

Utmaningar i det integrerade klassrummet

En kvalitativ studie om lärares upplevelser i grundskolan

Linda Hedström och Ulrica Johans

Specialpedagogiska institutionen

Examensarbete 15hp

Specialpedagogik

Speciallärarprogrammet: Specialisering mot utvecklingsstörning 90hp

Höstterminen 2019

Handledare: Wissam Mounzer



Stockholms
universitet

Utmaningar i det integrerade klassrummet

En kvalitativ studie om lärares upplevelser i grundskolan

Linda Hedström och Ulrica Johans

Sammanfattning

Syftet med denna studie är att undersöka hur lärare hanterar att undervisa elever med intellektuell funktionsnedsättning (IF) som är integrerade i en grundskoleklass samt vilka utmaningar lärarna ställs inför.

Studiens utgångspunkt är Vygotskijs sociokulturella perspektiv som vi har kompletterat med Nilholms och Göranssons (2013) indelning i begreppsdefinitioner av inkludering. Studien är kvalitativ och empirin består av intervjuer med åtta lärare med lång yrkeserfarenhet. Det inspelade intervjumaterialet analyserades enligt metoden kvalitativ innehållsanalys och vi fick då fram fyra huvudkategorier: *organisation, lärares profession, bedömning enligt två kursplaner samt etik.*

En utmaning för lärare som undervisar integrerade elever med IF är att de måste bedöma kunskapsutveckling enligt två kursplaner. De intervjuade lärarna var kritiska till bedömningsstöden eftersom de inte är anpassade efter grundsärskoleelever. Flertalet av lärarna var överens om att de integrerade elevernas kunskapsglapp ökar med stigande ålder, vilket försvårar samspelet med de övriga eleverna i grundskoleklassen. Både vår studie och tidigare forskning visar att bristen på kunskap om elever med IF samt avsaknaden av erfarenhet av att arbeta med dessa elever, skapar osäkerhet hos lärarna. Vi kunde även se att de olika timplanerna orsakade problem på skolorna. Flera lärare såg den placeringsorienterade definitionen av inkludering som problematisk eftersom närvaro enligt den i praktiken innebär att medverka. Vår slutsats är att två pedagoger skulle vara en tillgång i det integrerade klassrummet och råda bot på en del av den ovanstående problematiken.

Nyckelord

Intellektuell funktionsnedsättning, integrering, lärare, kursplaner, bedömning.



Stockholms
universitet

Abstract

The purpose of this study is to examine how teachers manage to teach pupils with intellectual disabilities (ID) who are integrated in an elementary school class and what challenges the teachers are faced with.

This study is based on Vygotsky's socio-cultural perspective and we have also taken Nilholm's and Göransson's (2013) definitions of inclusion into consideration. The study is qualitative and the empiricals consists of interviews with eight teachers with a lot of teaching experience. The eight interviews were recorded and the interview material was analyzed according to the method of qualitative content analysis. Then we decided on four categories: *organization, the teacher's profession, assessment based on two syllabuses* and *ethics*.

A challenge for the teachers who teach the integrated pupils with ID, is that they need to assess knowledge according to two syllabuses. The interviewed teachers were critical of the assessment support and didn't find them adapted to the pupils with ID. A majority of the teachers thought that the knowledge gaps increases when the pupils get older, which makes the interaction with the other pupils in the elementary school class more difficult. Both our study and several other research studies show that the lack of knowledge about pupils with ID and the lack of experience of working with such pupils, causes uncertainty among the teachers. We also found that the different syllabuses caused problems in the schools. Several teachers saw a problem in equating attendance with participation. Our conclusion is that two educators in the integrated classroom would solve some of the mentioned problems.

Keywords

Intellectual disability, integration, teacher, syllabuses, assessment.

Förord

Under höstterminen 2019 har vi, Linda Hedström och Ulrica Johans, skrivit detta självständiga arbete tillsammans. Arbetet avslutar vår utbildning till speciallärare med specialisering mot utvecklingsstörning vid Specialpedagogiska institutionen på Stockholms universitet. Vi har båda träffat på integrerade elever under vårt arbete som lärare, vilket har väckt ett intresse för ämnet som ännu är ett relativt outforskat område.

Vi vill rikta ett stort tack till våra åtta informanter som så generöst har delat med sig av sina erfarenheter av att arbeta som lärare till integrerade elever. Vi vill även framföra ett varmt tack till vår handledare Wissam Mounzer som kommit med konstruktiv feedback under arbetets gång.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1:1 Syfte och frågeställningar	2
2. Bakgrund	3
2:1 Kort historisk överblick	3
2:2 Styrdokument	3
2:3 Kunskapsöversikter och svenska rapporter om integrering	3
2:4 Grundsärskolans existens i Sverige	4
2:5 Mottagande i grundsärskolan	5
2:6 Grundskola eller grundsärskola?	6
2:7 Integrering i en tid av resultatfixering	6
3. Tidigare forskning	7
4. Teoretiska utgångspunkter	10
4:1 Det sociokulturella perspektivet	10
4:2 Begreppsdefinitioner av inkludering	11
5. Metod	12
5:1 Metodansats	12
5:2 Studiens deltagare	12
5:3 Genomförande	13
5:4 Dataanalys	14
5:5 Validitet och reliabilitet	16
5:6 Forskningsetiska aspekter	18
6. Resultat	19
6:1 Organisation	19
6:1:1 Personal	19
6:1:2 Timplan	20
6:2 Lärares profession	20
6:2:1 Planering/förberedelse	21
6:2:2 Förhållningssätt	21
6:3 Bedömning enligt två kursplaner	22
6:3:1 Svårigheter för lärarna	22
6:3:2 Lärande hos grundsärskoleeleverna	22
6:4 Etik	23
6:4:1 Inkluderade elever	23
6:4:2 Tillhörighet	24
7. Diskussion	25
7:1 Resultatdiskussion	26
7:2 Metoddiskussion	29

7:3 Förslag på vidare forskning	30
8. Referenslista	0
9. Bilagor.....	3
Bilaga 1 Informationsbrev	3
Bilaga 2 Intervjufrågor	4

1. Inledning

Dagens grundsärskola har sitt ursprung i den lag om undervisning av sinnesslöa som stiftades 1944 (Östlund, 2009). Barn med lindrig utvecklingsstörning ansågs då vara "bildbara" och skulle utbildas inom landstingets försorg (Ineland, Molin & Sauer, 2013). Utbildningen utökades senare till att omfatta såväl "bildbara" som "obildbara" barn men hade även fortsättningsvis landstinget som huvudman. Kopplingen till landsting och vård har sedan dess påverkat grundsärskolan och flera forskare (Berthén, 2007; Frithiof, 2007; Östlund; 2009) menar att kunskapsperspektivet har fått stå tillbaka till förmån för omsorgsperspektivet. Enligt Nilholm (2012) har segregation och exkludering varit mera regel än undantag i skolans historia. Elever som inte passade in i den vanliga undervisningen placerades man i kliniken, hjälpklassen eller observationsklassen. Många elever med funktionsnedsättning placerades dessutom i specialskolor långt utanför hemkommunen (Nilholm, 2012).

Idag väljer många elever med intellektuell funktionsnedsättning (IF) att gå i grundskolan. Det heter då att dessa elever är integrerade i en grundskoleklass. Nilholm (2012) beskriver hur ordbruket har växlat över tid. Integrering användes tidigare för att beskriva det som numera benämns inkludering. Språkligt är inkludering mer positivt och associeras inte lika lätt med en fysisk placering. I denna uppsats har vi valt att använda oss av begreppet integrering när vi avser elever från grundsärskolan eftersom integrering är det ordet som förekommer i styrdokumentet. Inkludering använder vi mer generellt när vi menar alla elever med behov av stöd. De senaste decenniernas satsning på inkludering innebär att fler elever med behov av extra stöd deltar i storgruppsundervisning. Haug (2016) menar att alla elever ska inkluderas och att det är systemet som ska anpassas så att skolan blir tillgänglig för alla. Nilholm (2012) håller med i sak men ifrågasätter både hur skolorna organiserar inkluderingen och att inkludering inte står som ett uttalat mål i styrdokumentet. Enligt honom är förutsättningen för inkludering en miljö där olikheter ses som en tillgång.

Vad händer då om vi utbildar alla elever i samma klassrum? En elev med intellektuell funktionsnedsättning (IF) har rätt att gå som integrerad elev i en grundskoleklass (Skolverket, 2015). Av de drygt 11 000 barn som var inskrivna i grundsärskolan 2018 undervisades 12% i grundskolan (Skolverket, 2018).

Att undersöka situationen för elever med IF som får hela eller delar av sin undervisning i en grundskoleklass är angeläget då det har forskats relativt lite om detta. Besluten fattas på högre instans men det är lärarna som ska se till att visionerna blir verklighet. Föräldrar som ska välja mellan grundsärskola och grundskola för sina barn är enligt vår erfarenhet ofta osäkra på vad som är det bästa alternativet. Skolinspektionen undersökte hur situationen såg ut för integrerade elever 2016. Granskningen utgick ifrån tre frågeställningar:

- Utgick undervisningen från rätt kursplan, var den anpassad och fick eleven aktivt lärarstöd?
- Var lärmiljön tillgänglig och blev de integrerade eleverna delaktiga i det sociala sammanhanget i klassen?
- Vilka förutsättningar gav rektorn till lärarna för att de skulle kunna bedriva en god undervisning för de integrerade eleverna?

Rapporten visade att det fanns många goda exempel på pedagoger som samarbetade och gjorde sitt yttersta för att undervisningen skulle fungera bra för de integrerade eleverna. De integrerade eleverna var överlag positiva till integreringen och kände sig socialt delaktiga i grundskoleklassen. Det som ansågs problematiskt var att undervisningen oftast utgick från grundskolans läroplan och att man först senare stämde av den mot grundsärskolans läroplan (Skolinspektionen, 2016). Haug (2016) lyfter fram

hur det måste finnas en röd tråd från styrdokument till skolorganisation och lärarens undervisning samt till elevens rätt till stöd, dvs. det han kallar för det vertikala sammanhanget.

Då vi båda arbetar på skolor som integrerar grundsärskoleelever i grundskoleklasserna, har vi uppfattat att det ofta är en komplicerad situation för den ansvariga läraren. Integreringen, som kan bestå av allt från ett fåtal lektioner i veckan upp till heltid, ska organiseras enligt schema med förflyttningar, planerad undervisning och samarbete med övrig personal. Vi blev nyfikna på hur de lärare som håller i integreringen upplever att det fungerar att undervisa enligt två kursplaner och vilka utmaningar de ställs inför.

Det finns ingen forskning som ger entydiga svar på om det är undervisning i grundskole- eller grundsärskoleklass som gör att dessa elever, vilka i huvudsak har lindrig IF, utvecklas mest kunskapsmässigt (Ineland et al., 2013). Enligt Nilholm och Göransson (2013) kan man dra slutsatsen att elever med IF är inkluderade om de är både socialt och pedagogiskt delaktiga i grundskoleklassen.

Vi ser en problematik i att vi vet så lite om hur grundskolelärare designar sin undervisning för att den ska passa elever från både grundskolan och grundsärskolan. Lärare och övrig personal som tar emot integrerade elever, behöver få något konkret stödmaterial att utgå ifrån när de ska organisera undervisningen. Som blivande speciallärare kommer vi i framtiden med största sannolikhet att komma i kontakt med integrerade elever samt vara delaktiga i att både förbereda undervisning för och ta fram material till elever med IF i grundskolan. Därför känns det angeläget för oss att genomföra denna studie och titta närmare på vilka utmaningar i samband med integrering som lärare ute på fältet möter samt vilket stöd de får av såväl skolledning som övrig personal. Vår studie undersöker alltså de utmaningar som lärarna ställs inför då de ska undervisa grundsärskoleelever som är integrerade i grundskoleklass. Vi valde att göra en intervjustudie som genomfördes hösten 2019 med åtta lärare och speciallärare/specialpedagoger som har erfarenhet av integrering.

1:1 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka hur lärare hanterar att undervisa elever med intellektuell funktionsnedsättning integrerade i grundskoleklasser då undervisningen utgår från två kursplaner. Dessa elever är inskrivna i grundsärskolan, där de läser ämnen, men har hela eller delar av sin undervisning i en grundskoleklass (Skolverket, 2015). Vi kommer även att titta närmare på vilka utmaningar dessa lärare möter samt vilket stöd de får från skolledning och övrig personal.

Inför genomförandet av denna studie kom vi gemensamt fram till följande fyra frågeställningar:

- Vilket stöd anser lärarna att de får från skolledning och övrig personal?
- Hur undervisar lärare elever med intellektuell funktionsnedsättning i grundskoleklass?
- Hur bedömer lärarna enligt två kursplaner?
- Vilka utmaningar uttrycker lärarna att de själva och de integrerade eleverna ställs inför?

2. Bakgrund

2:1 Kort historisk överblick

En skola för alla blev aktuell redan 1842 då folkskolestadgan undertecknades och även svagsinta elever skulle få gå i skolan (Assarson, 2009). På 1800-talet var vetenskapen medicinskt inriktad och man sökte därmed efter avvikelser i det kroppsliga (Ineland et al., 2013). Svagsinta kallades senare istället för sinnesslöa då man ansåg att deras sinnen var eftersatta. Man menade att dessa elevers sinnen behövde aktiveras och därför anpassade man timplanen så att de hade många praktiska skolämnen såsom textil- och träslöjd, hushållslära och musik (Östlund, 2009). I timplanen prioriterades de praktiska ämnena på bekostnad av de teoretiska. Vid Slagsta seminarium, där de flesta lärarna till sinnesslöundervisningen fick sin utbildning, var denna tanke grundläggande och i viss mån lever den kvar i grundsärskolan ännu idag (Östlund, 2009). Efter sinnesslöskolor kom idiotskolor och Frithiof (2007) jämför dagens grundsärskolor med dessa föregångare, då vi fortfarande har en förhärskande syn på vad dessa elever är kapabla att uppnå. Berthén (2012) ställer den obekväma frågan om elever i grundsärskolan lär sig något överhuvudtaget eller om de bara tränar på enstaka repetitiva moment, vilka sällan sätts in i ett större sammanhang.

2:2 Styrdokument

Intentionen med Salamancadeklarationen (2006) är att alla barn ska få känna sig förstådda och välkomna i en skolmiljö som är både anpassad och tillgänglig. Grundtanken är att elever som går i grundskolan får ett bättre utgångsläge att leva sitt vuxenliv i ett integrerat samhälle än elever som går i grundsärskolan. Enligt Salamancadeklarationen är integrering av barn med intellektuell funktionsnedsättning, och andra funktionsvariationer, det mest effektiva sättet att bekämpa orättvisor och motverka segregering och särlösningar på. Grundtanken i FN's barnkonvention är densamma. Barnet ska sättas i centrum och vi ska sträva efter en skola för alla. I artikel 28 står det att grundutbildningen ska vara obligatorisk och tillgänglig för alla. Man ska även uppmuntra utbildning efter grundutbildningen, på både allmän och yrkesnivå. Högre utbildningar ska göras tillgängliga på grundval av förmåga (UNICEF, 2009). I artikel 29 står det att vi är skyldiga att utveckla barnets fulla potential i fråga om personlighet, anlag, fysisk och psykisk förmåga. Utbildningen ska också syfta till att förbereda barnet för ett ansvarsfullt liv i ett fritt samhälle (UNICEF, 2009). FN's barnkonvention har många likheter med inledningen i grundsärskolans läroplan där det står om skolans värdegrund och uppdrag (Skolverket, 2011). Bl.a. står det att "Skolan ska främja elevers allsidiga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och samhällsmedborgare". Fritt tolkat står det i det följande stycket att skolan har i uppdrag att förmedla och förankra grundläggande värden hos eleverna och förbereda dem för att leva och verka i det demokratiska samhället (Skolverket, 2011).

