

Lärares erfarenhet av elevsamarbete och samlära på gymnasiesärskolans individuella program

En studie om samspel, lärande och interaktion.

Mirna Afram

Specialpedagogiska institutionen
Självständigt arbete, 15 hp
Speciallärarprogrammet, specialisering mot utvecklingstörning
(90 hp)
Höstterminen 2018
Handledare: Gunnar Karlsson



Stockholms
universitet

Lärares erfarenhet av elevsamarbete och samlära på gymnasiesärskolans individuella program

En studie om samspel, lärande och interaktion.

Mirna Afram

Sammanfattning

Lärandeteorier och studier visar att elever har möjlighet att utveckla sina kunskaper och växa i sitt lärande genom samspel och interaktion med andra kamrater. Denna kvalitativa intervjustudie belyser fem lärares upplevelser av arbetssätt kring elevsamarbete och interaktion i lärandesituationer. Studien undersöker även lärares upplevelser och erfarenheter av gynnsamma och hindrande faktorer för elevsamarbetsinlärning på gymnasiesärskolans individuella program. En tematisk analys görs av det insamlade datamaterialet. I resultatet identifieras strategier och förbättrande insatser i lärarnas arbetssätt för att möjliggöra elevsamarbeten. Strategierna innefattar bl.a. att lärarna strävar mot att alltid vara förberedda och har flera planer för en lektion. Frånvaron av alternativet verksamhetsträning för eleverna på gymnasiesärskolan upplevs som en hindrande faktor. Eleverna på individuella programmet upplevs bestå av elevgrupper med ökade olikheter och kognitiva åldersnivåer. Lärarna i denna studie beskriver att det kan öka komplexiteten att integrera eleverna med varandra. Det komplexa sammanhanget grundar sig i ett tids- och balansperspektiv. Exempelvis upplevs elevernas olikheter ha både en hindrande och gynnsam inverkan på samspelet mellan eleverna.

Nyckelord

Strukturella hinder, Elevsamarbete, Lärande och Interaktion, Intellektuell funktionsnedsättning, Individuella programmet, Gymnasiesärskola

Jag vill rikta ett stort tack till alla deltagare, Gunnar Karlsson och stödet hemifrån under arbetets gång. Jag vill även tacka mig själv för det ihärdiga och tålmodiga arbete som lagts ner för att slutföra denna studie och påminna mig själv om att vara stolt över min insats.

Innehåll

Förord

Inledning..... 1

Bakgrund..... 2

Förtydligande av begrepp 2

 Funktionsvariation 2

 Intellektuell funktionsnedsättning 2

 Samlära och samarbetslärande 2

Lärandeteori om samlära 2

Tidigare forskning och andra studier 3

 Elevgruppen, intellektuell funktionsnedsättning och funktionsvariation 3

 Kamratskap, delaktighet och samarbetslärande..... 3

 Strukturella hinder 5

 Lärararbete för elevsamarbete 5

Syfte och frågeställningar 7

Metod 8

Kvalitativ intervju 8

 Genomförande 8

Tematisk analys 8

Urval 9

Metod för insamling av data..... 9

Databearbetning 9

Presentation av informanterna 9

Tillförlitlighet och trovärdighet.....10

Forskningsetiska aspekter10

Metoddiskussion11

Kritiska aspekter av min roll i studiens metod och material.....11

Resultat..... 12

Lärarnas arbetssätt.....12

 Förkunskaper.....12

 Flexibelt förhållningssätt.....13

 Relevans av balans14

 Klimatsmarta verktyg14

Upplevda hindrande effekter för elevsamarbete16

 Strukturella hinder16

 Organisation17

 Upphörandet av verksamhetsträning på gymnasiesärskolan.....18

Gynnsamma effekter för elevsamarbete19

Rutiner och schema	19
Gymnasiesärskoleresan	19
Elevernas olikheter	20
Vuxenstöd	20
Diskussion	21
Arbetsätt och gynnsamma effekter	21
Motivation	21
Sociokulturellt perspektiv	22
Hindrande effekter.....	22
Olika mognadsnivåer	23
Bristande samverkan	23
Tid och balans för utmaning och stimulans	24
Konklusion	25
Maktinnehavares möjligheter att inverka	25
Tid och Balans	25
Vidare forskning	26
Referenser.....	27
Bilaga 1 – Missivbrev.....
Bilaga 2 – Intervjuguide.....

Inledning

Berthén (2007) påpekar att den historiska synen på särskolan i viss mån påverkar paradigmen på särskolan än idag. Läroplanen kan upplevas som dold och hamna i skuggan av lärares uppfattningar om att lärandemålen. Det centrala innehållet ligger utom räckhåll för elevgruppen och att utvecklande av teoretiska kunskaper är omöjligt för elever med funktionsvariationer eller intellektuell funktionsnedsättning.

Under lärar- och speciallärarprogrammets gång växte mitt intresse att undersöka olika möjligheter och hinder för samarbete och interaktion som sker mellan elever på individuella programmet inom särskolan. Utifrån mina yrkeserfarenheter har jag många gånger sett att elevernas samarbetsuppgifter har varit begränsade inom de teoretiska ämnena på individuella programmet. Gymnasiesärskolan ska enligt skollagen (SFS 2010:800) ge *”elever med utvecklingsstörning en för dem anpassad utbildning som ska ge en god grund för yrkesverksamhet och fortsatta studier samt för personlig utveckling och ett aktivt deltagande i samhällslivet”* (18 kap. 2 §).

I läroplanen Gymnasiesärskolan 2013, eftersträvas det att undervisningen inom ett teoretiskt ämne ska ha en större omfattning och beröra ett bredare område inom det individuella programmet.

Min erfarenhet och upplevelse är att undervisningstillfällena ofta mynnar ut i självständigt arbete för eleverna av olika anledningar. Hehir (2002) menar att kraven och förväntningarna på elever med intellektuell funktionsnedsättning är för låga i skolan. Jag är nyfiken och vill få kunskap om sekvenser för samarbete i par och grupp begränsas och i så fall vilka orsakerna kan vara. Forskare och utvecklingsteoretiker påpekar vikten av att utforska, utvecklas och lära tillsammans med kamrater.

Många elever i särskoleklasser befinner sig på olika mognadsnivåer på grund av sin funktionsvariation. Lärare kan ibland uppfatta att eleven av andra skäl har svårt för att samarbeta med andra. Under speciallärarutbildningens gång har jag tagit del av mycket litteratur som skapat en upplevelse av att budskapen i studier och resultat om elever med intellektuell funktionsnedsättning präglas av ett ”både och” tänk. Behovet av stöd för att kunna hantera konsekvenser av en funktionsvariation både ur ett individ- och samhällsperspektiv. Samtidigt har budskapen lyft risken med att just stödet kan komma att bli stigmatiserande och i viss mån hämmande för den enskilda elevens utveckling enligt Ineland, Molin och Sauer (2013). I UNESCO (1994) står det att inkludering handlar om att skapa ett kollektivt sammanhang där elever med funktionsvariationer kan ingå i det ”vanliga”/ ”normala” klassrummet. Detta genom att en större blandning inom elevgrupper skapas. En fundering jag burit med mig är, hur och om lärare ser interaktionshämmande faktorer. Även vilka upplevelser lärare har kring exempelvis timplaner, hjälpmedel, olika funktionsvariationer eller elevernas olika kognitiva nivåer är av intresse. Skolan ska ge varenda elev vägledning och stimulans så att denne utifrån sina förutsättningar, i den mån det går kan uppnå obegränsad utveckling. Detta innebär att lärare behöver identifiera och undanröja hinder i omgivningen och undervisningen som har negativ effekt på elevens lärande.

Undervisningen bör utformas så att lärandesituationen bemöter elever där de befinner sig kunskapsmässigt, en nivå som motsvarar deras förmågor enligt Skollagen (SFS 2010:800). Ansvaret för möjliggörandet genom att skapa förutsättningar är ålagt läraren. I FN konventionens (2009) tjugofjärde artikel om barns rättigheter upplyses att ingen elev får uteslutas från inkluderande undervisning. Alla elever har rätt till en integrerad undervisningsmiljö. Vid införandet av läroplanen för gymnasiesärskolan, Gysär 13, uteblev verksamhetsutövning som alternativ på gymnasieskolorna. Alla gymnasiesärskoleelever följer ett individuellt- eller nationellt program. Skolverket (2016) skriver att det nationella programmet är yrkesförberedande och det individuella programmet riktar sig mot elever som inte uppnår kraven för att bli antagna på det nationella programmet. Det individuella programmet strävar efter att vara mer livsförberedande och öka förutsättningarna för godare livskvalitet för elever med intellektuella funktionshinder.

Bakgrund

Under detta avsnitt kommer jag först att definiera begrepp som jag genomgående kommer att använda. Sedan redogörslärandeteorier om samlära. Under rubriken *Tidigare forskning* kommer studier om inläring och elevsamarbete bland målgruppen elever på gymnasiesärskolan att presenteras. Dessa studier och teorier kommer att presenteras utifrån faktorer för inläring som leder till lärandemöjligheter för elever med intellektuell funktionsnedsättning. Det är få studier som gjorts på elevsamarbete på gymnasiesärskolan som huvudområde. Studiernas resultat har mynnat ut i elevsamarbetets väsentliga roll. Inom vissa av studierna är inte den här studiens elevgrupp en nämnd målgrupp d.v.s. att dessa inte skriver specifikt om elever inom teoretiska ämnesområden på gymnasiesärskolans individuella program.

Förtydligande av begrepp

Funktionsvariation

I den här studien används begreppet funktionsvariation/-er när elever med kombinerade kognitiva svårigheter exempelvis autism och intellektuell funktionsnedsättning nämns.

Intellektuell funktionsnedsättning

Intellektuell funktionsnedsättning motsvarar det som tidigare kallades utvecklingstörning hos individer med nedsatt förmåga inom mer än ett av följande områden, praktiskt-, socialt- och teoretiskt utvecklande.

Samlära och samarbetslärande

Begreppet samlära används ibland för att beskriva ett fenomen av lärandeeffekt inom samarbetslärande. Forslund Frykedal (2016) beskriver en arbetsmetod för grupparbete genom begreppet samarbetslärande. Arbetsmetoden samarbetslärande kräver delaktighet från samtliga deltagare vid arbetet. Arbetsmetoden är gynnsam för elever med särskilda behov. Samlära används för att beskriva lärandemiljön och fenomenet som uppstår vid och efter samarbetslärande. Det innebär ett "elevägt" samarbete med begränsat inflytande och delaktighet av lärare och assistenter. Fungerande samspel och samarbete är ett tecken på att lärande sker, det är dock inte alltid samspelet fungerar beskriver Dyste (2003). Begreppet samlära används vid ett fungerande samspel där den delade lärandesituation uppstår mellan eleverna. Begreppet innefattar fem komponenter vid användningen: *förebyggande av strukturella hinder, elevsamarbete, elevinteraktion, elevsamspel och lärande*. Samarbetslärande innefattar lärandet om samarbete och dess funktion, det gör inte samlära vid användningen. Samarbetslärande används även för grupparbeten inom matematisk problemlösning på högre utbildningsnivå.

Lärandeteori om samlära

Det sociokulturella perspektivet på inläring grundades av psykologen Vygotsky som lägger stort värde på relationens betydelse för lärandet. Inom det sociokulturella perspektivet anses inte eleven sakna motivation utan eleven saknar motiv för lärandet. Vygotsky (1997) menar att elevers utveckling uppstår genom sociala relationer där individer får kommunicera, utbyta erfarenheter och kunskaper som i sin tur mynnar ut i lärande. Genom begreppet proximal utvecklingszon beskriver Vygotsky (1997) att den enskilde eleven utvecklar sin inlärningsförmåga genom att komma vidare med uppgifter och vägledas av kamrater för att skapa förståelse och inhämta kunskap. Eleven vinner ingen större kunskapsmässig utveckling av att låsas fast vid en uppgift på grund av att uppgiften exempelvis ska lösas enskilt enligt Vygotsky (1992, 1978). I ett av hans tester fann han att barn utvecklade förmågor att ta sig an uppgifter på svårare nivåer med stöd av någon kunnigare än dem själva. Enligt Vygotsky (1981) är kommunikationen en grundfaktor för att begripa och förstå andra människor.

Lombardi (1992) beskriver att det är fördelaktigt för inläringen hos yngre elever med intellektuell funktionsnedsättning att läraren grundar undervisningen utifrån kooperativ problemlösning, istället för att utgå från dem teoretiska inspel inom ett ämne. Inläringen sker i en gemensam upplevelse och process inom ett lärande område där elev interaktion och samspel främjas menar Myers(1997).

Tidigare forskning och andra studier

Svensson och Tideman (2007) skriver att de allmänna diskussionerna om elever med intellektuell funktionsnedsättning antingen handlar om utbildning och utvecklingspotentialen som finns hos elevgruppen, eller så handlar diskussionen om deras brister och oförmåga att ta till sig undervisning. Diskussionerna handlar även om eventuella risker av att elever med intellektuell funktionsnedsättning kan skapa en utsättande miljö för omgivningen enligt Svensson och Tideman (2007) . Satsningar och planer för att skapa en skola för alla har ekat genom skolväsendet. Frågan är hur det har präglat elevsamspel och interaktionen sinsemellan med perspektiv på lärandet. Allan (2010) bejakar att läraren utsätts för stor press i sitt arbete med inkluderande arbetssätt i skolan, där en stor risk är att fokus läggs på en ständig strävan att råda bot på ojämlikhet och skiljaktigheter mellan eleverna. Detta kan bli mycket kravfyllt och hämmande för lärarens arbetssätt. Aspelin (2012) menar att läraren engagerat och strukturerat ska leda eleverna till gemenskap, dialoger och lärofulla diskussioner som leder till större kunskap och inläring på ett inkluderat sätt.

