



**Linneuniversitetet**

Kalmar Växjö

Självständigt arbete i specialpedagog-  
eller speciallärarprogrammet, 15 hp

# Tillgängliga lärmiljöer och tydliggörande pedagogik för ökad inkludering och delaktighet –

*ur ett pedagog- och elevperspektiv*



*Författare:* Malin Liljeqvist  
Susanna Lindström  
*Handledare:* Charlotte Silander  
*Examinator:* Kristina Hellberg  
*Termin:* HT 19  
*Ämne:* Pedagogik  
*Nivå:* Avancerad  
*Kurskod:* 4PP24E

## Titel

Tillgängliga lärmiljöer och tydliggörande pedagogik för ökad inkludering och delaktighet – ur ett pedagog- och elevperspektiv

## English title

Available learning environments and clarifying pedagogy for increased participation, accessibility and inclusion - from an educational and student perspective

## Abstrakt

Studiens syfte är att undersöka hur pedagoger och elever i grundskolan upplever specialpedagogiskt stöd och stimulans, genom användandet av specialpedagogiskt material och gemensamma stödstrukturer, kan bidra till delaktighet, tillgängliga lärmiljöer och därmed inkludering. Vilka möjligheter och vinster liksom hinder och svårigheter upplevs? Semistrukturerade kvalitativa intervjuer genomfördes med pedagoger och elever, vilka deltagit i ett skolutvecklingsarbete, samt en kompletterande enkät till pedagoger. Respondenternas svar sammanställdes utifrån riktlinjer i kvalitativ metod och resultatet analyserades utifrån de teoretiska utgångspunkterna inkludering, samhälls-och strukturperspektiv och relationellt perspektiv.

Respondenternas beskrivningar visar att specialpedagogiskt material (Stöd- och strukturlådor, SoS-lådor med taktilt och visuellt material) och tydliggörande pedagogik i form av gemensamma stödstrukturer (färgkoder och strukturer över vecka, dag och lektion) bidrar till en gemensamhetsorienterad inkludering. Genom att öka elevers delaktighet och göra lärmiljön mer tillgänglig, proaktivt likt UDL (Universal Design för Lärande), gynnas alla elever, i synnerhet de med NPF-problematik. Hinder som nämns är svårigheten att få samtliga pedagoger att anamma arbetssättet, liksom att pedagogerna initialt upplever det tidskrävande. Vinsterna beskrivs överväga och både pedagoger och elever är eniga om att de nu inte skulle vilja vara utan materialet och strukturerna.

## Nyckelord

Specialpedagogik, inkludering, delaktighet, tillgänglighet, lärmiljö och struktur.

# Innehåll

## 1 Inledning

1.1 Syfte och frågeställningar

1.2 Avgränsningar

## 2 Bakgrund

2.1 Betydelsen av inkludering, tillgänglig lärmiljö och stödjande strukturer

2.2 Styrdokument, deklARATIONER och konventioner om inkludering

## 3 Tidigare forskning och teori

3.1 Inkludering

3.2 Förutsättningar för inkluderande verksamhet, elevers delaktighet och tillgängliga lärmiljöer

3.3 Pedagogiska strategier för inkludering, delaktighet och tillgänglig undervisning

3.4 Teoretiska utgångspunkter

3.4.1 *Inkludering - vad innebär det?*

3.4.2 *Inkludering, tillgänglighet och delaktighet ur ett samhälls- och strukturperspektiv*

3.4.3 *Inkludering, tillgänglighet och delaktighet ur ett relationellt perspektiv*

## 4 Projektbeskrivning

## 5 Metod

5.1 Kvalitativ empirisk studie i form av intervjuer och enkät

5.2 Genomförande och bearbetning

5.3 Forskningsetiska överväganden

5.4 Validitet och reliabilitet

## 6 Resultat och analys

6.1 Elevernas beskrivning av SoS-lådor

6.2 Pedagogernas beskrivning av SoS-lådor

6.3 Analys av inkluderingsaspekten genom användandet av SoS-lådor

6.4 Elevernas beskrivning av gemensamma stödstrukturer

6.5 Pedagogernas beskrivning av gemensamma stödstrukturer

6.6 Analys av inkluderingsaspekten genom användandet av gemensamma strukturer

## 7 Diskussion

7.1 Resultatdiskussion

7.2 Metoddiskussion

7.3 Specialpedagogiska implikationer

7.4 Förslag på vidare forskning

## Referenser

## Bilagor

Bilaga A Missivbrev vårdnadshavare

Bilaga B Missivbrev pedagoger

Bilaga C Intervjuguide elever

Bilaga D Intervjuguide pedagoger

Bilaga E Enkät

# 1. Inledning

I denna studie fokuseras hur elever i olika skolvårigheter kan inkluderas och ges förutsättningar att ingå i en gemenskap i skolsituationen. Inkludering är ett begrepp som har debatterats flitigt i såväl forskning som på den politiska arenan. Begreppet är dock svårfångat och tolkningen av innebörden skiftar utifrån olika preferenser och perspektiv. Utgångspunkten för tanken om inkludering är att det är skolan som ska anpassas till eleverna istället för tvärtom. Specialpedagogiken har därmed som uppgift att komplettera, utveckla och kritiskt granska den gängse pedagogiken, utifrån strävan efter inkludering och att skapa goda pedagogiska förutsättningar i en skola för alla (Bruce et.al, 2016). Vi undersöker hur stödjande material samt tydliggörande pedagogik, kan bidra till elevers ökande delaktighet och inkludering genom att göra lärmiljöer mer tillgängliga. Avsikten är att bidra med ny kunskap kring hur elever med skolvårigheter kan inkluderas. Studien behandlar aktuella förhållningssätt inom skolverksamheten, i synnerhet för elever i någon form av skolvårigheter. Vi vill fånga hur pedagoger och elever inom grundskolan uppfattar och upplever inkludering, delaktighet och tillgänglighet. Detta har gjorts genom att följa ett specialpedagogiskt skolutvecklingsprojekt, som syftar till att utveckla lärmiljöer genom att proaktivt implementera specifika specialpedagogiska metoder, bestående av gemensamma stödstrukturer och specialpedagogiskt material. De gemensamma stödstrukturerna består av tydliggörande pedagogik i form av vecko-, dag- och lektionsstruktur, liksom färgkodade ämnen. Materialet består av taktilt, visuellt och auditivt stöd som syftar till att motverka funktionsnedsättnings konsekvenser genom att kanalisera rörelsebehov, främja koncentration, visualisera tid samt minska auditiva intryck.

Nilholm (2015) beskriver att det saknas forskning, som på ett trovärdigt sätt visar att miljön blir mer inkluderande på grund av någon insats exempelvis en metod eller arbetssätt. Svårigheterna ligger i att påvisa att den pedagogiska och sociala utvecklingen förbättrades för alla elever inklusive elever med funktionsnedsättning/i behov av särskilt stöd. Motivet till studien är således att undersöka om och hur gemensamma stödstrukturer och specialpedagogiska material kan bidra till främjande och förebyggande specialpedagogiskt arbete genom att bidra till elevers stöd inom klassens ram, för att främja inkludering, delaktighet och tillgänglighet för eleverna. I tidigare vetenskaplig forskning saknas även ofta elevperspektivet (Bruce, Rubin, Thimgren & Åkerman, 2016), varför intentionen är att försöka fånga elevernas upplevelser kring implementering av specialpedagogiskt material och stödstrukturer i skolsituationen. Elevernas röster är en viktig faktor för att veta vad som behöver förändras och förbättras i lärmiljön, ur ett relationellt perspektiv. Att lyssna på elever kan ge en djupare förståelse för deras behov i lärmiljön. Då ges större möjlighet att skapa lärmiljöer där alla elever kan vara delaktiga i gemenskapen och det är även en fördel för skolutveckling (Skolverket 2015; SPSM 2019; Östlund 2012). Studien syftar till att bidra med verksamma pedagogers och elevers perspektiv på hur lärmiljöer kan utvecklas till inkluderande och tillgängliga där alla elever känner sig delaktiga i en gemenskap i skolverksamheten. Studien utgår därmed från den gemenskapshetsorienterade inkluderingsdefinitionen ur ett inifrånperspektiv kring tillgänglighet och delaktighet samt ett relationellt perspektiv där inkludering innefattar lärmiljön och elevernas känsla av sammanhang och samhälls-och strukturperspektivets förebyggande ansats för att motverka funktionsnedsättnings konsekvenser.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur pedagoger och elever upplever att specialpedagogiskt stöd och stimulans bidrar till inkludering, delaktighet och tillgänglighet.

- Vilka specialpedagogiska åtgärder i form av aktiviteter och verktyg upplever pedagoger och elever bidrar till delaktighet, tillgängliga lärmiljöer och inkludering i grundskolan?
- Vilka möjligheter och vinster upplever pedagoger och elever vid användandet av specialpedagogiska åtgärder, aktiviteter och verktyg i grundskolan?
- Vilka hinder och svårigheter upplever pedagoger och elever vid användandet av specialpedagogiska åtgärder, aktiviteter och verktyg i grundskolan?

## 1.2 Avgränsningar

Ambitionen med studien är att undersöka hur inkludering kan skapas så att det innebär delaktighet och tillgänglighet för alla elever. Utgångspunkten är den gemenskapsorienterade definitionen av inkluderingsbegreppet, vilket innebär att elever är socialt och pedagogiskt delaktiga. Därmed beaktas inte andra definitioner av inkludering som till exempel individorienterad och placeringsorienterad inkludering (Göransson & Nilholm 2015). Ytterligare avgränsningar innefattar hur forskning och våra respondenter, pedagoger och elever, ser på ett antal specifika stödstrukturer, taktila och visuella hjälpmedel, som allmänna och generella anpassningar för ledning och stimulans i varje klassrum på tre skolor. Vi undersöker hur dessa ses bidra till en inkluderande skola, elevers delaktighet och tillgänglig lärmiljö för alla elever.

## 2. Bakgrund

I kommande avsnitt beskriver vi vikten av inkludering ur ett relationellt perspektiv på skolsvårigheter. Skolan och elevhälsan föreskrivs arbeta i första hand främjande och förebyggande. Dessutom är såväl elevhälsan som specialpedagogiken hela skolans ansvar (Socialstyrelsen 2014). Det är angeläget att proaktivt utveckla och utforma tillgängliga lärmiljöer så att alla elever blir inkluderade och känner delaktighet, liksom för att minska individuella stödinsatser. En tillgänglig lärmiljö är grunden i skolors arbete med att skapa förutsättningar för alla elevers gemenskap och känsla av delaktighet och därmed förutsättningen till en inkluderande skola (Östlund 2018).

Området är bristfälligt beforskat och det är svårt att dra tydliga slutsatser kring effekterna, varför det är angeläget att undersöka (Nilholm 2015). Ingången till forskningsområdet är delar av ett skolutvecklingsprojekt med fokus på inkludering, delaktighet och tillgänglig lärmiljö, vilket utgår från stödjande strukturer för alla elever, i synnerhet elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF). För att avgöra om det bidragit till ökad inkludering, delaktighet och tillgänglighet, vilket är subjektiva företeelser, är det nödvändigt att beakta elevernas syn på lärmiljö och skolsituation, likväl som pedagogers syn på lärmiljö samt aktuell forskning (Nilholm & Göransson 2014).

## 2.1 Betydelsen av inkludering, tillgänglig lärmiljö och stödjande strukturer

Inkluderingsstanken bygger på att det är skolan som ska skapa goda förutsättningar för alla elever (Bruce et.al, 2016). Formuleringen elever i svårigheter betonar att svårigheter inte har direkt att göra med fastlagda egenskaper hos individen utan uppstår i samspelet mellan eleven och miljön (Nilholm 2015). Nilholm och Göransson (2014) beskriver hur inkluderande processer är sådana processer som ökar känslan av gemenskap och därmed även elevernas delaktighet. Då det är den *gemenskaphetsorienterade* definitionen som ligger till grund för synsättet är det således den subjektiva upplevelsen av inkludering som fokuseras, i motsats till de *individorienterade* och *placeringsorienterade* definitionerna, där elevens placering i klassrummet betonas. Den gemenskapsorienterade definitionen stämmer såväl med relationell teori som samhälls- och strukturell teori liksom Deweys tankar om vikten av positiv utveckling av individ och samhälle, vilka kommer beskrivas senare i teoridelen.

Begreppet lärmiljö rymmer aspekter som berör skolans sociala klimat, interaktioner och relationer i skolmiljön, didaktiska infallsvinklar, undervisningens utformning samt fysiska aspekter av skolmiljön. Begreppet tillgänglighet i relation till studien handlar om lärmiljöer och de pedagogiska verktyg som finns att tillgå. De ska vara tillgängliga, begripliga och hanterbara för eleverna. Tillgängliga lärmiljöer har som avsikt att vara inkluderande för alla elever och i undervisningssituationen kan det handla om hur lektionsstrukturen ser ut från början till slut liksom hur arbetsuppgifter och aktiviteter utformas (Skolverket 2019). Verksamheter som främjar en tillgänglig lärmiljö identifierar och undanröjer hinder och arbetar för att aktivt åtgärda, utveckla och förbättra lärmiljön så att alla elever blir delaktiga. Begreppet delaktighet i relation till studien handlar om att elever får likvärdiga möjligheter att vara aktiva i undervisningen samt ingå i en gemenskap (Skolverket 2015). En lärmiljö som inte är tillgänglig gör det svårt för eleven att vara fullt ut delaktig. En tillgänglig utbildning är en av förutsättningarna för aktivt deltagande i samhället. Hela lärmiljön måste kopplas till elevers utveckling och lärande för ett helhetsperspektiv (Tufvesson 2018). Miljöns utformning måste skapa förutsättningar för att verksamheten ska bli tillgänglig för alla elever i ett samspel mellan den pedagogiska, fysiska och sociala miljön samt individuella faktorer, för att möta elevers olikheter. Först då kan inkludering bli en realitet (Petersson 2016).

Innan individuella stödåtgärder planeras ska skolan organisatoriskt skapa förutsättningar för alla elevers lärande (Skolverket 2014a). En viktig komponent för att ta hänsyn till elevers olika förutsättningar och behov för inkludering i skolan, är att skapa struktur av miljö, tid och aktivitet. Redan vid planeringen av undervisningen behöver läraren beakta detta såväl genom ledning och stimulans som anpassningar för att alla elever ska kunna tillgodogöra sig undervisningen (Skolverket 2014b).

## 2.2 Styrdokument, deklARATIONER och konventioner om inkludering

I skolans läroplan, Lgr 11 (Skolverket 2016), finns inte begreppet inkludering preciserat men genomsyrrar läroplanens inledande kapitel. Det behandlar skolans värdegrund och uppdrag och där betonas allas lika värde samt att skolan ska förbereda för ett deltagande i ett demokratiskt samhälle. Ingen ska utsättas för diskriminering i skolan och detta ska aktivt motverkas. Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov och skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Vidare kan man läsa att skolan ska sträva efter att vara en

levande social gemenskap, vilken ger trygghet och vilja och lust att lära. Eleverna ska utvecklas och få uppleva tillfredsställelse att göra framsteg och övervinna svårigheter.

Liknande formuleringar hittas i Skollagen (SFS 2010:800), som även lyfter att elever med svårigheter att nå målen på grund av funktionsnedsättning ska ges stöd som syftar till att så långt som möjligt motverka funktionsnedsättningens konsekvenser.

Anpassningar ska främst ges inom ramen för den ordinarie undervisningen. Alla elever ska tillförsäkras en skolmiljö präglad av trygghet och studiero och skolan ska bedriva ett målinriktat arbete för att motverka kränkande behandling.

I Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet 2/2006) används begreppet ”inclusion” eller ”inclusive education” som översätts med integration, vilket idag allmänt överförs till begreppet inkludering. Enligt deklarationen är inkludering en demokratisk fråga och det effektivaste sättet att bekämpa diskriminerande attityder, skapa en välkommande närmiljö, bygga upp ett inkluderande samhälle samt åstadkomma undervisning för alla. Strategier ska utvecklas för att ge elever lika förutsättningar och deklarationen hävdar att lärares attityder till inkludering är avgörande. ”Undervisning av elever med behov av särskilt stöd bygger på den sunda pedagogikens välbeprövade principer som kan komma alla barn tillgodo” (Svenska Unescorådet 2/2006 s. 17).

FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (Socialdepartementet 2008) beskriver i artikel 24, som behandlar utbildning, vikten av att personer med funktionsnedsättning har rätt till utbildning på samma villkor som andra och utan diskriminering. De ska ges tillgång till en inkluderad skolgång där anpassning och nödvändigt stöd ges inom det allmänna utbildningssystemet, vilket erbjuder största möjliga akademiska och sociala utveckling som är förenlig med målet fullständig inkludering och ett livslångt lärande.

Sammantaget läggs en stor tyngdpunkt på inkludering som företeelse i en gemensam skola i samtliga för utbildningsväsendets styrande dokument, trots att inkludering som begrepp inte framskrivs i skolans styrdokument.