2:3 Kunskapsöversikter och svenska rapporter om integrering

Uttrycket integrerad elev har fått mycket kritik då det inte går att tala om integrerad utan att förtydliga vad personen är integrerad i. Detta sätt att tänka ger bilden av ett vi och ett dem. Den avvikande eleven

ska helt enkelt anpassas till en skolmiljö som i grunden inte är utformad för att fungera för personer med intellektuell funktionsnedsättning (Skolinspektionen, 2016). I vårt arbete använder vi begreppet integrerad elev utan värdering och helt enkelt bara som en term för en elev mottagen i grundsärskolan som får hela eller delar av sin undervisning inom grundskolan. Det finns också omvänd integrering för elever som har svårt att hänga med i grundskolans undervisning och därför får undervisning i grundsärskolan men efter grundskolans läroplan (Skolverket, 2015).

När det kommer till delaktighet har flertalet elever i Skolinspektionens granskning av integrerade elever berättat att de inte vågar eller vill prata i klassen. Lärare och övrig personal har gett samma bild av att de integrerade eleverna ofta blir tystare, både i helklass och i samarbete med klasskamrater. Det visade sig också att de integrerade eleverna ofta arbetar med helt andra uppgifter än sina klasskamrater. Resurspersoner, som t.ex. assistenter, kan hjälpa den integrerade eleven att vara delaktig både på lektioner och raster. Det som dock gynnar delaktigheten mest är, enligt Skolinspektionen, att lärarna förbereder undervisningen väl och har en löpande kommunikation med den integrerade eleven under lektionen. Läraren är ansvarig för undervisningen och ska även bedöma elevernas kunskapsutveckling. Det finns en risk för att eleverna blir beroende av sin resursperson och att det i själva verket minskar deras delaktighet. När det gäller rektorns ansvar saknas ofta forum för samverkan mellan de olika undervisande lärarna kring den integrerade eleven. Många pedagoger saknar erfarenhet av att undervisa enligt två kursplaner och de efterfrågar därför stöd i form av t.ex. litteratur och vidareutbildning. Rapporten visar också att lärarna ofta saknar kunskap om IF (Skolinspektionen, 2016).

Berhanu och Gustafsson (2009) menar att det finns forskning om de faktorer som hindrar upprättandet av en skola där alla kan känna delaktighet. I sin kunskapsöversikt tar de fram de åtta viktigaste faktorerna för lyckad integrering, varav en utgörs av pedagogiken. Lärarnas förmåga att ta fram hjälpmedel och vikten av anpassade uppgifter och läromedel betonas. En annan faktor som anses avgörande är samverkan mellan lärare och andra professioner. Skolledningens attityd och inställning till integrering tas upp som en av de mest framträdande faktorerna då den påverkar den övriga personalens förhållningssätt. Skolledningen bör enligt dem ha mycket god kännedom om elevernas funktionsnedsättning, deras svårigheter och dess pedagogiska konsekvenser. De ser en risk med att skolor försöker bli väldigt effektiva i sin kunskapsförmedling och därför inte hinner med anpassningar och utformning av uppgifter till elever med IF.

Ett annat ord i sammanhanget är inkludering och det kan vara värt att klargöra skillnaden mellan integrering och inkludering. Från början användes ordet integrering för elever som tidigare hänvisats till olika segregeringar men som nu skulle ingå i klassgemenskapen. Av samma skäl som beskrivs ovan gick vi mer och mer över till att använda ordet inkludering. Ordet inkludering kan lättare kopplas till värdeord som delaktighet och tillgänglig lärmiljö och inte enbart till fysisk placering (Nilholm, 2012).

I vårt land har en diskussion om inkluderingens vara eller inte vara pågått under en längre tid. En röst bland många är Nilholm (2014) som lyfter fram hur inkludering bör gå hand i hand med en skola som är utformad för alla elever. De särlösningar som uppstår är ofta resultatet av uteblivna anpassningar som borde ha funnits med från början. Haug (2016), en annan tongivande person i debatten, hävdar att rätten till inkludering ska gälla alla barn. Det är systemet som ska göra undervisning för alla möjlig och det ska gälla alla elever utan undantag.

2:4 Grundsärskolans existens i Sverige

Frithiof (2007) beskriver i sin avhandling "Deltagandets villkor för personer med intellektuell funktionsnedsättning" hur det råder delade meningar om huruvida grundsärskolan ska finnas kvar eller inte. Östlund (2009) håller med om att uppdelningen i två skolformer vilar på en gammal tradition av

att vilja kompensera, segregera och omhänderta, vilken är oförenlig med vår tids syn på undervisning ur ett sociokulturellt perspektiv. Enligt den sociokulturella teorin uppstår lärande i mötet med andra. Att dela erfarenheter leder till att eleven utvecklas och eleven behöver även ha förebilder att ta efter (Östlund, 2009).

Frithiof (2007) menar att vi kan behöva utmanas i våra föreställningar om personer med IF. Vi har enligt henne anammat en föreställning om dessa människors behov, förmågor och framtidsmöjligheter, vilken har sin grund i samhällets syn på personer med IF. Detta förhållningssätt har sjunkit så djupt in i vårt medvetande att vi oreflekterat kan använda oss av nedsättande språkbruk (Frithiof, 2007). Utvecklingsstörd är ett exempel på ett sådant språkbruk. Med tiden fasas olika begrepp ofta ut och ordet störd borde för länge sedan ha ansetts ha en alltför negativ klang. Redan Carlbeck-kommittén (SOU 2004:98) ansåg att detta begrepp måste tas bort från författningstexten men trots detta heter vår utbildning fortfarande speciallärare med inriktning mot utvecklingsstörning.

2:5 Mottagande i grundsärskolan

Utredning till grundsärskola görs av hemkommunen efter godkännande av vårdnadshavare. När utredningen är klar är det vårdnadshavaren som bestämmer om barnet ska skrivas in i grundsärskolan eller gå kvar i grundskolan. Om barnet provar på att gå i grundsärskola men ångrar sig, har hen rätt att återvända till sin grundskoleklass. (Skolverket, 2019).

Diagnostisering av intellektuell funktionsnedsättning görs enligt kriterier i Diagnostic and statistical manual mental disorder 5th edition, DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014). Tre kriterier måste vara uppfyllda enligt DSM-5: brister i intellektuella funktioner (klinisk bedömning och standardiserad intelligenstagning), brister i adaptiv förmåga och att dessa brister har visat sig före 18 års ålder. En del av kartläggningen går ut på att genomföra Wechsler Intelligence Scale for Children test (WISC). WISC-testet är ett test som består av tretton olika delar. Testet är uppdelat i en verbal del och i en performance-del. Den verbala delen handlar om att svara på allmänbildningsfrågor, förklara likheten mellan två ord och räkna ut tal. Performance-delen kan utgöras av uppgifter som går ut på att sätta bilder i rätt ordning eller att lägga färgade klossar i ett mönster. IQ-skalan är konstruerad så att 95% av befolkningen hamnar mellan IQ 70 och IQ 130, vilket kallas normalzonen. En annan del är brister i adaptiv förmåga vilket innebär att barnet inte når den nivå av ansvarstagande och oberoende som är förväntat för ett visst åldersspann. Intellektuell funktionsnedsättning delas in i svårighetsgraderna lindrig, medelsvår, svår och mycket svår. Svårighetsgraden baseras på bristerna i adaptiv förmåga. Vid graderingen vägs följande områden in:

- Kognitiv domän: inlärnings- och begreppsförmåga.
- Social domän: social och kommunikativ förmåga.
- Praktisk domän: förmåga att hantera vardagliga aktiviteter.

Graderingen lindrig IF innebär för den kognitiva domänen inlärningssvårigheter, i synnerhet abstrakta och teoretiska färdigheter. Vid svår IF är förmågan att utveckla abstrakta kognitiva färdigheter påtagligt begränsad (Habilitering & Hälsa, Region Stockholm, 2019).

Barn med IF går oftast i grundsärskola, men kan också gå i grundskoleklass samtidigt som de är inskrivna i grundsärskolan. Det handlar då i de flesta fall om barn med lindrig IF (Skolverket, 2016).

2:6 Grundskola eller grundsärskola?

Elever med intellektuell funktionsnedsättning som väljer att gå i grundskoleklass benämns i skollagen (SFS 2010:800) som ”integrerade elever”. Detta innebär att grundskolläraren arbetar utifrån två olika läroplaner, dvs. grundskolans och grundsärskolans. Läroplanerna är lika i sin uppbyggnad då de båda har en inledande del som heter Skolans värdegrund och uppdrag, vilken följs av Övergripande mål och riktlinjer samt Kursplaner. De inledande delarna har många likheter medan kursplanerna i övrigt skiljer sig åt. Ett exempel från kunskapskraven för svenska år 6 är att eleverna i grundsärskolan ska kunna ”...föra enkla resonemang om budskap och handling i olika typer av berättande texter från olika tider och kulturer” medan elever i grundskolan ska ”...utifrån egna erfarenheter, olika livsfrågor och omvärldsfrågor, tolka och föra utvecklade och relativt väl underbyggda resonemang om budskap som är tydligt framträdande och budskap som kan läsas mellan raderna i olika verk”. Jämförelsen gäller för betyg C i de båda skolformerna. I det centrala innehållet Tala, lyssna och samtala står det att elever i grundsärskolan ska lära sig att ”Lyssna, svara, fråga, berätta samt uttrycka önskemål och känslor” medan eleverna i grundskolan ska lära sig att ”Argumentera i olika samtalssituationer och beslutsprocesser” (Skolverket, 2018).

Inom grundsärskolan finns det två olika inriktningar, eleverna kan läsa ämnen eller ämnesområden. De som läser ämnen har samma uppdelning av ämnen som grundskolan. Inom ämnesområden har man däremot slagit ihop olika ämnen så att de bildar fem ämneskategorier, vilka är estetisk verksamhet, kommunikation, motorik, vardagsaktiviteter och verklighetsuppfattning. Ämnesområden läser elever som inte kan tillgodogöra sig hela, eller delar av, utbildningen i grundsärskolans olika ämnen (Skolverket, 2018).

Assarson (2009) anser att skolan ska organisera lärandet så att elever tillåts avvika från normen när det gäller hur de lär sig men inte när det gäller vad de lär sig. Om det är så att det inte finns en särskild pedagogik som gynnar elever med IF utan att det är samma goda lärarhandlingar som ger kunskapsutveckling hos alla elever, har vi enligt Assarson (2009) kanske gjort det onödigt krångligt med våra två skolformer.

2:7 Integrering i en tid av resultatfixering

Nilholm (2012) beskriver den resultatnriktade och prestationsbaserade skola vi har idag och ser ett problem i hur detta påverkar lärarens vilja att ta in integrerade grundsärskoleelever i sin undervisningsgrupp. Att ta emot integrerade elever innebär självklart ett merarbete och lärare idag är, enligt honom, redan mycket pressade. Assarson (2009) har skrivit om utmaningarna i en skola för alla med särskilt fokus på elever med intellektuell funktionsnedsättning. Lärare som hon har mött beskriver ofta situationen med integrerade elever som att göra det omöjliga möjligt. Det som står i deklARATIONERNA låter fint, men hur lärare ska få det att fungera i praktiken är inte lika enkelt.

Lärare ägnar mycket tid åt nationella prov och deltar i internationella mätningar som TIMMS, PISA och PIRLS. Skolorna rankas efter resultat på de nationella proven och länderna listas efter hur väl de lyckas i de internationella mätningarna. Nilholm (2012) menar att denna kunskapschets, som han kallar det, motverkar skolans arbete med inkludering. Det hade enligt honom varit enklare om styrdokumenterna hade uttryckt att olikhet är positivt och kan gynna alla elevers utveckling om lärandeaktiviteterna är genomtänkta och fungerar för alla, även för eleverna med IF.

Sammanfattningsvis har vi under vår utbildning till speciallärare uppfattat att det verkar råda en stor osäkerhet och ambivalens kring vad som är bäst för elever med IF. Om myndigheter och skola inte kan enas om vad som gynnar eleverna, kan vårdnadshavare knappast få det stöd de behöver då de ska göra

sina val. Ur ett specialpedagogiskt perspektiv finns det en problematik i hur läraren ska kunna hinna se och bemöta eleverna med IF i en stor undervisningsgrupp som idag ofta kan bestå av över 30 barn.

3. Tidigare forskning

Största delen av den forskning som finns på området är internationell. Det speglar verkligheten då integrering av elever i grundskoleklass sker i högre utsträckning i länder som inte, liksom Sverige, har två olika kursplaner för grundskola och grundsärskola. Många lärare ställs dagligen inför en blandad elevgrupp där det går en eller flera elever med intellektuell funktionsnedsättning och detta har resulterat i flera studier av de svårigheter och utmaningar som lärarna möter. De svenska studier som har gjorts på området presenteras i slutet av detta avsnitt.

Två studier med liknande upplägg, som undersöker lärares upplevelser av att integrera elever i sina undervisningsgrupper, har gjorts i Sydafrika och Bosnien Hercegovina. Båda studierna är enkätstudier som har besvarats av lärare som undervisar elever med IF. Studien som gjordes i Sydafrika, av Donahue och Bornman (2015), utgick ifrån 110 lärares uppfattning om vilken förberedelse och vilket stöd som krävs för att undervisa fyra typfall av elever med IF. Donahue och Bornman ville även undersöka hur den akademiska utvecklingen såg ut för de integrerade eleverna och inte bara hur själva integreringen uppfattades. Resultatet visade att lärarna, trots sin överlag positiva inställning till att undervisa elever med IF, hade väldigt låga förväntningar på bland annat elevernas läsutveckling och matematiska förmågor. Läromedel och uppgifter till de integrerade eleverna låg på en betydligt lägre nivå än till de övriga eleverna i klassen (Donahue & Bornman, 2015).

Studien som genomfördes i Bosnien Hercegovina 2011 visade tydligt att det var lärare för de yngre åldrarna som hade de mest positiva upplevelserna av integreringen. Forskarna fann inga skillnader beroende på kön eller antal år som läraren hade undervisat. Lärarnas oro, som framkom i undersökningen, gällde den tid och det extra engagemang som krävdes av dem för att få till stånd en lyckad integrering. De ansåg sig inte ha tillräckliga kunskaper för att kunna designa en god undervisning för elever med IF. Bristen på relevant kunskap upplevdes som störst av de lärare som undervisade äldre elever (Memisevic & Hodzic, 2011).

När det gäller lärares bristande kunskaper om IF kan vi se liknande resultat i en indisk studie av Srivastava, de Boer och Pijl (2017) som gjordes med 89 lärare som var yrkesverksamma i de lägre årskurserna. Lärarna som deltog i studien visade sig sakna kunskaper om IF och vilka inlärningsmetoder som var lämpliga för dessa elever. De kände själva en stor oro över sina bristande kunskaper men deras vilja att ta emot integrerade elever var trots detta övervägande stor. Lärarna ansåg att de integrerade eleverna utvecklades mycket mer, såväl kunskapsmässigt som socialt, i en grundskoleklass än vad de skulle göra i en mindre grupp tillsammans med andra elever med IF (Srivastava, de Boer & Pijl, 2017).