Elevgruppen, intellektuell funktionsnedsättning och funktionsvariation

Den skandinaviska studien gjord av Engevik, Næss och Berntsen (2018) handlar om lärares arbete med att skapa goda inkluderande förutsättningar för elever med Down syndrom. Studien pekar på att deltagande i sociala och praktiska ämnen och sekvenser i klassrummet var mer gynnsamma för inkluderande arbete tillsammans med normalbegåvade klasskamrater. Under de teoretiska undervisningstillfällena identifierades det att eleverna med Downs syndrom hade större benägenhet att behöva enskild anpassning utanför klassrummet. Resurslärarnas tolkning av elevernas kvantitativa resultat i studien var enhälligt att eleverna hade större nytta av klassens sammanhang och kamraterna inom de sociala och praktiska ämnena än vid teoretisk undervisning.

Soenen, van Berckelaer-Onnes och Scholte (2009) beskriver mild mentalretardation och dess fyra undergrupper: *Personlighetsstörning*, *Utvecklingsstörning*, *Internaliserade beteendeproblematik* (Oro, ångest, depressiva problem), *Externaliserad beteendeproblematik* (antisociala och aggressiva beteenden) som ter sig i mer utåtagerat beteende. Individer som tillhör undergrupperna som identifieras med koppling till mild mental retardation har individuella behov av stöd. Detta är en viktig aspekt för att hjälpa eleven på ett enskilt individuellt plan och erbjuda eleven så bra stöd som möjligt menar Soenen, m.fl. (2009). Svensson och Tidemans (2007) påpekar risker med att särskolan kan tendera att etablera eleverna i en tidig omsorgstagarroll som blir en identitet. Detta påverkar sedan eleverna i det fortsatta livet efter särskolan. Författarna poängterar vikten av att stärka elevgruppen genom *empowerment* och positivt identitetsskapande i sin studie.

Kamratskap, delaktighet och samarbetslärande

Pijl, Frostad och Mjaavatn (2013) har gjort en studie om skolavhopp bland gymnasieelever med särskilda behov. I deras studie kommer de fram till att en av tre faktorer som påverkar elevens fullföljande av sin skolgång är de sociala relationerna till klasskamraterna. Ju mer avskilda från kamraterna deltagarna var desto större var benägenheten att avsluta sina gymnasiestudier. De övriga två faktorerna var föräldrars bristfälliga engagemang och saknad eller vag lärarvägledning. Wilder (2014) förklarar i sin studie att kommunikation är en viktig faktor för samspelet. För att samspelets potentiella utveckling ska ske behöver miljön vara möjliggörande och meningsfull för individer med särskilda behov. En meningsfull och möjliggörande inlärmingsmiljö gagnar elevers kommunikation och ökar motivationen för lärandet hos eleverna enligt Wilder (2014).

I Porters, Ouvrys, Morgan och Downs (2001) studie skriver de att elever löper större risk att utsättas för utanförskap och exkludering om de har limiterade chanser att utvecklas, uttrycka sina tankar och behov.

Enligt Säljö (2000) och Strandberg (2006) är det genom interaktionen med andra som eleverna utvecklar sina kunskaper. Det finns risker med för höga förväntningar och utmaningar på eleverna som främst ämnar skapa inkludering och delaktighet. Enligt Wilder (2014) kan integrering skapa frustration och blockera inlärningsmöjligheter. Dyste (2003) refererar till Bakhtin som menar att det kontextuella och gemensamma lärandet kräver att eleven är aktiv, mottaglig och förstår det som sägs för att interaktionen och samarbetet ska bli meningsfullt och effektivt för lärandet. Synen är att den utvecklande förståelsen och lärandet sker genom respons och förståelse mellan parter. Forslund

Frykedal (2016) skriver om former av samarbetslärande som arbetsmetod och dess positiva effekter på elevernas inläring. Forskaren påpekar att didaktisk inläring gynnas av det sociala sammanhanget där eleverna känner sig delaktiga och får arbeta tillsammans med andra elever. Forskaren menar även att det i hennes undersökning framkommit att samarbetslärande har positiva effekter för elever med särskilda behov. Samarbetslärande beskrivs som en arbetsmetod med tre positiva effekter på elevernas lärande. Dessa tre är att eleven visuellt får se processerna i en uppgift och kamraternas strategier. De andra effekterna är att eleverna lär sig att grupparbete och samarbete är ett stödverktyg för livet och att eleverna uppmuntras att ta kontakt med andra i kunskapsfrämjande syfte menar Forslund Frykedal (2016). Arbetsmetoden innebär att tre till fyra elever utgör en grupp. Det allmänna sociala samspelet ligger till grund, därför att samarbetslärande kräver goda relationer mellan samtliga roller som vistas i lärandesituationer. Forslund Frykedal (2016) menar vidare att samarbetslärande inte alltid är en lämplig metod för lärandeändamålet. Arbetet kräver organisering, planering, reflektion och bedömning vid skapandet av arbetsgrupperna och arbetsuppgiften. Forskaren påpekar även att samarbetslärande är en sällsynt metod vid grupparbete på grund av svårigheter och utmaningar. Arbetsmetoden kan påverka spontanare former av grupparbeten. Forslund Frykedal (2016) påvisar olika förebyggande åtgärder vid samarbetslärande. Några av dessa är att komprimera uppgifter och fördela ansvarsdelar bland eleverna i gruppen. Alla behöver inte göra samma sak utan samarbetet kan ske kring ett större sammanhang. Läraren behöver även skapa kommunikationsmöjligheter mellan eleverna för att främja samarbetslärandet. Rollspel och genomgång av roller inom samarbetsgrupper är även viktigt att delge eleverna menar Forslund Frykedal (2016).

Engevik, m.fl. (2018) påpekar att kvalitén på inkludering behöver vara inom ramen för elevens psykologiska nivå för att interaktion och känsla av tillhörighet ska uppstå. Arbetsätt för gemenskap och inkludering riskerar att landa i ett slags samexistens på ett fysiskt plan om kvalitén saknas. Dyste (2003) beskriver lärandet utifrån ett kontextuellt perspektiv som grundar sig i elevens kommunikativa kunskaper. Dyste (2003) förklarar vidare att elever intar roller utifrån synen på sig själva i en lärandekontext. Har eleven svårigheter i en kontext tenderar självbilden att vara negativ vilket kan ha hämmande effekter på inläringen. Det som påverkar huruvida eleven känner sig bra eller dålig är deltagarstrukturen som denne placeras i. Deltagarstrukturer har olika effekter på elever beroende på komponenter som meningsfullhet, struktur, dialog och sammanhang. Är deltagarstrukturen god och eleven skapar ett positivt identitetsperspektiv så groor motivationen menar Dyste (2003).

Kenyon, Beail och Jacksons (2013) studie visar elevers medvetenhet kring den egna ”bristande” förmågan att lära. De har undersökt en elevgrupp med inlärningssvårigheter och inte med intellektuell funktionsnedsättning. Enligt Kenyon, m.fl. (2013) behöver eleven kunna handskas med sin inlärningsförmåga och sitt sätt att lära sig på, för att sedan kunna lära sig tillsammans med andra elever. Gemensam inlärningsstrategi beskrivs genom begreppet coping. Studien lyfter elevernas behov av att enskilt anamma coping innan denne delar processen med en kamrat. Olikt andra minoritetsgrupper i samhället verkar inte eleverna i studien vara lika medvetna om samhällssynen, utanförskap och mindre påverkade i sin identitet än andra minoritetsgrupper. Inom minoritetsgrupper tenderar individer att skapa en egen identitet och kultur som triggas fram utav missgynnsamhet och en kritisk känsla som upplevs komma från samhället. Elevgruppens sociala sammanhang och delaktighet kan gynnas av att elever med funktionsvariationers situation får en gemensam beskrivning, då det medför att kännedom om de upplevda svårigheterna sprids.

Thomas (2013) undersökte lärare som undervisar elever med intellektuella funktionsnedsättningar under träningskolans tidigare år i Storbritannien. Eleverna var tre till 12 år och studien ville undersöka elevgruppens socioemotionella- och beteenderelaterade förbättringsarbete. Forskaren kom

fram till att det är viktigt att ledande aktörer tar i beaktande hur lärandet förankras på skolorna och att de tar ansvar för att leda lärandet hela vägen ner till skolverksamheterna. Thomas (2013) skriver att ett ökat engagemang för inkluderande undervisning behövs och beskriver behovet utifrån två psykologiska aspekter för lärandet. Den första aspekten är nya modeller för inläring, modellerna fäster gemenskapens centrala betydelse genom kontentan av att eleven upplever mening, sammanhang och kultur för lärande. Det sker exempelvis genom lärlingskap och att dela berättelser. Den andra aspekten för lärandet grundas på kunskap om slutningseffekter och hur stor effekt motgång och gradient kan ha på elevers identitetsskapande. Sambandet mellan elevers självkänsla och hur de lär sig har en stark koppling för lärandet.

Givon och Court (2010) har studerat elever med inlärningsvårigheter och strategier för inläring. De skriver om stress och vikten av att elevers emotionella tillstånd är i symbios för att lärandet ska kunna ske. Forskarna menar att det finns strategier för att lära för livet. Målet med studien var att skapa verktyg för lärares undervisning. Lärandestrategierna är målinriktning, acceptans, försoning och beslutsamhet. Forskarna menar att eleven behöver identifiera och skapa medvetenhet kring sina attityder och känslor gentemot sig själv och sina förmågor för att möjliggöra inläring.

Strukturella hinder

Bunar (2015) beskriver exempelvis att strukturella omständigheter kan vara premisser som påverkar skolans arbetssätt, läromedel, klassens elevsammansättning och känslan av exkludering eller inkludering. Under en föreläsning på Stockholms Universitet delgav Broman (2017) att strukturella hinder innefattar effekter av skolorganisationens struktur för lärande och undervisning.

Sonnander (2005) skriver att behovet av en god undervisningsmiljö är av stor betydelse för elever med intellektuell funktionsnedsättning. Undervisningsmiljön är avgörande för att inläringen ska kunna ske. Sonnander (2005) skriver även att om utveckling av lärande inträffar eller uteblir är bundet till korrelationen mellan inlärningsmiljön och elevens biologiska tillstånd. I studien framkom det att elever i bland annat Sverige med utvecklingsstörning uppvisade uppenbara inlärningsvårigheter som påverkade elevernas prestation när de undervisades i alternativa konstellationer som gavs i skolan istället för att delta i särskolans undervisning. Författarna Ineland, Molin och Sauer (2013) förklarar att det krävs reflektion, utvärdering och omtanke av lärarna när de arbetar fram undervisningsformer och anpassningar då det kan gynna men även hämma elevens inläring. Ineland, m.fl. (2013) menar även att det inte finns givna arbetsformer för elever med funktionsvariationer. På grund av bristfälligheter kan stödet i arbetsformer istället hämma elevens utveckling. Arbetsformer i undervisningen behandlas och bestäms av både individen och samhället vilket kan skapa ett dilemma. Enligt Wilders (2014) studie tar det tid för lärare att sätta sig in i eleverns redskap för kommunikation.

Heister och Trygg (2012) skriver i sin studie att kommunikationen med elever som har kommunikationsvårigheter ofta riskerar att automatiseras av kommunikationens mottagare. Detta är väldigt riskfyllt och hämmande för elevens utveckling om kommunikationen misstolkas. Eleven kan uppleva meningslöshet inför att göra sig förstådd eller uttrycka sig och finner istället acceptans i mottagarens misstolkning. Ibland ges svaren redan innan eleven hunnit kommunicera något fullständigt.

Kamali (2005) framför i sin studie att det finns olika typer av påtaglig diskriminering och belyser även de osynliga och subtila diskrimineringar som sekundärt påverkar vissa samhällsgrupper. Forskaren menar även att diskriminering skapas utifrån normensexistens och att samhällsorganisering enbart kan få bukt på diskrimineringen om de samverkar med de utsatta samhällsgrupperna. Klyftorna som skapas vid medveten och avsiktlig särbehandling formar kategorierna ”vi och dem” som riskerar att eskalera till ”vi mot dem”. Vidare menar Kamali (2005) att för att uppnå jämlikhet, lika utsikter och rättigheter krävs det att utlåtanden och riktlinjer för det eftersträvande arbetet följs.

Lärararbete för elevsamarbete

I studien av Engevik, m.fl (2018) visar resultatet att lärarna upplevde att det var lättare att samarbeta och utveckla ett inkluderingsstänk inom praktiska och sociala ämnen än inom de teoretiska ämnena.

Det var särskilt utmanande inom matematik och språkundervisning. Samarbetet bidrog främst till att uppnå en inkluderande miljö och ett inkluderande tänk. Det är av stor vikt och en central del för inläringen att det individuella intresset och engagemanget tilltalas inom ett ämne för att frambringa motivation och drivkraft inom eleven. Det ger eleverna bättre förutsättningar när läraren målinriktat strävar mot att bygga upp nyfikenheten och engagemanget inför arbetsuppgifterna menar Gadd och Parr (2016). Thomas (2013) menar att skolan ska eftersträva att aktivt motarbeta perspektiv och samhällsstrukturer som begränsar elever med funktionsvariationer. Mycket av lärarens arbete automatiseras och sker per rutin, exempelvis vid bedömningar. Detta kan hämma och försämra utveckling av lärande och sporra ett tillbakadragande beteende hos eleverna. Inför framtiden är det viktigt att eleverna uppmuntras och kan se sig själva som medlemmar samt deltagare i samhällelig gemenskap påpekar Thomas (2013). Almqvist, Kronlind, Quennerstedt, Öhman, J., Öhman, M., och Östman (2008) grundar sitt arbete på tidigare studier om meningsskapande som en socialiseringsprocess. Inläringen är kommunikativ och eleverna lär sig genom att spegla sina färdigheter i läraren som är den vuxne i sammanhanget. Läraren identifierar strukturer och normer för gruppen som blir en sociokulturell plattform för eleverna. Elever lär sig genom en internaliseringsprocess, som innebär att de genom att härma läraren lär sig ett mönster. Utav mönstret kan eleverna sedan utveckla och anamma självständigt. Östlund (2009) beskriver lärare och speciallärares komplexa plats mellan det pedagogiska – och praktiska arbetet. Yrkesgruppen ska skapa inlärningsmöjligheter och kunskapsutveckling samt ta hänsyn till omsorgen för eleverna. Östlund (2009) menar att lärare behöver arbeta för att särskolan inte ska särskilja elever.

