete. Ert barn tillhör denna förskolegrupp- [REDACTED]

Studien skulle innebära att jag under våren kommer att vara i gruppen och observera det barnen gör om dagarna. Jag vill lyssna på era barn när de berättar vad de gör och vad de tänker och känner kring att vara en del av just den här gruppens aktiviteter och undervisning.

För att inte störa när barnen är mitt i en lek eller annan aktivitet vill jag ha möjligheten att ta foton på det som händer. Då kan vi vid ett senare tillfälle prata om aktiviteten. Dessa bilder kommer endast att användas i samtal med barnen och för att underlätta vad man ska prata om. När examinationen är klar kommer bilderna att raderas. Inga namn på personer kommer att finnas i den skrivna studien.

Självklart kommer jag att vara lyhörd i den specifika situationen om ert barn just då inte vill eller har tid att prata med mig eller vara med på bilden.

De vuxna som finns i verksamheten och deras beskrivningar och tankar kring aktiviteter och undervisning är också intressanta för min studie.

Jag vill på detta sätt informera er om mina intensioner och be er om ett medgivande till att det är ok att ert barn är en del av den grupp barn som kommer att vara [REDACTED]

*Med vänlig hälsning /* [REDACTED]

Jag har tagit del av informationen  
Och ger mitt medgivande till att mitt barn får delta i samtal och bilder.

Jag har tagit del av informationen  
och **VILL INTE** att mitt barn deltar i samtal eller bilder.

Barnets namn: \_\_\_\_\_

Målsmans underskrift:

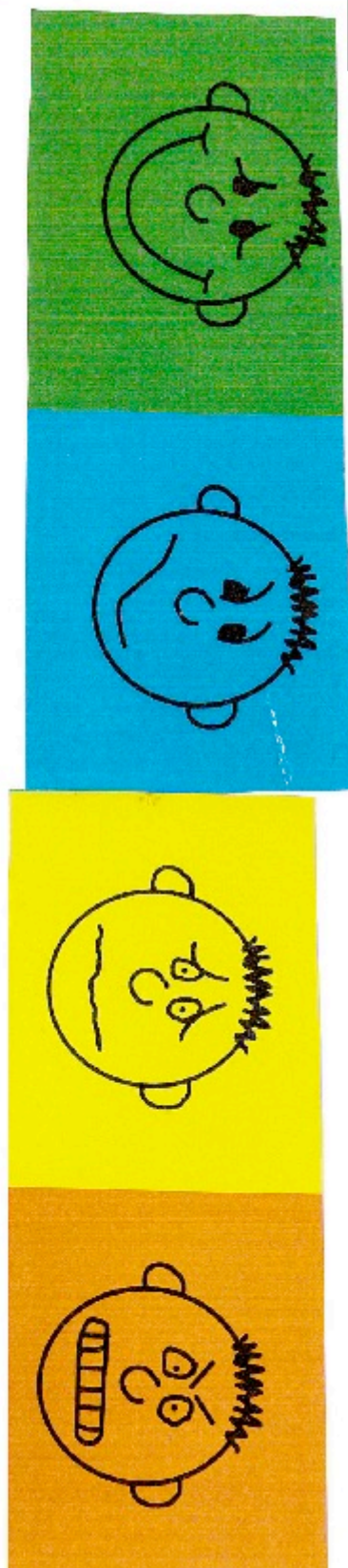
\_\_\_\_\_



Grupp storlek	1	Hela gruppen
	2	mindre grupp
	3	en + vuxen
Olika verksam- heter	4	samling
	5	sång-samling $\frac{1}{2}$ klass
	6	bokstäver-siffror - geometriska figurer
	7	klasskortet
	8	få välja aktivitet - lek - "arbete"
	(4) 9	studiebesök utanför skolan
	10	Ute!
	11	
	12	pårla - pyssla - rita
	13	bygga lego
	14	bygga miljöer
	15	leka med bilar
	16	"Stora klassar" på blå mattan
	17	läsa - spela spel - pussla
	18	Dockhörnan
	19	Undersöka
	20	Skrivbordet - lpaden - egna fotoljén
	21	Soffan - kudden
	22	Reis rum m. soffa och TACK-bilder
	23	Vilomadressen
	24	Utflykt m. Anna
	25	Idrott

Nr:	grön 😊	blå 😐	gul 😞	röd 😡
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11	~~~~~			
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
Summa:				

klass: *viktor*  
 grupp: *starkt*  
 nr: *12345678910111213141516171819*  
 ämne: *mat*  
 lärare: *viktor*  
 datum: *12/12/12*  
 tema: *mat*  
 övning: *1*



**Frågor i barnsamtal:****Enskilt möte med barn**

Inför varje ny bild de fick se på, uppmanades barnen att berätta vad de tänker om det och hur de känner inför det, och att sedan lägga bilden under ett visst ansikte.

**Möte med mindre barngrupp**

- Berätta vad som händer på bilden – vad tänker ni om det?
- Olika barn – vad tänker ni om det?
- Berätta vad ni tänker om att ibland vara alla ihop, mindre grupp och/ själv , i en aktivitet.
- Vad är det här på xxxxxx som gör att ni trivs?

**Frågor i fokusgruppsamtal:**

- I starten av samtalet fick var och en enskilt skriva ner hur de ville beskriva sin bild av vad inkludering är. Utifrån varje pedagogs tankar samtalade gruppen om inkludering.
- Berätta hur ni ser på lärande, när sker lärande?
- Berätta om era roller
- Berätta om utmaningarna ni upplever