En annan studie som visar vilken positiv upplevelse majoriteten av lärarkåren har av integrering, är en stor enkätstudie som gjordes i Slovenien av Čagran och Schmidt (2011). De 1360 tillfrågade lärarna fick svara på frågor om hur de upplevde att det fungerade att undervisa elever med IF i sina grundskoleklasser. En majoritet av lärarna menade att det gynnade de integrerade eleverna att gå i en grundskoleklass och att det gav dem själva en stor tillfredsställelse att se elevernas lärandeutveckling. Lärarna ansåg att integreringen inte hade någon negativ inverkan på de övriga eleverna i grundskoleklassen. Det som lärarna däremot upplevde som svårt, var den extra tid som krävdes av dem för planering osv. och att de inte fick något gehör för sina problem hos rektorerna (Čagran & Schmidt, 2011).

De fyra ovan beskrivna studierna behandlar upplevelser av och kunskap om integrering och IF. I studierna behandlas även lärarnas behov av stöd samt de svårigheter som de upplever, exempelvis brist på tid. En studie med en annan utgångspunkt är den observationsstudie som Yildiz (2015) gjorde i Turkiet. Istället för att undersöka lärares upplevda svårigheter fokuserade studien på vilka lärarhandlingar som bidrar till en lyckad integrering. Observationerna var ambitiösa och genomfördes under fyra lektionspass i olika ämnen med 54 elever. Resultatet visade att tecken, ögonkontakt eller annan frekvent kommunikation med eleven gjorde stor skillnad. Elevens placering i klassrummet hade också stor inverkan och det var viktigt att den integrerade eleven hade sin plats nära läraren för att möjliggöra en tät kommunikation. Studien visade att de mest betydelsefulla lärarhandlingarna var förstärkning av goda handlingar och individuella instruktioner. Observatörerna mätte antal aktiviteter hos eleverna som inte utgick från undervisningssituationen och jämförde hur de sammanföll med olika lärarhandlingar (Yildiz, 2015).

Ytterligare en studie från Sydafrika har utgått från lärarnas perspektiv och beskrivit hur stressande det kan vara för lärare att ha integrerade elever med IF i klassrummet och försöka räcka till för alla elever i undervisningsgruppen (Engelbrecht, Oswald, Swart & Eloff, 2003). Integrering medför att lärarna måste samarbeta på ett helt annat sätt med de integrerade elevernas föräldrar för att ligga steget före och kunna förbereda barnen på vad som ska hända under skoldagen. I klassrummet kan det vara svårt för läraren att fördela sin tid rättvist eftersom andra elever kan bli lidande om några elever får extra mycket hjälp och stöd. Samarbete med andra vuxna som t.ex. speciallärare, lärare i andra ämnen och assistenter måste ges tillräckligt mycket utrymme, vilket tyvärr sällan är fallet på skolorna (Engelbrecht et al., 2003).

Målet att få undervisningen i Norge att fungera i enlighet med Salamancadeklarationen och att alla elever kan undervisas i ordinarie grundskola, var utgångspunkten för en norsk intervjustudie (Sigstad, 2017). Forskarens syfte var att ta reda på vilken central styrning som behövs för att integrering ska fungera. De nio speciallärarna som intervjuades menade att det behövs en inkluderingsfilosofi som håller både vad gäller skolans organisation och lärarnas kunskaper. De upplevde det som väldigt stressande att försöka få fram lämpligt material till alla elever och samarbeta med lärare som hade bristfälliga kunskaper om elever med IF. I studien uttryckte speciallärarna en oro för att det inte fanns någon central styrning, utan att de integrerade eleverna var beroende av lärare som gjorde ett stort arbete utanför sitt egentliga uppdrag. De intervjuade lärarna efterfrågade ett övergripande ansvar, då de upplevde att det var alltför många integrerade elever som inte fick den utmaning eller det anpassade material som de behövde. Speciallärarna menade att integreringen försvårades ytterligare av att de akademiska kraven på eleverna ökar när de blir äldre (Sigstad, 2017).

En svensk studie av Andersson och Wilder (2015) undersöker också integrerad undervisning för barn med IF och hur lärare kan möjliggöra undervisning för alla elever i sitt klassrum. Alla länder har olika lösningar på hur undervisning för alla enligt Salamancadeklarationen ska genomföras beroende på hur texten tolkas (UNESCO, 1994). Länder som uppger att elever med IF går integrerade i vanliga grundskolor, har trots detta ibland placerat dem i separata klassrum (Andersson & Wilder, 2015). Forskarna menar att god undervisning utgår från goda lärarhandlingar som t.ex. täta instruktioner, bildstöd och förmåga att motivera eleverna. Detta gäller oavsett vilken plats eleven får sin undervisning på. En av de mest avgörande faktorerna är enligt Andersson och Wilder (2015) emellertid aktiva och gemensamma lärandeaktiviteter som leder till kunskapsutveckling. Östlund (2009) lyfter fram att vi i Sverige har kvar en tro på att elever i grundsärskolan behöver en annan sorts undervisning, en annan pedagogik rentav, som fungerar bättre för elever med IF. Han håller med Andersson och Wilder (2015) om att det finns god undervisning som är densamma oavsett skolform (Östlund, 2009). Andersson och Wilder gjorde observationer i syfte att skapa sig en generell bild av lärares interaktioner och undervisning för att få elever med IF delaktiga. De fann att grupparbeten var vanligt förekommande för att ge eleverna socialt samspel och möjlighet att lära sig mer än de vanligtvis gör vid individuellt arbete. Forskarna menar att det är av stor vikt att lärarna har tydliga strategier för att kunna styra grupparbeten så att samarbetet mellan eleverna inte urartar och att elever med IF blir passiva (Andersson & Wilder, 2015). Anderssons och Wilders slutsats är att det är svårt att få en klassrumsmiljö inkluderande och att motivation och engagemang hos elever med IF är beroende av den undervisande läraren.

En svensk intervjustudie av Nilholm och Göransson (2012) genomfördes i en klass där flera elever med funktionsnedsättningar gick. En av dem hade intellektuell funktionsnedsättning och forskarna ville fånga hur klasskamraterna till den integrerade eleven uppfattade situationen. Forskarnas utgångspunkt var att den grupp som eleven går i är avgörande för hur framgångsrik integreringen kan bli. Klassen som helhet måste vara både välfungerande och trygg. Att olikhet sågs som en tillgång kom fram i intervjuerna med både eleverna och deras lärare. Klasskamraterna fick rita sociogram där de visade både vilka kamrater de ville leka med och göra skolarbete med. Elever med funktionsnedsättningar blev valda i något mindre utsträckning men delaktigheten ansågs ändå vara god. Studien visade på vikten av att ha genomtänkta arbetsuppgifter som leder till interaktion. Samarbetet mellan de två lärarna i klassrummet utgjorde enligt forskarna en framgångsfaktor. Nilholm och Göranssons (2013) slutsats är att vi ofta felaktigt fokuserar på individen och missar helheten. Lärarna arbetar med åtgärdsprogram och stöd i form av material och extraresurser, men glömmar bort den avgörande betydelsen av gruppen som eleven är integrerad i. De menar att delaktighet inte uppstår av sig själv utan delaktighet är något som lärare behöver skapa med de rätta lärandeaktiviteterna (Nilholm & Göransson, 2013).

En purfärsenkätstudie av Klang, Göransson, Lindqvist, Nilholm, Hansson och Bengtsson (2019) undersöker hur läraren fördelar tiden mellan de olika lärandeaktiviteterna och i studien görs en jämförelse mellan grundskola och grundsärskola. Forskarna studerar också skillnader i förväntningar på elevresultat och förmåga att stödja socialt deltagande. Forskarna menar att tidigare studier har visat att elever med IF som går integrerade i grundskoleklass presterar lika bra eller t.o.m. bättre än de som går i grundsärskola. Det finns dock inga studier som visar vilka aspekter det är som leder fram till beslutet att placera elever i grundsärskola eller som integrerade i en grundskola. Forskarnas syfte med enkätstudien var att utröna vad som karakteriserar de två skolformerna och vad som kan vara avgörande för elevresultaten. En tydlig skillnad är storleken på klasserna. Inom grundskolan går 60 % av eleverna med IF integrerade i klasser med 21 elever eller fler. I grundsärskolan har 94% av grupperna färre än 12 elever (Klang et al., 2019). Resultatet av enkätstudien visade att lärarna i grundskolan hade högre förväntningar än lärarna i grundsärskolan. I grundskolan involverades de integrerade eleverna i lärarens genomgång i större utsträckning än i grundsärskolan och i grundskolan fick de även arbeta mera tillsammans med andra elever. Lärare i grundsärskolan hade dock ett betydligt större fokus på socialt deltagande. Slutsatsen är alltså att det finns fördelar och nackdelar med de båda skolformerna men även i denna studie blev det tydligt att det saknas utbildning och kompetens hos grundskollärarna för att kunna möta behoven hos elever med IF (Klang et al., 2019).

Nilholm (2012) menar att integrering av elever med IF ofta har handlat om fysisk placering i klassrummet och inte om hur man möjliggör kunskapsinhämtning och social interaktion. Integrering med goda avsikter kan då istället leda till exkludering och större utsatthet för eleverna. Berhanu och Gustavsson (2009) påpekar att det inte räcker med att eleven säger sig uppleva delaktighet, utan det ingår i vår professionella roll som lärare att se till att de är delaktiga på riktigt. Sammanfattningsvis kan vi se, då vi tittar på den tidigare forskningen, att lärarna överlag är positiva till integrering av elever med IF. Det som sätter käppar i hjulet för en lyckad integrering verkar vara den traditionella synen på hur undervisning ska gå till. Vi är formade av idén om att undervisning ska bedrivas av en lärare som undervisar en grupp elever i ett klassrum under en begränsad tidsrymd.

4. Teoretiska utgångspunkter

4:1 Det sociokulturella perspektivet

Det sociokulturella perspektivet utgör den här studiens teoretiska utgångspunkt eftersom vi anser att de integrerade eleverna, och i förlängningen även deras lärare, påverkas av allt som sker omkring dem. Säljö (2010) menar att elevens inläring och känsla av tillhörighet påverkas av såväl den pedagogiska och den sociala som av den rent fysiska miljön i skolan, vilket vi har tagit i beaktande i arbetet med den här studien. Vi har haft det sociokulturella perspektivet i bakhuvudet då vi har genomfört intervjuerna, analyserat materialet och sammanställt resultatet.

Lev Vygotskij, som var upphovsman till det sociokulturella perspektivet, menade att all utveckling har en social utgångspunkt. Han ansåg att alla individer lär sig i alla sociala sammanhang. Enligt Vygotskij är lärande och utveckling alltså inte en individuell process. Inom det sociokulturella perspektivet anser man att barnets lärande utvecklas i sociala sammanhang, dvs. att de sociala faktorerna är avgörande inte bara för barnets utveckling i stort utan också för hans lärande (Vygotskij, 2001). Då vi genomförde våra intervjuer med de åtta pedagogerna blev det tydligt hur viktigt det sociala samspelet i grundskoleklassen är för de integrerade elevernas utveckling.

Enligt Vygotskij (2001) sker alltså lärandet genom socialt samspel och han utvecklade teorin om den proximala utvecklingszonen, dvs. vad eleverna kan lära sig om de får rätt stöd och hjälp. Det är pedagogernas uppgift att hjälpa eleverna att nå sin fulla potential. När en pedagog bedömer en elevs kunskaper bör hen alltså inte bara se till vad eleven kan just nu, utan också ta i beaktande den potentiella utveckling som eleven kan få om hen får rätt typ av stöd. Vygotskijs sociokulturella perspektiv utgår från att en elev alltid klarar mer om hen samarbetar med en mera kunnig kamrat än om hen försöker lösa en uppgift på egen hand. Under samarbetet med kamraten utvecklas eleven och därför har hen också lättare att lösa uppgiften självständigt senare när samarbetet har avslutats. Vygotskij betonar dock vikten av att uppgiften ligger i närheten av elevens egen individuella utvecklingsnivå. Annars blir uppgiften för svår att lösa även om eleven samarbetar med en kunnigare kamrat (Vygotskij, 2001). Flertalet av de pedagoger som intervjuades i samband med den här studien menade dock att det emellanåt känns som en övermäktig uppgift att hinna ge alla elever, såväl integrerade som grundskoleelever, rätt stöd och hjälp för att de ska kunna lära sig och utvecklas i enlighet med sin fulla potential.

Vid analys av lärande ur ett sociokulturellt perspektiv är begreppet ”redskap” viktigt eftersom de underlättar förståelsen av lärandet. Säljö (2010) nämner att redskapen antingen kan vara materiella (artefakter) eller intellektuella (språkliga). Han skriver att fokus inom det sociokulturella perspektivet ska ligga på vad en person lär sig, istället för om hen lär sig. Vygotskij (2001) såg användandet av artefakter, t.ex. en penna, som ett verktyg som kan hjälpa individen att utvecklas och anamma ny kunskap.

Vi upplever att samhället inte ska begränsa elevernas utveckling genom att placera dem i en bestämd skolform och sedan slå fast att de ska läsa alla ämnen inom just den skolformen. Varje elev har rätt att få individanpassad undervisning för att hen ska kunna nå sin fulla potential, vilken Vygotskij benämner den proximala utvecklingszonen (Vygotskij, 2001). Skolvalet har stor betydelse för framtiden och därför ska vi inte låsa oss vid att eleven måste vara heltidsplacerad i antingen grundskola eller grundsärskola och läsa alla ämnen inom den skolformen. Vi anser att det måste finnas en flexibilitet vad gäller placeringen så att den enskilda elevens behov kan tillgodoses på bästa sätt. Föräldrarna har rätt att välja men när det gäller beslut angående integrering och placering tror vi att skolans och lärarnas åsikter ofta väger tungt.

4:2 Begreppsdefinitioner av inkludering

Säljö (2010) skriver att kommunikation är en förutsättning för lärande enligt det sociokulturella perspektivet. Vi har använt oss av Nilholms och Göranssons (2013) tre begreppsdefinitioner av inkludering för att försöka närma oss studiens resultat ur ett teoretiskt perspektiv. De tre begreppsdefinitionerna av inkludering är:

1. Den gemenskapsorienterade definitionen
2. Den individorienterade definitionen
3. Den placeringsorienterade definitionen

Den gemenskapsorienterade definitionen av inkludering går ut på att det är skolsystemet som ska ansvara för undervisningen av alla elever och undervisningen ska utformas så att alla känner sig delaktiga både pedagogiskt och socialt i skolan. Eleverna ska få vara delaktiga i det gemensamma lärandet och ges möjlighet att utvecklas i enlighet med den proximala utvecklingszonen. Elevernas olikheter ska inte ses som ett hinder utan som tillgångar. Enligt denna definition ska eleverna alltså inte placeras i grundsärskolan eller i mindre undervisningsgrupper, utan alla ska ha en självklar plats inom samma skolsystem (Nilholm och Göransson, 2013).

Enligt den individorienterade definitionen av inkludering är det tillåtet med grundsärskola och mindre undervisningsgrupper. Definitionen baseras på graden av inkludering av den enskilda eleven. Eleven har rätt till anpassad undervisning utifrån sina individuella behov och enligt den skolform som hen tillhör. Om eleven trivs och har sociala relationer anses hen vara inkluderad i gruppen (Nilholm och Göransson, 2013).

Den placeringsorienterade definitionen av inkludering utgår från den lokal som eleven undervisas i snarare än om hen är pedagogiskt och socialt delaktig i undervisningen. Det tas nästan för givet att eleven är delaktig eftersom det förutsetts att eleven ska ha tillgång till individanpassat material som underlättar inläringen. Inom denna definition är grundsärskolor och mindre undervisningsgrupper också accepterade (Nilholm och Göransson, 2013).