Syfte och frågeställningar

Syftet är att undersöka yrkesverksamma lärares upplevelser och erfarenheter av elevsamarbete bland elever med intellektuell funktionsnedsättning och funktionsvariationer på gymnasiesärskolans individuella program. Syftet är även att undersöka om lärarna upplever några gynnsamma eller hindrande faktorer för samspelet och inläringen bland elevgruppen.

Frågeställningar

- Vilka erfarenheter säger lärare att de har av att arbeta med samspel och samlära på gymnasiesärskolan?
- På vilket sätt upplever lärare att det finns främjande faktorer för samarbete och interaktion på gymnasiesärskolan?
- Upplever lärare att det finns orsaker som hämmar förutsättningar för samarbete och interaktion på gymnasiesärskolan?

Metod

Under denna rubrik beskrivs valet av undersökningsmetod och material för studien. Avsnittet är indelat i underrubriker som presenterar metoden och datamaterialet. Dessa underrubriker är *Kvalitativ intervju*, *Tematisk analys*, *Urval*, *Metod för insamlad data* och *Presentation av informanterna*. Jag kommer även redogöra tillförlitligheten och trovärdigheten för studien samt etiska principer som jag tagit hänsyn till under studiens gång.

Kvalitativ intervju

I undersökningen strävar jag efter att undersöka lärares upplevelse av fenomenet grupparbete och elevsamarbete bland elever med intellektuella funktionshinder på gymnasiesärskolan. Denna undersökning grundar sig på en kvalitativ vetenskaplig intervjumetod. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) samt Fejes och Thornberg (2009) ökar kvalitativa metoder möjligheten att begripa och tränga sig närmre djupet av ett fenomen genom människors beskrivning av upplevelser och erfarenheter. Undersökningen bygger på innehållet från fem halvstrukturerade intervjuer med yrkesverksamma gymnasiesärskolelärare inom individuella programmet.

Genomförande

För att kunna analysera intervjuerna och jämföra svaren med varandra beslutade jag mig för att ställa samma frågor till samtliga deltagare. Intervjuerna inleddes med enklare kontrollfrågor för att få en smidigare ingång till undersökningsområdet och det komplexa fenomenet, elevsamarbete på individuella programmet. Därefter ställdes öppna frågor om deltagarens upplevelse av att arbeta med elevsamarbete, interaktion och berörande faktorer. För att öka öppenheten i frågorna ställdes alltid följdfrågor som ”på vilket sätt” de anser att något är eller ”på vilken grund” de grundade sitt resonemang. Lärarna ombads även att förklara, ge exempel och ge vidare förklaringar. Braun och Clarke (2013) skriver att följdfrågor skapar möjligheter att fördjupa sig och följa informanterna i berättandet. Intervjuerna avslutades med kontrollfrågor om moment kring att skapa elevsamarbete med hjälp utav strukturerade och slutna frågor. Samtliga deltagare fick själva välja vilken dag, tid och plats som passar bäst för intervju vilket förespråkas av Braun och Clarke (2013) som menar att det skapar en trygghet och bekantare känsla hos deltagaren. Samtliga deltagare valde att intervjun skulle ske på deras arbetsplats i anslutning till arbetstiden. Samtliga deltagare har även fått fiktiva namn och avkodats.

Tematisk analys

Inom tematisk analys behöver inte en studie vila på en given teoretisk anknytning. I denna undersökning strävar jag efter att skapa förståelse för ett område utifrån det insamlade datamaterialet. Jag har försökt nyttja ett induktivt förhållningsätt inför insamlingen av datamaterialet, vid transkribering och vid de identifierade fynden i analysen. Utifrån syftets undersökningsområde, består undersökningens material av lärares erfarenheter och upplevelser av elevsamarbete bland elever med bland annat intellektuell utvecklingstörning.

Studien har inspirerats av ett hermeneutiskt perspektiv då jag strävar efter att skapa förståelse för deltagarnas känslor och tankar inom ett av deras arbetsområden och upplevda situationer av elevsamarbete. Skapandet av förståelsen sker genom mina tolkningar av individernas berättelser och angiven information vid intervjutillfällena. Lärarna i denna undersökning blir tillfrågade att beskriva situationer och upplevelser av gymnasiesärskoleelevers möjligheter till inläring genom elevsamspel med relevans för studiens syfte. Analysen kommer ske genom tolkande av deltagarnas berättelser för att skapa förståelse kring fenomenet i enlighet med Fejes och Thornbergs (2009) beskrivning av ansatsen.

Urval

Informanterna i studien är yrkesverksamma lärare på gymnasiesärskolans individuella program. Aktuell erfarenhet och att deltagarna är yrkesverksamma bidrar till att datamaterialet blir så innehållsrikt som möjligt. Enligt Braun och Clarke (2013) är det viktigt att datainsamlingen innehåller det studien efterfrågar. Deltagarna är lärare med lång erfarenhet av arbete med elevmålgruppen och har olika akademiska bakgrunder och utbildningar. Ett viktigt urvals kriterium var att lärarna skulle undervisa inom teoretiska ämnen. Ett par är speciallärare, en deltagare är utbildad specialpedagog och några lärare saknar speciallärarbakgrund. Att inte söka deltagare utifrån utbildningsnivåer var en strategi för att bredda möjligheten att få tag i informanter till undersökningen.

Det finns ingen geografisk spridning på deltagarna. De är samtliga yrkesverksamma på kommunala gymnasiesärskolor i en större kommun. I sökandet efter deltagare för studien hade jag inget kriterium på deltagarnas könstillhörighet för att öka möjligheten att få tag i några individer i tid. Det är inte heller utifrån studiens syfte aktuellt att urskilja eller jämföra manliga, kvinnliga eller icke binära lärares perspektiv. Detta är grunder för ett bekvämlighetsurval då närhet och tillgänglighet blev en urvalsstrategi för att säkerställa deltagare till undersökningen.

Metod för insamling av data

Jag spred information om studiens syfte genom att skicka mejl med mitt missivbrev (bilaga1) och information till yrkesverksamma lärare på gymnasiesärskolan. Detta gav några direkta svar av vissa lärare. Några deltagare nekades deltagande i studien då de inte undervisade i något teoretiskt ämne eller inte var i tjänst. Det var även enstaka kontaktade personer som föreslog och rekommenderade att jag tar kontakt med andra lärare som de ansåg var lämpliga för min undersökning. Enstaka svarade inte alls och dessa fick ännu ett mejl efter två veckor. När även det mejlet inte besvarades tolkade jag det som ett nej till deltagande i studien och kontaktade de lärare som nämndes i rekommendationerna. Metoden för insamlingen är halvstrukturerade intervjuer. Som forskare är det svårt att vara neutral vid datainsamling och det är viktigt att hanteringen av undersökningens data är så tydlig och rak som möjligt enligt Fejes och Thornberg (2009). Jag försökte medvetet lägga band på subtil inverkan under intervjuerna, för att i den mån det går minimera miner och rörelser som kan påverka informanten. Intervjuerna spelades in via dator och förvaras i låst mapp på datorn fram tills studien examineras och godkänns.

Databearbetning

Det insamlade materialet bearbetas med tematisk analysmetod. Valet av metodansats baseras på studiens syfte att undersöka upplevelsen hos lärare som jag beskrivit i ovanstående avsnitt. Det kvalitativa datamaterialets har bearbetats genom de sex stegen för utförandet av en tematisk analys utifrån Braun och Clarkes (2013) beskrivning. Efter transkriberingarna och bekantande med materialet har beröringspunkter i datainsamlingen generaliserats för att identifiering av koder ska vara möjligt. Utifrån koderna har jag skapat underteman som genom identifiering och granskning bildar teman. I studiens slutskede återgick jag till de ursprungliga koderna i datamaterialet för att se över de identifierade temans vidd och aktualitet för koderna. Denna hantering av data likställs med att göra en tematisk analys enligt Braun och Clarke (2013) som även kallar det slutliga steget för revidering av teman.

Presentation av informanterna

Tidigare i avsnittet urval nämnde jag att samtliga fem deltagande lärare i denna studie kommer från samma region och har olika nivå av vidarestudier på sin förskole- eller grundskolelärarutbildning. Lärarna har många års erfarenhet av gymnasiesärskolan och varit yrkesverksamma på sin nuvarande skola under nästan samtliga yrkesår.

Amanda har arbetat inom gymnasiesärskolans individuella program i fjorton år. Amanda är förskole- och grundskolelärare i grunden och nästan färdig med speciallärarprogrammet. Intervjun tog trettiosex

minuter och vi befann oss i ett större konferensrum på hennes arbetsplats. Hon undervisar i fyra ämnesområden, två teoretiska och två praktiska. Dessa är *Språk och kommunikation*, *Natur och miljö*, *Hem och konsumentkunskap (praktisk och teoretiskt)* samt *Estetiskverksamhet*. Amanda undervisar tre klasser i respektive ämnesområde.

Beata har varit yrkesverksam inom gymnasiesärskolan i tjuogoåta år. Hon är förskolelärare i grunden och har under sina år även vikarierat som specialpedagog på gymnasiesärskolan. Intervjun hölls i ett avskilt mötesrum på hennes arbetsplats. Intervjun tog fyrtyotvå minuter. Beata undervisar i ämnesområdena *Språk och Kommunikation*, *Individ och Samhälle* samt *Natur och miljö* men sa att det ibland kan vara fler, det skiljer sig från år till år. Ämnesområdena undervisas i två olika klasser.

Celia har arton års yrkesverksamhet på gymnasiesärskolans individuella program. Hon undervisar i *Individ och Samhälle*, *Språk och Kommunikation* samt *Teckenspråksundervisning* på skolans enhet för elever med autism. Hon undervisar nitton elever inom enheten för autism och delar in eleverna i undervisningsgrupper beroende på ämnesområde tillsammans med en annan lärare inom teoretiska ämnen. Intervjun pågick i trettiofyra minuter och gjordes på lärarens arbetsrum.

Donna är förskole- och svensklärare i grunden och sedan vidareutbildad till specialpedagog. Hon har arbetat på sin gymnasiesärskola som specialpedagog i tjuo år och undervisat på verksamhetsträning samt nationella- och individuella programmet. Donna arbetar mest mot elever med autism och ansvarar för elevernas arbetsplatsförlagda lärande. Hon undervisar i *Språk och kommunikation*, *Natur och Miljö* och kursen *Service och bemötande* samt *Matematik* på nationella programmet. Intervjun tog tjugonio minuter och ägde rum i ett mötesrum på hennes arbetsplats efter arbetstid.

Erika har arbetat på gymnasiesärskolan i fem och ett halvt år. Tidigare arbetade hon på en skola för döva elever. Hon undervisar elever inom nationella och individuella programmet. Erika har teoretiska ämnen och ämnesområden som rör matematik, svenska, kommunikation och bemötande. Hon har två nationella klasser där elever som följer den individuella läroplanen går. Intervjun tog tjuogoåta minuter och vi höll till i ett mötesrum på hennes arbetsplats i anslutning till avslutad arbetstid.

Tillförlitlighet och trovärdighet

I nedanstående stycke presenteras resonemang och aspekter kring studiens tillförlitlighet och trovärdighet. Jag kommer även att beskriva kritiska aspekter av min roll i studien och presentera vetenskapsrådets forskningsetiska principer som tagits hänsyn till inför, under och efter studiens gång.

För att öka trovärdigheten och tillförlitligheten har jag försökt vara noggrann med att beskriva mina steg och val under studiens gång. Eliasson (2010) menar även att antalet deltagare och urvalet för studien påverkar trovärdigheten och tillförlitligheten. Tanken kring deltagarna och urvalet har varit att ju homogenare grupp och fler deltagare studien innehåller desto mer kan generaliserbarheten i resultatet öka. Av den orsaken förhåller jag mig enbart till undervisande lärare inom teoretiska ämnesområden på gymnasiesärskolans individuella program. I början fanns en eftersträvan att intervjua lärare som undervisade inom ett och samma ämnesområde exempelvis ämnesområdet *natur och miljö*. Av den orsaken att jag gör denna studie själv har en extern person bistått med ett extra perspektiv och kontroll vid enstaka tillfällen under transkriberingsfasen samt för att se över kodningen av data. Enligt Eliasson (2010) och Fejes och Thonberg (2015) är det av ökande värde att reflektera och resonera kring resultatets påverkan om studien skulle utföras av en annan individ. Ju högre sannolikheten är för att studiens resultat skulle vara detsamma desto starkare blir tillförlitlighet och trovärdighet. Under studiens gång försöker jag tänka på att vara transparent och ifrågasättande vilket gynnar tillförlitligheten och trovärdigheten enligt författarna Eliasson (2010) och Kvale och Brinkmann (2009).

Forskningsetiska aspekter

Vetenskapsrådet (2009) har utvecklat fyra forskningsprinciper, dessa består av *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *nyttjandekravet* och *konfidentialitetskravet* och har följts inför, under och efter hanteringen av intervjuerna. Deltagarna i den här studien bevarar sin anonymitet och har

avidentifierats i två olika steg. Samtliga har även gett skriftligt samtycke på sitt deltagande och svarat på det utskickade missivbrevet där information om samtycke står. Samtliga fick även under intervjun veta att de när som helst kan avbryta eller dra tillbaka sitt deltagande i studien. Lärarna som motsvarar deltagargruppen i den här studien har även fått kännedom om studiens syfte och kontextuella bruk. Studien kommer inte användas i annat bruk än det normala sammanhang för examensarbete på Stockholms Universitet. Inför intervjun påminde jag dem om anonymiteten och ställde frågan om det fortfarande kändes bra att träffas på deras arbetsplats.

Metoddiskussion

Valet av metoden kvalitativa intervjuer var efter omtanke den metod som kändes mest lämpad för att närma sig syftet och frågeställningarna. Oavsett om observationer skulle utföras eller intervjuer finns det en risk att informanterna kanske inte skulle uppvisa eller ange en verklig eller korrekt bild utav verkligheten. En kombination av båda metoderna skulle ge en god bild men var inte realistisk på grund av studiens korta tidspann. Efter övervägde och reflektion i relation till syftet valdes kvalitativa intervjuer som metod, med tanke på att lärarnas upplevelse var det centrala för studien. Att lärarna fick välja plats och tid fritt var till stor del positivt då deltagandet underlättades och fler kunde tänka sig delta. Min upplevelse av platsen för intervjuerna var positivt då informanterna verkade vara bekväma och fysiskt nära lärande situationer som berörde området.