### 3. Tidigare forskning och teori

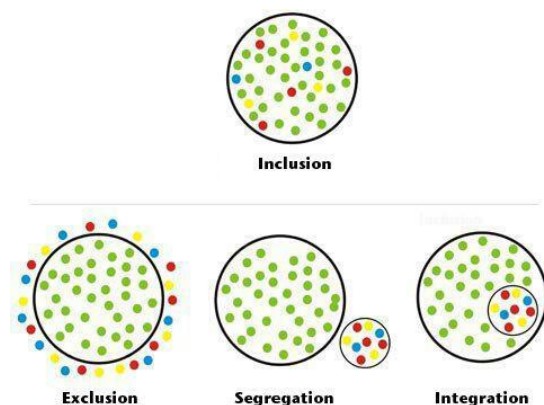
Följande avsnitt inleds med beskrivning av tidigare forskning kring inkludering, delaktighet, lärmiljö och tydliggörande pedagogik. Därpå presenteras teorier som ska skapa teoretisk förståelse av de fenomen som studeras för att kunna etablera den bas som studiens resultat och analys ska integreras med (Kvale & Brinkman 2014).

#### 3.1 Inkludering

Inkludering kan se helt olika ut beroende av såväl sociala, fysiska som pedagogiska faktorer. Det är problematiskt att det existerar en mängd tolkningar och beskrivningar av begreppet inkludering (Ahlberg 2013).

Nedanstående figur illustrerar olika synsätt som format skolans inkluderingsarbete (Nilholm 2013). *Exkludering* kan tolkas som att olikheter på ett kategoriskt sätt sorterar och ställer elever utanför undervisningssystem. *Segregation* innebär också kategorisering och sortering utifrån olikheter men skolan ansvarar för att samla dessa elever och organisera utbildning i parallella skolsystem. *Integration* innebär att tidigare segregerade elever flyttas in i ordinarie skolor fysiskt och socialt. Dessa tre understa cirkelar utgör således ett kategoriskt synsätt, medan den övre cirkeln, *inkludering*, syftar till att skolan

är ett gemensamt system som välkomnar alla elever, vilket ställer helt andra krav på skolan och förutsätter ett relationellt synsätt (Nilholm 2013).



Figur: Skolverket, (2014b, s. 17).

Ahlberg (2013) har funnit att det finns en kärna i beskrivningarna där inkludering utgår från att skapa gemenskap och delaktighet för alla, vilket även Skolinspektionen (2018) menar, i betydelsen av att vara en aktiv och accepterande del av ett sammanhang. Skolverket (2019) lyfter att delaktighet kan graderas och vara allt från elevers aktivt deltagande i en process, upplevelse av meningsfullhet, till delaktighet i beslut som berör dem. Delaktighet kan ses som en främjande faktor i lärandet. Persson och Persson (2012) betonar gemenskap och därmed delaktighet som igenkänningstecken på en inkluderande skola: ”En inkluderande skola är en skola där alla elever, oberoende av förutsättningar, ska få ett meningsfullt utbyte och aktivt kunna delta i det gemensamma och det gemensamhetskapande” (s. 18). Inkludering handlar om att ett skolsystem som tar ansvar för alla elevers lärande, kännetecknas av att där finns samsyn på olika nivåer i systemet samt där olikhet ses som tillgångar. Detta synsätt kallas för en gemenskapsorienterad definition av inkludering (Nilholm & Göransson 2014).

Persson och Persson (2012) utvecklar synen på inkluderingsbegreppet. De belyser hur inkludering och inkluderande verksamhet inte bara rör skolan utan hela samhället. ”En inkluderande verksamhet är då både mål och medel och det långsiktiga syftet är att barn och unga genom sina erfarenheter från en skola där olikheter ses som en tillgång kan bidra till en samhällsutveckling där tolerans och respekt för olikheter är naturliga utgångspunkter för mänsklig samvaro.” (s. 22).

Skolans kunskap och möjligheter att organisera den specialpedagogiska verksamheten kan avgöra möjligheterna till pedagogisk inkludering. Specialpedagogiken syftar traditionellt sett till att segregera eleven från ordinarie undervisning och problematiserar detta utifrån en inkluderingsprincip (Persson & Persson 2012). Nilholm och Göransson (2014) förtydligar genom att titta på hur relationen ser ut mellan teori och praktik vad gäller inkluderingsbegreppet och hur utbildning handlar om mer än bara kunskapsförmedling. Utbildning kan ses som bildning och omsorg i ett längre samhällsperspektiv, vilket är nödvändigt ur ett inkluderingsperspektiv.

### 3.2 Förutsättningar för inkluderande verksamhet, elevers delaktighet och tillgängliga lärmiljöer

För att kunna tala om en inkluderande skola ser Nilholm och Göransson, (2014) att ett antal kriterier behöver vara uppfyllda; tydligt pedagogiskt ledarskap, kollegialt lärande, gott socialt klimat, inkluderande arbetssätt och formativ bedömning. Skolans värdegrund



tillhör en del av samhällets demokratiska normer. Uttrycket ”En skola för alla” har sedan 80-talet varit ett uttryck i samhällsdebatten, där olika tolkningar lett fram till två begreppspar, nämligen integrering – segregering och inkludering – exkludering. Gadler (2011) visar på hur ”En skola för alla” riskerar att bli retorisk, då ansvaret för genomförandet av att skapa förutsättningar för alla elevers möjligheter till inkludering, ofta läggs över på enskilda lärare att själva lösa utan adekvata resurser och kunskaper. Många skolhuvudmän strävar efter en inkluderande lärmiljö. Samtidigt saknas ofta tillräckliga förutsättningar för att lärmiljön ska vara pedagogiskt, socialt och fysiskt tillgänglig för elever med funktionsnedsättning (Skolverket 2016). ”Att möta alla elevers behov är en stor utmaning för rektor, lärare och elevhälsa. Det kan ses som den viktigaste delen i skolans förbättrings- och kvalitetsarbete.” (Persson & Persson 2012, s. 167).

Forskning visar på att placeringsdefinitionen utifrån inkludering sällan har den största betydelsen för elever i behov av stödinsatser. Däremot verkar det som görs i själva undervisningssituationen, det vill säga det pedagogiska förhållningssättet och de metoder läraren använder sig av, ha stor betydelse (Nilholm 2015). Persson och Persson (2012) pekar på att det finns en mängd forskning som visar att heterogena grupper gynnar lärandet. Skolverkets rapport (2016) visar att många skolor inte är anpassad för elever med NPF. En internationell forskningsstudie från Brörup Dyssegard, Sögaard Larsen och Tifitkci (2013) har beskrivit 65 studier kring inkludering, angående elever i behov av stöd, främst NPF-problematik. Forskningsstudien visar på några betydelsefulla slutsatser vilka är viktiga att beakta vid inkludering av dessa elever i en klassrumsgemenskap. Bland annat lyfts vikten av lärarens kunskap om evidensbaserade undervisningsmetoder som gynnar elever med NPF-problematik, specialpedagogiska metoder. Tillgång till specialpedagogisk kompetens i ett nära samarbete krävs, samt att eleverna ges en klar struktur med tydliga målsättningar. Därtill är det viktigt med tidiga insatser för att motverka stigmatisering liksom att alla elever gynnas av denna typ av inkludering. Kotte (2017) menar att inkluderande arbetssätt i klassrummen, som möter alla elevers olikheter och förutsättningar, kräver en bred specialpedagogisk kompetens, vilket många lärare saknar. Lärares erfarenheter och kunskap kring inkluderande pedagogik spelar stor roll för deras attityder att lyckas skapa inkluderande lärmiljöer som innefattar alla elever, men är inte tillräckligt. Den stora utmaningen är att skapa undervisningsformer som är tillgängliga för alla, överallt och hela tiden. Därmed är en systematisk professionsutveckling med fokus på inkluderande undervisning en nödvändighet (Kotte 2017). Persson och Persson (2012) poängterar att en förutsättning för inkludering är att olikheter ses som en tillgång och att verksamheten organiseras så att den passar alla elever. För att utforma en inkluderande verksamhet måste det skapas lika möjligheter för de elever som riskerar att ställas utanför.

Resultatet av de olika anpassningarna som gjorts inom skolan har ofta kallats för inkludering och/eller inkludering av lärmiljöer (Gadler, 2011). Arbeten som bedrivits i stor skala, (Kotte, 2017; Tetler 2015) med syfte att främja utvecklingen av inkluderande undervisning har nyligen genomförts i Sverige. Dessa har identifierat ett antal framgångsfaktorer som finns för att skapa inkluderande lärmiljöer. Sammanfattningsvis handlar dessa om pedagogernas syn på sina elever, relationer, samsyn bland personal, anpassade lärmiljöer liksom tid för arbetet. Liknande resultat framgår i en amerikansk studie, (LeDoux, Graves & Burt, 2012). Studien fastslår att när lärare samarbetar med personal med specialpedagogisk kompetens byggs starkare förståelse, kunskap, positiva attityder och vilja att arbeta förebyggande för inkludering. Lärares positiva inställning

utgör ett starkt argument för förebyggande arbetsmetoder och ansvarstagande kring inkludering, vilket även Jensen (2018) menar är effektivast för att skapa en tillgänglig lärmiljö för så många som möjligt. Med tydlig struktur i varje klassrum ges alla elever förutsättningar att klara skolan bättre. Tidiga stödinsatser, förebyggande av svårigheter och hög specialpedagogisk kompetens hos alla pedagoger är viktiga inslag för inkluderande skolor där den naturliga variationen i en grupp ses som en tillgång (Skolverket 2014a; Skolverket 2014b).

Mitchel (2015) beskriver en strategi, UDL (Universal Design för Lärande), där kärnan är att utforma undervisning och lärmiljöer så att de passar alla från början så att behovet av att anpassa i efterhand inte blir nödvändigt. Det är ett övergripande begrepp som ska gynna alla och främja full delaktighet i såväl skola som i samhälle genom att utforma lösningar som är tillgängliga och användbara för alla. Skolverket (2019) beskriver UDL som ett proaktivt arbetssätt där man konkret och systematiskt går igenom exempelvis lektionsplanering, lektionsstrukturer och material med eleverna för att förebygga situationer där hinder för inkludering och lärande uppstår. Enligt Östlund (2018b) utgör elevers olikheter och den naturliga variationen grunden för UDL och är ett sätt att överbygga den tidigare uppdelningen av specialundervisning och klassrumsundervisning. Mitchel (2015) menar att pedagogiken ska vara tillgänglig för alla elever genom differentiering av inläring och miljöer vilket minimerar anpassningar utifrån individer eller omständigheter. "Syftet är med andra ord >>förmontering<< och inte >>eftermontering<< eller anpassning" (Mitchel 2015 s. 240). Även Östlund (2018c) och Aspflo & Almsenius (2019) beskriver att för att lärmiljön ska vara tillgänglig krävs att aktiviteter är begripliga, hanterbara och meningsfulla ur elevernas perspektiv och UDL omfattar alla elever.

En inkluderande lärmiljö karakteriseras av att skolan systematiskt arbetar för alla elevers delaktighet genom att i klassrummet exempelvis skapa stödstrukturer. En viktig aspekt är att olika lärverktyg inte enbart används av elever i behov av stöd, utan blir en naturlig del i alla elevers skolvardag. Det ska inte bli något som anses speciellt eller alternativt. De stödstrukturer som används på olika sätt bidrar till att förbättra lärmiljön för alla elever. Valsö och Malmgren (2019) lyfter vikten av att pedagogerna påminner sig själva kring skolans gemensamma arbetssätt och ser till att lära eleverna det nya systemet. "För att få eleverna att använda miljön på ett sätt som hjälper dem i lärandet och göra det till en vana, krävs det låga trösklar, struktur och påminnelser" (Valsö & Malmgren, 2019, s. 163).

Nilholm och Göransson (2014) liksom Valsö och Malmgren (2019) beskriver hur skolan förutom kunskapsuppdraget även ska ge elever möjligheter att utveckla egenskaper, förhållningssätt och erfarenheter av demokrati, vilket svarar upp mot ett vidare samhälls- och strukturperspektiv, och de senare menar att en viktig aspekt handlar om att alla elever ska ha en god lärmiljö.

### 3.3 Pedagogiska strategier för inkludering, delaktighet och tillgänglig undervisning

Skolan ska ta hänsyn till alla elevers behov och uppväga skillnader i elevers funktionsförmågor. Tydliggörande pedagogik bidrar med att göra information och kunskap begriplig. Frågor besvaras och visualiseras och svar ges på de frågor som eleven själv kan ha svårt att ställa. Ojämna funktionsförmågor kompenseras samtidigt och undervisning underlättas och tydliggörs för alla elever i klassrummet (Skolinspektionen 2018). Ramar och struktur ökar förmågan för elevernas handling eller tanke. Då skolan

organiserar veckor, dagar, lektioner och moment på ett liknande sätt kan elevernas energi gå åt till lektionens innehåll (Valsö & Malmgren 2019; Skolinspektionen 2018). Alla elever, inte bara de med exempelvis NPF-svårigheter, mår bra av tydlig struktur och överblickbara uppgifter. Om stödåtgärder planeras in från början som ledning och stimulans slipper elever att misslyckas. Med tydliga ramar kan flexibilitet kring lektionens innehåll samt arbets- och redovisningsformer råda, liksom en ökad undervisningsdifferentiering (Lundin 2017). Skolverket (2019) betonar att för elever med funktionsvariationer i de exekutiva funktionerna (koncentration, uppmärksamhet och planering) kan undervisning med avsaknad av pedagogiska strukturer bli en riskfaktor. Valsö och Malmgren (2019) och Jensen (2018) beskriver att tydliggörande pedagogik handlar om hur elever ges den ledning som tar bort hinder för inläring. Tydliggörande pedagogik har god effekt för alla elevers prestationer, därför bör de också erbjudas till alla. Alexandersson (2014) menar att när stöd generaliseras och ges i klassrummet känner elever i stödbehov sig mindre stigmatiserade och tar lättare emot även enskilt stöd. Enligt Hejlskov Elvén (2014) minskar tydliggörande pedagogik därmed risken för problemskapande beteende genom att göra den aktuella situationen begriplig. SPSM (2019) rapporterar om att elever med NPF beskriver att tydliga instruktioner kring vad som ska göras och varför är viktigt för att kunna hålla koncentrationen och främjar studiemotivationen. En vanlig orsak till stress är att de inte riktigt förstår vad som förväntas av dem i skolarbetet. Speciellt tydligt blir det när det saknas strukturella anpassningar som möjliggör deltagande i samma aktiviteter som övriga elever i klassen. ”Att bli sittande och inte veta riktigt vad man ska göra glider lätt över till frustration, stress och brist på motivation” (SPSM 2019 s.8). Det behöver finnas förutsättningar för detta på ett organisatoriskt plan så att lärare ges förutsättningar att skapa en inkluderande lärmiljö (SPSM 2019). Nedan beskrivs olika former av organisatoriska stödstrategier och specialpedagogiskt material för att skapa inkluderande lärmiljöer, som undersökts i studien.

*Gemensamma stödstrukturer* - En tydlig struktur som alla elever känner igen möjliggör att elever med funktionsnedsättningar kan delta i ordinarie undervisning. Essunga kommun vände ett negativt skolresultat, ökade studieron och fick effektivare lektionstid med hjälp av strukturer (Persson & Persson 2012; Persson 2012). Allan & Persson (2015) betonar att detta sätt att öka inkluderingen även är viktigt ur ett samhällsperspektiv, liksom att det i grunden handlar om ett demokratiskt förhållningssätt. Jensen (2018) beskriver hur enhetliga strukturer, såsom till exempel lektionsplaneringar, med likartad layout och innehåll, underlättar för elever att skapa sig en bild av lektionen, liksom av dagen och veckan. Vikten av användandet av strukturerna visar Östlund (2018c) liksom Östlund och Thimgren (2015) på, då dylika strukturer syftar till att ge trygghet, en känsla av igenkännande liksom kontinuitet i skolarbetet. Planera, organisera, prioritera, reglera och inhibera är exekutiva funktioner som hjälper till att skapa ordning, påbörja, genomföra och avsluta uppgifter (Valsö & Malmgren, 2019). För att inte belasta de exekutiva funktionerna behöver varje elev vara trygg med svaren på frågorna; Var ska jag vara? Vem ska jag vara med? Vad ska jag göra? Vad ska jag lära? Hur ska jag göra? När ska jag göra det? Hur länge ska jag göra det? samt Vad ska jag göra sen? (Skolverket 2014b; Valsö & Malmgren 2109). Dessa är enligt Sjölund et al. (2017) nyckelfrågor inom tydliggörande pedagogik vilka syftar till att göra händelser, handlingar och situationer begripliga och hanterbara. Aspeflo & Almsenius (2019) poängterar att många elever också behöver veta **Varför** de ska göra olika saker. Petersson (2016) beskriver även att frågorna gärna kan kombineras med bildstöd. ”Att visualisera och förklara vad som ska göras under lektionen kompenserar för svårigheter

med arbetsminne, uppmärksamhet, koncentration och till viss del intrycksallergi.” (Sjölund et al. 2017, s. 68). Att komplettera muntliga instruktioner med skriftliga, gärna kompletterat med bildstöd, är nödvändigt för många elever med NPF-liknande svårigheter för att de inte ska bli informationsöverbelastade (Sjölund et al. 2017). Det skapar i förlängningen ökad självständighet och möjlighet att följa med i undervisningen (Jensen 2018). Skolan bör utnyttja att våra hjärnor är oerhört mycket snabbare på att läsa av en bild än ett ord (Valsö och Malmgren 2019). Färgkodade scheman med en färg för varje ämne som är genomgående i allt som rör respektive ämne underlättar och gör skoldagarna tydligare för alla elever. Färgkodningar hjälper elever att skapa ledtrådar kring ämnesuppbyggnad och vilket lektionsmaterial som tillhör vilket ämne (Lundin 2017). Färgstrukturen skapar trygghet och autonomi liksom avlastar elevernas exekutiva funktioner (Jensen 2018; Valsö & Malmgren 2019).