De tre ovanstående begreppsdefinitionerna har vi tagit i beaktande då vi har undersökt situationen för lärare som undervisar elever med IF i grundskoleklass. Vår studie undersöker de utmaningar som lärarna möter men närmar sig också frågan om det är möjligt att genomföra undervisning för alla i ett och samma klassrum? Om så är fallet kan vi ha en och samma skolform för samtliga elever. En lyckad inkludering får dock inte likna den ovanstående placeringsorienterade definitionen då såväl pedagogisk som social delaktighet är avgörande för eleven. Det system vi har i Sverige med grundskola och grundsärskola innebär dessutom att lärarna måste förhålla sig till de båda skolformernas kursplaner då de utformar sin undervisning.

5. Metod

5:1 Metodansats

För att undersöka hur lärare uppfattar att det är att undervisa enligt både grundskolans och grundsärskolans kursplan i samma klassrum, genomförde vi en kvalitativ intervjustudie. Vi visste redan från början att vi ville göra en kvalitativ undersökning eftersom det passade såväl vårt syfte som våra frågeställningar, vilket inte en kvantitativ undersökning skulle göra. I de kvalitativa intervjuerna får informanterna nämligen beskriva sin verklighet genom att delge intervjuaren sina upplevelser och uppfattningar om det aktuella ämnet (Kvale & Brinkmann, 2014). Vi har använt oss av innehållsanalys som är en forskningsmetod för att kunna dra slutsatser från empirin och tillhandahålla ny kunskap (Elo & Kyngäs, 2008).

En fördel vid kvalitativa intervjuer är att vi har möjlighet att få en mera djupgående och varierad bild av det informanterna berättar då vi, förutom att vi har ögonkontakt med dem, även får ta del av deras tonläge, intonation, tempo, ansiktsuttryck, hållning och kroppsspråk när de svarar frågorna. Som intervjuare har vi också möjlighet att ställa följdfrågor om någonting exempelvis är oklart. Allt detta går man miste om vid t.ex. en enkätundersökning. Under en kvalitativ intervju måste intervjuaren vara beredd på att vara flexibel med såväl upplägget som genomförandet av intervjun och t.ex. formulera om frågorna så att de blir så tydliga som möjligt. Det innebär att man ofta använder sig av ett icke-standardiserat intervjuförfarande (Kvale & Brinkmann, 2014).

Vi funderade länge på hur vi skulle formulera våra intervjufrågor och tog både bort och ändrade en hel del innan vi slutligen landade i sju öppna frågeställningar. Vi ställde samma frågor till alla våra åtta informanter men vårt intervjuförfarande var semistrukturerat och vi varierade följdfrågorna. I en kvalitativ studie är det omöjligt att gå till väga på exakt samma sätt under alla intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2014).

5:2 Studiens deltagare

För att få svar på våra frågeställningar ville vi komma i kontakt med åtta lärare eller speciallärare/specialpedagoger som har erfarenhet av att undervisa efter två kursplaner i samma klassrum. Vi valde medvetet bort våra egna arbetsplatser eftersom det är mycket svårare att vara objektiv och neutral om man redan före intervjun känner informanten och har en inblick i skolverksamheten där hen arbetar. Vi ansåg att det även skulle minska studiens trovärdighet om vi var involverade i verksamheten där informanterna arbetade.

För att få tag på lärare och speciallärare/specialpedagoger att intervjuas mejlade vi ut ett informationsbrev om vår studie till rektorer huvudsakligen i Stockholms- och Uppsalaområdet. Några kontaktade vi även per telefon. Vi var också i kontakt med Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) som anordnar kurser med temat att arbeta efter dubbla kursplaner. De mejlade ut vårt informationsbrev till tidigare kursdeltagare, vilket resulterade i att vi fick kontakt med tre personer som ville ställa upp på en intervju. De övriga fem informanterna fick vi kontakt med genom deras rektor eller genom att vi kontaktade dem direkt efter att vi hade blivit tipsade om dem av någon kollega. För att undvika ett bortfall av informanter var vi noggranna med att informera dem om vad ett deltagande i studien innebar.

Av de åtta informanterna var sju kvinnor och en man. Två var utbildade specialpedagoger, en speciallärare och de övriga fem hade lärarutbildning. Majoriteten av dem hade lång yrkeserfarenhet som lärare.

1. Specialpedagog/lärare >20 år.
2. Resurspedagog/lärare >5 år.
3. Lärare >10 år.
4. Lärare >10år.
5. Specialpedagog/lärare >20 år.
6. Lärare >20 år.
7. Speciallärare/lärare >20 år.
8. Lärare >20 år.

Alla informanter, utom en som arbetade på en mindre ort sydväst om Stockholm, var yrkesverksamma på skolor i Stockholms län.

5:3 Genomförande

Inspiration till våra kvalitativa intervjufrågor (se bilaga 2) fick vi från en tidigare studie ”Integration - stressful for teachers” (Engelbrecht, Oswald, Swart & Eloff, 2003). Från början hade vi femton frågor men fick då tydliga direktiv från vår handledare att frågorna var för omfattande, vilket skulle leda till att intervjumaterialet blev svårt att hantera. Frågor om samarbete med föräldrar och liknande ströks så att alla frågor handlade om två kursplaner och lärarnas upplevelser av att integrera elever med IF i undervisningen. Vi minskade ner antalet frågor till sammanlagt sju stycken (se bilaga 2). Under intervjuerna kom dock flera informanter in på föräldrarnas betydelse så de aspekterna kom ändå med i det insamlade datamaterialet.

För att försäkra oss om att intervjufrågorna uppfattades på rätt sätt gjorde vi provintervjuer med några lärare i vänkretsen. De gav sitt samtycke till att intervjufrågorna fungerade. Tid och plats för intervjuerna bokade vi när personerna hade tackat ja till att medverka. Samtliga kontakter och intervjuer genomfördes i slutet av september och under oktober 2019.

Som datainsamlingsmetod använde vi oss av kvalitativa intervjuer som spelades in på iphone och ipad för att sedan transkriberas och slutligen analyseras. Redan innan vi satte igång med insamlingen av data var vi medvetna om att det insamlade materialet skulle vara ganska krävande att analysera eftersom informanternas svar kunde skilja sig mycket åt trots att de alla hade svarat på samma frågor. Men en fördel med kvalitativa intervjuer är att man genom relativt få intervjuer kan få fram mycket detaljrik information om det man undersöker (Braun & Clarke, 2013).

De åtta lärare som vi har intervjuat för vår studie arbetar i huvudsak i kranskommuner till Stockholm (sex lärare), Stockholms stad (en lärare) och på en mindre ort sydväst om Stockholm (en lärare). Vårt mål med intervjuerna var att få lärarna att berätta om de faktiska förhållandena på skolorna. Vi ville ta reda på hur de arbetar dagligen för att elever med IF ska ha en god kunskapsutveckling i en tillgänglig lärmiljö. De två första intervjuerna genomförde vi tillsammans. Det var bra att dela den första intervjuupplevelsen för att se att vi tänkte likadant kring genomförandet. Vi valde att åka ut till skolorna och träffa lärarna där. Det var viktigt för oss att mötet var avtalat i god tid och att en lugn miljö fanns att tillgå. Situationen skulle kännas avslappnande för informanten och rummet vara tyst för att inspelningen skulle bli bra. Det gav oss också en förförståelse att få se den fysiska miljön som läraren och eleverna vistades i. Alla de resterande sex intervjuerna delade vi upp mellan oss. Intervjun med den lärare som bor på en mindre ort sydväst om Stockholm, genomfördes via Skype.

Lärarna och speciallärarna/specialpedagogerna som vi intervjuade hade inte fått tillgång till frågorna i förväg. Intervjuerna i sin helhet tog ca. 25-40 minuter att genomföra. Vi använde inspelningsutrustning på ipad och iphone. Vi försökte att inte påverka utfallet av intervjuerna utan ställde endast följdfrågor ibland för att förtydliga något eller för att få mera djup i svaret. En annan typ av följdfråga var att vända

på diskussionen genom att t.ex. fråga ”Ser du några problem med att föräldrar har så stor insyn i skolverksamheten?”. Samtliga informanter som ställde upp hade avsatt tillräckligt mycket tid för intervjun så att vi både hann ställa våra frågor och informanterna svara på dem i lugn och ro.

Efter att intervjuerna hade genomförts transkriberade vi materialet. Det finns tjänster som kan göra utskrifter av ljudfiler men vi valde att inte använda oss av dem. En anledning till detta är att det lätt blir många fel som måste korrigeras i efterhand. Dessutom var transkriptionen ett utmärkt tillfälle för oss att lära känna materialet bättre och därmed ett första steg i analysprocessen.

5:4 Dataanalys

Vi har använt oss av analysmetoden innehållsanalys för att analysera det transkriberade intervjumaterialet. Enligt Elo och Kyngäs (2008) är det viktigaste inom innehållsanalysen att forskningsmaterialet delas in i mindre innehållskategorier. Detta beskriver materialet samtidigt som förståelsen ökar, vilket förhoppningsvis även leder till ny kunskap.

Eftersom vi valde induktiv innehållsanalys som analysmetod organiserade vi vårt insamlade intervjumaterial genom att använda oss av öppen kodning för att skapa olika kategorier. Enligt Elo och Kyngäs (2008) innebär öppen kodning att rubriker och anteckningar skrivs in i texten medan man läser, vilket vi gjorde på egen hand efter att vi hade transkriberat alla intervjuer. Sedan träffades vi och fortsatte tillsammans arbetet med att reducera, organisera och kategorisera intervjumaterialet. Vi diskuterade vilka begrepp i materialet vi ansåg var mest intressanta och försökte sedan hitta lämpliga kategorier som skulle kunna underlätta såväl tolkningen som förståelsen. Vilka begrepp man är intresserad av styrs i första hand av studiens syfte och frågeställningar (Hartman, 2004).

I början av analysen, efter den inledande öppna kodningen av intervjumaterialet, hade vi tjugofyra rubriker. Vi insåg att detta var väldigt många men Elo och Kyngäs (2008) betonar vikten av att man, vid öppen kodning, inkluderar alla aspekter som svarar på forskningsfrågan även om vissa aspekter kan vara svåra att använda. Det är viktigt att vara ärlig mot forskningsmaterialet när analysen genomförs och det försökte vi ta fasta på under analysarbetet.

När vi hade hittat de mest relevanta begreppen i datamaterialet försökte vi kategorisera dem, vilket innebär att man klassificerar dem. Enligt Hartman (2004) för man då samman de begrepp som handlar om samma sak. Vi kom då fram till följande elva kategorier: *planering, stöd/samarbete, utbildning för personal, lärare och assistenter, två kursplaner, timplan, avgörande, problematiskt/svårigheter, bedömning, exkluderade elever* och *tillhörighet*.

Kategoriseringen innebär att materialet reduceras till några kategorier och då vi arbetade vidare med kategoriseringen av vårt intervjumaterial landade vi slutligen i fyra huvudkategorier med underrubriker (Elo & Kyngäs, 2008). När vi analyserade våra elva kategorier letade vi efter gemensamma nämnare och diskuterade vad som egentligen svarade på forskningsfrågorna och på det sättet kunde vi minska ner antalet kategorier till endast fyra stycken. Då vi tittade närmare på de elva kategorierna kom vi t.ex. fram till att mycket av innehållet i kategorierna *stöd/samarbete, utbildning för personal, lärare och assistenter* och *timplan* hängde ihop så vi förde då samman en del av innehållet i dem i en ny huvudkategori som vi gav namnet 1. *organisation* med underrubrikerna a.) *personal*, b) *timplan*. T.ex. citatet: ”Alltså vi har möte med rektorn och de andra där uppe regelbundet. Det mesta går via dem, ingen direkt kontakt med speciallärare och så. Jag ser dem som samordnande och så och det är där man får anvisningar eller tips eller kan diskutera när det inte blir flyt eller funkar som man vill. Väldigt snart när terminen börjar brukar jag få information om de nya eleverna av dem..” var först placerat i den ursprungliga kategorin *stöd/samarbete*. Men efter att vi hade analyserat vidare kom vi fram till att citatet passade bra i den nya huvudkategorin 1. *organisation* under rubriken a.) *personal*.

På samma sätt bildade delar av innehållet i de ursprungliga kategorierna *planering*, *avgörande* och *problematiskt/svårigheter* den nya huvudkategorin 2. *lärarens profession* som fick underrubrikerna a.) *planering/förberedelse* och b.) *förhållningssätt*. Vi hade t.ex. först placerat följande citat i kategorin avgörande: “Nja, man får ju lägga lite band på sig och inte ha så bråttom. Men det är samma som med alla; alltså lära känna, känna in, förstå sig på, se vad som får effekt. Det enda som är, är att det kan ta mycket mycket längre tid.”. Men under arbetet med innehållsanalysen flyttade vi citatet till den nya huvudkategorin 2. *lärarens profession* under rubriken b.) *förhållningssätt*.



Bild 1: Vi minskade ner antalet kategorier och lät våra elva ursprungliga kategorier mynna ut i fyra huvudkategorier. Flera kategorier syns flera gånger på bilden eftersom innehållet har delats upp.

Delar av innehållet i kategorierna *två kursplaner*, *avgörande*, *problematiskt/svårigheter* och *bedömning* bildade i sin tur den nya huvudkategorin 3. *bedömning enligt två kursplaner* med underrubrikerna a.) *svårigheter för lärarna* och b.) *lärande hos grundskoleeleverna*. T.ex. flyttade vi följande citat: “Hon har bara....alltså hon får bara hänga med på grundskolans grejer. Och sen så får vi försöka göra en bedömning enligt grundskolans läroplan. Och då uppfyller hon ju jättemycket! Hon jobbar ju på en jättehög nivå.” från den ursprungliga kategorin *bedömning* till den nya huvudkategorin 3. *bedömning enligt två kursplaner* under rubriken b.) *lärande hos grundskoleeleverna*.

Och slutligen skapade vi den nya huvudkategorin 4. *etik* med underrubrikerna a.) *inkluderade elever* och b.) *tillhörighet* genom att föra samman gemensamma nämnare från de ursprungliga kategorierna *avgörande*, *problematiskt/svårigheter*, *exkluderade elever* och *tillhörighet*. Exempelvis ansåg vi, efter mycket diskuterande och funderande, att följande citat från kategorin *avgörande* passade in i den nya huvudkategorin 4. *etik* under rubriken a.) *inkluderade elever*: “Så att det inte bara är en rumslig tillgänglighet. Man får inte fastna i att det bara ska vara rummet utan det ska vara gemenskapen. Ska man vara i klassen ska man känna sig inkluderad med klasskamrater och med undervisningen som är där.”. Även citatet: “Många vill ju in i det längsta att eleverna ska vara kvar i en vanlig grundskoleklass. Men sitter man helt ensam bakom en skärm och arbetar med något helt annat än klassen gör är man, tycker jag, exkluderad. Då är man inte inkluderad. Man ska vara inne där man kan samverka med klasskompisar.” som vi först hade placerat i den ursprungliga kategorin *exkluderade elever* hörde hemma där.