Kritiska aspekter av min roll i studiens metod och material

Min tolvåriga yrkeserfarenhet som innefattat många befattningar, positioner och arbete på en gymnasiesärskola skapar en inställning och syn på studiens område. Jag har försökt att ta avstånd från mina erfarenheter och skapa ett nytt synsätt av fenomenet genom att ha ett nyfiken förhållningssätt till deltagarnas berättelser.

Urvalet i undersökningen kunde varit ännu mer fixerat genom att exempelvis använda lärare inom en begränsad funktionsvariation som autism eller intellektuell funktionsnedsättning. Studien hade exempelvis även kunnat bli mer generaliserbar om lärarna hade samma utbildningsbakgrund. För generaliserbarhetens skull hade det varit positivt att undersöka lärares erfarenhet och upplevelser av samlära bland elever med down syndrom eller autism på gymnasiesärskolans individuella program. Specifierande av lärarna och elevgruppen skulle kunna höja trovärdigheten i studien, dock försvårades möjligheten att få tag i tillräckligt många deltagare, i tid till studien. På grund av undersökningens korta tid blev behovet av att få tag i lärare som samtycker till deltagande en prioritet.

Resultat

I detta stycke redogörs resultatet och analysen av datamaterialet i relation till studiens syfte. Resultatet innehåller tre övergripande teman med underteman. Den första delen redogör de identifierade teman som identifierats i relation till studiens frågeställning om lärarnas arbetssätt och erfarenhet av elevsamarbete. Den andra- och tredje delen innehåller identifierade teman om lärarnas upplevelser av gynnsamma och hämmande faktorer för elevsamarbete och innefattar studiens andra frågeställningar. Samtliga delar innehåller teman som identifierats ur det kodade materialet. Varje tema är organiserat efter trattmodell. De gemensamma beröringspunkterna i lärarnas berättelser redogörs först och sedan följer särskiljande fynd.

Lärarnas arbetssätt

Fyra teman identifierades gällande lärarnas utsagor om strategier och förhållningssätt utifrån yrkeserfarenheterna och deras arbetssätt. Koderna identifierade följande teman *Förkunskaper*, *Flexibelt förhållningssätt*, *Relevans av balans*, och *Klimatsmarta verktyg*. Lärarnas yrkesroll och arbetsuppgift beskrivs bland annat av Ineland, m.fl. (2013), Berthén (2007) och skollagen (2010:800).

Förkunskaper

Undervisande lärare inom teoretiska ämnen på gymnasiesärskolans individuella program upplever att de behöver ha särskilda förkunskaper om eleven för att utforma undervisningen och tillfällen för samlära. I intervjuerna framkom det att lärarna förutom elevens förmågor och svagheter, anser att de behöver känna till elevens funktionsvariation, dagsskick och humör, intressen orelaterade till skolan och vilka känslor eleven har innan lektionen börjar. Bakgrundsinformation om eleven, kunskap om funktionsvariationen och arbetslivserfarenheten beskrivs som en kompass att förlita sig på och utgå ifrån. Lärarna har även erfarenhet av elever som inlärnings- och kunskapsmässigt skulle utmana varandra på ett inlärningsstimulerande vis men eleverna tolererade inte varandra och kunde i vissa fall inte vistas i samma rum på grund av andra sociala faktorer.

Det är hela tiden det sociala färdigheterna och bitarna som styr/avgör möjligheten och viden av samarbetet. Jag jobbar mycket med positiva exempel; titta på den kompis, ska vi göra så? -Beata.

Alla lärare förutom Erika berättade att de behövde få bakgrundsinformation om hur eleven mådde och hur rasten innan varit för att justera planeringen för sin undervisning. Donna upplevde att kunskapen om olika funktionsvariationer och fungerade arbetssätt fördjupades i relation till arbetslivserfarenheten men att kunskapen hos lärare behövde bli bättre. Amanda lyfte att hon upplever att mindre förkunskap om eleven ibland kan få henne att våga utmana eleverna mer. Hon förklarar att ofullständig information om eleven kan göra det lättare att våga göra annorlunda och tänka bortom inkörda rutiner och arbetsätt i sitt möte med den enskilde eleven och i strävan mot att arbeta ihop klassen till en grupp.

Lärarna nämner på olika sätt elevernas kognitiva nivå. Donna, Beata och Amanda berättade förhållningssätt och arbetssätt för samarbete i relation till elevernas mentala ålder. Elever med intellektuell funktionsnedsättning befinner sig mentalt i en annan ålder än den fysiska biologiska åldern. Lärarna nämner på olika sätt att kännedom om elevernas kognitiva nivå är en viktig kompass för att göra inlärningsmomentet mottagligt genom att anpassa lektionsinnehållet.

Det uppstår problem även om man har en lägre kognitiv nivå så har man en kropp som en tonåring, med allt vad det innebär och det kommer också in i vardagen så man måste hitta lösningar på det mesta faktiskt.-Donna

De hamnar i puberteten och vill träffa kompisar, det kan ju ställa till det. Det är också de här hormonerna som skapar beteendeproblem.-Amanda

En femåring borde klara turtagning men i den här gruppen klarar man inte ens det och upplevs befinna sig på en yngre nivå.-Beata

Att identifiera och hitta arbetssätt för samarbete på en rimlig nivå är något lärarna beskriver att de regelbundet får planera och lägga upp sin undervisning efter. Lärarna upplever att det är svårt att utgå från en undervisningsform för elever i samma klass, lärarna behöver skapa olika sätt att arbeta på inom teoretiska ämnen. Ett gemensamt arbetssätt som lärarna beskrev i den här studien var även att de inte arrangerade gruppkonstellationer med påtvingade elevsamarbeten.

Jag tror att man avväger och får det att funka automatiskt för att man jobbat med det här så länge. Det är uppgifterna man anpassar vid gruppindelningen. -Donna

Jag tycker att upprepning och förförståelse underlättar samarbete för eleverna, Förkunskaper för vad eleverna ska göra hjälper. Man måste ha förförståelse för vad man ska göra. -Erika

Lärarna berättar även i intervjuerna att de arbetar med att skapa förkunskaper hos eleverna inför och under uppgifter. Beroende på vilket område, ämne och vart eleverna befinner sig tar det olika lång tid att grunda arbetet och förförståelsen. Efter förarbetet med att skapa förförståelse utmanas eleverna genom att nivån och målet höjs och sätts i proportion till ett längre tidsperspektiv, ibland väldigt långt fram i tiden. Detta görs genom att lärarna bryter ner målet i flera steg och moment. Ju svagare förmågor eleven har desto fler steg och delmoment skapas inför elevsamarbetet inom det teoretiska ämnesområdet. Det beror på den enskilde elevens behov. Arbetssättet kan vara effektivt för elevsamarbeten och öka förutsättningarna för att samlära ska kunna ske.

Flexibelt förhållningssätt

För att kunna tillgängliggöra utbildningen och skapa elevsamarbeten uttrycker lärarna att de behöver besitta ett flexibelt arbetssätt. Lärarna beskrev sin flexibilitet på olika sätt. Celia var inte ensam om att beskriva att hon garderar sig, alla förutom Donna nämnde att det nästan aldrig blir som man har tänkt.

Jag har plan A, ibland B och C, för när allt skiter sig. -Erika

Erika prövade att göra eleverna mer delaktiga i skapandet av en arbetsgrupp genom att fråga klassen vilka elever som ville vara med i grupp ett för att sedan fråga vilka som ville tillhöra grupp två och så vidare.

Generellt kan jag säga att jag vill gärna dela in dem så de kan ge och ta av varandra så de kan spegla sig hos någon annan och med en kamrat och att det är väldigt nyttigt. Rätt som det är börjar den ena jaga upp andra och störa någon som han annars passar ihop med och kanske skulle ha stort utbyte att arbeta med och då har vi fått tänka nähe och byta konstellation. Så får nån annan elev komma in och jobba där och jobba med mer handfasta saker. Vi måste ta hänsyn till behoven och det är så mkt behov. Alla behov på grund av vad man har för funktionsvariation helt enkelt och hur man fungerar. Det är hela tiden man får parera. -Beata

Jag måste veta vad som har hänt under dagen. Är det några elever som bråkat med varandra, är det något som har uppstått. Då måste man genast tänka om det är något man planerat. Om man t.ex. tänkt ut arbetspar då måste jag genast göra om och då kanske det inte är det optimalaste utifrån det kognitiva, kunskapsmässiga eller att det blir som man har tänkt sig.- Amanda

Lärarna menar även att elevgruppens storlek påverkar lärande upplägg med elevsamarbete. För liten grupp kan vara problematiskt för att det är för få individer att konstruera en lämplig grupp av, för stor grupp för att vissa elever ska kunna få arbetsro, för liknande elever kan bli mindre dynamiskt och för olika elever kan orsaka en kaosartad situation. Trots att lärarna har stor erfarenhet av att arbeta och skapa gemensam lärande miljö för eleverna uttrycks det att ingen elev är sig lik och att varje ny klass kräver mkt planering och strukturering.

Vi försöker hitta vägarna, för dom här eleverna är så pass... nyckfulla kan man säga för att man vet aldrig hur man ska göra i början. - Celia

Förutom flexibilitet och ovan nämnda strategier ansåg alla att den långa arbetslivserfarenheten skapade ett automatiserat verktyg för att skapa tillfällen för elevernas samlära. Det var svårt att förklara tillvägagångssättet vid gruppindelningen till en början. Lärarna menar att det är något man vet och testat sig fram när de inte vet. De som arbetat längst Beata, Celia, Donna och Amanda upplevde att arbets sättet befästes och satt sig i ryggmärgen vilket kunde vara svårt att sätta ord på hur de bär sig åt vid gruppindelning.

Relevans av balans

Samtliga deltagare i studien uttryckte att de upplevde att de kan styra och utforma undervisningen för att skapa tillfällen för elevsamarbete och samlära. De upplever att det innefattas i lärarens arbetsuppdrag. De beskriver dock på olika sätt komplexiteten i arbetet med att skapa en miljö för samlära.

Det är inte så lätt att samarbeta sinsemellan, utan man får bädda för det, man får bana vägen för det att det ska bli så. – Beata

Genom att öva goda samspel när lärarna ”banar väg för det” kan eleverna skapa en positivare självbild och identitet som kan hjälpa eleverna att ta sig genom svårare uppgifter och använda klasskamrater med starkare förmågor. Självbild och identitetsynen hos elever i utsatta grupper behöver förstärkas då de bär med sig ett sargat perspektiv om att de inte klarar sig själva och är i behov av en omsorgsgivare. Lärarna beskriver att de reflekterar över uppgifter, deras ingripanden i samspel, rimliga elevmatchningar och lämpliga svårighetsnivåer för elevkonstellationerna, för att skapa en lärandemiljö som främjar elevernas självkänsla. Det framkommer att detta är knepigt och skört. Lärarna säger att de ständigt gör avväganden och det är viktigt att hitta balansen för att inte luta för mycket åt ett håll. Vid obalans och oförsiktighet i lärarnas arbetssätt kan det missgynna elevernas inläring då exempelvis elevernas införskaffade identitet av att vara omsorgstagare bekräftas och blockerar eleven från att lära om vid för mycket stöd. Vid för lite stöd har lärarna exempelvis berättat att eleverna blir för frustrerade, passiva, utåtagerande eller icke delaktiga.

Det går inte att sätta eleven i cafeterian och bara säga sälj. Det är jätte många moment som man måste gå igenom innan. Och vi tränar ett moment i taget så att det funkar. – Celia

Lärarna behöver reflektera kring sitt ingripande och agerande vid kommunikationsstöd för att de inte ska leda eleverna för mycket. Faktum är dock att de elever som ska samlära behöver förstå varandra och respektive kommunikationsstöd. Detta kommer även fördjupas under temat strukturella hinder.

Celia, Beata och Amanda upplever att deras delaktighet och iakttagelser av eleverna i andra sociala sammanhang än lektionerna hjälper dem i sitt arbete. De upplever att det hjälper att förbättra sitt förhållningssätt, se potentiella samarbeten samt skapa förutsättningar för elevernas samlära vid undervisning. Samtliga nämner att andrahands information om eleverna i andra sammanhang underlättar arbetet att leda och stötta eleverna i samarbeten. Informationen består av kommunikation mellan läraren och elevassistenterna som följer eleverna under skoldagen, eftermiddagarna och loven genom elevernas korttidstillsyn, även kallat fritids i intervjuerna.

Klimatsmarta verktyg

Alla lärare berättade att de behövde särskilda verktyg för att kunna arbeta med elevsamarbeten inom deras teoretiska ämnen annars upplevde lärarna att samarbetet inte skulle leda eleverna någonstans utan temaarbeten, praktiska inslag och lärarsamarbete. Ett identifierat fynd i intervjuerna är att verktygen var insatser för förbättrade förutsättningar för klassens miljö och att skapa ett bättre inlärningsklimat genom att få ihop elevgruppen. Verktygen formar ett förberedande steg inför elevsammansättningarna och samarbetet inom ämnesområdet. Lärarna i den här studien upplever att de arbetar mycket med vardags- och verklighetsnära temaarbeten och projekt utifrån elevernas livsskeden. Elevsamarbeten vid uppgifter som enbart är teoretiska exempelvis problemlösning eller ett skriftligt arbete är svårt att åstadkomma mellan elever inom teoretiska ämnesområden på individuella programmet. Erika och Donna hade även undervisat på nationella programmet och berättade att den typen av elevsamarbete var vanligare bland eleverna med ett högre intellektuellt stadiet på nationella

programmet. Förväntningen av ett sådant elevsamarbete skulle man inte ha på elever inom individuella programmet menade dem. På individuella programmet behövs "klimatsmarta" verktyg som har positiv inverkan på lärandemiljön.