*Specialpedagogiskt material* - Tidsstöd skapar större förståelse och upplevelse av vad som hinns med under en viss tidsrymd. För elever som saknar den “inre klockan” kan tidsstöd göra skolvardagen hanterbar. Tidsstödet underlättar bedömning av tidsåtgång, att planera sin uppgift och ger eleven möjlighet att bli medveten om hur tid kan fördelas. Uttryck som “snart” eller “om en stund” kan förtydligas genom tidsstöd, genom att till exempel visa på fem minuter (Jensen 2018). Att synliggöra tid kan undvika stress och problemskapande beteende som kan uppstå vid väntan, dötid och övergångar (Lundin 2017; Sjölund et al. 2017).

Hjälpmiddel i alla klassrum som är till för alla elever, ska utgå från behov på ett flexibelt sätt. Olika taktilt material, såsom bollar och leror, kan hjälpa till att kanalisera rastlöshet eller motorisk oro. Sittdynor ger stöd till koncentration och fokusering, genom att minska motorisk rastlöshet, eftersom eleven måste stabilisera sittandet (Lundin 2018; Riksförbundet Attention 2019).

Syn och hörsel är de sinnen som mest uppenbart påverkar lärandet i skolmiljön och effektiviteten på elevers filter är olika bra. “Genom att anpassa lärmiljön visuellt och auditivt minskas distraktioner och det skapas bättre förutsättningar för koncentration” (Valsö & Malmgren s. 125, 2019). Genom Dan Svensson<sup>1</sup> har vi förevisats ett förändringsarbete för att skapa tillgängliga lärmiljöer med en inkluderingstanke. Avskärmningar för egna arbetsplatser är den mest genomgripande förändringen. Vidare visar Svensson<sup>2</sup> hur alla elever har tillgång till hörselkåpor, vilket Lundin (2017) förklarar kan vara en lösning för ljudkänsliga eller lättstörda elever vid eget arbete för att kunna fokusera bättre. Sjölund et al. (2017) betonar att hörselkåpor är ett stöd för att hantera och sortera bort vissa ljud, såsom tickande klockor, fläktar och ljud utifrån. Ljudmiljön påverkar såväl arbetsminne, kognitivt ansträngande uppgifter, inläring och prestation på såväl kort som lång sikt, framförallt för elever med NPF-problematik (Valsö & Malmgren 2019).

För användning på optimalt sätt behöver materialet vara lättillgängligt (Valsö & Malmgren 2019). Tabellen beskriver olika pedagogiska strategier för en inkluderande, tillgänglig och likvärdig undervisning som kommer att beskrivas i kommande avsnitt.

---

<sup>1</sup> Dan Svensson biträdande rektor, studiebesök den 5 mars 2019.

<sup>2</sup> Dan Svensson biträdande rektor, studiebesök den 5 mars 2019.

Tabell 1. Sammanställning av stödstrukturer och specialpedagogiskt material utifrån tidigare forskning.

Strukturstöd/Bildstöd	Taktilt stöd	Tidsstöd	Intrycksbegränsning
<i>Veckostruktur:</i> Visar överskådligt veckans viktiga moment.	<i>Sittdynor:</i> Olika storlekar och hårdhet för att sitta, stå på eller fotstöd.	<i>Time timer:</i> Visualiserar tid som är kvar.	<i>Hörselkåpor:</i> Minska auditiva intryck.
<i>Dagsstruktur</i> Visar dagens aktiviteter med tider och tydliggörande färgstöd.	<i>Bollar:</i> Olika storlekar och utformning.		
<i>Lektionsstruktur:</i> Aktiviteten tydliggörs med didaktiska frågor; Vad, Var, Med vem, Varför, Hur, Material, Sedan.	<i>Leror:</i> Formbar handlera.		
<i>Färgkodade ämnen:</i> Ämnen har sin egen färg i schema, register och pappmappar: matematik-blå, svenska-gul, engelska-grön, SO-röd och NO-svart.			

Källa: Aspeflo & Almsenius (2019); Jensen (2018); Lundin (2018); Riksförbundet Attention (2019); Sjölund et al. (2017); Skolverket (2014b); Valsö & Malmgren (2019)

Tidigare beskrivna strategin UDL framställer Jensen (2018) genom uttrycket omvänd inkludering. Åtgärder vilka gynnar elever med NPF-svårigheter gynnar hela klassen och kan förstärka en positiv effekt samt fånga fler elever i gråzonen. Skolan behöver inkludera lärverktyg och hjälpmedel så att de blir en naturlig tillgång för alla och ska vara enkla att tillgå för att de eleverna själva ska kunna välja när de har behov av stödmaterial av något slag (Jensen 2018). "Det är dyrt att hjälpa. Men det är dyrare att inte hjälpa. Anpassningar bör ses som en långsiktig samhällsinvestering... Det är smart budgetplanering att investera i elever istället för att ta hand om unga och vuxna som hamnat utanför samhället" (Jensen 2018 s. 348).

### 3.4 Teoretiska utgångspunkter

Bryman (2011) menar att teorier utgör en kuliss och grund för den forskning som utförs och bildar en ram inom vilken sociala företeelser kan förstås och forskningsresultaten tolkas. Utifrån studiens syfte har vi genomfört undersökningen med hjälp av samhälls- och strukturperspektiv samt relationellt perspektiv utifrån inkludering, tillgänglighet och delaktighet. Det stämmer väl överens med synen på att det är miljön som ska förändras, utifrån teorin kring inkludering, för att passa alla elever och styrdokumentens intentioner att anpassa utifrån elevers förutsättningar och behov (SFS 2010:800; Skolverket 2016). Teorierna ligger till grund för förståelse av empirin liksom tolkning av analys-, diskussion- och resultatdelarna.

#### 3.4.1 Inkludering – vad innebär det?

Begreppet *inclusion* introducerades under 1980-talet i flertalet anglosaxiska länder, då en del forskare och verksamma inom specialpedagogiska frågor tidigare varit missnöjda med hur begrepp som *integration* och *mainstreaming* hade urholkats. Dessa båda begrepp handlade mestadels om **var** elever med funktionsnedsättningar eller i behov av särskilt stöd skulle placeras. Begreppen representerade ett synsätt där elever skulle anpassas till en skola istället för hur skolan skulle utformas för att passa alla elever (Nilholm & Göransson 2013). Därtill syftar integreringstanken ur ett svenskt perspektiv till att kategorisera och sortera elever utifrån olikheter och hur dessa under 1970- och 80-talen skulle placeras i "vanliga" skolor (Östlund 2018a). Idag ses inkludering som alla elevers rätt till delaktighet, tillgänglighet, gemenskap och en god lärmiljö inom ramen

för ordinarie undervisning, där olikheter berikar och har ett vidare demokrati- och samhällsperspektiv (Ahlberg 2013; Nilholm & Göransson 2014; Persson & Persson 2012; SFS 2010:800; Skolverket 2016; Valsö & Malmgren 2019; Östlund 2012).

### **3.4.2 Inkludering, tillgänglighet och delaktighet ur ett samhälls- och strukturperspektiv**

Uppfattningar och handlingar angående inkludering kan betraktas ur ett samhälleligt utvecklingsperspektiv. Övergripande forskningsfrågor med fokus på samhälleliga strukturer behandlar vad funktionsnedsättning och skolsvårigheter innebär som sociala och samhälleliga problem. Ett samhälls- och strukturperspektiv inriktas på skolsvårigheter i samhälleliga strukturer och maktförhållanden. Fokus är inkludering i såväl skola som samhälle. Likvärdighet och rättvisa är grundstenar för att granska hinder för att alla elever ska ges delaktighet på egna villkor i en skola för alla. Orsaker till behov av stödinsatser måste sökas i samhället och skolans verksamheter (Kotte 2017). Centrala frågor är vilka konsekvenser en funktionsnedsättning innebär, hur dessa kan motverkas, vilka förutsättningar som är nödvändiga, liksom hur delaktighet skapas för att stödja elever i skolsvårigheter för inkludering och delaktighet i en skola för alla (Ahlberg 2016). Inkludering handlar inte enbart om utbildning, utan hur samhället ska se ut. Inkludering är en vägledande princip för skolans pedagogiska vardagsarbete, som syftar till att bidra till ett inkluderande och hållbart samhälle (Persson & Persson 2011; Persson & Persson 2012). Alla barns gemensamma lärande i skolgemenskapen på lika villkor, innebär i förlängningen förutsättningar för deras delaktighet i samhällslivet (Dewey 2004; Kotte 2017).

### **3.4.3 Inkludering, tillgänglighet och delaktighet ur ett relationellt perspektiv**

Begreppen *relationellt* och *kategoriskt* perspektiv kan användas som förståelsemodeller för tolkning av elevers skolsvårigheter. Ur ett kategoriskt perspektiv förstås elevers svårigheter utifrån individfaktorer, medan det relationella perspektivet fokuserar på hur samspelet mellan individ och omgivning påverkar lärande och utveckling i ett samspel (Skolverket 2019). Ur ett relationellt perspektiv söks skolsvårigheter i mötet mellan eleven och den omgivande miljön, där samspelet mellan individ, grupp, skola och samhälle studeras, liksom relationen dem emellan. Fokus ligger på relationer och interaktion och centrala frågor är hur den pedagogiska och specialpedagogiska verksamheten möter elevers olikheter för en inkluderande verksamhet (Ahlberg, 2016). Östlund (2018a) poängterar att ur ett relationellt perspektiv blir elever i svårigheter en angelägenhet för all personal på skolan och beskriver att skolan som system gått från att exkludera elever med funktionsnedsättning till att sträva mot en inkluderande verksamhet som kan möta alla elevers olikheter.

## **4. Projektbeskrivning**

Underlaget till uppsatsen är hämtad från delar av ett skolutvecklingsprojekt som genomfördes 2017 till 2019, varav undersökta delar i studien implementerades under höstterminen 2018 och vårterminen 2019. Genom att följa projektet ges vi möjlighet att på ett djupare plan undersöka dessa specifika komponenter, tydliggörande pedagogik via gemensamma stödstrukturer och specialpedagogiskt material. I projektet ingår tre skolor med sammanlagt 21 klasser i en medelstor kommun i södra Sverige. Skolorna ingår i ett gemensamt begränsat område inom kommunen, vilka har genomfört ett projektbaserat

utvecklingsarbete, delvis finansierat via SIS-medel (Särskilda insatser i skolan) från SPSM (Specialpedagogiska skolmyndigheten). Projektet syftar bland annat till att öka elevernas inkludering och delaktighet liksom pedagogernas kunskaper kring olika pedagogiska arbetssätt. Målet har varit att tillsammans bygga upp en tillgänglig skola för alla våra elever genom att arbetslagen och därigenom skolorna får en större samsyn kring bemötande och struktur, som gynnar alla elever. Gemensamt för skolorna var att personalen upplevde ett behov av fördjupade kunskaper att möta elever, vilka har NPF-problematik eller liknande svårigheter. Projektledare har varit två förstelärare inom specialpedagogik på respektive skolor.

Målgruppen för projektets utformning var således elever med NPF-problematik på tre skolor. Allteftersom projektet utvecklats har inriktningen förändrats till att utveckla mer och fler generella anpassningar, vilka görs i förebyggande syfte för alla elever för att minska de individuella insatserna som kan verka exkluderande. Insatserna är således utformade för att kunna användas av alla pedagoger för alla elever.

Projektet har inneburit att all pedagogisk personal på de tre medverkande skolorna har arbetat aktivt med SPSM:s NPF-paket, ett studiepaket, och olika fortlöpande utbildningar som organiserats och letts av projektledarna. Även rektorerna har varit delaktiga i planering och utvärdering. Lundin (2018) lyfter att en mycket viktig nyckel för att nå framgång i ett inkluderingsarbete där alla elever kan uppleva delaktighet och tillgänglighet är att alla pedagoger på en skola får samma utbildning, liksom att arbetet är prioriterat av skolledaren. Såväl Skolverket (2015) som Håkansson och Sundberg (2016) förklarar att ovan beskrivna kriterier ger möjlighet till ett långsiktigt inkluderingsarbete, eftersom färdriktningen och visionen är avgörande för att alla på en skola ska dra åt samma håll. Lundin<sup>3</sup> beskriver hur utvecklandet av lärmiljöer underlättar för elever med NPF-svårigheter att inkluderas i klassrumsundervisningen och spetsar till det när hon lyfter att om skolan anpassas utifrån elever i behov av stöd, så har all skolutveckling som behövs gjorts. Hedman (2018) beskriver hur Källbrinkskolan i Huddinge kommun, där Lundin var verksam, arbetar utifrån denna modell, vilket även uppmärksammats av olika pedagogiska nätverk och utvecklingsintressenter inom specialpedagogik. Genom att sprida kännedom om exempel på framgångsrika arbetssätt, i form av erfarenhetsinsamling och dokumenterade framgångsfaktorer, skulle det kunna förbättra undervisning och inläring (Håkansson & Sundberg 2016). Projektarbetet i denna studie har därmed utgått från såväl beprövad erfarenhet som forskning, liksom bidrag från annan framgångsrik skolas utvecklingsprojekt inom liknande område, genom skolreplikering, i enlighet med fjärde generationens skolförbättring (Håkansson & Sundberg 2016).

På elevnivå har medverkan bestått av att eleverna vid införandet av SoS-lådor (Stöd och Struktur-lådor) kom fram till gemensamma regler kring hur och när innehållet ska användas. Eleverna har även deltagit i en muntlig delutvärdering, genomförd i helklass, av SoS-lådorna i slutet av höstterminen 2018. Deras synpunkter och råd om vad som är bra att tänka på vid införandet och användandet i övriga klasser togs även i beaktande. Efter att fyra pilotklasser fått pröva ut SoS-lådors innehåll, med hjälpmedel som kan underlätta såväl koncentration som inläring och elevernas självständighet, har samtliga klasser fått dessa under vårterminen 2019. Lådorna innehåller material som **alla** elever får använda som naturligt inslag i lärmiljön för att det inte ska upplevas som utpekande

---

<sup>3</sup> Joanna Lundin NPF-pedagog Källbrinkskolan i Huddinge, föreläsning, Specialpedagogiskt forum i Stockholm den 14 september 2014.

på individnivå, då olika förutsättningar blir konstlat och en inventarie i lärmiljön. Lådorna innehåller time timers, sittdynor, bollar, leror och hörselkåpor. Det har införts gemensamma stödstrukturer under höstterminen 2018 i samtliga klasser på de tre skolorna. Färgstrukturer återfinns på schema, pappmappar och register ämnesvis utifrån ett gemensamt färgsystem som löper som en röd tråd genom allt som har med respektive ämne att göra. Personalen har fått specialpedagogiskt stöd i fungerande strukturer angående veckan, dagen och lektionen, som är en viktig komponent inom tydliggörande pedagogik, för att tydliggöra detta för eleverna. Strukturerna bygger på olika sätt på de didaktiska frågorna: VAD, HUR, VARFÖR, HUR LÄNGE, VAR, MED VEM och VAD GÖR JAG NÄR JAG ÄR KLAR. Dessa frågor framhålls tydligast i lektionsstrukturen. Under projektet har mycket tid avsatts för att implementera arbetsformerna ovan genom att specialpedagoger har stöttat personalen. Elevmedverkan här även bestått av påföljande djupintervjuer i fokusgrupper kring SoS-lådorna och de gemensamma stödstrukturerna genomförts. Det har även gjorts flertalet observationer av specialpedagoger med fokus på elever med NPF-svårigheter, för att kunna handleda kring lärmiljön och bemötandet, för att öka delaktigheten och känslan av sammanhang för eleverna. Punkterna nedan beskriver de olika stödstrukturer och specialpedagogiska material och hur de används på de tre skolorna. Det är även de komponenter som undersöks i empirin och finns representerad i tidigare forskning.

Gemensamma stödstrukturer som används:

- Veckostruktur: Visar överskådligt veckans viktiga moment.
- Dagsstruktur: Visar dagens aktiviteter med tider och tydliggörande färgstruktur och bildstöd.
- Lektionsstruktur: Aktiviteten tydliggörs med didaktiska frågor; Vad, Var, Med vem, Varför, Hur, Material, Sedan.
- Färgkodade ämnen: Ämnen har sin egen färg i schema, register och pappmappar: matematik-blå, svenska-gul, engelska-grön, SO-röd och NO-svart.