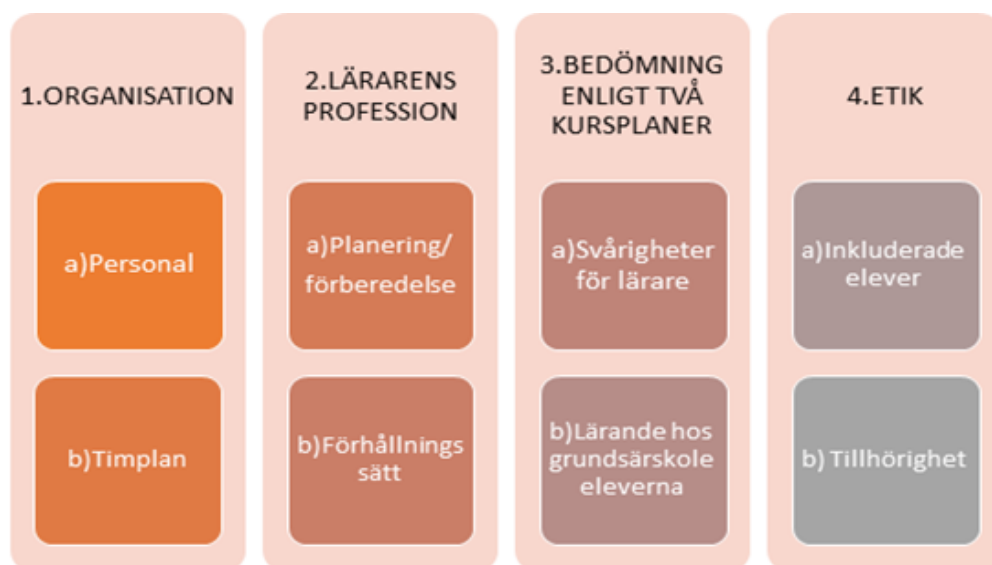


Bild 2: Våra slutgiltiga fyra huvudkategorier med underrubriker.

Efter att ha skapat dessa fyra huvudkategorier med underrubriker ansåg vi att allt i empirin som handlade om våra frågeställningar hade kommit med. Våra intervjufrågor “Vad anser du är mest avgörande för att undervisningen med integrerade elever ska fungera?” och “Vilka svårigheter anser du uppstår med två kursplaner i klassrummet?” ledde till svar som till stor del handlade om hur eleven har det i det integrerade klassrummet. Vi kunde inte ge kategorin namnet *elevens perspektiv* då det verkade missvisande eftersom vi inte hade intervjuat eleverna. *Etik* fick bli samlingsnamnet som vi anser gör vårt datamaterial rättvisa och får det som lärarna uppfattade som viktigt att komma med i resultatet.

5:5 Validitet och reliabilitet

Fejes och Thornberg (2015) menar att en studies resultat och slutsatser måste vara väl förankrade i empirin för att studien ska kunna hålla en god kvalitet. En studies kvalitet påverkas också av om den lever upp till kraven på validitet och reliabilitet och resultaten måste dessutom hålla för en kritisk granskning. Validiteten visar om forskaren mäter det som hen har ämnat mäta och reliabiliteten handlar om huruvida resultatet skulle bli likadant om undersökningen skulle genomföras på nytt.

Fejes och Thornberg (2015) skriver att en studie ska ge en fördjupad bild av ämnet och bygga på väl underbyggda data för att vara trovärdig och ha hög validitet. Datainsamlingsmetoden och analysmetoden

måste passa ihop för att studiens syfte och frågeställningar ska kunna besvaras. Som datainsamlingsmetod valde vi att göra semistrukturerade kvalitativa intervjuer med åtta lärare och speciallärare/specialpedagoger. Intervjuerna spelades in för att kunna transkriberas och därefter kodas och analyseras så att vi skulle kunna få en djupare förståelse för det insamlade materialet.

Om en metod ska kunna anses tillförlitlig måste den undersöka det den påstår sig undersöka (Fejes & Thornberg, 2015). Som analysmetod valde vi innehållsanalys. Elo och Kyngäs (2008) beskriver innehållsanalys som en flexibel analysmetod som ofta används för att analysera intervjumaterial som samlats in i forskningsstudier som rör t.ex. utbildning. Innehållsanalysen gjorde det möjligt för oss att klassificera materialet och samla det väsentliga innehållet i olika kategorier, vilka därefter kunde analyseras. Målet med innehållsanalysen är att uppnå en bred beskrivning av det man undersöker och analysen resulterar oftast i kategorier som beskriver ämnet. Under arbetet med innehållsanalysen har vi försökt att ha ett kritiskt förhållningssätt och ifrågasätta det empiriska materialet, vilket Lantz (2013) förespråkar.

Som intervjuare är det en balansgång att vara neutral samtidigt som man även måste vara lyhörd inför det som informanten säger. Under intervjun kan informanten söka bekräftelse på att det hen säger är intressant och viktigt. Vi har i dessa situationer försökt visa informanten att vi förstår vad hen menar, ibland genom att ställa klagörande följdfrågor, men utan att styra in personen på ett visst spår. Dessa följdfrågor ökar också studiens validitet då de minskar risken för att missförstånd uppstår.

Vårt val av analysmetod underlättade vårt förhållningssätt men vi var ändå medvetna om att tolkningsprocessen är både selektiv och subjektiv. Fastän vi försöker vara neutrala och objektiva, tolkar och analyserar vi materialet mot bakgrund av våra egna förväntningar, önskningar och erfarenheter (Lantz, 2013). I den här studien lär t.ex. våra analyser, trots att vi har försökt vara objektiva, ändå påverkas av det faktum att vi själva är lärare och därmed har både egna erfarenheter av och uppfattningar om det aktuella ämnet. Men Kvale och Brinkmann (2009) skriver att riskerna minskar om man i alla fall är medveten om detta.

Elo och Kyngäs (2008) betonar att analysprocessen och resultaten måste beskrivas i detalj i en studie för att den ska anses tillförlitlig, annars minskar validiteten och reliabiliteten. Den som tar del av studien ska kunna förstå hur analysen genomfördes. Detta har vi därför försökt beskriva så tydligt som möjligt under rubrikerna dataanalys respektive resultat. Kvale och Brinkmann (2009) skriver att det måste finnas en tydlig länk mellan analysresultaten och det aktuella materialet och att trovärdigheten ökar om forskaren använder sig av direkta citat, vilket vi har gjort i denna uppsats. Själva kategoriseringen gör det också möjligt att kontrollera reliabiliteten.

Fejes och Thornberg (2015) betonar vikten av att studiens resultat är väl förankrat i det empiriska materialet, vilket här försvåras av att det insamlade materialet är så litet. Även om vi anser att intervjufrågorna i denna studie är relevanta går det inte att dra några generella slutsatser eftersom det empiriska materialet är så pass begränsat. Vi tror att det har gynnat studien att vi har varit två stycken som har arbetat tillsammans med innehållsanalysen. Förutom att det har varit givande har vi bidragit med olika infallsvinklar och erfarenheter under analysarbetet, vilket har gjort analysen mer djupgående än om det bara hade varit en person som på egen hand hade analyserat materialet. Vi bedömer dock att vår studies reliabilitet påverkas negativt av att den endast bygger på åtta intervjuer. När underlaget är så litet kan resultaten inte generaliseras. Om vi upprepar studien kan vi inte vara säkra på att få samma resultat. Vi anser ändå att studiens validitet är god då vi har mätt det vi angav i syftet att vi skulle mäta.

5:6 Forskningsetiska aspekter

Enligt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer finns det fyra huvudkrav; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

I en kvalitativ studie som bygger på intervjuer finns det en hel del centrala överväganden att göra. En lärare som går ut på fältet och pratar med andra lärare kan få tillgång till information som andra yrkesgrupper aldrig hade fått ta del av. Det är ju en kollega, mer eller mindre, som kommer och frågar hur de har det. Om det t.ex. är Skolinspektionen som kommer på besök och genomför intervjuer med personal kan vi tänka oss att svaren ges med större eftertänksamhet.

Deltagarna i vår studie fick informationsbrevet (se bilaga 1) mejlat till sig i förväg. I informationsbrevet fanns bl.a. information om studien, kontaktuppgifter samt villkor för ett deltagande i studien så att deltagarna kunde ta ställning till om de ville ställa upp på en intervju eller inte. Ett undertecknat exemplar av informationsbrevet lämnades tillbaka till oss och det andra exemplaret fick deltagarna behålla, så att de i lugn och ro skulle kunna läsa i texten i efterhand om de skulle bli osäkra på vad de hade ställt upp på.

Enligt samtyckeskravet ska samtycke alltid inhämtas vid en aktiv insats som t.ex. deltagande i en intervju. Det som framkommer i intervjun kan vara av känslig natur så till vida att det handlar om deltagarens arbetsplats och de personer som arbetar där. I informationsbrevet upplystes deltagarna om att allt insamlat material endast kommer att användas i vår studie. Alla ljudinspelningar kommer att raderas så fort studien avslutats och deltagarna kan när som helst avbryta sin medverkan även efter intervjutillfället om de så önskar. Samtycke till deltagande i vår studie gavs skriftligt på informationsbrevet som också innehöll information om vad som händer om informanten vill strykas ur forskningsmaterialet.

När det gäller konfidentialitetskravet är det vår skyldighet att anonymisera allt material så att deltagarna inte kan identifieras av utomstående. Alla uppgifter som vi har skrivit ner under arbetet med uppsatsen ska förvaras säkert och samlat så att vi har möjlighet att radera det när arbetet avslutats. Det handlar om namn, mötesbokningar, adresser och telefonnummer. All text som publiceras ska vara avidentifierad så att ingen enskild skola eller person går att känna igen. I vår studie är konfidentialitetskravet väldigt viktigt då flera av informanterna berättade öppenligt om sin tjänst, skolledningen, lärarkollegor och elevassistenter mm. Elever beskrevs såväl med sina positiva egenskaper som tillkortakommanden. Även om risken är liten att människor skulle kunna känna igen sig är det ändå en risk som vi behöver ta i beaktande. Det är vårt ansvar att det inte uppstår obehag på arbetsplatsen för dem som har deltagit i vår studie. Kollegium kan vara känsliga och skolledare vill inte heller att mindre fördelaktig information om verksamheten sprids.

Nyttjandekravet innebär att vi inte överlämnar forskningsmaterial till något annat ändamål. Det står tydligt i vårt informationsbrev att ingen utomstående ska få tillgång till ljudinspelningarna eller transkriptionerna.

Vi frågade också samtliga deltagare om de var intresserade att ta del av uppsatsen när vi sammanställt det insamlade intervjumaterialet. Det är enligt Vetenskapsrådet ett sätt att engagera deltagarna och göra studien mera meningsfull (VR, 2002). SPSM visade intresse för att vi ska komma på ett teach-meet och delge dem våra undersökningsresultat.

Vår studie kan få viss uppmärksamhet då det har forskats relativt lite på det här området och det kan innebära att vårt material får en viss spridning. Vi har inte hittat några större studier som visar vilka vinster det går att uppnå kunskapsmässigt för barn med intellektuell funktionsnedsättning som går i grundskoleklass i Sverige. Etiskt blir det ett bekymmer att så få, endast åtta pedagoger, har fått möjlighet att göra sin röst hörd i vår studie. Vi önskar att vi hade haft möjlighet att låta flera komma till tals för att på så vis kunna ge en mer generell bild av hur det ser ut runtom i landet.

6. Resultat

Hartman (2004) skriver att forskaren, då hen tolkar analysresultaten, förhoppningsvis når fram till den förståelse som hen är ute efter i kvalitativa studier. Resultaten ska svara på forskningsfrågorna. Syftet med denna studie var att undersöka hur lärare hanterar att undervisa elever med intellektuell funktionsnedsättning, som är integrerade i grundskoleklasser, då undervisningen utgår från två kursplaner. Vi ville även titta närmare på vilka utmaningar dessa lärare möter samt vilket stöd de får från skolledning och övrig personal. Vi genomförde kvalitativa intervjuer med åtta yrkesverksamma lärare och speciallärare/specialpedagoger som alla har erfarenhet av att undervisa integrerade elever.

Våra fyra frågeställningar var:

- Vilket stöd anser lärarna att de får från skolledning och övrig personal?
- Hur undervisar lärare elever med intellektuell funktionsnedsättning i grundskoleklass?
- Hur bedömer lärarna enligt två kursplaner?
- Vilka utmaningar uttrycker lärarna att de själva och de integrerade eleverna ställs inför?

I vårt arbete med att analysera det insamlade intervjumaterialet växte kategorierna fram under arbetets gång och resultaten kom sedan att beskrivas av de fyra huvudkategorierna med underrubriker som innehållsanalysen gav upphov till:

1. Organisation

- a.) Personal
- b.) Timplan

2. Lärarens profession

- a.) Planering/förberedelse
- b.) Förhållningssätt

3. Bedömning enligt två kursplaner

- a.) Svårigheter för lärarna
- b.) Lärande hos grundsärskoleeleverna

4. Etik

- a.) Inkluderade elever
- b.) Tillhörighet

6:1 Organisation

Vi förde samman det insamlade datamaterialet som svarade på frågeställningen “*Vilket stöd anser lärarna att de får från skolledning och övrig personal?*” i huvudkategorin *Organisation* som fick underrubrikerna *Personal* och *Timplan*

6:1:1 Personal

När vi hade analyserat vårt insamlade datamaterial kunde vi se att flera av de intervjuade lärarna tog upp att lärare och elevassistenter som arbetar med grundsärskoleelever ofta saknar relevant utbildning. Eftersom grundsärskoleeleverna ofta går iväg med en assistent går de dessutom då miste om lärarledd

undervisning. Två lärare nämnde att skolledningen anser att ekonomin inte tillåter att man anställer flera lärare med relevant utbildning som skulle kunna ge de här eleverna den anpassade undervisning som de har rätt till. Därför blir det istället ofta utbildade elevassistenter som ägnar sig åt de här eleverna som i många fall har det allra största behovet av pedagogisk hjälp. Klasslärarna inom grundskolan behöver fortbildning men för att detta ska kunna ske behövs ett nytt sätt att tänka och prioritera. Lärarna behöver få tillgång till flera pedagogiska verktyg för att kunna hantera den komplexa undervisningssituation som uppstår när de ska undervisa enligt två kursplaner i samma klassrum.

Den grundläggande lärarutbildningen borde också förmedla mera kunskap om undervisning av elever med IF eftersom de flesta lärare någonsin kommer att möta sådana elever i det inkluderade klassrummet. En av de lärare som vi intervjuade sa:

“Så det kräver ju liksom ett litet nytänk. Det kräver ju också att man får fortbildning. Jag vet inte, men det kräver ju kanske också någonting av lärarhögskolan att man får lära sig att tänka lite. Att vara lite förberedd. Jag tycker inte att jag fick lära mig det. Och nu har jag en nytexad lärare och hon säger att hon inte fått något av det.”

Flera av lärarna som ansvarar för undervisningen av de integrerade eleverna upplevde ett behov av teckenstöd och särskilt anpassat material. De uttryckte också en önskan om att ha ett nära samarbete med de andra undervisande lärarna för att på det sättet kunna få stöd i arbetet med de integrerade eleverna. En lärare sa:

“Jag tycker att vi har ett ganska öppet klimat på skolan. Om t.ex. “jag har jättesvårt med det här, jag behöver hjälp med det här, hur ska jag tänka?” då kanske någon säger “Jag har ett jättebra material för det här”. Vi brukar ge och ta av varandra väldigt mycket.”