Jag använder gärna kreativa inslag, vi sjunger, dansar och målar. Det kanske inte är elevsamarbete, men det är viktiga verktyg för att stimulera eleven och göra eleven motiverad. –Beata

Man bygger oftast ihop en verksamhet runt någonting som man ska jobba med. Nu håller vi på med tema arbete, som ska gå av stapeln i januari och vi har precis haft inspirationsvecka där temat har varit kärlek och rock n roll. Då samarbetar alla med alla. Det är sånt man måste hitta lösningar till för att det ska funka.
– Donna

Lärarna anger exempel på teman som kärlek, arbetsplatsförlagt lärande, ekonomi och hushåll, skolcafeterian, studenten, kanelbulletävling, visuella belöningssystem, konserter och uppvisningar samt välgörenhetsinsamlingar. Praktiska inslag har genomgående och övergripande beskrivits som en positiv effekt för elevsamarbetet av samtliga fem lärare. De praktiska inslagen kräver planering och struktur vid implementering i undervisningssammanhanget för att momentet ska bli så fördelaktigt som möjligt för alla elever. Processen inför elevsamarbeten tar tid och lärarna arbetar förberedande med klasserna för att eleverna ska få förutsättningar och möjliggöra samlära eleverna emellan. Lärarnas erfarenhet och upplevelse är att de genom samarbete med andra lärare kan arbeta ämnesöverskridande och vinna tid för att implementera motivet hos eleverna genom att inrätta förarbeten inför ämnesöverskridande teman och praktiska inslag för att nå lärandemålen. Lärarna upplever att en del elever även saknar motivation och att elevsamarbete och mer lustfyllda sekvenser kan öka viljeinriktningen. Lärarnas erfarenhet är att elever som visar ansatser till att ha sämre tilltro på sin egna förmåga upplevs vara elever som även har lägre motivation eller att det svagare intresset och delaktigheten bottnar i elevens funktionsvariation.

Det gör det bättre när man kan samarbeta kring t.ex. cafét inom service och bemötande och språk och kommunikation på ett naturligt, praktiskt sätt att samarbeta. Nu har de varit två från två olika klasser som arbetar i skolans café. Hade vi inte haft cafét hade det varit jättesvårt inom det ämnet, det är en stor bit. Det blir mer praktiskt och tydligt hur man ska möta människor och naturliga bemötanden. –Erika

Lärarna försöker arbeta mot abstrakta segment inom teoretiska ämnen och göra ämnet mer konkret med hjälp av dessa verktyg som skapar ett främjande arbetssätt för samlära genom att skapa gemensam atmosfär som elevsamarbetet kan utgå ifrån. sammanhangets roll för lärandet kan vara att eleven gagnas av omgivningen och känslan av delaktighet. Samspel kan bli ett tilltalande koncept i inlärningssyfte. Lärarnas synsätt på elevsamarbete inom teoretiska ämnesområden beskrevs som nödvändigt för eleven och undervisningens utveckling. Lärarna menar elever behöver arbeta och samspele med andra elever med andra styrkor än dem själva och vise versa för att ta del av lärandet. Eleverna beskrivs vara i behov av varandras olika förmågor då det finns potential att komplettera varandras svagheter på ett plan där alla kan vara delaktiga och känna att de medför meningsfullhet och får inta en roll som bidrar till arbetet.

Man måste på nått sätt försöka få in någon räv i spelet, en elev som kanske inte funkar så bra tillsammans med tre som funkar bra t.ex. så kanske man kan få ihop dom här fyra till någonting men det krävs ganska mkt att dom ska övervinna och ta emot den här fjärde. Det är ju lättare att ta fyra likasinnade elever än att ta med någon som inte hör dit.- Donna

I detta stycke beskrivs elevgruppens olikheter som fördelaktiga utifrån lärarnas erfarenhet och upplevelse. Perspektivet på elevsamarbetet och roller kommer att fördjupas i nedanstående avsnitt om fördelaktiga faktorer för elevsamarbete och missgynnsamma delar av elevgruppens olikheter då lärarnas inställning till olikheterna beskrivs som både främjande och stävande i samband med samspel och lärande. Verktygen som nämnts förebygger många gånger de negativa konsekvenserna av elevernas olikheter enligt lärarna.

Upplevda hindrande effekter för elevsamarbete

Under följande frågeställning för studien identifierades tre teman för hindrande effekter för elevsamarbete. Dessa tre är Strukturella hinder, Organisation och Upphörandet av verksamhetsträning på gymnasiesärskolan.

Strukturella hinder

Elever är vana vid att vända sig till en vuxen när de kommunicerar berättade Erika och de andra deltagarna i studien delade likadana erfarenheter av att vanan hindrar elevernas samspel. Lärare och elevassistenter och övrig personal på gymnasiesärskolan upplevs vara ett dilemma. Det är en förutsättning att vara fler vuxna vid arbeten i små arbetsgrupper uttrycker lärarna. Dock anser de att mängden vuxna i klassrummet och den bristande kännedomen om elevernas uppdrag hos elevassistenter har negativ inverkan för elevers samlära upplever lärarna. Om eleverna blir för styrda och ledda i sitt samarbete kan det begränsa möjligheterna att samlära. Det kan resultera i att eleverna blir passiva i arbetsgruppen och att vuxenledd ”en till en” undervisning fortsätter att ske i en mindre grupp.

Det där med för mycket hjälp och personal som vill vara duktig. Det kan vara svårt med kommunikation och deras sätt kan råka ta över hur eleverna ska se varandra och få ett socialt utbyte mellan eleverna... Det gäller att vi personal ser det vi gör och inte går in i det för mycket, då vi är många vuxna. Vi borde varje år i skolan ha den diskussionen, varje år kommer det nya, kanske unga elevassistenter och så är det de som ofta hjälper eleverna vilket ibland kan bli för mycket och det främjar varken självständighet eller socialutveckling att vi gör för mycket. Det är viktigt att vi tar det. Det kanske vi kan ta på klasslagnivå, att titta på vad vi kan göra och hur vi ska jobba, för att satsa för att eleverna ska utvecklas.- Beata

Ibland kan det vara hämmande att det är så många vuxna omkring eleven och i klassrummet, personliga assistenter som kanske stör. Det är mycket personal som är inblandade vilket är både för- och nackdelar men för just samspelet mellan eleverna är det hämmande. Ibland tycker jag faktiskt att man kan säga till, det är ibland lättare när det inte är för många vuxna beroende på vad man ska göra. – Amanda

Som i ovanstående tema *Relevans av Balans*, berättar samtliga lärare att eleverna har en vana att tala och vända sig till en vuxen under arbetets gång. Detta bidrar också till ett ”en till en” upplägg trots elevgruppsindelningarna. Strävan efter att nå ett resultat eller leda gruppen framåt kan medföra att lärarna ställer slutna frågor. Istället för att eleverna diskuterar med varandra, för de en dialog tillbaka till läraren eller elevassistenten som ska stötta arbetsgruppen då. Eleverna ställer inte självmant varandra frågor som, *vad tycker du?* Eller *ska vi göra så här?* Det är något lärarna upplever att eleverna burit med sig sedan grundskolan som är som svårast under gymnasiesärskolans första år och tenderar att bli bättre det fjärde gymnasieåret. Lärarnas erfarenheter och upplevelser erfar även att eleverna befinner sig i en ”behövande roll” i omgivningen av skolpersonal och elever med starkare förmågor. Lärarna delger även erfarenheter om samspelets gynnsamhet av vuxna som beskrivs vidare i nedanstående resultat- och analysavsnitt om *gynnsamma effekter för elevsamarbete*. Elever med olika kommunikationsmedel erfars kunna bilda ett strukturellt hinder för samlära.

Samspelet leds nästan alltid på initiativ av lärare eller andra vuxna. Inte.. Det är skillnad på individuella och nationella. En elev på nationella har ibland mkt lättare att ta för sig på en högre kognitiv nivå än på individuella. Där kan det oftare saknas tal eller man har andra hjälpmedel när man talar vilken måste funka med den andra elevens kommunikation. På nationella har inte lika många kommunikations hjälpmedel. – Erika

Lärarna förklarar i sina intervjuer att elevernas stödbehov riskerar att bli ett identitetsplagg som eleverna får bära sedan tidig ålder vilket skapar en vana hos eleven att känna att den inte klarar sig själv utan behöver vända sig till en vuxenperson utan funktionsvariation. Om eleverna skapar en identitet som omsorgstagare lär individen sig inte att lita på sin egen förmåga. Om eleven misstror sin förmåga att ta hand om sig själv upprepar eleven sitt invanda beteende och förlitar sig på den vuxna i omgivningen.

Ett annat strukturellt hinder var tiden och miljön. Lärarna anser att de endast inom ramen för lektionen har tillfälle att höra om elevernas dag och arbetsleda elevassistenter. Gemensamt framkommer det även att arbete kring omsorgsfull planering kan få tiden att brista och vara stressande.

Det krävs en planering som inte är utav dess like, det finns ingen spontanitet i dessa elever för då blir allting fel i huvudet för dem. - Donna

Samtliga lärare upplevde att uppgifter vid elevsamarbete tog längre tid och att lektionstiden inte räcker till. Amanda berättade att hon undviker elevsamarbetsrelaterade uppgifter under kortare lektioner och Erika beskrev att hon tenderar att medla och leda mer i elevgruppen när tiden är knapp för att eleverna ska få någonting gjort. Lärarnas tematiserade arbetssätt samt när de arbetar ämnesöverskridande uppges vara en lösning på de tidsrelaterade svårigheterna vid arbete med samlära.

Är eleven trött eller arg eller nått, det tycker jag är det största hindret verkligen! Har man en dålig dag så ska man helt plötsligt jobba med någon, det går inte. – Beata

Lärarna upplever inte diagnosen i sig, varken intellektuella funktionsnedsättningen eller funktionsvariationerna som något strukturellt hinder. De delger dock erfarenheten av att elevernas behov av omsorg och allmänna mående många gånger hindrar inlärningsmöjligheter och elevsamarbete. Omvårdnadsbehovet hos eleverna kan kännas svårt att särskilja från undervisningen och tar ofta stort utrymme under undervisningen. Elevernas humör och behov av att ändra fysisk position är exempel ur lärarnas erfarenheter som sker under lektionstiden. Lärarna utgår från sin tidigare erfarenhet och utesluter elevsamspel som undervisningsmetod utifrån elevens allmänna dagsskick. Då avfärdas inlärningsmetoden och gemenskapens inspel. Lärarna prövar inte elevens humör därav kan de inte veta om samarbete och kamratskap har en positiv inverkan på elevernas allmänna dagsskick. Bristfällig undervisningssituation utan individuella anpassningar kan leda till riskfyllda händelser då elevernas beteende påverkas vid upplevd frustration och kan leda till ett utåtagerat beteende erfar lärarna.

Organisation

Många av lärarna är förklarande när de fick frågorna om arbetet med elevsamspel och grupparbeten. Vid flertal tillfällen berättar lärarna att det är viktigt att tänka på att de arbetar inom särskola och att teoretiska ämnen inte skapar samma förutsättningar för samspel. De gjorde jämförelser med ämnen som exempelvis idrott. Lärarna lyfter även skolorganisationens struktur och inverkan på elevers samarbetsinläring. Alla fem lärare har berättat att de undervisar olika klasser inom olika ämnen vilket försvårar att samarbetet, mötet och kommunikationen om elevernas utveckling är begränsad mellan lärare och elevassistenter eller personliga assistenter. Dessa samtal sker under lektionstid.

Det som är A och O, det som är viktigt är att personalgruppen är starka ihop, att de stävar mot samma typ av mål oavsett vilket ämne det är och att vi är måna om det sociala och att vi vill att dem ska må bra här. – Donna

Celia var den enda läraren som upplevde att hon kunde skapa egna undervisningsgrupper inom respektive ämne tillsammans med en kollega. De övriga berättade att de upplevde att de blev tilldelade konstruerade klasser som skulle undervisas inom lärarnas ämnesområden. Dessa konstruerade klasser upplevdes bidra till att skapandet av samlärogrupper och par blev tungrovt. Elevernas kunskapsmässiga utbyte hamnar ofta i skymundan för det praktiska fungerandet i en elevkonstellation. Lärarna skapade grupper inom klassen medan Celia hade möjlighet att skapa externa ämnesgrupper ur pararellklasserna. Celia berättade att hon och en kollega aldrig delar in eleverna klassvis inom ett ämnesområde. De utgår istället alltid från elevernas förmågor och behov när de ska skapa ämnesgrupper.

Vi ser på förutsättningar, vad behöver den här gruppen. Vad behöver den enskilde eleven? han kanske skulle behöva lite mer... Vi diskuterar alltid lärarna emellan och utgår från kognitiva förmågor men även vardagsskick. -Celia

Upphörandet av verksamhetsträning på gymnasiesärskolan

De kunskapsmässiga och kognitiva klyftorna mellan eleverna växte på individuella programmet när verksamhetsträning på lärarnas gymnasiesärskolor försvann. Lärarna beskriver att elever med större omvårdnadsbehov och lägre kunskaps- och kognitiva nivåer följer det individuella programmet. Verksamhetsträningens avlägsnande från gymnasiesärskolan nämns av samtliga deltagare. Det innebär att klasserna blev större med elever i behov av stöd. Elevernas olika mognadsstadier och nivåer kräver fler anpassningar och mer planering. Utifrån skollagen 2010:800 ska lärarna dagligen arbeta för att anpassa undervisningen så att utbildningen möter inlärningssvårigheterna och nivåerna på skolerfarenhet samt utvecklar elevernas förmågor och kunskap. Lärarna upplever att det är svårare nu och kräver många planer och alternativ. Att anpassa undervisningen till elever med behov av stöd upplevs vara mer tidskrävande och dokumentation hinns inte med. Erfarenheten genom åren är lärarnas stöttepelare och kompass. En ogenomtänkt lektion skapar inte enbart felinläring på gymnasiesärskolan utan även en mer fysiskt riskfylld skolmiljö. Lärarna beskriver att de behöver förhindra att utåtagerande utspel och att andra hot- och riskfyllda situationer uppstår vid lärotillfällena.