SoS-lådors innehåll:

- Sittdynor: Olika storlekar och hårdhet för att sitta, stå på eller som fotstöd. Kanaliserar rörelsebehov, främjar koncentration.
- Bollar: Olika storlekar och utformning. Kanalisera rörelsebehov, främja koncentration.
- Leror: Formbar handlera. Kanalisera rörelsebehov, främja koncentration.
- Time timer: Visualiserar tid som är kvar.
- Hörselkåpor: Minskar auditiva intryck.

Som stöd för pedagogerna vid användandet av ovanstående beskrivna stödstrukturer och material har ett dokument utformats kring dessa och annan tydliggörande pedagogik för att även säkerställa ett varaktigt och hållbart arbetssätt. Detta ligger i linje med elevhälsans främjande och förebyggande arbete där det relationella och salutogena synsättet är i fokus (Socialstyrelsen 2014).



## 5. Metod

I följande avsnitt redovisas studiens upplägg utifrån beskrivningar, förklaringar och motiveringar kring tillvägagångssätt, för att nå svar på de frågor som ställts på ett så korrekt och kompetent sätt som möjligt (Vetenskapsrådet 2017).

### 5.1 Kvalitativ empirisk studie i form av intervjuer och enkät

Studiens syfte är att analysera hur pedagoger och elever upplever att specialpedagogiskt stöd och stimulans genom implementeringen av gemensamma stödstrukturer och specialpedagogiskt material kan bidra till inkludering, delaktighet och tillgängliga lärmiljöer. Det är i enlighet med Ahrne och Svensson (2015) en empirisk studie, som utgår från pedagogers och elevers erfarenheter och upplevelser, vilket framgår i analysen. Studien och dess empiriska material består av intervjuer med pedagoger och elever samt enkät med pedagoger. Utifrån detta söks kunskap och förståelse (Kvale och Brinkmann 2014). För att skapa förförståelse kring ämnet valde vi ut och läste litteratur, som söktes fram med hjälp av databaserna ERIC, Swepub, Google scholar samt Libris. Sökorden som användes var specialpedagogik, inkludering, delaktighet, tillgänglighet, lärmiljö och struktur, vilka söktes såväl på svenska som engelska. Vi tog även hjälp av litteraturens referenslistor för att finna ytterligare litteratur. Sökorden ligger till grund för vår förståelse av empirin. Teorin och tillhörande begrepp kommer även att användas för tolkning av analys-, diskussion- och resultatdelarna.

I undersökningen används kvalitativa intervjuer med stöd av intervjuguider till elever och pedagoger (Bilaga C och D), som till stora delar strukturerar intervjuens förlopp enligt Kvale och Brinkmann (2014). De semistrukturerade intervjuguiderna är ett stöd för ordningsföljden på frågorna och ger möjlighet att ge flexibla följdfrågor på respondenternas uppfattningar, upplevelser, värderingar och attityder kring hur respondenterna upplever sin verklighet (Bryman 2011; Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström 2013). Ahrne och Svensson (2015) lyfter att intervjuerna därmed ger möjlighet att få svar på mer än det som frågas om, då det blir ett berättande som ger utrymme att finna många svar, reflektioner och analyser. Genom dessa samtal kan frågeställningarna närmas på ett narrativt plan.

Då syftet var att undersöka pedagogers och elevers uppfattning kring inkludering, delaktighet och tillgänglighet, utsågs respondenterna genom målstyrt urval utifrån Brymans (2011) beskrivning, undervisande lärare samt elever i lärarnas klasser. Skolledares syn på forskningsområdet valdes bort då deras syn på inkludering redan är delvis beforskat av exempelvis Erlandsson (2015), vilket inte pedagog- och elevperspektivet är i samma utsträckning. Valet av respondenter utgick från ett tvåstegsurval, där det först valdes tre skolor, vilka deltagit i skolutvecklingsprojektet, att utföra studien på. Det gjordes en skriftlig förfrågan via mejl till alla undervisande lärare på de tre skolorna. Efter två veckor skickades även en påminnelse, om de ville delta i undersökningen. Den slutgiltiga gruppen av respondenter utgjordes av de lärare som var intresserade av att delta. Trots påminnelse erhöles ett begränsat gensvar, sex respondenter, av totalt 42 tillfrågade pedagoger. Respondenterna kan antas vara positiva till förändringsarbetet i projektet, något som vi är medvetna om kan påverka resultatet.

Det finns många skäl till att intervjua barn för forskning, inte minst för att få ett barn- och inifrånperspektiv. Källström Cater (2015) poängterar att etiska regler och normer är extra viktiga att ta i beaktande, då minderåriga informanter är i en ojämlik relation till intervjuaren, varför våra etiska förberedelser med såväl skriftlig som muntlig

information, samt båda vårdnadshavarnas samtycke var av största vikt. Urvalet av elever utgick från årskurs två, fyra och sex på grund av att de klasserna hade deltagit i projektet, det praktiska område som undersöks, under längst tid. Urvalet baserades även på elevers olika skolförutsättningar, för att få en representativ blandning av såväl kön, ålder, eventuell NPF- problematik samt olika kunskapsnivå, vilket Bryman (2011) rekommenderar. Intervjuerna genomfördes i fokusgrupper, vilket Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013) beskriver som en grupp om vanligtvis sex till åtta personer som intervjuas och Bryman (2011) förordar minst fyra, därmed innehöll de tre fokusgrupperna fem elever vardera. Syftet var att fånga upp elevernas upplevelser och åsikter, genom att låta den homogena gruppen reflektera kring frågorna samtidigt som de tog del av varandras synpunkter. På det sättet ledes samtalet framåt (Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström 2013; Dahlin Ivanoff 2015). Bryman (2011) beskriver att intervjuer med fokusgrupper hålls på ett förhållandevis ostrukturerat sätt. De genomförda intervjuerna påminde mer om ett avslappnat gruppsamtal med stöd av intervjuguiden. Ansatsen var att ge utrymme för att eleverna skulle kunna reflektera tillsammans så att vi fick ta del av deras synpunkter (Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström 2013).

Olika forskningsstrategier används enligt Bryman (2011) som stöd för varandra för att styrka validiteten, varför vi valde att komplettera intervjuerna med en enkät. Då de respondenter som ställde upp på intervjun var ett något begränsat antal och möjligheten är stor att de är positivt inställda till de genomförda aktiviteterna som ingår i undersökningen, valdes att även genomföra en gruppenkätundersökning via Google Formulär (Bilaga E). Samtliga pedagoger i verksamheterna inbjöds att delta, både för att fånga inkluderingsaspekten, men även för att fånga fler olika åsikter, uppfattningar och perspektiv liksom att öka validitet och reliabilitet. Urvalet är totalt av denna specifika population. Deltagarantalet är relativt lågt i och med begränsningen till tre skolor, där 42 personer deltog. Därmed betecknas enkäten som gruppenkät. För att enkätundersökningen ändå skulle få en kvalitativ inriktning formulerades fyra öppna frågor som var obligatoriska att besvara, där respondenternas ombads beskriva forskningsfrågornas möjligheter och hinder samt reflektera kort (Dahmström 2011).

## 5.2 Genomförande och bearbetning

Samtliga intervjuer genomfördes på respondenternas arbetsplats och elevernas skola, i en lugn och ostörd miljö och atmosfären var avslappnad, vilket Bryman (2011) förordar. Intervjuerna genomfördes av oss båda, vilket Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström (2013) menar ökar validitet och objektivitet liksom säkerställa att det som sas uppfattades rätt. En av oss förde intervjun framåt medan den andra antecknade och reflekterade över attityder och nyanser i samtalet. Intervjuerna spelades in och inleddes med det Kvale och Brinkmann (2014) kallar en orientering kring syftet med intervjun, även om detta tidigare gjorts skriftligt till pedagoger, elever och vårdnadshavare (Bilaga A och B). Premisserna för intervjun klargjordes och frågor redades ut innan intervjun påbörjades. I slutet av intervjun försäkrades om att respondenterna inte hade något ytterligare att tillägga innan ljudinspelningen stängdes av, för att minska risken av att viktiga aspekter inte kommer med i inspelningen i enlighet med Kvale och Brinkmann (2014). Pedagogerna hade alla fått välja tidpunkt och intervjuerna tog knappt en timme i anspråk vardera. Gällande elevintervjuerna valde lärarna ut tidpunkt samt elever som skulle delta, i samspråk med oss. Två elevintervjuer tog cirka 30 minuter medan den tredje tog ungefär 45 minuter att genomföra. I slutet av varje frågeställning gjordes en reflekterande sammanfattning muntligt inför eleverna för att säkerställa att vi uppfattat

det elevgruppen berättat på rätt sätt, något Eriksson-Zetterquist & Ahrne (2015) rekommenderar.

Syftet med webbenkäten, en modern form av postenkät (Bilaga E) var att styrka resultatet. Enkäten har provats på enstaka respondenter för att minska risken att frågorna är oklara och inte går besvara som tänkt. Det har funnits en strävan om att inte använda svårtolkade ord, ställa raka frågor, en i taget, vilka förhoppningsvis inte går att misstolka, samt undvika negeringar och förklara förkortningar. Ytterligare en aspekt som beaktats var att undvika ledande eller värderande frågor, för att få så sanningsenliga svar och hög validitet som möjligt. För att minska risken av bortfall, som är en av de största bristerna med webbenkäter gavs respondenterna, möjligheten att svara på enkäten, vilken tar cirka 10 minuter, på gemensam konferenstid. Fördelarna med gruppenkäter är att många personer kan undersökas samtidigt, det är billigt och snabbt genomfört samt att bortfallet ofta är lågt. Nackdelarna beskrivs som att påverkan kan ske i positiv eller negativ riktning samt att anonymiteten kan vara svår att skydda (Dahmström 2011; Bryman 2011).

Intervjuerna skrevs ut, men transkriberades inte ordagrant, då transkription är mycket tidsödande och medför en ansevärd mängd intervjudata att bearbeta enligt Kvale & Brinkmann (2014). De citat som används skrevs dock ut ordagrant i resultatkapitlet och fokuserade på att få innehållet från respondenterna korrekt. Därmed kan en kategorisering av svaren ändå vara möjlig. Analysen kan mer ses som narrativ i den form som Bryman (2011) beskriver som tematisk analys, där emfasen läggs på vad som sägs och inte på hur det sägs.

### 5.3 Forskningsetiska överväganden

Till samtliga respondenter har information delgetts kring syftet med undersökningen, vikten av deras medverkan, etiska aspekter samt hur redovisning av resultatet kommer ske. Detta har gjorts skriftligt i god tid innan insamlingstillfällena (bilaga A och B) och även muntligt vid genomförandet.

Pedagogerna fick tillgång till intervjuguiden för att ha möjlighet att ta ställning till medverkan eller ej och för förberedelse. De gavs information om frivillighet, att de kunde avbryta, samt försäkrades om att inspelning av intervjun godkändes. Information gavs om att underlaget inte ska spridas utanför vår tolkningsanalys och de försäkras om konfidentialitet när resultatet presenteras, något Kvale & Brinkmann (2014) förespråkar.

Vid elevintervjuer måste båda vårdnadshavarna ge sitt medgivande till intervjun, varför informationsbrev skickades hem till samtliga vårdnadshavare. Vikt lades därmed i enlighet med Källström Cater (2015) vid att de elever som valdes ut förstod informationen och själva kunde ge samtycke och fritt kunde välja att delta eller inte, liksom att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande i samtalet. Eleverna fick även muntlig information av intervjuare och mentor, som Alderson & Morrow (2011) förordar. Ytterligare punkter som klargjordes för eleverna var hur länge intervjun skulle pågå, platsen för intervjun, vilka som deltog, vilken sorts frågor som skulle behandlas samt varför de medverkade och vad urvalet grundade sig på. Genom att klargöra dessa frågeställningar menar Alderson & Morrow (2011) att minimera stress och eventuell känsla av utpekande vilket barnet/eleven kan uppleva. Medvetenhet kring att intervjuer i fokusgrupper kan kännas utlämnande och utpekande fanns, då elever kan ses som en sårbar grupp utifrån Dahlin Ivanoffs (2015) beskrivning, särskilt med ingången studien har på elever i stödbehov. Valet är ur etisk synpunkt bättre än enskilda elevintervjuer.

”Fokusgruppsmetoden anses också särskilt användbar som ett sätt att ge underprivilegerade och utsatta grupper en röst.” (Dahlin Ivanoff 2015, s. 84).

I citat från intervjuerna har respondenterna, liksom verksamheterna avidentifierats och benämns som pedagog 1 till 6, liksom elev 1 till 5 med tillägget aktuell årskurs. De konfidentiella enkätsvaren med pedagoger som citeras, benämns endast med enkät (E). Därmed har såväl informerats samtycke, nyttjandekrav och konfidentialitet uppnåtts utifrån Kvale & Brinkmanns (2014) kriterier.

## 5.4 Validitet och reliabilitet

Dahmström (2011) och Kvale och Brinkman (2014) betonar att validitet avser om en metod undersöker det den påstås undersöka liksom resultatets trovärdighet och tillförlitlighet. Det behandlar även om informationen stämmer överens med den komplexa verklighet som forskaren vill fånga (Eriksson-Barajas, Forsberg & Wengström (2013). Dahmström (2011) menar även att det är av vikt att beakta resultatets överförbarhet, varför det är viktigt att ställa sig frågan om forskningen mäts på ett tillförlitligt sätt liksom om resultaten skulle bli samma om studien gjordes om under liknande förutsättningar. Ahrne & Svensson (2015) beskriver att i en kvalitativ ansats behöver forskaren även se på om insamlingsteknik ger information om det som vill studeras. Kommer forskningsfrågan kunna besvaras? I studiens fall stärks validiteten genom att intervjuer genomförs med personer med olika relation till forskningsproblemet, det vill säga pedagoger och elever (Ahrne & Svensson, 2015). Därtill har vi kompletterat med en enkät för att få in uppfattningar från fler respondenter. Reliabilitet handlar om hur tillförlitligt resultatet i en undersökning är och beskriver att hög reliabilitet är ett nödvändigt villkor för en hög validitet vid en undersökning. Reliabilitet är svårt att helt uppnå med intervju som metod varför vår ansats med en kompletterande enkät var att öka reliabiliteten, genom att om möjligt fånga fler åsikter och infallsvinklar. Därmed kan generaliserbarhet i studien öka enligt Kvale & Brinkman (2014). Bryman (2011) lyfter att citat från undersökningar kan höja trovärdigheten och ge läsaren möjlighet att bilda sig en egen uppfattning kring det som förmedlas, varför vi har använt oss av flertalet citat för att styrka resultatredovisningen. Vidare bör man enligt Dahmström (2011) beakta om resultaten är fria från forskarens påverkan. Emellertid lyfter Kvale & Brinkman (2014) att alltför stark tonvikt på reliabilitet kan motverka kreativitet och variationsrikedom där oväntade infallsvinklar i intervjun följs upp.

## 6. Resultat och analys

I kommande avsnitt redovisas studiens resultat utifrån aktuella frågeställningar. Intention är att undersöka elevers och pedagogers upplevelser kring specialpedagogiskt stöd och stimulans, liksom uppfattningar kring möjligheter och hinder för delaktighet, tillgänglighet och inkludering. Vi presenterar elevernas och pedagogernas beskrivningar av användandet av materialet i SoS-lådorna, liksom elevers och pedagogers beskrivningar av de gemensamma stödstrukturerna. Därtill presenteras pedagogers uppfattningar kring hur gemensamma stödstrukturer har bidragit till inkludering. Beskrivningarna analyseras och samtliga analyser utgår från inkluderingsaspekten, kopplat till tidigare forskning och teorier.

## 6.1 Elevernas beskrivning av SoS-lådor

I följande del presenteras elevernas upplevelser och uppfattningar kring innehållet i SOS-lådorna.

Hörselkåpor används mestadels vid enskilt arbete för att inte bli störd av småljud eller om andra elever pratar omkring för att kunna koncentrera sig. De används ofta vid prov, för att kunna stänga ute ljudstimuli. Det är bra att det finns olika storlekar och eleverna hade gärna sett att det funnits fler.

*De används mycket så här under prov. Då använder många dem...behöver koncentrera sig för att kunna stänga ute, för att kunna fokusera enklare på, så, det som man ska göra. (Elev 1 år 6)*

Samtliga elever berättar att de uppskattar sittdynorna mycket. De upplever att det är lättare att koncentrera sig längre om de sitter på dem. En elev har använt den för att stå på och berättar att han lättare kan koncentrera sig bättre och längre. Flera tycker att de kan sitta till längre och att de hjälper dem. Två elever uttrycker det så här;

*Ibland när jag är jättemycket då kan jag sitta och gunga lite på dynan i stället. I stället för att gunga så här... visar på sin stol. (Elev 1 år 4)*

Eleverna beskriver att knådleran används allra mest vid genomgångar, filmvisning, läsning och längre lyssnande. Någon elev har den i handen när hen skriver med penna. Eleverna önskar mer lera så att de som har behov kan ha sin egen och identifierbara lera. Elever med behov av taktilt stöd är nöjda med leran och känner att den hjälper dem.