6:1:2 Timplan

Grundsärskolan och grundskolan har olika timplaner, vilket kan innebära problem när man ska lägga schema för de integrerade eleverna. Enligt flera av de intervjuade lärarna ges timplanen opropotionerligt mycket utrymme i planeringen. De upplever att det är svårt att planera undervisningen för de integrerade eleverna när så mycket fokus läggs på att få ihop timplanen. En lärare som tog upp detta sa:

“Och så är det ju det där med timplanen, upplever jag, det svåra. Det är ju jätte- jättesvårt.” En annan lärare var av samma åsikt: *“Hemkunskapsläraren har ju inte möjlighet att ta henne (eleven) ett extra pass. Det är ju då om hon skulle gå med sexorna och ha hemkunskap....Men då känner hon ju inte de barnen.”*

Flera lärare beskrev att det blir oroligt när de integrerade eleverna ska förflytta sig mellan lektionerna, vilket kan vara stressande både för eleverna själva och för deras klasskamrater. Lärarna måste ta hänsyn till dessa förflyttningar när de planerar sin undervisning och de kan inte börja lektionen innan den integrerade eleven är på plats.

6:2 Lärarens profession

Innehållet i huvudkategorin *Lärarens profession* med underrubrikerna *Planering/förberedelse* och *Förhållningssätt* svarar i huvudsak på frågeställningen *“Hur undervisar lärare elever med intellektuell funktionsnedsättning i grundskoleklass?”*

6:2:1 Planering/förberedelse

Lärarna som ansvarar för de integrerade elevernas undervisning anser att det är avgörande att de känner till planeringen för en lektion i grundskoleklass i förväg så att de kan förbereda bildstöd, mallar och begreppskartor. Vi förstod på de intervjuade lärarna att det är viktigt att även involvera föräldrarna i planeringen eftersom det är de som förbereder eleven hemma med hjälp av t.ex. bildstöd och begreppslistor. En lärare berättade:

“Så jag skickade planeringen till hemmet på söndagen så de hade den i förväg. Föräldrarna skickade material till mig och det gjorde vi någon slags bank av. Så det material föräldrarna skickade till mig använde jag till hela klassen och det blev en generell anpassning istället.”

“Så du menar att det materialet också kunde vara till nytta för andra elever?”

“Ja och det var ju så jag försökte göra just för att det skulle vara inkluderande. För annars blir hon exkluderad när hon måste ha ett annat material och hamnade ibland i ett annat rum.”

Det är positivt om föräldrarna hjälper till men allt detta medför extra arbete för lärarna. Lärarna måste även se till att det finns passande lättläst material att tillgå, t.ex. från Nypon förlag. Nypon förlag har även en app som eleverna kan använda sig av hemma, vilket kan hjälpa dem att förbereda sig inför undervisningen i grundskoleklass. En lärare poängterade vikten av att de integrerade eleverna är väl förberedda:

“ Man måste ha ett nära samarbete med undervisande pedagoger. Veta vad som komma skall. Man ska inte få reda på på måndagmorgon att man ska jobba med t.ex. puberteten. Utan det måste man veta lite i förväg. Så att man vet vilka begrepp är det vi ska jobba med. Då behöver man ta fram tecken för det. Vi behöver även ta fram bildstöd och förklaringar samtidigt som man behöver titta på om man kan hitta lättläst text.”

När det gäller inlämningar av uppgifter, förhör eller prov är det av yttersta vikt att de integrerade eleverna ges gott om tid och får mycket stöd innan så att de har en chans att lyckas. Under intervjun sa en lärare:

“Och jag teckensatte alla glosor som de skulle ha. Och sedan hade de glosförhör precis som klasskompisarna hade.”

Hon berättade att vissa av de övriga eleverna i klassen också kunde dra nytta av den integrerade elevens sätt att göra glosförhör med hjälp av post it-lappar.

6:2:2 Förhållningssätt

De intervjuade lärarna anser att det är av avgörande betydelse vilket förhållningssätt de har gentemot de integrerade eleverna. Om de har ambitionen att eleverna på sikt ska bli mera självständiga och kunna fatta egna beslut, måste de hela tiden sikta mot det målet. En av lärarna sa:

“Ja, mycket står jag och resonerar med eleven. Vilken ska du välja, varför ska du ta den? Ge ett bra argument till ...Så att de ska bli mera självgående, det är egentligen det övergripande målet. Att de ska klara saker och liksom kunna fatta några slags avgörande beslut.”

Lärarna anser att det inte går att forcera och skynda på eleverna eftersom man då riskerar att missa målet. De menar att eleverna måste få mogna i sin egen takt och de måste utgå från den kunskapsnivå som eleven befinner sig på för tillfället. Det kan vara problematiskt och komplext för en elev att förstå sig på ett arbetsområde och dess innehåll och därför krävs ett klokt och genomtänkt förhållningssätt från lärarens sida.

6:3 Bedömning enligt två kursplaner

Innehållet i huvudkategorin *Bedömning enligt två kursplaner* med underrubrikerna *Svårigheter för lärarna* och *Lärande hos grundsärskoleeleverna* härrör sig från frågeställningen "Hur bedömer lärarna enligt två kursplaner?"

6:3:1 Svårigheter för lärarna

Flera av de intervjuade lärarna upplever att det är svårt att hålla de båda kursplanerna i huvudet samtidigt. Många av de integrerade eleverna ligger ofta nära grundskoleelevernas nivå och läser därmed ofta ett eller flera ämnen enligt grundskolans läroplan. En lärare berättade att:

"Ja, med de här teorierna är det en som absolut går efter grundsärskolans och två som ska undersökas på olika sätt. Så jag måste ju bocka av först om det går eller inte går enligt grundskolans. Och då har man ju sina värdeord i bedömningsmatriserna."

En annan lärare sa: *"Alltså visst det är ju skillnad mellan kursplanerna och så men själva tänket är ju inte jättestor skillnad. Det svåra är väl att hela tiden komma så långt man kan oavsett om det bara är inom en av kursplanerna eller om man ska hålla båda lite öppna."*

Lärarna var kritiska till hur bedömningsstöd ofta är utformade, t.ex. nationellt bedömningsstöd som "Gilla, läsa och skriva". De tycker att bedömningsstöden inte är anpassade efter grundsärskoleeleverna. En lärare menade att man inte har tagit hänsyn till de anpassningar som behöver göras. Lärarna önskade även tydligare lärarhandledningar beträffande bl.a. hur mycket stöd de ska ge eleverna, idag är det enbart en tolkningsfråga.

Flera av de intervjuade lärarna nämnde att grundsärskoleeleverna ofta går iväg med en assistent och arbetar, vilket försvårar lärarnas bedömning. En lärare sa:

"För vi hade också elever som av olika orsaker behövde sitta mer enskilt och då är det ju viktigt att det inte bara är en assistent som gör allting. Även om den kan göra det bra så är det ju inte....alltså jag ser ju inte eleven så att jag kan bedöma den."

6:3:2 Lärande hos grundsärskoleeleverna

Våra intervjuer tydliggjorde att de integrerade eleverna ofta är väldigt ojämna vad gäller kunskapsnivå och på vilket sätt de lär sig bäst. Flera av de tillfrågade lärarna upplever att gränsdragningen mellan grundsärskole- och grundskoleeleverna kan vara väldigt svår. Vissa grundsärskoleelever har kommit så långt i utvecklingen att de ibland kan ligga före elever i grundskoleklassen.

En lärare sa: *"Ja det är det här som är så knepigt. Eftersom den här grundsärskoleeleven är väl så duktig. Hon har kommit så långt så hon ligger ju före många av grundskoleeleverna."*

En annan sa: *"Och det finns ju elever som är lika duktiga som elever som går i vanliga klasser och det finns elever som har väldigt speciella behov som man måste se och bemöta och försöka göra någonting av. Om det ens blir ett underlag för att sätta betyg enligt grundsärskolans läroplan."*

En av lärarna beskrev hur en av hennes elever har påverkats positivt av att vara integrerad i en grundskoleklass: *“Men hon är ju så påkopplad själv och hon har mått väldigt bra av att få komma hit...Det mår hon jättebra av. Så hon blommar fullständigt. Hon är lika vass som grundskoleeleverna.”*

I grundsärskolans läroplan står många värdeord som t.ex. att medverka. Och man kan fråga sig vad det egentligen innebär att medverka i en lektion? De intervjuade lärarna upplever att det är svårt att definiera värdeord som t.ex. att medverka. Var går gränsen för att medverka? Det är i mångt och mycket en definitionsfråga och de tillfrågade lärarna tycker att det försvårar bedömningen. En av dem sa: *“Alltså någonstans går ju en gräns, alltså visst, jag är fysiskt där...Har jag då medverkat?”*

Lärarna tog även upp att många föräldrar till barn som balanserar på gränsen mellan grundskola och grundsärskola undviker grundsärskolan då de upplever att det inte finns samma typ av utmaningar där och att barn som går där riskerar att bli stigmatiserade. En lärare som pratade om detta sa: *“Med näbbar och klor, de gör ju vad som helst. Den här flickan som redan är inskriven på grundsär, där finns inte alls samma medvetenhet eller delaktighet.”* Sett ur den synvinkeln underlättar det mycket om gränserna mellan grundskola och grundsärskola är öppna och att föräldrar tidigt blir informerade om att det idag går att läsa vissa ämnen enligt grundskolans läroplan och andra efter grundsärskolans.

6:4 Etik

Vår fjärde och sista huvudkategori *Etik* med underrubrikerna *Exkluderade elever* och *Tillhörighet* bygger på vårt insamlade intervjudata som svarar på frågeställningen *“Vilka utmaningar uttrycker lärarna att de själva och de integrerade eleverna ställs inför?”*.

6:4:1 Inkluderade elever

Flertalet av de intervjuade lärarna i vår studie upplever att de integrerade elevernas kunskapsglapp ofta ökar ju äldre eleverna blir. Även om de integrerade eleverna oftast ligger ganska nära grundskolelevernas kunskapsnivå i det aktuella ämnet, kan skillnaderna försvåra både lärarens planering och undervisning. En lärare uttryckte sig så här:

“Om man har elever som knappt kan läsa, som ligger på en taluppfattning 0-5 och så går man i sexan och så ska man sitta med uppställningar i division. Alltså hur får man till det här? En annan lärare sa: “För oftast blir ju glappet större och större, upplever jag i alla fall. Om du går i sexan eller på högstadiet och om du inte ligger väldigt väldigt nära att kunna nå grundskolans mål, så blir ju det här glappet oftast bredare. När du går i årskurs 1 så kanske du inte tänker på att du sitter och jobbar med något annat än eleven bredvid, men går du i årskurs 6 eller 8 och du sitter och jobbar med 10-kompisarna, då är du inte med.”

Det sociala samspelet är oerhört viktigt när det kommer till att skapa delaktighet i grundskoleklassen. En elev kan vara fysiskt närvarande i rummet utan att vara delaktig i det som pågår. I en av intervjuerna sa en lärare:

“Att de inte är med i de sociala aspekterna, att de inte förstår sammanhang på det sättet och imiterar vad de andra gör. Och då kanske det blir på fel sätt, eller så skrattar de vid tillfällen då det inte passar, så att de inte förstår i vilket sammanhang de borde vara i.

Det är inte bara undervisningen som blir mera krävande när eleverna blir äldre utan också lekarna och det sociala samspelet blir mer avancerade. En lärare sa:

”Men de är ju inte med i leken. Det går för snabbt. De kan inte springa. Några gillar att sitta och rasa sandkakor. Det gör man kanske inte när man går i femman.” En annan lärare berättade: *”Att den ena killen är ju jättesportintresserad så han är med på bandyplanen hela tiden och det funkar ju jättebra. Medan tjejer har det ... en till exempel imiterar vad andra gör. Det är inte på samma sätt att de leker längre. Det blir svårare med samspelet för det här ju är på en annan nivå. Vissa är barn medan andra är tonåringar.*

En av lärarna uttryckte med sorg i rösten:

”Så det är den svåraste biten egentligen. Och sedan när eleverna inte själva förstår att de inte förstår. Då vet de ju inte varför de känner sig annorlunda.”

Integreringen kan bli kontraproduktiv och ibland går det så långt att eleven till och med börjar skolka för att slippa vara med på lektionerna i grundskoleklass. En av de intervjuade lärarna sa:

”Och när hon gick på mellanstadiet då försökte vi med att hon skulle läsa engelska i en mellanstadiegrupp men då var hon inte liksom... Det funkade inte, hon var mycket mera frånvarande från skolan så då kunde det dröja nästan två veckor mellan lektionerna och det blev inget bra. Hon trivdes inte i den gruppen.”

Flera av lärarna tyckte också att det var svårt att prata om bedömning och betyg med de här eleverna.

De intervjuade lärarna tog också upp svårigheten med att det inte alltid syns utanpå eleverna att de har en intellektuell funktionsnedsättning. En av dem sa:

”Att det inte syns utåt på dem att de har det svårare. Och att de andra eleverna inte har den insikten i att de har en svårighet för att det inte syns, det är lättare att se om någon exempelvis har brutit benet. Jag tror att en del elever i hemklassen har förstått att de har det svårare och anpassar sig efter det. Men andra har inte förstått och då kan det ju lätt bli så att de retar dem för att de inte förstår och då kan det vara så att mina elever skrattar för att de inte förstår att de andra är ironiska mot dem.”

En annan av lärarna sa:

”Har man då Downs så ser man ju att det är något.”

Det framkom i intervjuerna att många integrerade elever ofta fick arbeta med andra uppgifter än de övriga eleverna i grundskoleklassen. De satt ofta ensamma eller avskilt tillsammans med en elevassistent och lärde sig tillsammans med en vuxen snarare än i samspel med andra elever, vilket flera av de intervjuade lärarna ifrågasatte. En lärare sa:

”Många vill ju in i det längsta att eleverna ska vara kvar i vanlig grundskoleklass. Men sitter man helt ensam bakom en skärm och arbetar med något helt annat än klassen då är man, tycker jag exkluderad, då är man inte inkluderad.”

6:4:2 Tillhörighet

Vid analysen av materialet kunde vi också se att en avgörande aspekt för lyckad integrering är att eleven känner tillhörighet. Flertalet av de integrerade eleverna går både i en liten grupp och i en grundskoleklass och behöver därmed känna tillhörighet i två grupper. Det är lärarnas uppgift att skapa bra förutsättningar för detta. En av de intervjuade lärarna som pratade om detta sa:

”Ja, och där gäller det ju också, hur får jag till det så de får en samhörighet i de här grupperna?”

Det är vanligt att de integrerade eleverna läser de teoretiska ämnena i en liten grupp men mera praktiska ämnen som t.ex. elevens val, idrott, bild och slöjd i en hemklass eller i en större grupp. Utmaningen för lärarna blir då att få eleven att känna tillhörighet och vara delaktig i båda grupperna. Detta underlättas ofta av att en assistent får följa med eleven till den större gruppen så att hen känner sig trygg. Idag är det inte ovanligt att grundskoleklasserna består av 25-30 elever och på tal om det sa en av de tillfrågade lärarna:

“De behöver möjlighet att skärma av lite och så och då skulle det vara svårt att vara i stor klass för ofta.”

Det kan kännas obehagligt för eleverna om de känner sig otrygga i det stora sammanhanget och denna otrygghet kan då ta sig olika uttryck. En lärare berättade att en elev började kissa på sig då hon skulle ha undervisning i den stora gruppen och det blev då uppenbart att hon inte kunde gå kvar där. Läraren sa:

“Hon kunde inte hantera det öppna stora, hon klarade inte det stora sammanhanget som hon behövde för att vara kvar här.”

För de integrerade eleverna är det därmed viktigt att det finns resurser så att det är möjligt att vara flexibel och erbjuda en valmöjlighet om var undervisningen ska ske.

Eleverna i grundskolan är ofta medvetna om vilken nivå de ligger på och jämför sig med andra medan grundsärskoleeleverna ofta inte har samma självmedvetenhet och de hamnar därmed lätt i underläge. En lärare som pratade om detta sa:

“En del är väldigt medvetna om sin egen nivå och jämför sig gärna med andra. Och många tycker jag av de elever som jag har haft på grundsär är inte...De kanske vet att någon kan någonting men de lägger ingen värdering i det. Det är slående, att det var kanske de mer högfunderande som vi hade i grundsär som var medvetna om att andra var på en annan nivå.”