Innan hette det verksamhetsträning och individuella, verksamhetsträning var ju världens bästa läroplan, helt klart. Den kunde man vrida och vända på och göra i princip vad man ville. Nu är man mer uppstyrd... Det är svårt för många lärare att släppa att tänka utanför ramen lite grann. –Erika

Som det har varit under längre tid här på skolan har det varit att man blandar alla möjliga elever med alla möjliga olika nivåer som vi inte fått använda på skolan för att vi ska vara i motiveringstankar, inkluderingstankar. Ja men att alla ska få plats. Men då har jag känt att det har varit tvärtom att ingen kan känna sig delaktig om det spretar vad man har för vision och vad man har för typ av kommunikationssätt och diagnos också. Man har olika behov. En del t.ex. väldigt strukturerat sätt att jobba och andra behöver att man puffar till undervisningen och uppgifterna för att uppmana till att tänka annorlunda och bli stimulerade. Ja sen har eleverna olika intelligensnivåer att vissa elever inte förstår vissa saker och då gäller det att man får vara någorlunda liksinnade för att man ska kunna ge och ta i kamratgruppen. Det kan vara väldigt jobbigt för en del. Det blir för rörigt och för mycket dynamik. – Beata

Jag tycker faktiskt att det är jobbigt att grupperna kan vara så spretiga, det kan verkligen vara jobbigt när man ska göra saker tillsammans att det är så olika nivåer och kognitivt. Det kan jag faktiskt tycka är frustrerande när man försöker och försöker att det ska bli någon grupp och sen är det så spretigt. Det är svårt. Ibland kanske jag talar emot all forskning men tänker att nivågruppering inte skulle vara så dumt. Man kan ha en elev som kämpar med tal område 0-5 och sen har man nån som räknar på talområden mellan 0-1000. Det är inte så lätt att anpassa innehållet och skapa elevsamarbete när eleverna har så olika förutsättningar. Det tycker jag är svårt. På senare år har det blivit ännu spretigare. - Amanda

Gynnsamma effekter för elevsamarbete

Fynden som identifierade teman under den tredje och sista frågeställningen för studien hänger ihop med effekterna av hindrande förutsättningar för elevsamarbete. Nedanstående teman kan ses som positiva motpoler och åtgärder för att förebygga elevsamarbeten på goda och effektiva grunder. De identifierade teman är Rutiner och scheman, Gymnasiesärskoleresan, Vuxenstöd och Elevernas olikheter.

Rutiner och schema

Enligt lärarnas utsagor arbetar de systematiskt med samspel och interaktion vilket innebär att de sällan är spontana i sitt arbetssätt för par och grupparbeten. Rutinerna inför elevsamarbeten upplevs ha en främjande effekt på elevernas interaktion. Donna och Celia som arbetar med elever med gravare autism beskriver att de upplever att struktur och översiktskapande hos den enskilde eleven ökar dennes delaktighet och hängivenhet vid elevsamarbetet.

Det är det här typiska autistiska att få veta vad som händer vilka som är med, vilka lokaler, är det någon förändring, vilka tider som gäller, är det någon som är sjuk, vem kommer istället. Det brukar vara väldigt viktigt vilka assistenter som brukar vara med. Skapa översikt.- Celia

De övriga lärarna delgav en liknande bild av att instruktioner och uppgiften för elevsamarbetet behöver processas av eleverna genom att förförståelse för uppgiften skapas eller att eleverna får öva på ett visst moment individuellt. Sedan skulle eleven arbeta ihop sin del med en kamrat. Det skapar bättre förutsättningar för att samlära ska uppstå bland elever på gymnasiesärskolans individuella program. Lärarna nämner även att eleverna övar på samarbete under andra tillfällen i skolan som inte är direkt kopplat till specifikt undervisningen inom de teoretiska ämnesområdena. Lärarna angav elevråd, klassråd, morgonsamlingar och skolkafeterian som exempel på främjande faktorer för elevsamarbete under lektionstid.

Det är viktigt att definiera samarbetet och det teoretiska innehållet. Och ta fasta på att, det här gjorde ni tillsammans!. - Erika

Gymnasiesärskoleresan

Lärarna säger att de ser en stor utveckling i eleverna från det första gymnasieåret. Tiden på gymnasiet har en positiv och drivande inverkan på elevernas utveckling och samspel. Lärarna menar att det är en stor skillnad på elevernas förmågor att samspela under gymnasieåren. Lärarna berättar att klasserna för individuella programmet på deras skolor inte är indelade efter skolår. Det innebär att nya gymnasieelever kliver in i befintliga klasser med elever som befinner sig på olika skolår inom gymnasiesärskolans fyraåriga tid. Lärarna förklarar att det är ett nytt flöde i alla klasser varje år med några som tar studenten och nya som kommer in i grupperna. Detta upplevs vara en positiv effekt då förebilder och elever som känner sig säkrare alltid finns och processen med goda exempel automatiseras på en grundnivå som underlättar elevers lärande av varandra. Vid andra året på gymnasiet uttrycker exempelvis Celia och Donna att man redan ser en utveckling i eleverna och att elevsamarbetet blir lättare för varje år. Lärarna menar att eleverna kommer som individer men utvecklas till slut som grupp den sista skoltiden. Amanda och Beata berättade att de arbetar med områden omkring studenten även med elever som påbörjat sin gymnasietid i förberedande syfte. Elever som läser sitt första år är med och arbetar kring moment inför APL och besöker dagliga verksamheter. Detta sker under samtliga skolår för alla elever i klassen där de tillsammans med klasskamrater som tränar sin självständighet och förbereds på tiden efter gymnasiet. Studenten blir en mållinje eller målbild för eleverna.

I vårt fall på gymnasiesärskolan satsar man mer på andra saker kanske, det är inte lika teoretiskt som på grundsär och träningsskolan. Känns i alla fall som att vårt uppdrag är att satsa mer på självständighet och sociala utvecklandet. De två viktiga sakerna i sin tur påverkar att man är mer fokuserad på samarbete. Hur man ser varandra, är mot varandra, att man vet hur man tar sig till olika platser och tar på sig jackan, vad det än må vara. Eleverna ska snart ut i vuxenlivet och vi ska förbereda för ett bra vuxenliv på gymnasiesärskolan. Och då är det inte mycket kvar, vad behöver de när de kommer ut får vi tänka. Det landar i det sociala.- Beata

Elevernas olikheter

Trots att skillnaderna i elevernas olika nivåer enligt lärarna skapar svårigheter att utveckla eleverna i grupp. Så har lärarna i studien en genomgående positiv arbetsinställning till elevernas möjlighet att agera goda exempel för varandra. Två av lärarna ser att eleverna med starkare förmågor har nytta av att arbeta tillsammans med en elev med svagare förmågor inom teoretiska ämnen med praktiska inslag. Samtliga lärare berättade att de upplevde att en för homogengrupp, där alla elever befinner sig på exakt likadan kognitiv nivå och har likadana förmågor inte är till fördel för elevsamspel. Även de lärare som inte uttalat att de arbetade specifikt med elever med autism, delgav att de trodde att gruppindelningarna skulle vara svårare i en grupp med enbart elever med autism.

I t.ex. hem och konsument är det viktigt att nån är bra praktiskt som t.ex. kan diska torka. Medan nån som är bättre mer teoretiskt och kan läsa recepten osv. - Amanda

Ibland brukar jag tänka att det är bra att ha med någon som behöver mer en push av sina kompisar och nån som inte är så företagsam med andra som tar för sig mera något slag- Erika

Donna och Celia beskrev att det var en väldigt lång process som börjar med en längre tid av ”bredvidskapande” där eleverna arbetar enskilt i en gemensam miljö. De två lärarna berättade att det kunde ta upp till ett år eller mer innan eleverna interagerade med varandra men att interaktionen kom tillslut. Det får inte vara för stora skillnader på elevernas kunskapsnivåer identifieras ur intervjuerna. Tre av lärarna hade erfarenhet av elevsamarbeten som resulterade i elever med starkare förmågor fick dra ett tyngre lass vid par uppgifter med en kompis med märkbara svagheter.

Vuxenstöd

I datamaterialet framkommer det att lärarnas och elevassistenternas närvaro vid samspel mellan eleverna är en avgörande faktor för att den gemensamma lärandesituationen överhuvudtaget ska kunna ske. Många elever har olika förmågor att kommunicera och ibland går elevernas kommunikationssätt ihop berättar lärarna. De berättar vidare att många elever är i behov av en vuxen som leder samspelet så att utbytet blir gynnsamt för samtliga elever som deltar i den gemensamma lärandesituationen När personal omkring eleven hittat balansen och leder gruppen på en givande nivå får det en gynnsammare effekt av samlära för eleverna. God kommunikation mellan yrkesgrupperna i klassrummet och yrkesgruppernas kommunikativa stöd för eleverna är av stor vikt för samspelet. Vissa lärare exempelvis Donna och Celia nämner att det är värdefullt att man arbetat tillsammans tidigare och att man i vissa lägen behöver kommunicera med blickar för att förebygga och förhindra att allvarliga incidenter sker mellan eleverna under lektionstiden. Vissa av lärarna tyckte även att det var viktigt att se eleven i andra sammanhang än lärande situationen för att få mer information om eleven och uppleva hur vuxenstödet utgörs i andra kontexter.

Eleverna har ganska grava beteendeproblem och ofta får en vuxen vara emellan. Ibland behöver man vara en länk mellan två eller tre elever som ska samarbeta för att kommunikationen ska funka.-Amanda

Diskussion

Under detta diskussionsavsnitt kommer jag att resonera kring resultatet och analysen i denna studie, i ljuset av tidigare forskning och litteratur. Detta avsnitt kommer även redogöra likheter och skillnader mellan denna studies resultat och litteraturen som använts. En del egna spekulativa reflektioner kommer delges och slutligen presenteras konklusion och potentiell vidareforskning. Studiens första och andra frågeställning beskrivs under samma rubrik *Arbetsätt och gynnsamma effekter* då resultatet och tidigare forskning inom dessa punkter sammanvävs på många fronter. Den tredje frågeställningen lyfts och besvaras under rubriken *Hindrande effekter*.

Arbetsätt och gynnsamma effekter

Engeviks, m.fl. (2015) studie visade att elever med intellektuell funktionsnedsättning hade större behov av enskild undervisning inom teoretiska ämnen i jämförelse med andra ämnen. Eleverna i den studien integrerades med "normalbegåvade" elever i samma ålder. Min spekulativa tolkning är att eleverna haft starkare intellektuella förmågor i deras studie än elevgrupperna som lärarna i de här intervjuerna berättar om. Tolkningen grundas i lärarnas erfarenhet och upplevelse av att de anstränger sig för att skapa samspel bland elever med olika kognitiva nivåer och svårigheter som redan finns inom elevgruppen. Myers (1997) skriver att eleven gagnas positivt av omgivningen och känsla av delaktighet, elevernas samspel beskrivs som är ett tilltalande koncept i inlärningssyfte. Lärarnas synsätt på elevsamarbete inom teoretiska ämnesområden beskrevs som nödvändiga för eleven och undervisningens utveckling men lärarna erfar även att arbetet skiftar och tenderar att bli mer självständigt inom exempelvis matematik, om de inte tillämpar praktiska inslag och parallell verksamhet kring ämnet. Det finns även likheter i lärarnas upplevda behov av temaarbeten och praktiska inslag för att förenkla samarbeten mellan eleverna. Östlund (2009) beskriver lärares arbetssituation mellan det pedagogiska – och praktiska arbetet och menar att det kan vara svårt att hitta balansen mellan dessa åtaganden. Inlärningsmöjligheter, kunskapsutveckling samt hänsyn till omsorg för eleven ska tas i beaktande. Aspelin (2010) menar att om läraren har ett strukturellt och genomtänkt arbetssätt som uppmuntrar dialog så har det inverkan på elevens samspel och interaktion i lärande situationer. Detta knyter även an till Wilder (2014) som menar att elevernas motivation, meningsfullheten och möjliggörande i inlärningsmiljön främjar elevens kommunikation och får på så sätt en ökande effekt på elevernas motivation för lärandet.

Motivation

Enligt Berthén (2007), Thomas (2013) samt Svensson och Tideman (2007) behöver eleven öva och utveckla en positivare självkänsla då en negativ självbild påverkar motivationen att vilja uppnå och delta i lärande. Det finns starka likheter mellan dessa forskares resonemang och erfarenheterna lärarna delgivit i denna studie. Lärarna upplever att en del elever även saknar motivation och att elevsamarbete och mer lustfyllda sekvenser kan öka viljeinriktningen hos eleverna. Lärarnas erfarenhet är att elever som visar ansatser till att ha sämre tilltro på sin egna förmåga även upplevs vara elever som har lägre motivation eller svagare intresse för ämnet. Lärarna upplever även att vidden av elevernas delaktighet ibland kan botten i elevens funktionsvariation.

En likhet i resultatet om lärarnas erfarenhet och arbetssätt med elevsamarbete utifrån lärarnas utsagor och tidigare forskning, är att lärarna upplever att det är de som skapar situationer för elever att samlära. Lärarna har erfart att deras förarbete inför elevsamarbeten ger goda förutsättningar för den enskilde eleven och gruppen. Dyste (2003) påpekar att om deltagarstrukturen för en lärande situation är god kan eleven skapa ett positivt identitetsperspektiv som har en gynnsam effekt på motivationen. För att främja självständighet bland elevgruppen är förståelsen för hur man själv fungerar det främsta verktyget att arbeta fram hos eleven. Under litteraturgenomgången påvisar många forskare att elever blir betygda av en tidigt skapad omsorgstagaridentitet. Kenyon, m.fl. (2013) påtalar vikten av elevens möjligheter att kunna hantera den egna inlärningsförmågan och begripa sitt sätt att lära sig på först, för att sedan kunna lära sig tillsammans med andra elever. Resultatet i denna studie visar att lärarna upplever att eleverna bär med sig en omsorgstageroll från grundskolan. Lärarna berättade att de

upplever att det blir en stor omställning när eleverna börjar sitt första år på gymnasiesärskolan. Lärarnas erfarenhet är att många stödfunktioner och ”skydd” från grundskolan skalas bort. Lärarna beskrev att vägen till elevsamarbete och samlära kan vara olika lång och kan behöva innehålla individuella delmoment för att komma närmre en gemensam lärande situation. Lärarnas stora hänsynstagande till elevernas dagsskick, humör och händelser före en lektion kan vara en grundläggande komponent för ett livslångt lärande för eleven. Givon och Court (2010) påtalar strategier för att lära för livet i sin studie. Där elevers emotionella tillstånd behöver vara mottagligt för att lärandet ska kunna ske och författarna menar även att stress påverkar lärandesituationer negativt. Lärarna menar att hänsyn till elevens allmänna tillstånd även grundar sig i ett förebyggande syfte för att minimera chanserna för att någon riskfylld incident ska uppstå. Detta kräver alltid avvägningar i sista stund och påverkar lärarnas beslut för när interaktivt samspel ska ske. Frustration hos elevgruppen kan många gånger landa i ett utåtagerande beteende där andra personer kan komma till skada. ”Rädslan” för att utmana eleven upplevs skapa ett dilemma på gymnasiesärskolan. Lärarna erfar att de behöver eliminera våld och skador samt skapa en inkluderande miljö för alla elever. Vissa lärare förklarade att vissa elever utmanades av att enbart vistas i samma rum som andra elever. Eleverna påtvingas en viss samvistelse i och med upphörandet av verksamhetsträning på gymnasiesärskolan upplever lärarna. Fenomenet kring elever med funktionsvariationer och risken för att omgivningen blir utsatt skriver Svensson och Tideman (2007) är en del av de allmänna diskussionerna. I det här fallet är det klasskamraterna, lärarna och elevassistenterna som riskeras att bli fysiskt och psykiskt utsatta om en lärandesituation brister i upplägg och planering.