*Jag tycker den är skön att klämma på för då får man bättre koncentration. (Elev 2 år 2)*

Bollar finns det betydligt fler av än leran så det är fler som kan ha sin egen, liksom att det finns olika slags bollar att välja bland. Bollarna uppskattas både av elever i behov och av andra elever som ser att det underlättar för flera elever. Med hjälp av bollarna kan de delta i undervisningen. Det framkommer under samtalen att det är mycket individuellt vilka bollar som uppskattas av vilka elever. En elev berättar att det är lättare att ignorera småljud runtomkring om man har en boll att krama.

Tidstödet är uppskattat av de flesta eleverna. Lärarna använder time timern för att visa hur lång tid det är kvar på lektionen, ibland hela lektioner och exempelvis vid provsituationer, vilket eleverna tycker är tydligt och bra. Eleverna uppger att time timern är bra eftersom den visuellt visar tidens nedräkning utan att låta och endast ger en pipande signal när tiden är ute. Någon elev känner sig dock stressad av att se tiden räkna ner.

*Den låter inte så mycket som vanlig klockor o den tickar inte och så vet man hur mycket det är kvar av tiden. (Elev 2 år 6)*

De problem som eleverna upplever med materialet är när det inte används ändamålsenligt, exempelvis då bollar och leror används som leksaker, då minskar koncentrationen i stället för att hjälpa. Eleverna beskriver att det kunde funnits ett större antal, för att då undvika konflikter kring användandet. De flesta eleverna tycker att läraren ska styra upp mer och vara tydligare med regler men flera elever menar att ansvaret är deras egna.

*I början var det stress för att hämta sakerna, alla ville ha sakerna. Lärarna skulle ha mer, alltså, kontroll och uppsikt och regler. Dom ska styra upp det. (Elev 1 år 6)*

Eleverna är överens om att materialet var mest intressant för alla i början. Efter cirka två veckor utkristalliserades vilka elever som har behov av det och det är nu de elever som

använder materialet mest på ett naturligt sätt utan att beskrivas som särskiljande eller extra, då eleverna berättar om materialet som en naturlig del i klassrummet och lärmiljön.

*Inget var dåligt men man tröttnar ganska fort. Vissa saker tröttnar man på efter ett tag. Jag tror att nu i slutet är det verkligen dom som behöver det som använder det allra mest. I början var det mer att jag ville ha det för att det var kul. Vissa blev mindre koncentrerade för dom fokuserade mer på grejerna. Nu är det nog mest dom som behöver det som använder det. (Elev 1 år 6).*

Samtligt specialpedagogiskt material beskrivs av eleverna bidra till ökad koncentration, arbetsro och delaktighet och därmed kan fler elever delta i klassrumsundervisningen.

*De flesta sakerna gör så att man kan fokusera bättre. (Elev 3 år 6)*

## 6.2 Pedagogernas beskrivning av SoS-lådor

Följande avsnitt är en sammanfattning av fördelar och nackdelar som pedagogerna upplever med det specialpedagogiska materialet i SoS-lådorna.

Pedagogerna beskriver att eleverna har lättare att komma till ro när de använder hörselkåpor. Hörselkåporna upplevs öka såväl fokus som elevens möjlighet att vara kvar i klassrumsmiljön. Pedagoger beskriver att för att använda hörselkåpor på ett ändamålsenligt sätt krävs en tydlig klassrumsstruktur, en ledarstil som främjar allmän arbetsro samt ett gott klassrumsklimat. De ser då att det är stora vinster att använda hörselkåpor och att detta kanske borde uppmuntras mer.

*Åh hörselkåpor, jag tycker hörselkåpor är bra å jag känner själv att vi borde använda det mer, å uppmuntra barnen mer till... (Pedagog 6)*

Sittdynorna är mycket uppskattade av pedagogerna. De ser att elever som använder dem har stor hjälp. Sittdynorna upplevs bidra till ökad koncentration, uthållighet och fokus samt minskar motorisk oro.

*När hon fick sitta på den, när vi tittar på film så ramlar hon inte av stolen... just när hon satt... vi har aldrig sett henne sitta så still. Nu använder hon den ofta och hon tar den gärna. (Pedagog 3)*

En pedagog beskriver också hur dynan ökat elevens självkänedom kring sitt behov. Ett annat användningsområde som upptäckts är att elever står och balanserar på dynan eller har den som fotstöd.

*För dom som har ett extremt stort rörelsebehov har vi haft jättestor nytta av dom här sittkuddarna eller även dom som har fötterna på dom. Vi har en elev som är extremt rörlig, både i huvudet å kroppen å munnen å den eleven har... när fötterna är på den så är det det bästa. (Pedagog 5)*

Några pedagoger beskriver att i det inledande skedet var knådleran och bollarna populära och kunde användas på felaktigt sätt. Efter någon vecka användes leran av de som behövde den och då på ett ändamålsenligt sätt. Pedagogerna ser nu att leran ökar såväl koncentration som fokus och uthållighet och att det är positivt att den inte låter.

*Men vissa blir nog hjälpta av det så... den här leran den var jobbig i början när alla ville ha lera då... Nu tänker man att det kan va några som har nytta av den faktiskt. (Pedagog 6)*

Beskrivningen av bollar delar pedagogerna i två läger, några beskriver att bollarna inbjuder till lek, särskilt vid introduktionen och att de därmed inte passar yngre elever så bra. Andra pedagoger menar att elevernas fokus, studiero, koncentration och uthållighet ökar.

*Det är framförallt dom elever som har svårt att sitta still å... jag har sett dom utan bollar å med bollar... å de har ju framförallt bättre koncentration vid genomgångar då. (Pedagog 4)*

De pedagoger som är positiva till bollarna lyfter fördelen med olika sorters bollar, avseende storlek, material och utformning, som positivt då eleverna kan välja utifrån individuella behov.

Pedagogerna är eniga om att time timern är det som har gett ett förvånansvärt bra resultat på kort tid. Den har ökat elevernas självständighet och tidsuppfattning liksom medvetenheten kring tidsåtgång för olika aktiviteter hos både elever och pedagoger. Tidsstödet beskrivs skapa ett lugn i klassrummet och ökad arbetsro då den bland annat tar bort många frågor kring exempelvis hur mycket tid det är kvar på lektionen.

*Det jag menar är att det gjort mig medveten på att...åh, nu har vi nog lyssnat länge på mig..så jag har gett mer pauser så jag har faktiskt ändrat mitt sätt att undervisa...så mig har det påverkat så att jag har blivit mer medveten och jag har ju sett att de liksom...åh, just att de orkar lyssna längre, jag har mer pauser och med timern har det skapat en mer lugnare struktur. Liksom de behöver inte oroa sig över tiden eller bry sig om när vi ska sluta. Utan den finns där och dom kan titta upp och...ja, ok. (Pedagog 2)*

En pedagog betonar att syftet med att ställa tiden behövs tydliggöras för eleverna liksom vad det innebär när klockan ringer för att inte missförstånd ska uppstå kring vad som händer efteråt, till exempel om det är rast, nytt moment eller ny lektion.

### 6.3 Analys av inkluderingsaspekten genom användandet av SoS-lådor

I analysen sammanställer vi pedagogers och elevers perspektiv och uppfattningar kring möjligheter och hinder för inkludering delaktighet och tillgängliga lärmiljöer, genom det specialpedagogiska material som ingår i SoS-lådorna, kopplat till relevant forskning och teori.

Elevernas beskrivning av att materialet har bidragit till ökad koncentration och möjlighet till fokus, visar på ökad delaktighet, tillgänglighet och därmed inkludering. Det har även blivit tystare och lugnare under längre tidsperioder, vilket gynnar alla elever. Undantaget är när materialet använts fel för då kan det skapa mer ljud. Eleverna skildrar att en viktig faktor är att de vill att lärarna ska ha mer kontroll och tydligare regler, vilket även Valsö och Malmgren (2019) hävdar är viktigt. Ytterligare en faktor som eleverna identifierat är att materialet är ett bra stöd för elever som behöver det, vilket även gynnar övriga klasskamrater. Det framkommer att ganska snart efter en introduktion är det elever i behov av olika hjälpmedel, som är de som använder dem till största del. Och beskrivningarna som framkommer är att materialet är en okonventionell del av olika lärmaterial i klassrummet. Detta tolkar vi som en förbättring till inkludering och bättre arbetsro för samtliga elever och har samband med såväl UDL (Mitchel 2015; Östlund 2018b), som omvänd inkludering (Jensen 2018) där skolan tänker rätt från början (Lundin 2107). Det går också att sluta sig till att både pedagoger och elever anser att ansvariga pedagoger behöver vara tydligare med hur, när, var och av vem användningen ska ske för att det helt ska ha önskad effekt (Aspeflo & Almenius 2019). Sker inte detta tycks det som om att materialet ibland används på ett sätt som stör koncentration och fokus i stället. Det framgår tydligt att en stark framgångsfaktor är då pedagogerna är tydliga i sina förväntningar kring hur materialet ska hanteras. Vi kan konstatera att efter en introduktionsperiod är det en fördel om några elever får sitt eget material, utöver det gemensamma från SOS-lådorna. Det är också klarlagt att det är ytterst individuellt vilket material som passar vilken elev, därmed ser vi att SOS-lådorna fyller en viktig funktion för elever att få möjlighet att prova ut vad som individuellt passar dem. Det framkommer liknande tankegångar hos pedagogerna, då det reflekteras kring att genom att göra materialet tillgängligt för alla elever samt att samtliga elever haft möjlighet att prova på allt, gör att det inte upplevs som utpekande och exkluderande för elever som har behov

av att använda materialet, vilket Aspeflo & Almsenius (2019), Östlund (2018b) och Östlund (2018c) menar är en viktig aspekt. Detta tolkar vi som ett tydligt uttryck för inkludering. Pedagoger beskriver detta som den stora skillnaden, jämfört med när material, som tidigare använts, varit riktat mot enskilda elever. Det går att uttyda att det blir en inkluderande effekt för elever i behov av dessa anpassningar i klassrummet. Resultatet visar på att genom att eleverna ges möjlighet att i sitt ordinarie klassrum delta i undervisningen upplevs elevernas situation inte bidra till stigmatisering, vilket Alexandersson (2014), Jensen (2018), Lundin (2017) och Mitchel (2015) menar är en risk om anpassningar görs åtgärdande och individuellt.

Även elevernas beskrivning av hörselkåpornas användning för att stänga ute småljud och hur det ökar koncentrationen, kan innebära inkludering då Lundin (2017) menar att hörselkåpor hjälper ljudkänsliga elever att fokusera. Valsö & Malmgren (2019) poängterar även en positiv inverkan på arbetsminne och inläring, vilket styrks av att pedagogerna beskriver att eleverna har lättare att arbeta individuellt med sina uppgifter när de använder hörselkåpor. Vidare bekräftar både pedagogernas och elevernas upplevelser av sittdynorna att de minskar rastlöshet och motorisk oro, samt ökar fokus och koncentration, liksom att eleverna klarar sitta längre. Det kan innebära en ökad delaktighet i klassrumsundervisningen. Eleverna har upptäckt flera individuella sätt att använda dynan på, liknande sätt beskriver även Attention (2019). Leran och bollarna är taktila material att ha i händerna, för att öka koncentration och kanalisera rastlöshet (Lundin 2017), vilket både pedagoger och elever ser som verksamt, särskilt vid genomgångar eller dylikt när eleverna behöver lyssna en längre stund. Elever lyckas genomföra dessa aktiviteter mer framgångsrikt än tidigare. Time timern tycks ha ökat inkluderingen framförallt för elever med svag tidsuppfattning. Även elever utan svårigheter uppskattar den mycket och är det material som pedagoger menar har haft störst påverkan på alla elever och sparar tid och minskar frågor kring tid från eleverna, då den ökar deras tidsuppfattning och underlättar tidsplanering (Jensen 2018). Det går även att tolka pedagogernas svar som att problemskapande beteende och onödig stress minskar, även om en elev uppger att det kan vara stressande att se hur den räknar ner (Lundin 2017 och Sjölund et al. 2017).

Det framgår av elevernas beskrivning av materialet att det leder till ökad arbetsro i klassrummet. Samtligt material uppges innebära en ökad inkludering då det ger förutsättningar för fler att klara av klassrumsundervisningen utifrån individuella faktorer på det inkluderande sätt Persson och Persson (2012) poängterar. Allra viktigast för att bidra till inkludering, delaktighet och tillgängliga lärmiljöer i grundskolan är enligt resultatet sittdynan och time timern. Införandet av det specialpedagogiska materialet stämmer väl överens med det vidare perspektiv på inkludering Kotte (2017) lyfter, vilket fokuserar på skolans förmåga att möta elevers olikheter i en gemensam skolverksamhet.

Sammantaget görs tolkningen att det specialpedagogiska materialet som ingår i studien ökar elevernas delaktighet och gör lärmiljöerna mer tillgängliga, eftersom de minskar motorisk oro och ökar elevernas uthållighet och koncentration. Därmed ökar möjligheten till klassrumsgemenskap. Det tycks som om elever ges delaktighet på de egna villkoren och upplevs mer inkluderade, eftersom funktionsnedsättningens konsekvenser delvis motverkas i form av taktilt och visuellt specialpedagogiskt material, vilket återfinns i SoS-lådorna (Ahlberg, 2016). Det faktum att materialet minskar elevernas oro, och ökar koncentrationen, gör att vi drar slutsatsen att materialet är en bidragande orsak till ökad inkludering, delaktighet och tillgänglighet. Det verkar som att eleven klarar av klassrumsundervisningen bättre ur en gemensamhetsdefinition av inkludering (Nilholm



& Göransson, 2014). Ur ett relationellt perspektiv ger materialet nya förutsättningar för elever att inkluderas då lärmiljön anpassas i förebyggande och främjande syfte för att möta elevers olika behov (Ahlberg 2016; Skolverket 2019; Östlund 2018a). Ur ett samhälls- och strukturperspektiv kan användandet av materialet bidra till att delvis motverka funktionsvariationers konsekvenser och delaktighet kan skapas såväl i skolan som i ett framtida samhällsliv (Ahlberg 2016, Dewey 2004; Kotte 2017; Persson & Persson 2011; Persson & Persson 2012).

## 6.4 Elevernas beskrivning av gemensamma stödstrukturer

Följande avsnitt är en sammanfattning av upplevelser och uppfattningar, som eleverna upplever med de gemensamma stödstrukturerna.

Eleverna är överens om att det blivit lättare att hålla ordning med det gemensamma färgsystemet. Det går lättare att plocka fram och lägga tillbaka rätt material och hålla ordning i bänken, med hjälp av de färgade mapparna. Allt är samlat och mycket lättare att hitta då läromedel och lösblad är sorterat i respektive ämnesmapp.

*Det blir bättre ordning i bänken och vi behöver inte leta så efter våra saker. (Elev 2 år 6)*

Några av eleverna uppger att de tycker det är jobbigt att lägga ner lösblad och läromedel i rätt mapp men ser ändå att det skulle vara en fördel att göra det.

*Det verkar funka för andra förutom för oss så det borde ju funka. (Elev 5 år 6)*

Eleverna berättar att färgkodningen på deras scheman underlättar att snabbt få en överblick över dagen liksom vilket ämne och undervisningsmaterial som är aktuellt.

*Det är jättebra att det är färger på schemat för då kan man bara dra fingret så ser man direkt vad man ska ha. (Elev 4 år 4)*

Vad gäller veckostrukturen på whiteboarden uppger de äldre eleverna att det är bra då det ger dem en översyn och möjlighet att själva planera arbetsuppgifter, när de vet vad som ska hända under veckan. Det är även en extra påminnelse, särskilt för saker som inte händer varje vecka. De yngsta eleverna beskriver att de har andra system för veckoinformation men hade gärna velat att lärarna skriver det på tavlan också.

*Jag tycker det hade varit jättebra om vi hatt en sån tavla över veckan. (Elev 3 år 2)*

*Det hade vatt bra om vi fått veta det lite före och inte mycke mycke senare. (Elev 5 år 2)*

Samtliga elever berättar att deras lärare skriver dagsstrukturen på tavlan liksom att det går igenom muntligt första lektionen i deras hemklassrum. Eleverna tycker att det är skönt att veta vad som händer och de yngre eleverna går ofta fram och tittar på dagsschemat.

*Om lärarna inte skrivit upp det så måste man typ gå och fråga. (Elev 1 år 2)*

*Det är jättebra när lärarna skriver för då vet man vad man ska göra efter rasten. (Elev 4 år 2)*

Lektionsstrukturen med de didaktiska frågorna används i varierande omfattning. I en årskurs beskriver eleverna att en lärare alltid använder strukturen, en lärare gör det ibland och en tredje lärare gör det aldrig. Eleverna önskar att alla lärare skulle använda lektionsstrukturen. Eleverna hade gärna sett att alla lärare gör likadant, liksom att lärarna skriver lektionens start- och sluttid. Samtliga elever är överens om att det är bra för då vet de exakt vad de ska jobba med. Eleverna upplever att det ”slösas med tid” när instruktionerna blir oklara och de uppger att frågorna tydliggör lektionsinnehållet och frigör tid från läraren att besvara frågor.

*Innan dom hade det här eller om dom glömmer skriva så frågar en massa vad vi ska göra och sånt. (Elev 5 år 2)*

Eleverna uppger att det är bra när frågorna är besvarade på tavlan och de inte bara får muntliga instruktioner. Speciellt gäller detta när eleverna, efter genomgång, sitter på andra ställen än i klassrummet och arbetar.