Hela grundtanken med integrering är att få de här eleverna att vara delaktiga inte bara i det lilla sammanhanget i skolan utan också i samhället i stort. En lärare sammanfattade det så här:

“Att man ses, att man möts. För när man sen kommer ut i livet eller på Ica så kommer man ju att träffa varandra, eller hur?”

7. Diskussion

Syftet med denna studie var, som vi tidigare nämnt, att undersöka hur lärare hanterar att undervisa elever med intellektuell funktionsnedsättning, som är integrerade i grundskoleklasser, då undervisningen utgår från två kursplaner. Vi ville även titta närmare på vilka utmaningar dessa lärare möter samt vilket stöd de får från skolläda och övrig personal. Vi genomförde kvalitativa intervjuer med åtta yrkesverksamma lärare och speciallärare/specialpedagoger som alla har erfarenhet av att undervisa integrerade elever.

7:1 Resultatdiskussion

I våra intervjuer framkom det att majoriteten av de åtta intervjuade pedagogerna efterfrågar mera utbildning för elevassistenterna. De har ett nära samarbete med elevassistenterna som ofta saknar pedagogisk utbildning, vilket försvårar arbetet med de integrerade eleverna. För att få arbetsro placeras den integrerade eleven ofta utanför klassrummet tillsammans med assistenten och eleven går då miste om möjligheten till lärarledd undervisning. De som arbetar som elevassistenter är ofta inte kapabla att undervisa hela klassen och läraren har då få möjligheter att arbeta enskilt med de integrerade eleverna. Vår uppfattning är att de integrerade eleverna har ett stort behov av lärarledd undervisning och själva poängen med integrering är ju att eleven ska få vara delaktig och samspela med de övriga eleverna i gruppen. För att få detta att fungera menar vi att en pedagog kan bana väg för den integrerade eleven genom att till exempel sitta med vid en gruppuppgift och handleda eleven. Men det bygger på att det finns två pedagoger i klassen istället för en pedagog och en assistent.

En kortare assistentutbildning som lär ut ett grundläggande pedagogiskt förhållningssätt efterfrågas av de intervjuade lärarna. En sådan utbildning skulle ge elevassistenten nya verktyg och på så sätt underlätta handledning av elever. Ett pedagogiskt förhållningssätt skulle innebära att elevassistenten skulle kunna hjälpa eleverna att tillgodogöra sig kunskaper och strategier som underlättar framtida inläring. Ett annat problem som flera av de tillfrågade lärarna nämnde vad gäller assistenterna, var att de inte är insatta i kursplanerna och därmed inte heller har målet med undervisningen klart för sig. En lärare kan lättare läsa av en undervisningssituation och anpassa uppgiften till eleven. Flera lärare påpekade att elevassistenterna behöver få planeringstid för att kunna sätta sig in i verksamheten och sedan kunna ta mera ansvar och arbeta mera självständigt med eleverna.

Ett annat problem som lärarna tog upp under intervjuerna var de olika timplanerna. Skolledarna lägger ett pussel för att lektioner på ett visst antal minuter tillsammans ska bilda en fungerande skoldag. Lärarna i grundskoleklassen måste ibland anpassa lektionsstarten efter den integrerade elevens schema. Vi uppfattar det som att det enligt Skolverket finns relativt stora möjligheter att justera timplanen när en integrerad elev får undervisning i en grundskoleklass. Kan det vara så att skolorna tar på sig en för svår uppgift då de försöker få timplanen att stämma exakt och att de helt enkelt inte utnyttjar den frihet som finns?

När lärare ska undervisa efter två kursplaner ökar ofta behovet av mallar, bildstöd och begreppskartor. Lärarna som vi intervjuade efterlyste färdigt material i lärarhandledningar så att de inte behövde tillverka allting själva. Att färdigställa material tar mycket tid, vilket tyvärr är en bristvara för de flesta lärare. Lärare som har intervjuats både i vår studie och flera av de internationella studier som vi har tagit del av, uppger att de tar hjälp av föräldrarna för att förbereda de integrerade eleverna inför lektionerna. Detta förvånade oss och vi funderade på om det är ett tecken på att resurserna inte räcker till. En annan förklaring kan vara att det är ett framgångsrikt sätt för att skapa kontinuitet och trygghet för elever med IF. Vi ser dock ett problem med detta eftersom det blir väldigt ojämnt för eleverna. En del elever har föräldrar som är väldigt engagerade och insatta i skolarbetet medan andra tyvärr inte har det.

En lyckad integrering bygger, enligt de lärare som vi intervjuade, på att hela tiden ligga steget före. Det är avgörande för den integrerade eleven att det finns en kontinuitet så att hen känner igen sig i såväl arbetsätt som uppgifter. Planering, kunskapskrav och konkret material för det aktuella kunskapsområdet bör vara klart i god tid innan undervisningen av den integrerade eleven börjar. Detta kräver att de inblandade pedagogerna samarbetar och sedan regelbundet stämmer av hur de upplever att den integrerade eleven mår och hur undervisningen fungerar. De flesta integrerade elever orkar inte vara i en stor grundskoleklass under en hel skoldag och de kan därför få mycket av sin undervisning i en mindre grundsärskolegrupp. Det stämmer väl överens med det som Nilholm och Göransson (2013) kallar den individorienterade definitionen. Enligt den utgår lärarna från den enskilda eleven och skapar förutsättningar för såväl anpassad undervisning som sociala relationer.

Att arbeta med elever med intellektuell funktionsnedsättning kräver både tålmod och ett långsiktigt tänkande. Det är därför viktigt att också elevassistenten medvetandegörs om lärarens förhållningssätt, så att det finns en samsyn. Enligt Vygotskij (2001) måste lärande utgå från den kunskapsnivå där eleven befinner sig, annars riskerar inläringen att utebli. Det går inte att skynda fram kursmål och resultatet av undervisningen kommer oftast först långt senare. De intervjuade lärarna menade att det kan vara svårt för elevassistenterna att arbeta mot framtida mål som att eleverna ska göras självständiga och kunna arbeta på egen hand. Flera av de tillfrågade lärarna menade att assistenterna ibland kan ge eleverna för mycket hjälp, vilket enbart leder till kortsiktiga resultat och inte till ett långsiktigt lärande. Vi tror att en bidragande orsak till detta kan vara att elevassistenter ibland upplever en viss press från lärare att eleven de har stöttat ska kunna visa upp en färdig uppgift. Vygotskij betonade att det du gör tillsammans med en kunnigare person idag, kan du göra på egen hand imorgon.

Då vi intervjuade de åtta lärarna och speciallärarna/speciallärarna som ingick i vår studie, visade det sig att flera av dem hade samma uppfattning om hur lärare undervisar integrerade elever som Skolinspektionen redogjorde för i sin rapport *“Integrerade elever - undervisningssituationen för elever som är mottagna i grundsärskolan och får sin undervisning i grundskolan”* (Skolinspektionen, 2016). I rapporten står att planeringen ska utgå från rätt kursplan och inte justeras i efterhand. Några av lärarna berättade att de ofta har ordinarie undervisning när den integrerade eleven är närvarande och att de först efteråt tittar efter vad det står om det aktuella ämnet i grundsärskolans kursplan. De angav bristen på tid att förbereda undervisningen enligt två kursplaner som en bidragande orsak till detta. Vi förstår att detta är ett dilemma, då det är en stor utmaning att arbeta mot två kursplaner. I kursplanerna skiljer både det centrala innehållet och kunskapskraven sig åt. Vi anser att lärarnas planering skulle underlättas av att det fanns tydligare bedömningsstöd som var anpassade efter grundsärskolans kursplan, vilket tyvärr inte är fallet idag. Lärarna menade att bedömningen av de integrerade eleverna försvåras av att eleverna ofta tillbringar mycket tid med en elevassistent. Själva syftet med integreringen är ju inte att den integrerade eleven ska arbeta ensam med en assistent ute i korridoren utan att hen ska delta i den gemensamma undervisningen inne i klassrummet, vilket också gör det lättare för läraren att kunna se vilken nivå eleven ligger på kunskapsmässigt. Det är givetvis inte alltid lätt för en elev med IF att vistas i helklass och vi kan därför se att det verkligen finns ett stort behov av att ha två utbildade pedagoger i klassrummet. Om de vore två, skulle det vara lättare för pedagogerna att kunna tillgodose såväl den integrerade elevens som grundskoleelevernas behov.

Östlund (2009) menar att pedagogiken alltid är densamma oavsett skolform och om så är fallet undrar vi om vår svenska modell med två kursplaner kan vara en starkt bidragande orsak till de svårigheter som lärare till integrerade elever upplever. Kursplanerna är lika till sin uppbyggnad men tonen är annorlunda i grundsärskolans läroplan. För de elever som ligger på gränsen mellan grundsärskola och grundskola menar vi att det skulle kunna vara en fördel om det endast fanns en kursplan att utgå ifrån. I de åtta intervjuerna som vår studie bygger på, framkom det att lärarna upplevde att den integrerade eleven i vissa fall låg på en högre kunskapsnivå än många andra elever i grundskoleklassen. Vi har dock funnit att de flesta integrerade elever kräver en individuell planering eftersom de ofta är på väldigt olika nivåer. Flera av de intervjuade lärarna ansåg att det är ett problem att grundskollärare ofta saknar kunskap om IF. De kan därmed känna sig dåligt rustade inför ansvaret att undervisa elever med IF och kan, trots erfarenhet, börja ifrågasätta sin läraridentitet. Med åren har de hittat sin lärarstil och sedan är de tvungna att anamma ett nytt sätt att undervisa på som de kanske känner att de inte riktigt behärskar. Flera av lärarna efterlyste mera specialpedagogik i lärarutbildningen.

Lärarna kan, enligt Donahue och Bornman (2015), vara orsaken till uteblivna kunskapsmässiga resultat på grund av att de har för lågt ställda förväntningar på eleverna. Höga förväntningar är enligt Hattie (2014) en av de mest betydelsefulla faktorerna för framgångsrikt lärande. Donhue och Bornman (2015) lyfter fram hur låga förväntningar gör att instruktionerna till elever med IF blir otillräckliga och leder till att de aldrig riktigt får chansen att visa vad de är kapabla till.

Grundsärskolans läroplan skiljer sig en del från grundskolans. Flera av de intervjuade lärarna upplever att grundsärskolans läroplan är bristfälligt formulerad och att det är upp till den enskilda läraren att tolka och konkretisera vad undervisningen ska innefatta och hur den ska genomföras. För att lärandemålen

ska kunna uppfyllas, måste läraren lägga upp undervisningen så att det är möjligt för eleven att medverka och delta aktivt. Det som slår oss när vi går igenom läroplanerna är att det i grundsärskolans läroplan bitvis finns en något nedlåtande ton och att det saknas kunskapskrav som handlar om att ta plats och föra fram sin åsikt samt delta i beslutsprocesser.

Ineland (2013) menar att det inte finns forskning som stödjer att integrering i grundskoleklass skulle vara en fördel jämfört med att enbart gå i grundsärskola. Men i sin sammanställning av aktuell forskning menar Klang et al. (2019) att det är lika bra eller tom. bättre för elever med IF att vara integrerade i grundskolan. Vi anser att det vore synd att ta bort möjligheten för de barn med lindrig IF som har stort utbyte av integrering. Vi har dock stor förståelse för att undervisningen måste vara individuellt anpassad för att kunna möta behovet hos de integrerade eleverna. Enligt Vygotskijs sociokulturella teori sker elevens kunskapsmässiga utveckling i samarbete med andra elever. Enligt de erfarenheter som vi har av att planera undervisning så finns det för få självgående elever i grundsärskolegrupper för att läraren ska kunna basera lärandeaktiviteter på elevernas utbyte av kunskap.

Vi kan se en risk med att de aktiva och gemensamma lärandeaktiviteter som Andersson och Wilder (2015) menar främjar god kunskapsutveckling, blir mindre givande för elever som går i grundsärskolan. Lärande i samspel med klasskamrater bygger på teorin om sociokulturellt lärande och att vi genom att lyssna på och observera andra som kan mer, tar efter ett mönster, upprepar och slutligen gör detta till vårt eget kunnande (Vygotskij, 2001; Säljö, 2010). Vi anser att det är problematiskt om detta medför att elever med IF går miste om chansen att vara integrerade, vilket kanske skulle leda till att de tillgodogör sig kunskap på en högre nivå än vad de gör i en grundsärskoleklass.

Föräldrarna till barn med lindrig IF behöver i god tid innan skolvalet få information om att det faktiskt är möjligt att läsa integrerat så att de därefter kan fatta ett genomtänkt beslut. Utifrån de tillfrågade lärarnas uttalanden drar vi slutsatsen att det ofta är speciallärares åsikter som styr var eleverna får sin undervisning. Vi anser att det i ett välfungerande demokratiskt samhälle bör finnas tydliga riktlinjer för hur man ska organisera undervisningen för elever med lindrig IF och så är inte riktigt fallet idag. Det vilar, som vi tidigare nämnt, ett stort ansvar på den undervisande lärarens axlar. Läraren måste ta en mängd olika faktorer som rör den integrerade eleven i beaktande. Exempelvis kan kunskapsglappet med tiden bli så stort att det blir aktuellt att flytta eleven till grundsärskolan på heltid. Initiativet till flytten kommer oftast från läraren som då ska förmedla den insikten till eleven och hans föräldrar utan att ge dem en känsla av misslyckande. Vi förstod på de intervjuade lärarna att de ibland kan hamna i kläm mellan skolläring och föräldrar. Skolans inställning kan ibland vara att de vill fullfölja inkluderingsplanen eftersom de sätter en stolthet i att lärmiljön är tillgänglig för alla.

Under den pågående integreringen upplever vi att läraren även har ett stort ansvar för eleven när det kommer till det sociala samspelet. Vi får en känsla av att betyg och bedömning också är något som leder till viss osäkerhet hos läraren när det kommer till hur de kommunicerar med de integrerade eleverna. Både övrig personal och grundskoleelever kan ha svårt, om de saknar erfarenhet av detta, att veta hur de ska närma sig en person med IF. Det kan, enligt oss, vara ett dilemma. Om en elev, å ena sidan, ser annorlunda ut än de övriga eleverna kan det leda till exkludering. Men å andra sidan kan det vara ännu mer exkluderande att bete sig annorlunda om man ser ut som alla andra. Ett stort ansvar för den övriga gruppens inställning till olikheter vilar på lärarens axlar.

Integreringstanken är god men vår uppfattning, efter att ha intervjuat åtta erfarna lärare, är att lärarna ofta står väldigt ensamma och vilna med alla de beslut som dagligen behöver fattas i en integrerad undervisningssituation. Problematiken är ändå inte svårare än att den skulle kunna lösas med två lärare i klassrummet.

Efter att ha genomfört dessa intervjuer är vår uppfattning att den enskilda lärarens inställning är avgörande. En lyckad integrering är beroende av personalens engagemang och vilja att fördjupa sig i IF och tänka nytt när det kommer till undervisningen. Som det ser ut idag finns det inget inarbetat system för integrering som läraren kan utgå ifrån. På flera av de skolor som vi besökte i samband med intervjuerna, hade personalen skapat mindre grupper där den integrerade eleven fick samspela med några

elever ur grundskoleklassen. Vi upplevde detta som mycket positivt då det innebar stora vinster både för den integrerade eleven och för grundskoleeleverna. De grundskoleelever som ingick i den lilla gruppen var ofta barn som också mådde bra av en lite lugnare studiemiljö och som behövde extra hjälp med uppgifterna.