Sociokulturellt perspektiv

Enligt Vygotsky (1997) uppstår utveckling och lärande genom sociala relationer där individer får kommunicera, utbyta erfarenheter och färdigheter. I resultatet framkommer det att lärarna värdesätter de praktiska och sociala situationerna då de erfar att sociala sekvenser är relationsbyggande och underlättar samlära bland eleverna. När strukturella hinder förebyggts och samspelet i en lärande situation sker med begränsad styrning från ett vuxenstöd, kan det främja självständiga elever som efter gymnasiet har förbättrade förmågor att samarbeta samt en positiv självbild. Detta sammanhang beskrivs som samlära i denna studie. Forslund och Frykedal (2016) påpekar att didaktisk inläring gynnas av sociala kontexter där eleven känner sig delaktiga och får arbeta tillsammans med andra elever. Fler situationer för samlära kräver dock tid och förståelse för läraruppdraget bland maktinnehavare för skolan. Vygotsky (1978) menar att utveckling och lärande är två enskilda processer som flätas ihop inom varje individ. Processerna verkar inom sin tid och påverkar varandra vid varje utvecklande stadie. Vygotsky påpekar även att det är meningslöst att försöka lära elever något dem inte utvecklingsmässigt är mogna för, samtidigt som de utvecklas när de lär sig. Enligt Soenen, m.fl. (2009) är det viktigt att ta hänsyn till elevens mentala stadie för att skapa individuella och enskilda anpassningar för att eleven ska kunna utveckla sitt lärande och tillgodogöra undervisningen. Det går inte att utgå från en undervisningsform för elever i samma klass, lärarna säger att de behöver skapa olika sätt att arbeta på inom teoretiska ämnen uppger dem. Detta skapar en paradox som framkommer i den här studien. Lärarna upplever att det är svårt att möta och arbeta mot målen inom vissa ämnesområden med elever som befinner sig på en lägre kognitiv nivå. Det råder en komplexitet i hur lärarna skapar meningsfullt innehåll och delaktighet för elever som inte är mogna för att samarbeta eller inhämta kunskap på den eftersträfvade nivån. Samtidigt så har elever med intellektuell funktionsnedsättning ett utvecklingshinder. Detta innebär att det kan vara svårt att invänta att vissa elever ska nå en viss mentalutveckling först. Då just mognadsutvecklingen inte växer i takt med elevgruppens biologiska ålder bland elever med intellektuell funktionsnedsättning. Lärandet kan vara deras enda chans att uppnå utveckling då dessa två processer hör ihop och växelverkar om man ska utgå från Vygotskys (1978) perspektiv på korrelationen mellan utveckling och lärande.

Hindrande effekter

Soenen, m.fl. (2009) tillkännager vikten av att elever med intellektuell funktionsnedsättning får individuella anpassningar i undervisningen som möter deras särskilda behov för att inläring ska kunna ske. Lärarna upplever inte diagnosen i sig, varken intellektuella funktionsnedsättningen eller funktionsvariationerna som något strukturellt hinder. De delger dock erfarenheten av att elevernas

behov av omsorg och att det allmänna måendet många gånger hindrar inlärningsmöjligheter och elevsamarbete. Omvårdnadsbehovet hos eleverna kan kännas svårt att särskilja från undervisningen och tar ofta stort utrymme under undervisningstiden. Elevernas humör och behov av att ändra fysisk miljö är exempel ur lärarnas erfarenheter som sker under lektionstiden. Lärarna behöver ta hänsyn till elevens mående och utformar inte tillfällen för samlära om eleven är trött, hungrig, har en dålig dag, blivit kär eller gjort slut med någon. Då anses det exempelvis inte vara ett gott tillfälle för elevsamarbete. Hehir (2002) menar dock att kraven och förväntningarna på elever med intellektuell funktionsnedsättning är för låga i skolan. Lärarna har delgett att de utgår från sin tidigare erfarenhet och dialog med elev assistenterna om elevens allmänna dagsskick. Däribland avfärdas samspel och gemenskapliga lärandeinspel. Lärarna prövar inte elevens humör därav kan de inte veta om samarbete och kamratskap har en positiv inverkan på elevernas allmänna dagsskick.

En lärandesituation med bristande individuella anpassningar kan leda till riskfyllda händelser då elevernas beteende påverkas vid upplevd frustration och kan leda till ett utåtagerat beteende enligt lärarna och beskrivs av Soenen, m.fl. (2009). Enligt Allan (2010) kan meningen med lärandet försummas i ett konstant eftersträvande av att skapa jämlikhet och gemenskap. Det kan orsaka stress hos lärarna. Allan (2010) beskriver att kraven för inkludering kan stävja lärarens arbetssätt. Som lärarna beskriver kan acceptans och tillåtelse för att samspelet kan behöva börja på en väldigt låg nivå. Ett mål kan vara att eleverna kan vistas i samma rum utan interaktion eller att skapa ett gruppsammanhang och förståelse för att eleverna tillsammans utgör en klass. Lärarna verkar medvetna kring bedömningen och valet för vart ribban placeras beroende på eleverna i gruppen och menar att det inte är effektivt att sätta orimliga mål på kort tid. Det är kvalitén i samspelet som är värdefullt för lärandet och elever med funktionsvariationer och intellektuell funktionsnedsättning har större behov av enskilda inlärningsalternativ i första hand menar Engevik, m.fl. (2015) i deras studie. Enhetligt bland lärarna framkommer det att de hämmande effekterna går att motarbeta med verktyg och stöd av ledningen på skolan och att de själva äger förmågan att skapa förutsättningar på ett flexibelt vis utan bestyr och riktlinjer. Strukturella omständigheter som påverkar skolans arbetssätt och organisation samt klassens elevsammansättning är något som inte styrs av lärarna själva. Detta kan försvåra deras förebyggande arbete och känslan av exkludering eller inkludering bland elever riskeras av strukturella hinder enligt Bunar (2010, 2015).

Olika mognadsnivåer

Inkluderingsfrågan skapar större klyftor inom klassen på grund av elevernas kognitiva ålder och olika kunskapsnivåer upplever lärarna. De upplever även att det kan öka riskerna för att samspelet landar i en samexistens som Engevik, m.fl. (2015) även skriver. Lärarna uttrycker saknad av verksamhetssträning på gymnasiesärskolan och upplever att vissa olikheter är gynnsamma. Exempelvis att matcha en elev med rörelsehinder med någon som lättare kan arbeta praktiskt. Med större skillnader mellan elevernas kognitiva mognad kan samspel och en gemenskapssfär skapas men uppstår samlära mellan eleverna?

Bristande samverkan

Lärarna menar att behovet av vuxenstöd för att leda elevarbetet är enormt. De har även erfart att vuxenstödet har ökat risken för att möjligheterna för att inläring, samspelet och interaktion s.k. samlära undviker att uppstå. Även samarbetet och arbetsledningen av elevassistenterna upplevdes ha en hindrande effekt på elevsamarbeten enligt lärarna. Ineland, M.fl. (2013) menar att stödets funktion riskerar att förlora sitt syfte om strategier och utvärdering inte bryts ner och förankras. De menar även att det kan ha en hämmande effekt för eleverna när det finns brister i stödets funktion. Lärarnas upplevelser av elevassistenternas stöd och lärarens brister när yrkesgrupperna inte hinner samarbeta och lärarna har begränsade möjligheter att förankra sina reflektioner och undervisningsupplägg. Lärarna upplever även att elevassistenterna kan leda grupparbeten till för stor grad och att de tenderar att ta för stort utrymme i stödfunktionen att leda kommunikationen mellan eleverna inom arbetet. All personal runt eleverna riskerar att automatisera förståelsen av elever med kommunikationssvårigheter. Det kan bidra till att yrkesgrupperna lärare och elevassistenter leder kommunikationen i en dialog på ett missvisande sätt som grundats på en underförståelse snarare än det eleven försöker få sagt. Eleven kan tappa lusten och meningsfullheten i att bidra till arbetet och intar en passivare deltagarroll i

sammanhanget enligt Heister och Trygg (2012). I en samspelssituation mellan två elever kan det innebära att lärandet och utbytet sker mellan elevassistenten och eleven med bättre kommunikationsförmågor delger tre lärare. Vid dessa utgångslägen anses inte elevsamarbetet innefatta att samspel eller samlära mellan eleverna sker. Elever löper större risk att utsättas för utanförskap och exkludering om de har limiterade chanser att utvecklas och uttrycka sina tankar och behov påpekar Porters och Ouvrys (2001). Det är genom interaktionen med andra som eleverna utvecklar sina kunskaper och det finns risker med för höga förväntningar och utmaningar på eleverna som främst har som främsta ändamål att skapa inkludering och delaktighet menar Strandberg (2006) och Säljö (2000).

Enligt skollagen (2010:800) har alla rätt till personlig utveckling och lärande på en stimulerande nivå vilket skapar en fundering om elevernas klasstillhörighet och fördelning lever upp till skollagen. Det kan finnas potentiellt förebyggande av elevgruppens inlärning, om skolor skapar klasser med lite mindre kognitiva mognadsglapp. Skulle förskoleelever och grundskoleelever undervisas i samma klass och få liknande undervisningsinnehåll?

Tid och balans för utmaning och stimulans

Lärarna undervisar elever med blandade mognadsåldrar och berättar att de försöker hitta en relevant och stimulerande nivå för alla elever. Lärarna uttrycker vid upprepade tillfällen att detta är svårt och komplext. Elever med intellektuell funktionsnedsättning och funktionsvariationer kan grunda en inre motivation, självkänsla, minska den stigmatiserade omsorgstagarrollen samt utbildningsrelaterade utsattheten i samhället med rätt verktyg skriver Kamali (2005), Berthén (2007), Svensson och Tidemans (2007). Vygotsky (1997) påpekar att saknad av grundlig förståelse av motiv för lärandet kan hämma inlärningsmöjligheten.

Lärarnas erfarenhet och upplevelse är att de genom samarbete med andra lärare kan arbeta ämnesöverskridande och vinna tid för att implementera motivet hos eleverna. Detta säger lärarna är svårare att uppnå om tiden är bristfällig. När lärarna arbetar med ämnesöverskridande teman sammansätts två klasser vilket underlättar möjligheten att hitta elever på liksinnade och stimulerande nivå för samarbete, om humöret tillåter. I denna undersökning upplevs lärarna vara mycket måna om elevsamarbetet och behöver därför mycket tid för att skapa möjligheten för samspelet. En svårare effekt att åtgärda eller minimera för lärarna är elevernas omsorgsbehov och humör. Lärarna behöver ta hänsyn till elevernas individuella rutiner och emotionella- samt fysiska behov under lektionstiden vilket gör att alla samarbeten och gruppkonstellationer inte fungerar. Det är viktigt att lärarna inte känner press och inte stressar i sin planering då detta kan påverka undervisningen och elevens delaktighet negativt. Forsmark (2009) skriver att stressen kan avspeglas och går utöver undervisningen. Stress påverkar inlärningen negativt och bidrar till felinlärning för eleven. Han menar även att huvudmännen äger frågan om lärarnas stress. Celia var den enda lärare av fem som upplevde och beskrev att hon hade mandat och möjlighet att orelaterat till elevernas ursprungliga klass, kunna skapa fria undervisningsgrupper inom teoretiska ämnesområden.

Konklusion

En del av kurslitteraturen som presenterats i särskolan och utbildningsmöjligheter över tid och fram tills idag, präglas av studier om andras syn på lärande bland elever med intellektuell funktionsnedsättning. Medbestämmande och elevers eget inflytande i undervisning lyfts sällan upp som en rättighet för elevergruppen. Delaktigheten måste ske på den enskilde elevens egna villkor och önskemål, inte generaliseras. Vikten av ett individualiserat perspektiv på elevgruppen påtalas även av Ineland, m.fl. (2013). Likheter mellan studien och tidigare forskning gällande området är bland annat att elevens identitetskapande behöver tas i beaktande och förebyggas för att utveckling av lärandet tillsammans med andra elever ska främjas. Varken identitetskapandet hos eleverna eller samlära sker i ett passivt tillstånd utan kräver mycket för- och efterarbete av lärarna enligt litteraturen och resultatet i studien. För att möjligtvis kunna öka och utveckla samlära bland elever som läser inom ämnesområden skulle det vara fördelaktigt att arbeta med teman där kurserna överlappar varandra enligt denna studie.