*Om det står på tavlan är det lättare att gå utanför klassrummet och jobba. (Elev 1år 4)*

Framförallt upplever eleverna att det är bra att veta varför de ska göra något. En elev menar att det då varit lättare att veta vad man skulle fokusera på. Ingen av eleverna ser några nackdelar med att använda strukturen.

*Det hade nog varit enklare om man så här typ i början fått veta varför vi ska göra det. Då hade vi nog kommit ihåg lite mer. (Elev 1 år 6)*

## 6.5 Pedagogernas beskrivning av gemensamma stödstrukturer

Följande avsnitt är en sammanfattning av möjligheter och fördelar samt hinder och nackdelar, som pedagogerna upplever med de gemensamma stödstrukturerna. Beskrivningarna utgår från pedagogintervjuerna och de kompletterande konfidentiella enkätsvaren, där citat är benämnda med enkät (E).

När det gäller stödstrukturerna är pedagogerna eniga om att de endast upplever fördelar med de färgkodade ämnena. Det skapar trygghet och självständighet för eleverna som lätt både hittar rätt stoff och kan sortera in det efter respektive färg i mappar och pärmar, liksom att färgerna ökar elevernas medvetenhet kring de olika skolämnena.

*Jo, men det tycker jag är jätteskönt att ha de olika färgerna, det underlättar jättemycket. Mapparna till exempel att kunna lägga svenskagrejer i gula mappen när man inte är klar med grejer... Eleverna blir själva mer medvetna om ämnena...speciellt dom små. Det är lättare att få in det i pärmen då färgerna finns även på registrena... i pärmen. (Pedagog 1)*

Pedagogerna beskriver att många elever har stort stöd i att lättare kunna läsa av schemat när ämnena har egna färger. Pedagoger till äldre elever lyfter även att det underlättar för elever att ha med rätt ämnestillhörigheter när de byter klassrum.

*De har haft hjälp av det för eleverna i de allra flesta fall byter ju klassrum, äh, å då har dom ju allt samlat i samma mapp och då har dom allting i mappen. Dom tar sin mapp å går å dom behöver inte leta upp var matteboken är å räknehäftet är, alla papper så här. När dom gör förflyttningar så vet dom. (Pedagog 4)*

Pedagogerna beskriver att färgstrukturerna innebär en stor tidsbesparing, då de inte behöver hjälpa elever att sortera och leta i lika hög grad. Det underlättar även då det är vikarie eller om klassen har flera lärare. Det är också en fördel att färgerna löper som en röd tråd genom olika underlag relaterade till respektive ämne samt att det underlättar vid stadieövergångar då skolan har samma system.

*Dom har mycke bättre koll på sitt material å det är mycke lättare för oss lärare att säga att nu tar ni upp era engelskaböcker å dom ligger i den gröna mappen...Det underlättar verkligen när man kommer in i klassrummet och eleverna vet vad som gäller...det underlättar enormt mycket. Man behöver inte påminna om var dom har sitt material. Jag ser en stor vinning med det. (Pedagog 2)*

Pedagoger, särskilt till äldre elever i studien, ser tydligt stora vinster och möjligheter att använda veckostrukturen väl synligt på whiteboarden. Strukturen beskrivs ge en ökad självständighet samt att eleverna har större överblick över kommande aktiviteter och moment och är även ett stöd för framförhållning.

*Det är en väldigt skön påminnelse om de har frågor över veckan så kan man bara titta där. Det funkar jättebra det har jag kört sedan dag ett. Jag skriver alltid läxor och prov under det liksom. (Pedagog 2)*

Dagsstruktur använder samtliga pedagoger och ser bara möjligheter. De skildrar att eleverna är hjälpta av det då eleverna ofta tittar på schemat på tavlan och kopplar samman det med respektive ämnes färg och därmed kan plocka fram läromedel och dylikt för att förbereda sig. Flera pedagoger berättar att de även skriver om eleverna har en annan lärare än mentorn, klockslag och raster.

*Arbetsron, det är... en klass har fått en struktur på sin dag och de har gått från kaos till lite mindre kaos. Om de inte hade gjort de hade fler elever haft mer frågor om vad vi ska göra idag. Nu är det uppskrivet och när de kommer på morgonen går de ofta in och tittar när dom är i klassrummet...vad är det vi ska göra idag? Dom har stenkoll när det är lunch, även dom som väljer att vara utanför klassrummet...dom har...dom har koll. (Pedagog 6)*

Flera pedagoger förklarar att de kan se ett behov hos eleverna kring dagschemat eftersom de uppmärksammar omgående om något är felaktigt eller saknas på schemat. I ett par klasser med yngre elever kompletteras schemat med bildstöd. Bildstödet förtydligar ämnen och aktiviteter. Två utav pedagogerna beskriver hur bildstödet underlättar och hur de upplever att det ger en trygghet till eleverna att snabbt få en överblick över sin dag.

*De är beroende av det...om det inte finns där så frågar barnen efter det jättemycket. (Pedagog 1)*

När det gäller lektionsstrukturen beskrivs några pedagogiska hinder och svårigheter. Pedagogerna lyfter att största hindret är att få tiden att räcka till samt att formulera det som ska skrivas på tavlan. Pedagoger som kommit igång bra med strukturen beskriver dock att tidsaspekten var tydligast i början, men att när de själva funnit en rutin överväger fördelarna denna nackdel. Trots att frågan innebär att beskriva svårigheter svarar flertalet att de inte ser några hinder eller nackdelar.

*Kan inte se några nackdelar, det ingår i vårt uppdrag att redogöra vad elever behöver veta, vad som förväntas av dem. Då ökar också målmedvetenheten att nå målen. (E)*

Lektionsstrukturen är även den struktur som flest pedagoger har haft svårt att komma igång med. Förutom att den uppges kräva tid behövs rutiner arbetas in för att strukturen ska fungera optimalt. Pedagogerna är dock medvetna om att lektionsstrukturen skapar möjlighet och är ett stöd för eleverna, de har bara inte hittat rätt arbetsform än.

*Alltså jag har inte varit jätteduktig att jobba... med det där. Jag har testat några gånger med klassen å dom var ändå sådär... Jag hade kanske velat göra om frågorna...men det är svårt att veta hur det skulle va...Jag har inte hittat en bra struktur på vad som ska stå med å hur jag ska använda dom. (Pedagog 1)*

Två pedagoger, som hittat rutiner som fungerar, ser stora vinster med lektionsstrukturen, såväl för elever som pedagoger. Den beskrivs öka arbetsro och trygghet för eleverna. För pedagogerna sparar det tid eftersom många onödiga frågor från eleverna försvinner. Pedagogerna upplever att elevernas känsla av sammanhang ökar då syftet med lektionen eller aktiviteten tydliggörs. Lektionsstrukturen utmanar även pedagogen att reflektera över sitt pedagogiska arbete och varför vissa aktiviteter görs, vilket de ser som en professionell vinst.

*Den allra, allra viktigaste frågan är varför och sen är det hur länge ska vi hålla på...det finns dom som har ett enormt stort behov av att veta varför. Jag måste kunna sätta ord på varför gör man det här...Då ser man helt plötsligt hur en elev sträcker på sig och då har jag hans fokus. Nu är det viktigt. Nu vet jag vad som förväntas av mig och varför och jag tror det är många...Och sen kan man hjälpa dom att sätta ord på det. Nu när du vet varför så ser jag att du...Jag tänker att många fler behöver tänka på varför...varför ger jag eleverna just det här tänker jag. Jag reflekterar lite hela tiden när jag står där och ska skriva på tavlan. (Pedagog 5)*

En pedagog lyfter även aspekten att när fler elever kan jobba självständigt skapar det tid för och översikt över de elever som behöver mer individuellt stöd. Ytterligare en pedagog som verkar i flera klasser ser att det är ett hinder för eleverna att alla pedagoger inte använder strukturen eftersom hon ser en stor positiv förändring när de didaktiska frågorna är besvarade.

*Jag har sett en pedagog göra det som är i samma arbetslag som en som aldrig gör det. På hennes lektioner är det lugnt och stilla å det är väldigt tydligt vad dom ska göra...dom kan koncentrera sig på arbetet. På den andra pedagogens lektioner är det kaos... eleverna är överallt å ingenstans å vet inte vad dom ska göra... å dom pratar ganska högt. (pedagog 4)*

Möjligheter och vinster som pedagogerna upplever med gemensamma stödstrukturer och positiva aspekter som uppnås är många. Pedagogerna upplever bland annat att det kollegiala samarbetet har underlättats då alla är mer enhetliga och har samsyn. Det är stor vinst att all personal fått tillgång till enhetliga gemensamma stödstrukturer, det skapar en "vi-känsla" på skolan. Pedagoger nämner även att det underlättar när det är vikarier i klassen.

*Den gemensamma samsynen och det kollegiala samarbetet gynnas möjligtvis att det skulle vara ett stöd för vikarier men då kanske det skulle vara bra om hela kommunens skolor arbetade på detta sätt...Jag tror att det kan öka självständigheten hos eleverna och även öppnar upp för inkludering. (E)*

Det som dominerar i enkätsvaren är framförallt att pedagogerna upplever att eleverna får en ökande trygghet och studiero då alla elever får anpassningar i proaktivt syfte för att minska de enskilda anpassningarna. Det uppges också positivt att strukturen följer över stadieövergångar, vilket underlättar för elever och skapar en bra lärmiljö.

*Bra för alla elever men framförallt för elever som kräver struktur och tydlighet genom skoldagen. Ingen behöver sticka ut när alla får strukturen. (E)*

*Det blir lättare för eleverna att veta vad de ska göra oavsett vem som undervisar. Det är bra att ha en "röd tråd", lättare för elever, det ger trygghet och mindre oro. (E)*

Ett par av de intervjuade pedagogerna lyfter att strukturerna inte fungerar tillräckligt för elever i mycket stort stödbehov eller med stora NPF-svårigheter och vill veta hur de ska hjälpa elever med behov av ännu tydligare struktur. Ytterligare en svårighet som beskrivs är att inte alla lärare använder de gemensamma strukturer som kommits överens om. Även enkätsvaren visar på dilemmat att det finns elever i stora NPF-svårigheter, vilka kräver ännu mer struktur, stöd och tydligare bemötande för att inkludering ska underlättas.

*Jag tycker att det är bra men det är viktigt att vi alla gör lika. (E)*

Då det gäller effekten på delaktighet, tillgängliga lärmiljöer och inkludering uppger nästan fyra femtedelar utav enkätsvaren att de gemensamma strukturerna underlättar för elever i skolsvårigheter. Pedagoger beskriver att inkludering underlättas då det skapas en tydlighet och möjlighet till delaktighet kring vad som förväntas av eleverna, vilket gör det lättare för dem att arbeta självständigt i en för dem tillgängligare lärmiljö. Det beskrivs även att elever i behov av stöd inte blir utpekade liksom att elever som inte har språket med sig lättare kan ta del av undervisningen bland annat med hjälp av färgstrukturer och bildstöd. Det lyfts att elever efterfrågar delar av strukturerna om lärarna inte skriver dem.

*Samtliga elever får generella anpassningar, oavsett behov. Det innebär att särskilda behov inte stigmatiseras och blir utpekande i samma utsträckning. Jag ser att dessa elever oftare vet vad de ska göra*

*och vad de ska använda för material än tidigare...Samma tydliga struktur för alla ger elever med svårigheter större chans att bli självständiga och trygga i att de vet vad som förväntas av dem och hur de ska göra. Färre frågor från eleverna efter genomgång av arbetet. (E)*

## 6.6 Analys av inkluderingsaspekten genom användandet av gemensamma strukturer

I analysen sammanställer vi pedagogers och elevers perspektiv och uppfattningar kring möjligheter och hinder för inkludering, delaktighet och tillgängliga lärmiljöer, gällande de underlag som ingår i de gemensamma strukturerna, kopplat till relevant forskning och teori.

Samtalen med eleverna och pedagogerna åskådliggör att de flesta tycker att de gemensamma strukturerna hjälper dem i skolvardagen. Användandet av gemensamma strukturer på en skola lyfter Östlund och Thimgren (2015) som avgörande faktorer för inkludering, trygghetsskapande samt känsla av sammanhang, varför det går att tolka studiens strukturer som bidragande till delaktighet, tillgänglighet och inkludering.

De gemensamma färgstrukturerna beskrivs av eleverna ha underlättat för flertalet, då det gäller ordning och struktur i bänkar och lådor liksom att hålla reda på skoldagens ämnen och innehåll. Genom att använda ett färgkodningssystem visar såväl Jensen (2018) som Valsö & Malmgren (2019) på hur dessa system underlättar för att skapa trygghet, tydlighet och autonomi för elever, vilket även framgår i studien då elever tydligt kopplar samman färgerna med respektive ämne. Det går att konstatera att även pedagogerna ser att färgstrukturerna är till stor hjälp och underlättar flera moment, både tidsmässigt och genom att skapa en enhetlighet i verksamheten som är gynnsamt på olika sätt. Denna struktur har även varit enklast att anamma av samtliga pedagoger. Vi kan således konstatera att såväl elever, pedagoger som forskning är enstämmiga i betydelsen av de gemensamma stödstrukturerna ur ett inkluderingsperspektiv.

Flertalet av eleverna uppger att de har stor hjälp av att veta vad som kommer att hända under veckan och dagen, vilket även alla intervjuade pedagoger, som samtliga är tydligt positiva till dessa strukturer, presenterar på något sätt. Enkätsvaren bekräftar att det är fler pedagogiska fördelar och vinster än hinder och svårigheter med dessa gemensamma strukturerna. Mitchel (2015) belyser hur pedagogik som görs tillgänglig för alla och där system som utarbetats för att passa alla från början, i stället för att anpassa på individnivå i efterhand blir en framgångsfaktor, vilket även studien åskådliggör. Östlund (2018) och Aspflo & Almsenius (2019) förtydligar vikten av att skolor systematiskt organiserar för att skapa stödstrukturer, vilka ska vara begripliga, hanterbara och meningsfulla för alla och hur de då förbättrar lärmiljön. Genom att stödstrukturer blir ett permanent inslag i elevernas skolvardag visar Valsö & Malmgren (2019) på hur de förbättrar elevernas lärmiljö. Vår studie visar på att pedagoger upplever att strukturer som planeras in i verksamheten underlättar för delaktighet, tillgänglighet och inkludering, samt minskar stigmatisering av elever i behov av stöd, då arbetssättet är naturligt för alla på ett främjande och förebyggande sätt. Allt detta tyder på att UDL är en framgångsfaktor för ett proaktivt inkluderingsarbete ur ett relationellt perspektiv, där det centrala fokuset ligger på mötet mellan eleven och den omgivande miljön, liksom att inkluderande verksamheter ska möta alla elevers olikheter (Ahlberg 2016; Skolverket 2019; Östlund 2018a).

Det framgår att de didaktiska frågorna upplevs inkluderande om de arbetas in i den dagliga rutinen. Vi kan konstatera att en del pedagoger ser lektionsstrukturen som

tidskrävande att utföra. Andra pedagoger menar att frågorna frigör tid, i och med att allt fler elever blir autonoma och pedagogernas tid kan då riktas till elever med större stödbehov, vilket bidrar till ökad inkludering i klassrummet. Detta kan tolkas som att när lektionsstrukturen är inarbetad så bidrar den till inkludering. Om inte pedagogerna ger sig själva tid att skapa en rutin kring strukturen tycks den däremot inte bidra till inkludering. Det går att konstatera att även elevernas beskrivningar av hur lärare använder de didaktiska frågorna visar på att det skiljer sig tydligt. Även pedagogernas beskrivningar visar på att det finns skillnader i hur de använts och vilka delar av strukturerna som de fått mest framgång med. Valsö och Malmgren (2019) förklarar att det är av stor vikt att eleverna är insatta i svaren på de didaktiska frågorna, vilket även resultatet i studien visar. Dessa frågor anger Sjölund et al. (2017) som nyckelfrågor inom den tydliggörande pedagogiken och syftar till att göra skolvardagen begriplig och hanterbar. Även studiens insamlade data når samma slutsats. Det går att sluta sig till att om eleverna fått de didaktiska frågorna besvarade bidrar det till att motverka funktionsvariationers konsekvenser vilket är centralt ur ett samhälls- och strukturperspektiv (Ahlberg 2016).