Det är viktigt att de ansvariga pedagogerna lyssnar in och känner av hur den integrerade eleven trivs med integreringen för att snabbt kunna upptäcka om integreringen inte fungerar. Det är därför viktigt att föräldrar och undervisande lärare har regelbundna möten för att stämma av hur det går för eleven. Elevens välbefinnande måste komma i första hand. Flera av de intervjuade lärarna berättade om elever som hade vägrat gå till skolan den dag i veckan då de skulle integreras. Ibland hade de ont i magen eller signalerade på något annat sätt att de kände sig otrygga. Det är viktigt att de vuxna ser till den enskilda elevens behov och t.ex. inte bara försöker tillgodose önskemål från föräldrar och skolledning. Vi ser en fara med att vuxna ibland inte utgår från hur den enskilda eleven fungerar utan från en uppfattning om hur elever i den åldersgruppen brukar agera.

Utifrån våra intervjuer har vi kommit fram till att känslan av tillhörighet är en förutsättning för att integreringen ska fungera. Något som underlättar känslan av tillhörighet är om den integrerade eleven är på plats i grundskoleklassen i god tid innan lektionen ska börja. Den fysiska lokalen och elevens placering i klassrummet är också viktiga element för att eleven ska känna sig så trygg som möjligt och som en del av gemenskapen.

Det sociokulturella perspektivet bygger på att kunskap utvecklas i samarbete med kamrater (Vygotskij, 2001). I grundskolans klassrum anser vi att det finns goda möjligheter för den integrerade eleven att få bra draghjälp av kamraterna och därigenom kunna nå sin fulla utvecklingspotential. Vi menar att detta inte sker automatiskt utan att det krävs en duktig pedagog som kan organisera lärandeaktiviteter där eleven kommer till sin rätt. Om den integrerade eleven tillbringar för mycket tid ute i korridoren tillsammans med en elevassistent får hen få tillfällen till samspel med grundskoleeleverna, vilket motverkar syftet med integreringen. Vi kan se fördelarna med att ha ett flexibelt samarbete mellan grundskola och grundsärskola så att eleven kan få det bästa av två världar.

7:2 Metoddiskussion

När vi reflekterar över vårt val av metod inser vi att de kvalitativa intervjuerna hade kunnat kompletteras med observationer och/eller enkäter. Då hade vi kunnat skapa oss en bredare bild av hur lärare undervisar enligt två kursplaner samt vilka utmaningar integrering innebär. Observationer i klassrummen hade kunnat visa om det lärarna berättade under intervjuerna också gick att få syn på i verksamheten. Ibland kanske vissa lärare förmedlar en något tillrättalagd bild då de ska beskriva sin verksamhet och detta hade observationer kunnat avhjälpa. Anledningen till att vi inte gjorde några observationer i samband med den här studien, var att vi ville få möjlighet att analysera lärarnas tankar om integrering mera djupgående. Dessutom visste vi att tiden vi hade på oss för att genomföra studien var ganska knapp och att materialet riskerade att bli alltför spretigt om vi, förutom intervjuer, även skulle använda oss av observationer.

Eftersom vi ville göra en kvalitativ och djupgående studie kunde vi inte använda oss av en enkät då den hade gett oss en ofullständig bild av de utmaningar och svårigheter som lärare möter när de undervisar integrerade elever. Som datainsamlingsmetod använde vi oss av kvalitativa intervjuer som spelades in på iphone och ipad för att sedan transkriberas och slutligen analyseras. Redan innan vi satte igång med insamlingen av data var vi medvetna om att det insamlade materialet skulle vara ganska krävande att analysera eftersom informanternas svar kunde skilja sig mycket åt trots att de alla hade svarat på samma frågor. Men en fördel med kvalitativa intervjuer är att man genom relativt få intervjuer kan få fram mycket detaljrik information om det man undersöker (Braun & Clarke, 2013).

Antalet intervjuade lärare är relativt få, närmare bestämt åtta stycken, och från ett ganska begränsat geografiskt område. Vi inser att resultatet hade kunnat bli ett annat i en annan del av landet.

I början av vårt uppsatsarbete var det huvudsakligen hur lärare upplever att det är att undervisa enligt två kursplaner som var vårt huvudsakliga fokus. Men under intervjuerna visade det sig att lärare hade många andra utmaningar att tampas med när det kommer till integrering. Vad gäller frågeställningarna kunde vi ha haft ett annat fokus än kursplaner för att få reda på vilka svårigheter lärarna i det integrerade klassrummet ställs inför. Det kanske till och med påverkade de intervjuade lärarnas svar och gav dem en känsla av otillräcklighet om de kände att de inte hade en strukturerad planering som utgick från de båda kursplanerna.

När det gäller själva analysarbetet gick vi systematiskt till väga och vi upplever att vi hanterade det insamlade datamaterialet med respekt. Vår intention med undersökningen var att fokusera på lärarnas upplevelse av att vara ansvariga i ett integrerat klassrum och för detta kände vi att kvalitativa intervjuer var en passande metod.

7:3 Förslag på vidare forskning

Då vi under de senaste månaderna har ägnat mycket tid åt att fundera på vad som ligger bakom en lyckad integrering och orsakerna till att det ibland misslyckas, har vi kommit fram till några förslag på vidare forskning. Vårt utgångsläge är lärarna och hur de hanterar de utmaningar de möter i det integrerade klassrummet. Klang et al., (2019) menar i sin sammanfattning av tidigare studier att integrerade elever utvecklas kognitivt lika bra eller till och med bättre i grundskolan men att integrering rent socialt kan innebära en försämring som resulterar i mer hyperaktivitet och stigma. Vår fundering är om det är bristande kunskaper om och erfarenhet av att undervisa elever med IF som orsakar denna försämring och att det finns samband med social delaktighet. Ett förslag till vidare forskning är att göra en jämförande studie som undersöker lärarnas arbetssätt för att nå social delaktighet i grundskolan och grundsärskolan. En sådan studie skulle kunna resultera i bättre förutsättningar för lärare i grundskolan som ska ta emot integrerade elever med IF.

Ett annat ämne för vidare forskning är att undersöka vilken elevgrupp som gynnas av integrering. Kan en studie ge svar på om det finns några förutsättningar som är avgörande för att lärarna ska kunna ge en trygg och fungerande skolgång i grundskoleklass? Vi ställer oss frågan om bristen på forskning som visar stora fördelar med integrering grundar sig i att elever som mår dåligt av integrering utjämnar och neutraliserar resultatet?

En longitudinell studie, vars syfte är att följa elever som idag är integrerade i grundskoleklass under 10-15 år, skulle kunna ge svar på om det finns fördelar med integrering som visar sig först i vuxen ålder. Det kunde också vara intressant att undersöka gymnasievalet för elever med grundsärskolebakgrund jämfört med elever som har haft sin undervisning i grundskolan.

Trots att vi har tagit del av mycket befintlig forskning ser vi behovet av en mer nyanserad analys för att kunna uttala oss om fördelar och nackdelar med integrering samt vilken betydelse läraren har för att integreringen ska lyckas.

8. Referenslista

American Psychiatric Association (2014). *Mini-D 5: diagnostiska kriterier enligt DSM-5*. Stockholm: Pilgrim Press

Andersson, A-L., & Wilder, J. (2015). Swedish classroom communities including learners with mild intellectual disabilities – Lower secondary school. I A. Sandberg & A Garpelin (Red.) *Children and young people in school and in society* (s. 111-134). New York: Nova publishers.

Assarson, I. (2009). *Utmaningar i en skola för alla - några filosofiska trådar*. Stockholm: Liber.

Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet: Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Doktorsavhandling. Karlstad: Karlstads universitet.

Berhanu, G., & Gustafsson, B. (2009). Delaktighet och jämlikhet för elever med funktionshinder. I A. Ahlberg (Red.) *Specialpedagogisk forskning. En mångfacetterad utmaning* (s. 81-101). Lund: Studentlitteratur.

Bornman, J., & Donehue, D. (2015). South African teachers' attitudes toward the inclusion of learners with different abilities in mainstream classrooms. *International Journal of Disability, Development & Education*, 62(1), 42-59. doi.org/10.1080/1034912X.2014.985638

Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. (1. ed.) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Čagran, B., & Schmidt, M. (2011). Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*, 37(2), 171-195. doi.org/10.1080/03055698.2010.506319

Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115. doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x

Engelbrecht, P., Oswald, M., Swart, E., & Eloff, I. (2003). Including Learners with Intellectual Disabilities: stressful for teachers? *International Journal of Disability, Development & Education*, 50(3), 293-308. doi.org/10.1080/1034912032000120462

Fejes, A., & Thornberg, R. (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.

FN:s Barnkonvention. Hämtad från: <http://barnkonventionen.se/wp-content/uploads/2009/07/Barnkonventionenfullversion.pdf>

FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning. (2008). Ds 2008:23. Regeringskansliet: Socialdepartementet. Hämtad från: <http://www.regeringen.se/sb/d/11071/a/123615>

Frithiof, E. (2007). *Mening, makt och utbildning. Deltagandets villkor för personer med utvecklingsstörning*. Växjö universitet. (Avhandling)

Habilitering & hälsa. Region Stockholm. Hämtad från: <http://habilitering.se/autismforum/om-diagnoser/diagnoskriterier/diagnosmanualen-dsm-5/diagnoskriterier-intellektuell>

Hartman, J. (2014). *Vetenskapligt tänkande. Från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur.

Hattie, J. (2014). *Synligt lärande: en syntes av mer än 800 metaanalyser om vad som påverkar eleverns skolresultat*. (1. utg.) Stockholm: Natur & Kultur.

Haug, P. (2016). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217.
doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778

Hodzic, S., & Memisevic, H. (2011). Teachers attitudes towards inclusion of students with intellectual disability in Bosnia and Herzegovina. *International Journal of Inclusive Education*, 15(7), 699-710.
doi.org/10.1080/13603110903184001

Ineland, J., Molin, M., & Sauer, L. (2013). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. Malmö: Gleerup.

Klang, N., Göransson, K., Lindqvist, G., Nilholm, C., Hansson, S. & Bengtsson, K. (2019). Instructional practices for pupils with an intellectual disability in mainstream and special educational settings. *International Journal of Disability, Development and Education*, oct 17 2019.
doi.org/10.1080/1034912X.2019.1679724

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.), Lund: Studentlitteratur.

Lantz, A. (2013). *Intervjumetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, C. (2012). *Barn och elever i svårigheter: en pedagogisk utmaning*. (1. uppl.), Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, C., & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära av forskningen?* FoU skriftserie nr. 3, Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Salamancadeklarationen. (2006). *Svenska Unescorådets skriftserie*, nr 1/2001. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Sigstad, H. M. H. (2017). Successful inclusion of adolescent students with mild intellectual disabilities - conditions and challenges within a mainstream school context. *International Journal of Special Education*, 32(4), 767–783. Hämtad från:
<http://search.ebscohost.com.ezp.sub.su.se/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1184162&site=eds-live&scope=site>

Skolinspektionen (2016). *Integrerade elever - undervisningssituationen för elever som är mottagna i grundsärskolan och får sin undervisning i grundskolan*. Dnr.400-2015:6583 Hämtad från:
<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/planerade-pagande-granskningar/integrerade-elever/kvalitetsgranskning-integrerade-elever.pdf>

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Reviderad 2018*. Hämtad från: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan 2011. Reviderad 2018*. Hämtad från: <https://www.skolverket.se/getFile?file=3976>

Skolverket. (2015). Stödmaterial. *Integrerade elever*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2018). Jämförelsetal och statistik. Hämtad från: <http://www.jmftal.artisan.se>

SOU 2004:98. *För oss tillsammans -Om utbildning och utvecklingsstörning*. Stockholm: Fritzes.

Srivastava, M., de Boer, A. A., & Pijl, S. J. (2017). Preparing for the inclusive classroom: changing teachers' attitudes and knowledge. *Teacher Development*, 21(4), 561-579.
Doi.org/10.1080/13664530.2017.1279681

Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. 2. uppl. Stockholm: Norstedts.

UNICEF Sverige (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige.

Vygotskij, L. (2001). *Tänkande och språk* (rev. uppl.). Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Yildiz, N. G. (2015). Teacher and student behaviors in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 177-184. Hämtad från: <http://search.ebscohost.com.ezp.sub.su.se/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1057450&site=eds-live&scope=site>

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.

9. Bilagor

Bilaga 1 Informationsbrev

Informationsbrev

Stockholm 2019-09-18

Till dig som arbetar som lärare i grundskolan och undervisar elever med intellektuell funktionsnedsättning i grundskoleklass.

Vi är två lärare som läser till speciallärare med specialisering utvecklingsstörning vid Specialpedagogiska institutionen vid Stockholms universitet. Nu avslutar vi vår utbildning med att skriva examensarbete. Syftet med studien är att undersöka arbetssättet hos lärare i grundskoleklass som har integrerade elever med intellektuell funktionsnedsättning som läser delvis eller helt enligt grundsärskolans läroplan.

Eftersom du har erfarenhet av att undervisa elever med intellektuell funktionsnedsättning i grundskoleklass skulle vi vara tacksamma om vi får intervjua dig. Tid och plats bokas efter överenskommelse med dig. Intervjun kommer att ske i oktober eller i början av november 2019 och beräknas ta ca. 30-40 minuter. Vi kommer att använda oss av ljudupptagning under intervjun för att kunna lyssna uppmärksam och underlätta bearbetning av data. Samtalet kommer att transkriberas i sin helhet och önskar du läsa transkriberingen finns det möjlighet att maila dig materialet. Det nedskrivna materialet kommer att ligga till grund för analysarbetet inom ramen för det självständiga arbetet. Ditt deltagande är helt frivilligt och du har när som helst rätt att avbryta din medverkan i intervjun eller studien.

Allt material kommer att hanteras enligt Vetenskapsrådets etiska riktlinjer, vilket bl.a. innebär att namn på personer eller skolor inte kommer att finnas med i det skriftliga examensarbetet eller i den muntliga redovisningen. Endast våra handledare och examinatore kommer att kunna ta del av det insamlade materialet. När det självständiga arbetet är godkänt kommer det insamlade materialet såsom anteckningar och ljudfiler förstöras senast i slutet av 2020. Examensarbetet kommer att publiceras i DiVA-portalen vid Stockholms universitet och önskar du ett exemplar tillhandahåller vi det.

Välkommen med din intresseanmälan och eventuella frågor så snart som möjligt till:

Linda Hedström: linda.hedstrom@ekero.se

Mobil: 0704807343

Ulrica Johans: ulrica.johans@gmail.com

Mobil: 0705491176

Handledare: Universitetslektor Wissam Mounzer.

Mail: wissam.mounzer@specped.su.se

Med vänliga hälsningar Linda och Ulrica

Jag _____ ger härmed mitt samtycke till intervju enligt ovanstående.

Bilaga 2 Intervjufrågor

Intervjufrågor:

Har du tidigare erfarenhet av att undervisa integrerade elever?

Hur planerar du för att kunna möta behovet hos eleven/eleverna med IF?

Vilket stöd har du från övrig personal och skolledning kring arbetet med två kursplaner för att kunna möta elevens behov?

Vad anser du är mest avgörande för att undervisningen med integrerade elever ska fungera?

Är det något som du anser är problematiskt?

Hur bedömer du elevutveckling utifrån två olika kursplaner?

Vilka svårigheter anser du uppstår med två kursplaner i klassrummet?