Maktinnehavares möjligheter att inverka

Rektorer och huvudmän skulle kunna grunda utvecklingsinriktad inkludering och mer jämlik utbildning för elever på gymnasiesärskolans individuella program genom scheman och struktur. Det kan skapa erbjudande möjligheter och underlätta lärarsamarbete inom olika ämnesområden. Min tolkning är även att lärandeteorier till viss del skiljer sig från lärarnas perspektiv och förutsättningar för elevsamarbetet. Jag upplever att lärandeteorier är generaliserade och inte tillräckligt utvecklade efter elever med intellektuell funktionsnedsättning eller kombinerade funktionsvariationer. Lärarna i studien förlitar sig på sin långa yrkeserfarenhet inom särskolan som skapat en slags inre kompass för de avvägningar som yrket kräver. Detta skulle eventuellt kunna skapa en uppgivenhet hos nyexaminerade och lärare med kortare yrkeserfarenhet men även bland mer erfarna lärare inom särskolan som försöker skapa samlära mellan eleverna. Lärarna delgav erfarenheter och upplevelser som identifierade samtliga teman under delarna *arbetsätt, hindrande faktorer och gynnsamma faktorer*.

Tid och Balans

Ur dessa teman kan mönster urskiljas och två perspektiv identifieras som omsluter de övergripande teman som studien innehåller. Dessa perspektiv är ett tidsperspektiv och ett balansperspektiv. Tid att hinna med det som ska göras utanför såväl som inom ramen för undervisningstillfället. Lärarna säger bland annat att om lektionen är lång eller kort avgör om samarbete hinns med och att de upplever en rädsla för att ta tid av någon annans lektion. Arrangemang som ämnesöverskridande teman och ”två-läraskap” beskrevs fördelaktiga för möjligheten att samlära. Upplever lärarna att de har tid kan de skapa rutiner och scheman som åtgärder för strukturella hinder samt hinna kommunicera och samarbeta med elevassistenter, kan det generera positivt förhållningsätt för alla vuxnas inverkan på elevsamspelet och samlära. Tiden verkar även underlätta lärarnas skapande av ämnesöverskridande teman och praktiska inslag. Resultatet visar även att lärarna har en positiv erfarenhet av att elevens självständighet utvecklas under tiden på gymnasiesärskolan. Elevernas olikheter underlättade lärarnas arbete med elevsamarbete innan olikheterna blev för stora inom elevgruppen på individuella programmet. Balansperspektivet innefattar att arbetet behöver regelbundna avväganden och en balanserad grund med någorlunda jämnvikt för att effekterna för elevsamarbete ska vara gynnsamma för eleverna. Vid övervikt åt något håll blir effekterna hindrande för eleverna. Lärarnas erfarenhet är att de ständigt måste vara beredda på att göra plötsliga avväganden och hitta balansen mellan utmaning och trygghetsskapande i lärandet, vid elevsamarbeten och elevinteraktion i lärande syfte. Lärarens hantering av faktorer omkring lärandet vid elevsamarbete avgör om samlära uppnås eller om lärandesituationen stannar vid en samexistens.

Vidare forskning

Gymnasiet är en frivillig skolinsats lika så är gymnasiesärskolan och inkludering mellan elever på individuella programmet och gymnasiet kan vara krystat. Det verkar vara gynnsamt att tänka som lärarna i den här studien gör, att bryta ner målet i mindre moment för att stegvis uppnå en skolgång som uppmuntrar och tilltalar alla. Tiden för denna korta studie täcker inte forskningsområdet om integrering och interaktion i lärande situationer bland elever med intellektuell funktionsnedsättning sinsemellan.

Många studier skrivs om inkludering i skolan med andra elever utan intellektuella funktionshinder, funktionsvariationer och en skola för alla. Erfarenheten bland lärarna i den här studien var att stödbehovet var större under grundsärskolan. Vidare skulle det vara av intresse att göra observationer av undervisningssituationer och genom enkäter undersöka elevers perspektiv på sina inlärningsmöjligheter och elevsamarbete. Det är även av intresse att se vilken effekt samspel, praktiska inslag och temaarbetet har för elevens inläring av just läsa, räkna och skriva. Kan samspelet i särskolan landa i en så kallad *Matteuseffekt* där den som kan, lär sig mer. ”Lär sig eleven utan läskunskaper att läsa” eller förstärker eleverna bara sina starkare förmågor? Kompenseras svagheterna genom en annan elev som exempelvis besitter läskunskapen och den i sin tur förstärker sin etablerade kunskap? Tidigare studier har visat att elever med intellektuell funktionsnedsättning har bristande teoretiska kunskaper när de lämnar särskolan på grund av att omsorg och vardagsträning tar för stor plats. Samspel och gemenskap inom teoretiska ämnen som läsa, räkna och skriva på gymnasiesärskolan är ett ganska outforskat område med fokus på integrering inom elevgruppen.

Gemensamt bland lärarna i den här studien var en rättfärdigande och förklarande inställning inför och i början av intervjuerna. När jag frågade om de arbetade med elevsamarbeten och på vilket sätt, upplevde jag en viss defensivitet då de många gånger förklarade elevgruppen innan jag fick några svar. Detta väckte en nyfikenhet av att undersöka flera lärares attityder och inställning till grupparbeten och elevsamarbeten inom särskolan.

Referenser

- Allan, J. (2010). The inclusive teacher educator: spaces for civic engagement. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* (31)(4), 411 – 422.
- Almqvist, J., Kronlind, D., Quennerstedt, M., Öhman, J., Öhman, M., & Östman, L. (2008). Pragmatiska studier av meningsskapande. *Utbildning & Demokrati* (17)(3), 11 – 24
- Aspelin, J. (2012). Vad är relationell pedagogik? I J. Aspelin & S. Persson (Red.) *Relationell specialpedagogik: i teori och praktik*,
- Berthén, D. (2007). Förberedelse för särskildhet: Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv (s. 5-37). Doktorsavhandling. Karlstad: Karlstads universitet
- Broman, A. (2017). Föreläsning ”Lärandet och utveckling del II”, Stockholms Universitet
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. (1. ed.) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Bunar, Nihad (red.). 2015. *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & kultur.
- Dysthe, O. (Red). (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Eliasson, A. (2010). *Kvantitativ metod från början*. Lund: Studentlitteratur
- Engevik, L.I. Näss, K-A.B. & Berntsen, L. (2018) Quality of Inclusion and Related Predictors: Teachers’ Reports of Educational Provisions Offered to Students with Down Syndrome, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62:1, 34-51, DOI: 10.1080/00313831.2016.1212252
- Forslund Frykedal, K. (2016). Samarbetslärande och elevsamarbete. I Eriksson Gustavsson, A-L., Forslund Frykedal, K., & Samuelsson, M. (Red.) *Specialpedagogik - i, om, för och med praktiken*. Liber. Stockholm.
- Fejes, A., & Thonberg, R. (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Forsmark, S. (2009). Att lära matematik – främjande och hindrande faktorer. I A. Ahlberg (Red.) *Specialpedagogisk forskning. En mångfacetterad utmaning*, s. 213–230. Lund: Studentlitteratur.
- Gadd, M., & Parr, J. M. (2016). It’s all about Baxter: task orientation in the effective teaching of writing. *Literacy*, Vol 50 (2).
- Givon, S. & Court, D. (2010). Coping strategies of high school students with learning disabilities: a longitudinal qualitative study and grounded theory. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(3).
- Hehir, T. (2002). Eliminating Ableism in Education. *Harvard Educational Review* 72 (1).
- Heister Trygg, B. (2012). *AKK i skolan - en pedagogisk utmaning. Om Alternativ och Kompletterande Kommunikation (AKK) i förskola och skola*. Södra regionens kommunikationscentrum
- Ineland, J., Molin, M., & Sauer, L. (2013). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. Malmö: Gleerup.
- Kamali, M. (2005). Ett europeiskt dilemma. Strukturell/institutionell diskriminering. I P. de los Reyes & M. Kamali (Red.). *Bortom Vi och Dom. Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering* (s. 29-69). Stockholm: Fritzes. (SOU 2005:41).
- Kenyon, E., Beail, N., & Jackson, T. (2013). Learning disability: experience of diagnosis. *British Journal of Learning Disabilities*, 42, 257-263.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun uppl. 2:1*. Lund: Studentlitteratur.
- Myers, RG (1997). Ta bort vägar till framgång: Övergångar och kopplingar mellan hem, förskola och grundskola. Hämtad 2 maj 2007 från den rådgivande gruppen för barnomsorg och utveckling <http://www.ecdgroup.com/download/cc121ari.pdf>
- UNESCO. 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO

- UNICEF Sverige (2009). Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter. Stockholm: UNICEF Sverige.
- Porter, J., Ouvry, C., Morgan, M., & Downs, C. (2001). Interpreting the communication of people with profound and multiple learning difficulties. *British Journal of Learning Disabilities* (29),
- Pijl, S. J., Frostad, P. & Egil Mjaavatt, P. (2003) Students with special educational needs in secondary education: are they intending to learn or to leave? : *European Journal of Special Needs Education*. 29,
- Skollagen (SFS 2010:800). Stockholm: Utbildningsdepartementet http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800 ,
- Skolverket. <https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasiesarskola/individuell-studieplan-for-gymnasiesarskolan-1.200512> .
- Hämtad 2 oktober 2018
- Skolverket (2016) Gymnasiesärskolan. Uppföljning och analys av 2013 års reform
- Skolverket, Gysär 13. https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3068
- Soenen, S. van Berckelaer-Onnes, I., & E. Scholte, E. (2009). Patterns of intellectual, adaptive and behavioral functioning in individuals with mild mentalretardation. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 433-444.
- Sonnander, K. (2005). Biological and social aspects of intellectual disability. I A. Gustavsson (Red). *Resistance, reflection and change. Nordic disability research* Lund: Studentlitteratur. s. 193-203
- Strandberg, L (2006). *Vygotskij i praktiken*. Finland: Nordstedts akademiska förlag.
- Svensson, O., & Tideman, M. (2007). Motvärn, motståndsidetitet och empowerment bland personer med intellektuella funktionshinder. *Socialmedicinsk tidskrift*, 84, s. 193-204.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Thomas, G. (2013). A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *British Educational Research Journal* (39)(3), 473-490
- Vetenskapsrådet, Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet – HSFR (2009.) *Forskningsetiska principer i humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. Codex. www.codex.vr.se/forskninghumsam.shtml
- Vygotsky, L. S. (1997). *Educational Psychology (Classics in Soviet Psychology Series)*. Florida: St. Lucie Press. (kap. 19)
- Vygotskij, L. S. (1981). *Inläring och psykisk utveckling i skolåldern i Psykologi och dialektik*. [en antologi]. Stockholm: Norstedt.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society*. Red. M. Cole, V. John-Steiner, S. Schribner and E. Souberman. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Wilder, J. (2014). *Kommunikation hos och med barn och ungdomar med flerfunktionsnedsättningar: En systematisk kunskapsöversikt*. Kunskapsöversikt 2014:1. Nationellt kompetenscentrum anhöriga.
- Öhman, J. (2008). Erfarenhet och meningsskapande. *Utbildning & Demokrati* (17)(3)
- Reflektion och tidigare forskning om inkludering i egna klassrum.
- Östlund, D. (2009). Om speciallärare med inriktning utvecklingsstörning är svaret – vad är då frågan? I T. Barow & D. Östlund (Red.), *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*, (s. 145- 158). Kristianstad: Kristianstad University Press.

Bilaga 1 – Missivbrev

Hej,

Jag läser sista termin på speciallärarprogrammet på Stockholms Universitet och skriver mitt examensarbete. Mitt valda ämne är förutsättningar för kooperativt lärande/ samarbetslärande bland elever på gymnasiesärskolan utifrån ett lärarperspektiv.

Syftet med arbetet är att undersöka yrkesverksamma lärares upplevelse av att skapa förutsättningar för kooperativt lärande och samarbetslärande inom gymnasiesärskolan. Syftet är även att undersöka om lärarna upplever några hjälpande eller stöjande faktorer för samspelet och inläringen bland elevgruppen.

Därmed vill jag intervjua dig som är yrkesverksam, som är utbildad och erfaren inom området för mitt examensarbete.

Intervjun kommer att bestå av frågor och kommer uppskattningsvis ta ca 30 minuter.

Vetenskapsrådets forskningsetiska principer kommer tas hänsyn till vid intervjun. Det innebär bl.a att du när som helst kan avbryta ditt deltagande i intervjun då deltagandet är frivilligt och att ditt deltagande kommer att behandlas konfidentiellt. Resultatet kommer enbart att användas i mitt examensarbete och redovisas för kurskamrater inom speciallärarprogrammet på Stockholms universitet.

Har du några frågor eller funderingar är du välkomna att kontakta mig eller min handledare för mer information.

Allt gott!

Vänliga Hälsningar,

Mirna Afram

Handledare:

Gunnar Karlsson

Bilaga 2 – Intervjuguide

Inleder med presentation och konfidentiell hantering.

Intervjufrågor

Yrkesverksamma år inom gymnasiesärskola?

Vilket program undervisar du på?

Vilka ämnen undervisar du i?

Hur många klasser har du?

Öppna frågor:

Arbetar du med samarbete och problemlösning för eleverna i din undervisning?

På vilket sätt?

Utgår du ifrån något särskilt vid gruppindelning inför grupparbete? Förklara hur går du tillväga?

Upplever du att läroplanerna haft någon effekt på elevsamarbetet?

Vad är din upplevelse av elevers samarbetsutveckling på gymnasiesärskolors?

Upplever du att det finns främjande faktorer för samarbete och interaktion?

Upplever du att det finns orsaker som hämmar förutsättningar för samarbete och interaktion på gymnasiesärskolan?

Upplever du att det finns faktor vid grupparbete som du behöver ta hänsyn till? Vilka och på vilket sätt?

Kan du påverka tillfällena eleverna arbetar i grupp med problemlösning/dilemman?

Övar dina elever på samarbete och problemlösning, på vilket sätt?

Strukturerade frågor:

Upplever du att tid är en faktor vid gruppindelning som du tar hänsyn till? På vilket sätt

Upplever du att utmaning är en faktor vid gruppindelning som du tar hänsyn till? På vilket sätt

Upplever du att kamratbedömning/samlärande en faktor vid gruppindelning som du tar hänsyn till lektionsplanering? På vilket sätt?

Upplever du att Diagnos/funktionsnedsättning avvägande faktor? förklara

Vill du lägga till något?

Stockholms universitet/Stockholm University
SE-106 91 Stockholm
Telefon/Phone: 08 – 16 20 00
www.su.se



**Stockholms
universitet**