De lärare som har använt lektionsstrukturen under en längre tid, har hittat fungerande modeller och använder de didaktiska frågorna systematiskt, uppskattas mycket av eleverna. Elever som inte alltid får ta del av lektionsstrukturen uppger att de gärna vill att strukturen används. Särskilt viktigt förefaller syftet med en aktivitet vara något även Aspflo och Almenius (2019) belyser vikten av. Två av pedagogerna beskriver den didaktiska frågan *Varför*, som allra viktigast för att bidra till inkludering, delaktighet och tillgängliga lärmiljöer i grundskolan. En ny aspekt som framkommer i studien är att även pedagogerna upplever att klargörandet av syftet med undervisningen, underlättar såväl planering som genomförande av lektioner. Ytterligare slutsats är att medvetenheten hos pedagoger ökat kring möjligheten med lektionsstrukturen, vilken gör att elever, i synnerhet elever med NPF-problematik, tycks ha lättare att bli delaktiga och inkluderade i undervisningen. Sjölund et al. (2017) och Jensen (2018) förklarar hur stort stöd av de didaktiska frågorna eleverna har, hur de exempelvis ger dem stöd i att förbereda sig på vad som förväntas av dem, ger möjlighet till förberedelse samt bedömning av energiåtgång. Eleverna i studien bekräftar vinsten med lektionsstrukturen ytterligare då de efterfrågar den i praktiskt-estetiska ämnen, vilka ännu inte infört den fullt ut. Även enkätsvaren visar på att det är viktigt att alla pedagoger är entydiga för att strukturerna ska fungera optimalt. Vi kan således konstatera att de didaktiska frågorna ses som en viktig komponent för att öka elevers delaktighet och känsla av inkludering liksom att pedagoger som använder strukturen även ser detta samband i enlighet med tidigare forskning. En tänkbar förklaring på svårigheten att implementera de didaktiska frågorna är att strukturen kräver förberedelsearbete initialt, vilket kan ses som ett hinder i en redan pressad arbetssituation. Jensen (2018) benämner detta som en omvänd inkludering och Lundin (2017) förklarar vikten av att tänka "rätt" från början och utgå från elever med stödbehov och hur strukturer som anpassats för elever med NPF-svårigheter gynnar alla elever, vilket var syftet med de undersökta delarna i studien.

Både elever och pedagoger är eniga i att stödstrukturerna har bäst effekt vid systematiskt genomförande på hela skolan, ur ett relationellt perspektiv kan detta ses som att skolornas lärmiljöer anpassas till elevers olikheter i stället för att elever ska anpassas till skolans verksamhet (Ahlberg 2013; Skolverket 2019; Östlund 2018). Faktorer som framkommit hos pedagoger och elever är hur pedagogers ledarskap och samsyn påverkar användandet och om och hur strukturerna bidrar till inkludering och delaktighet för eleverna. Detta är något som även Nilholm och Göransson (2014) diskuterat. Inslag som

nämns utav pedagogerna, som vi tolkar kan vara hindrande för inkludering är pedagogers eventuella osäkerhet i användandet av strukturerna. Generellt ger pedagogerna en syn om att de gemensamma strukturerna bidrar starkt till inkludering, delaktighet och tillgängliga lärmiljöer där alla elever ges rätt till delaktighet, gemenskap och en god lärmiljö inom ramen för ordinarie undervisning (Ahlberg 2013; Nilholm & Göransson 2014; Persson & Persson 2012; SFS 2010:800; Skolverket 2016; Valsö & Malmgren 2019; Östlund 2012). En faktor som framkommer är att medvetenheten hos både pedagoger och elever ökar kring syftet med undervisning med stöd av ”Varför-frågan”. Den tydliga strukturen ser vi bidrar till att elever klarar klassrumsmiljön längre och bättre och även upplevs som en inkluderande faktor om en elev har behov av att lämna klassrummet. Dessa beskrivningar och reflektioner diskuteras såväl av SPSM (2019) och Skolinspektionen (2018). Studien visar dock att det finns elever som är i behov av ytterligare anpassningar och material för att funktionsvariationens konsekvenser ska minska ytterligare.

## 7. Diskussion

Inledningsvis diskuteras studiens resultat i förhållande till litteraturen, tidigare forskning, begrepp och teorier som använts. Därefter redovisas våra tankar kring insamlad empiri. Slutligen redogörs för tankar som väckts och som kan ligga till grund för vidare studier inom genren.

### 7.1 Resultatdiskussion

Inkluderingsidealet är svårt att kombinera med de svenska styrdokumentens betoning på individuella faktorer. Denna skärningspunkt – fokus på det individuella, som kan ses som kategoriskt perspektiv, kontra fokus på det kollektiva, där lärmiljöer står i centrum, för delaktighet i en gemenskap ur ett relationellt perspektiv, blir problematiskt för inkluderingsarbete på skolor (Nilholm & Göransson 2014). Trots detta kan vi se att genom att införa specifika specialpedagogiska material och stödstrukturer tycks inkludering ur den gemensamhetsorienterade definitionen främjas i de skolor som ingår i studien. Samtliga specialpedagogiska åtgärder visar sig bidra till delaktighet, tillgängliga lärmiljöer och inkludering i grundskolan. Störst bidrag tycks sittdynor, time timer och den didaktiska frågan varför ge. Ett förändringsarbete tar tid, men pedagoger och elever beskriver det finnas fler möjligheter och vinster än hinder och svårigheter att anamma arbetssättet. Vi kan konstatera att såväl elever som pedagoger anser att inkludering, delaktighet och tillgänglighet har ökat i samband med att metoderna införts.

Även om styrdokumentet inte har inkludering som begrepp, ser vi att formuleringar som att skolan ska möta elevers olika förutsättningar och behov, liksom att elever i svårigheter ska ges det stöd som behövs, främst inom klassens ram, kan tolkas som att alla elever ska inkluderas i skolans gemenskap och verksamhet. Vad det gäller begreppen delaktighet och tillgänglighet, vilket Skolverket (2019) diskuterar hur begreppen förhåller sig mot varandra, så kan det ses som att dessa definitioner är tätt förknippade med inkluderingsbegreppet. Även skollagen (SFS 2010:800) lyfter delaktighet som en viktig demokratisk aspekt i skolan för att förbereda för ett framtida fungerande, inkluderande och hållbart samhällsliv (Persson & Persson 2011; Persson & Persson 2012). Därmed ger skollagen en ökad legitimitet att genomföra reformer, som ökar inkludering, tillgänglighet och delaktighet. Inkluderingsstanken stöds av såväl Salamancadeklarationen (2006) som av FN:s konvention om rättigheter för personer med

funktionsnedsättning (2008). Till följd därav är det angeläget att använda metoder som kan möta alla elevers förutsättningar och behov och utveckla en pedagogik som har förutsättningar att med framgång ge undervisning åt alla barn.

Persson och Persson (2012) ifrågasätter om specialpedagogisk verksamhet går att förena med inkludering som princip, eftersom specialpedagogiken traditionellt sett ofta syftar till att segregera eleven från den ordinarie undervisningen på olika sätt. Därtill pekar de på att det finns en svårighet att hävda inkluderingsprincipens förtjänster i en allt mer konkurrens- och prestationsinriktad skola. Vi ser dock i likhet med LeDoux, Graves & Burt (2012) att implementerandet av ett inkluderande arbetssätt och redskap, där ett förebyggande arbete prioriteras framför det åtgärdande, gör att även det specialpedagogiska stödet följer denna inriktning. Därtill är det möjligt att ett utvecklingsarbete, likt det i studien, ökar all personals specialpedagogiska kompetens samt samarbetet mellan specialpedagogisk personal och övriga pedagoger inom klassens ram.

Vi kan konstatera att eleverna uttrycker ett behov av struktur i form av färger och synlig pedagogisk planering. Detta behov har även beskrivits och markerats av Aspeflo & Almenius (2019), Skolverket (2014b) och Valsö och Malmgren (2019). Intervjuszvaren visar på att detta avlastar kognitiva förmågor för samtliga elever och i synnerhet för elever i behov av stöd vilket såväl Sjölund et al. (2017), Skolverket (2014b) samt Valsö & Malmgren (2019) beskrivit. Vi ser även att de senare har ett större behov av vuxenstöd vid införandet av de specialpedagogiska stödstrukturerna, något som både pedagoger och elever lyfter.

Upplysningen från eleverna om att det är lättare att arbeta även utanför klassrummet med samma uppgifter som övriga klassen, om det finns tydlig och tillgänglig information kring de didaktiska frågorna tolkar vi bidrar till en ökad inkludering. Förklaringen till detta är att elever som ibland behöver undervisning enskilt, avskilt eller i liten grupp känner en ökad delaktighet i gruppen och en ökad tillgänglighet till lektionsinnehållet som då bidrar till en ökad känsla av inkludering.

Vidare kan nämnas att när gemensamma strukturer används ökar tryggheten och arbetsron för samtliga elever och därmed blir lärmiljön mer tillgänglig för alla. Detta samband har såväl Lundin (2017), Skolinspektionen (2018) och Valsö och Malmgren (2019) liksom resultatet på vår studie påvisat. De pedagoger som använder strukturerna ser också stora vinster. Därmed är det anmärkningsvärt och något nedslående att elever uppger att inte samtliga pedagoger använder dessa fullt ut ännu. När det gäller veckostrukturen ses den ur ett pedagogperspektiv för yngre elever som överflödig, eftersom de skickar hem veckobrev och ser även att det kan vara svårt för yngre elever att ha ett så långt tidsperspektiv. Där är dock eleverna inte eniga med pedagogerna utan efterfrågar möjligheten att ha veckostrukturen väl synlig på tavlan.

Det tycks inte förekomma någon skillnad i användandet av innehållet i SoS-lådorna gällande ålder utan det är det individuella behovet som styr efter introduktionsperioden. Däremot påverkas elevernas användande av hur införandet skett, liksom om materialet är lättillgängligt samt pedagogernas attityder och tydlighet kring hur materialet ska användas. Det är möjligt att införandet av det specialpedagogiska materialet hade underlättats om skolorna haft möjlighet att köpa in mer, då visst material ”tävlades om” när alla elever i en klass skulle prova det. Det beskrevs även av pedagoger att de ser ett behov av att kunna skärma av delar av klassrummet, för att underlätta inkluderingen av elever med svårigheter att visuellt begränsa sina intryck.



I studien framkommer att ett förebyggande arbete med gemensamma stödstrukturer och specialpedagogiskt material som är avsatt för alla elever gör att åtgärder som tidigare setts som särskilda eller extra nu är generella i klassrummen för alla elever och att elever i stödbehov inte känner sig utpekade vilket kan liknas vid den proaktiva metoden UDL (Aspeflo & Almsenius 2019; Mitchell 2015; Östlund 2018a). Denna arbetsmetod kallar Jensen (2018) för omvänd inkludering. Med detta arbetssätt blir det naturligt för fler elever att använda materialet och få stöd av de gemensamma strukturerna, liksom att olika elevers behov ses som naturligt. Ur det relationella perspektivet, där en central aspekt är att pedagogik och specialpedagogik möter elevers olikheter i en inkluderande verksamhet, lättast tillgodoses genom UDL (Ahlberg 2016; Östlund 2018a; Östlund 2018b).

Det är tänkbart att ökad koncentration och arbetsro ger större förutsättningar för inkludering och kan då även leda till ökad måluppfyllelse, inte bara för elever i behov av stöd utan för hela klasser. Både eleverna i stödbehov och övriga poängterar i undersökningen att de med hjälp av materialet kan koncentrera sig bättre och till exempel presterar bättre. Även användandet av stödstrukturerna resulterar i att eleverna lättare tar till sig kunskap när de förstår syftet med undervisningens innehåll. Utifrån ovanstående analys ser vi likheter med de resultat som Allan och Persson (2015), Persson och Persson (2012) och Persson (2012)) presenterat kring tidigare skolutvecklingsarbete. Dyligt arbete bidrar därmed till elevernas framtida möjligheter i det vidare samhälls- och strukturperspektivet, där elever ska ges delaktighet på de egna villkoren och funktionsvariationens konsekvenser ska motverkas (Ahlberg, 2016). I förelängningen innebär det bidrag till ett inkluderande och hållbart samhälle (Persson & Persson 2011; Persson 2012).

En slutsats är att de delar som undersökts i vår studie leder till ökad specialpedagogisk kompetens som motverkar specialpedagogikens traditionella segregeringsansats. Fler elever klarar att få undervisning i ordinarie klassrum i heterogena grupper, som gynnar lärandet för alla elever (Persson & Persson 2012), med hjälp av de insatta stödinsatserna som nu mer utformas som ledning och stimulans i dessa skolor. Studien visar på att pedagogers specialpedagogiska kompetens ökat, genom att de erhållit fler verktyg att möta elevers olikheter i klassrummet, vilket såväl Kotte (2017) som Skolverket (2016) menar är av vikt för inkludering. Det kollegiala samarbetet som framhålls i pedagogintervjuerna stämmer med Gadlers (2011) uppfattning om att enskilda pedagoger inte kan lösa inkluderingsarbetet själva. De nationella och internationella skolutvecklingsprojekt vi tagit del av (Kotte 2017; Tetler 2015; LeDoux, Graves & Burt 2012) poängterar alla pedagogers attityder och samsyn som förebyggande för att främja inkludering, vilket studien visar kan vara en svårighet, då många lyfter fram att ett hinder är när inte alla pedagoger gör lika. Eleverna ser det som mycket negativt att pedagoger de möter gör olika. När pedagoger arbetar på liknande sätt med det specialpedagogiska materialet och den gemensamma stödstrukturen upplever däremot eleverna en snabb positiv förändring på såväl individnivå som på gruppnivå. Den snabba påverkan var något förvånande då vi antog att det skulle ta längre tid att kunna märka så tydliga förändringar. Ytterligare en oväntad aspekt var att flera pedagoger och elever lyfte fram time timerns inverkan, liksom **Varför-frågans** stora betydelse för elevernas känsla av sammanhang och inkludering.

Trots att vi i vårt dagliga arbete i verksamheterna i undersökningen upplevt ett visst motstånd från några pedagoger till förändringsarbetet, visar resultatet på en övervägande positiv attityd, vilket överraskade oss. Enkäten gav oss ytterligare bekräftelse om att

såväl inkludering som elevers delaktighet och lärmiljöns tillgänglighet tycks öka med det specialpedagogiska materialet och de gemensamma stödstrukturerna. Då enkäten vände sig till fler pedagoger var det även möjligt att fånga upplevelsen av några pedagogiska svårigheter och hinder som inte lika tydligt framkom i intervjusvaren. Exempelvis krävs mer specialpedagogiskt stöd för att den samsyn som råder ska leda till ett arbetssätt som genomsyrar verksamheten. Det innebär att skapandet av gemensamma ramar ger möjligheter för undervisningen att vara mer flexibel och differentierad utifrån elevernas förutsättningar. Det räcker inte med teorier, positiva attityder och kunskap, utan även regelbunden praktisk handledning krävs för att en skolkultur ska ändras för att bli verkligt relationell och inkluderande i praktiken.

Skolorna i studien uppfyller inte fullt ut Nilholm & Göranssons (2014) gemenskapsorienterade definition av inkludering med en samsyn på olika nivåer i ett skolsystem som tar ansvar för alla elever. Eftersom arbetet inte genomförts fullt i samtliga klassrum är det således enbart delar av verksamheten som ännu når denna definition. Det går dock att tolka resultatet som att insatserna är inkluderande utifrån Kottes (2017) breda perspektiv, och att skolorna uppfyller flera av Nilholm & Göranssons (2014) kriterier för att vara en inkluderande skola. Skolorna kan ses som på god väg till att arbeta inkluderande även utifrån den kärna Ahlberg (2013) beskriver som gemenskap och delaktighet för alla och det Persson och Persson (2012) beskriver att elever har ett meningsfullt utbyte och kan delta i gemensamma aktiviteter. Vi kan även utifrån resultatet av elevintervjuerna se sambandet med Skolinspektionens (2018) skrivelse om att inkludering innebär att vara aktiv och accepterad i ett sammanhang då de inte sågs som avvikande att använda materialet. Pedagogerna indikerar att såväl inkludering som elevers delaktighet och lärmiljöns tillgänglighet tycks öka med det specialpedagogiska materialet och de gemensamma stödstrukturerna som nu mer används som ledning och stimulans medan dylika åtgärder inte ses som extra anpassningar eller särskilt stöd (Skolverket 2014b).

## 7.2 Metoddiskussion

Nedan diskuterar vi kring studiens premisser i relation till valet av metoder. Begränsningar och svårigheter lyfts fram, liksom det som varit framgångsrikt.

Vårt ursprungliga val av en kvalitativ metod var att skapa förståelse för olika upplevelser och perspektiv genom intervjuer som Ahrne och Svensson (2015) förespråkar. Trots upprepade förfrågningar erhöll vi dock ett relativt lågt antal pedagogresponenter, sex stycken. Det kan möjligen bero på en hög arbetsbelastning, då intervjuerna genomfördes i maj månad. Eventuellt hade ett större antal kunnat delta vid en annan tidpunkt på året. Fler intervjuer kunde ha gett ett mer utförligt och varierande empiriskt material. Det låga antalet pedagogresponenter kan ändå ses som tillräckligt, då Eriksson-Zetterqvist och Ahrne (2015) beskriver hur det redan efter intervjuer med sex till åtta personer ur en avgränsad grupp ökar säkerheten “[...]att man fått ett material som är relativt oberoende av enskilda personers väldigt personliga uppfattningar [...]” (Eriksson-Zetterqvist och Ahrne 2015, s. 42). Elevrepresentanter var lätt att få tag på. Detta kan bero på vår informativa förfrågan till vårdnadshavare, elever och pedagoger.

Valet att skicka ut intervjuguide och informationsbrev till pedagogerna i förväg upplever vi ledde till att de var positivt inställda till intervjun, motiverade och förberedda, vilket kan ha bidragit till ett omfångsrikare underlag liksom en avslappnad samtalssituation. Även elevintervjuerna uppfattade vi som otvungna och att eleverna var välvilliga till att

delta, vilket kan ha underlättats av att både vårdnadshavare och pedagoger kunnat förbereda dem.

Då vi båda deltog i samtliga intervjuer underlättades analysarbetet och därmed ökades trovärdigheten eftersom vi haft möjlighet att jämföra och diskutera våra tolkningar av informanternas beskrivningar. Vår semistrukturerade intervjuguide var ett värdefullt stöd att utgå ifrån för att besvara frågeställningarna samtidigt som den gav utrymme till eventuella följdfrågor utifrån Kvaless och Brinkmanns (2014) tankar. Nackdelen var att följdfrågorna inte blev helt samstämmiga, vilket försvårade sammanställningen av informanternas beskrivningar. Intervjuerna påverkas även av att vi inte är några erfarna intervjuare, vilket kan inverka på resultaten, det var ibland svårt att exempelvis avgöra om informanten skulle avbrytas eller få fortsätta tala fritt.

Vid resultatsammanställningen upptäckte vi att pedagoginformanterna inte gett utförliga beskrivningar på vissa frågor som berör våra frågeställningar, vilket kan bero på att vi inte ställt tillräckligt med följdfrågor. Det hade då varit intressant att göra uppföljande intervjuer och ställa fler och genomgripande frågor om till exempel hur synen på hur specialpedagogiskt material och gemensamma stödstrukturer påverkar inkludering på ett djupare plan. Detta var dock inte möjligt på grund av tidsaspekten i studien varför vi valde att genomföra en kompletterande enkätundersökning.

Då elevintervjuerna utgör ett stickprov från tre årskurser i ett geografiskt begränsat område är vi medvetna om att resultatet inte kan generaliseras till en population. Vetskap fanns även kring svårigheten av att det kan uppstå icke önskvärda grupp-effekter då gruppen kan påverka varandra, så blev dock inte fallet. Istället upplevde vi att vi fick fram mer information än om vi gjort enskilda intervjuer, då eleverna byggde på varandras uttalande och gjorde dem mer uttömmande.

Vi är medvetna om att valet att intervjua för oss relativt kända respondenter innebär en svårighet att uppfylla full objektivitet. För att göra undersökningen så valid och objektiv som möjligt genomfördes därför intervjuerna av oss i par, något Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013) rekommenderar. Då vi var välbekanta med intervjupersonernas miljö, kan dock tolkningen och förståelsen enligt Bryman (2011) för det de berättar underlättats. Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013) menar att det även medför ett inifrån-perspektiv som innebär en närhet till forskningsområdet och en interaktion mellan forskare och informant.

Det är vanskligt att avgöra om våra respondenter, såväl pedagoger som elever, skulle gett samma svar till andra intervjuare vid andra tillfällen, eller om vi som intervjuare omedvetet ställt ledande frågor som kan ha påverkat reliabiliteten. För att stärka reliabiliteten har därmed samtliga intervjutillfällen liksom analysen av dessa gjorts gemensamt i (Kvale & Brinkman 2014).

Valet av att inte transkribera intervjuerna stöds av Öberg (2015) som konstaterar att en timmes intervju kan resultera i fem till åtta timmars transkription och Leppänen (2011) menar att detaljerna riskerar att skymma mer än belysa. ”Syftet med en transkription är ju att fungera som ett stöd vid analysen, inte ett hinder.” (Leppänen 2011 s. 295). Därför valde vi att inte transkribera intervjuerna. För att höja reliabiliteten har vi arbetat med ett stort antal citat, vilka efterhand bantats ner för att bli mer hanterbart samt styrka och ringa in respondenternas budskap i enlighet med Bryman (2011).

I vår studie var enkätens syfte att komplettera intervjuerna för att förtydliga vissa aspekter samt en ansats att vidga perspektiven, vilket Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) förespråkar. Vi fick också en tydligare bild kring uppfattningen huruvida specialpedagogiskt material och gemensamma stödstrukturer bidragit till inkludering, tillgänglighet och delaktighet, liksom vissa svårigheter och hinder i praktiken. Avsikten att fånga fler olika uppfattningar blev dock inte lika tydlig som förväntat.

De valda analytiska utgångspunkterna i vår studie, samhälls- och strukturperspektivet samt det relationella perspektivet utifrån begreppen inkludering, tillgänglighet och delaktighet finner vi står i väl relation till de forskningsmetoder vi valt att använda. De har gett oss ett underlag till studien som möjliggjort att syftet med studien gått att utforska.

### 7.3 Specialpedagogiska implikationer

För att få till stånd ett skolutvecklande förändringsarbete är det grundläggande att personalen är positiv till förändringen och ser att den kan leda till förbättringar för den pedagogiska verksamheten, liksom får ta del av samma kompetensutveckling (Håkansson & Sundberg 2016; Lundin 2018; Skolverket 2015). Detta har vi fått erfara kan vara den största svårigheten med ett inkluderingsarbete likt det vi undersökt effekterna av, då det kan vara svårt att motivera personal. Vår studie visar på positiva resultat kring inkludering, tillgänglighet och delaktighet av såväl pedagoger som elever. Resultaten kan dock eventuellt varit än bättre om mer handfast specialpedagogiskt stöd till pedagoger i verksamheten hade kunnat tillhandahållas likväl om tid för kollegialt samarbetet för att stötta varandra i arbetssättet hade utökats, något Valsö och Malmgren, (2019) lyfter vikten av. Därtill påverkar organisatoriska faktorer, så som personalomsättning och byte av rektorer, vilket har försvårat förankringen av skolutvecklingsarbetet. I studien har framkommit att inkluderingsbegreppet är svårfångat och uppfattas på en mängd olika sätt, beroende på vilket perspektiv, liksom vilken definition som avses (Nilholm & Göransson 2014). Tufvesson (2018) lyfter att lärmiljön måste vara tillgänglig för att elever ska vara fullt delaktiga och inkluderade, varför vi ser som Persson (2018) att miljöns utformning måste skapa förutsättningar för tillgänglighet för alla elever i ett relationellt perspektiv för att möta elevers olikheter. Kanske är det då dags att vinkla begreppet inkludering mot delaktighet och tillgänglighet, för att påvisa att det handlar om pedagogisk differentiering där olikheter ses som en tillgång och öka samsynen kring innebörden av begreppet.

Avslutningsvis kan vi konstatera att införandet av specialpedagogiskt material och gemensamma stödstrukturer tycks leda till upplevelser av ökad delaktighet, tillgänglighet och därmed inkludering. Vi ser fler möjligheter än hinder både vid implementering och i det praktiska användandet. Studiens slutsats blir att när lärmiljöerna görs tillgängliga med hjälp av specialpedagogiskt material och gemensamma stödstrukturer innefattande tydliggörande pedagogik kan fler elever delta i klassrumsgemenskapen utifrån sina förutsättningar. Såväl pedagoger som elever uttrycker att de nu inte skulle vilja vara utan materialet och strukturerna.

### 7.4 Förslag på vidare forskning

En intressant aspekt att forska vidare kring är att genom en longitudinell studie undersöka om de stödstrukturer och specialpedagogiskt material som undersökts i denna studie på längre sikt leder till ökade studieresultatet och måluppfyllelsen, likt fallet Essunga (Persson & Persson 2012). En fortsatt studie av effekten med utökat material i

form av avskärmningar, som Sjölund et al (2017) och Valsö och Malmgren (2019) förespråkar hade också varit intressant att beforska. Ytterligare en aspekt att fördjupa sig är hur studiero och trivsel för alla elever har påverkats, då vår studie antyder att så kan vara fallet. Kan elevernas känsla av inkludering leda till dessa positiva aspekter, då elevernas skolgemenskap på lika villkor ökar? (Ahlberg 2016; Kotte 2017; Persson & Persson 2012). Det hade även varit intressant att utforska om måluppfyllelsen påverkas av dylikt arbete.

## Referenser

- Ahlberg, A. (2016). *Specialpedagogik I ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. 2. uppl., Stockholm. Liber AB.
- Ahrne, G & Svensson, P. (2015). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. I Ahrne, G & Svensson, P. (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. 2. uppl., Stockholm: Liber.
- Alexandersson, U. (2014). *Stödjande strukturer: en fallstudie om hur skolan möter elever inom autism*. Institutionen för pedagogik och specialpedagogik Göteborgs Universitet. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.  
<https://webbutiken.spsm.se/globalassets/publikationer/filer/stodjande-strukturer.pdf/>
- Alderson, P. & Morrow, V. (2011). *The Ethics of Research with Children and Young People: A Practical Handbook*. 2. uppl., Los Angeles: SAGE Publication Ltd.
- Allan, J. & Persson, E. (2015). Students' perspectives on raising achievement through inclusion in Essunga, Sweden. *Educational Review*, (68:1), ss. 82-95.
- Aspeflo, U. & Almsenius, E. (2019). *I relation till lärande: kommunikationsstöd i undervisningen*. Kungsbacka: Aspeflo & Klamas AB Förlag.
- Bruce, B., Rubin, M., Thimgren, P. & Åkerman, R. (2016). *Specialpedagogik I professionellt lärarskap*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2. uppl., Malmö: Liber.
- Brörup Dyssegard, C., Sögaard Larsen, M. & Tiftikci, N. (2013). Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen. *Systematisk review*, Köpenhamn: IUP, Aarhus Universitet.  
[http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Clearinghouse/Review/review\\_inklusion\\_2013.pdf](http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Clearinghouse/Review/review_inklusion_2013.pdf)
- Dahlin Ivanoff, S. (2015). Fokusgruppsdiskussioner. I Ahrne, G. & Svensson, P. (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber. ss. 81-92.
- Dahmström, K. (2011). *Från datainsamling till rapport: att göra en statistisk undersökning*. 5. uppl., Lund: Studentlitteratur.
- Dewey, J. (2004). *Individ, skola och samhälle: utbildningsfilosofiska texter*. 4. uppl., Stockholm: Natur och kultur.
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C. & Wengström Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. 1. uppl., Stockholm: Natur & Kultur.
- Eriksson Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I Ahrne, G. & Svensson, P. (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber. ss. 55-67.
- Fangen, K. (2011). Deltagande observation. I Fangen, K. & Sallerberg, A-M. (red.) *Många möjliga metoder*. Lund: Studentlitteratur. ss. 37-56.

- Erlandsson, M. (2015). Normer och strukturer i skolutveckling: strategier hos förvaltningschefer och skolledare i implementering av inkluderande lärmiljöer. I Tetler, S (red.) *Från ide till praxis: Väga till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner*. Ifous rapportserie 2015:2. Stockholm: Ifous.
- Gadler, U. (2011). *En skola för alla - gäller det alla? Statliga styrdokuments betydelse i skolans verksamhet*. Diss. Växjö: Linnéuniversitetet.  
<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:412729/FULLTEXT02>
- Hedman, E. (2018). Så blev deras skola NPF-säkrad. *Skolvärlden*, (7).  
<https://skolvärlden.se/artiklar/sa-blev-deras-skola-npf-sakrad> [2019-05-25]
- Heilskov-Elvén, B. (2014). *Beteendeproblem i skolan*. 1. uppl., Stockholm: Natur & Kultur.
- Håkansson, J. & Sundberg, D. (2016). *Utmärkt skolutveckling: Forskning om skolförbättring och måluppfyllelse*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Jensen, L. (2018). *Inkluderingskompetens vid adhd & autism*. 2. uppl., Södra Sandby: Be My Rails.
- Kotte, E. (2017). *Inkluderande undervisning: Lärares uppfattningar om lektionsplanering och lektionsarbete utifrån ett elevinkluderande perspektiv*. Diss. Malmö: Malmö Högskola.  
<http://muep.mau.se/handle/2043/23228>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3. uppl., Lund: Studentlitteratur AB.
- Källström Cater, Å. (2015). Att intervjua barn. I Ahrne, G. & Svensson, P. (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber. ss. 68-80.
- LeDoux, C., Graves S. L., Burt, W. (2012). Meeting the needs of special education students in inclusion classrooms. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, ss. 20-34 Win 2012. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1135732.pdf>
- Leppänen, V. (2011). Socialt samspel: att spela in och tolka telefonsamtal. I Fangen, K. & Sellerberg, A-M. (red.) *Många möjliga metoder*. Lund: Studentlitteratur. ss. 283-302.
- Lundin, J. (2017). *En skola som fungerar för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. [Elektronisk resurs]: reviderad 2016*. 3., kompletterade uppl. (2016). Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>
- Mitchel, D. (2015). *Inkludering i skolan: undervisningsstrategier som fungerar*. 1. uppl., Stockholm: Natur & Kultur.
- Molander, B. (1988). *Vetenskapsfilosofi: En bok om vetenskapen och den vetenskapande människan*. 2. uppl., Stockholm: Thales.
- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd": vad betyder det och vad vet vi?* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

- Nilholm, C. (2015) *Inkludering: vad kan man lära sig av forskningen?* Malmö: Kommunförbundet Skåne. <https://kfsk.se/lanarandearbetsliv/wp-content/uploads/sites/8/2015/01/Inkludering-vad-kan-man-lara-sig-av-forskningen.pdf>
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning: vad kan man lära sig av forskningen?* FoU-skriftserie nr 3. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten. [https://www.kvutis.se/wp-content/uploads/2014/05/00458\\_tillganglig.pdf](https://www.kvutis.se/wp-content/uploads/2014/05/00458_tillganglig.pdf)
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2014). *Inkluderande undervisning: vad kan man lära sig av forskningen?* Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten. [https://kvutis.se/wp-content/uploads/2014/05/00458\\_tillganglig.pdf](https://kvutis.se/wp-content/uploads/2014/05/00458_tillganglig.pdf)
- Persson, E. & Persson, B. (2011). Inkludering för ökad måluppfyllelse ur ett elevperspektiv. *Paideia*, 2011(02), ss. 49-58. Fredrikshavn: Dafolo förlag.
- Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse*. Stockholm: Liber.
- Persson, E. (2012). Raising achievement through inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, (17:11), ss. 1205-1220.
- Persson, P. (2018). *Tillgängliga lärmiljöer för barn och elever, pedagoger och skolledare: En väg till inkludering*. Mastersexamen, Fakulteten för lärande och samhälle. Malmö: Malmö högskola. <https://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/21164/Pia%20Persson%20Tillgängliga%20lärmiljöer%20för%20barn%20och%20elever,%20pedagoger%20och%20skolledare.%20En%20väg%20till%20inkludering..pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Petersson, L. (2016). *Pedagogiska strategier: viktiga krokar för en tillgänglig och likvärdig utbildning*. <https://www.spsm.se/globalassets/studiepaket-stodmaterial-delwebbar/studiepaket-npf/pedagogiska-strategier--viktiga-krokar-for-en-tillganglig-och-likvardig-utbildning.pdf>
- Riksförbundet Attention. (2019). *Att vara elev med NPF*. <https://attention.se/npf/skolportal/att-vara-elev-med-npf/tips-och-strategier-fa-det-att-funka-i-skolan/hjalpmedel/> [2019-05-09]
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Sveriges riksdag. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)
- Skolinspektionen (2010). *Framgång i undervisningen. En sammanställning av forskningsresultat som stöd för granskning på vetenskaplig grund i skolan*. Kunskapsöversikt, Dnr 2010:1284. <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/0-si/08-om-oss/sammanfattning-forskningsoversikten.pdf>
- Skolinspektionen (2018). *Att skapa förutsättningar för delaktighet i undervisningen*. Kvalitetsgranskningsrapport, Dnr 2016:11440 [https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2018/delaktighet/delaktighet-i-undervisningen\\_2018-05-29.pdf](https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2018/delaktighet/delaktighet-i-undervisningen_2018-05-29.pdf)
- Skolverket (2013). *Forskning för klassrummet: vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. Stockholm: Fritzes. <https://www.skolverket.se/getFile?file=3095>



- Skolverket (2014a). *Skolverkets allmänna råd: arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Fritzes. <https://www.skolverket.se/getFile?file=3299>
- Skolverket (2014b). *Stödinsatser i utbildningen: om ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd*. Stockholm: Fritzes. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65b487/1553965930651/pdf3362.pdf>
- Skolverket (2015). *Delaktighet för lärande*. Stockholm: Fritzes. <http://tu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1066367/FULLTEXT01.pdf>
- Skolverket (2016). *Tillgängliga lärmiljöer: En nationell studie av skolhuvudmännens arbete för grundskoleelever med funktionsnedsättning* (Skolverkets rapport 2016:440). Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3686>
- Skolverket (2019). *Hälsa för lärande: lärande för hälsa*. <https://www.skolverket.se/portletresource/4.6bfaca41169863e6a65d9f5/12.6bfaca41169863e6a65d9fe?file=4071>
- Socialdepartementet (2008). *FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*. Stockholm: Fritzes. <https://www.regeringen.se/contentassets/0b52fa83450445aebbf88827ec3eecb8/fns-konvention-om-rattigheter-for-personer-med-funktionsnedsattning-ds-200823>
- Socialstyrelsen (2014) *Vägledning för elevhälsan*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Specialpedagogiska skolmyndigheten (2019). *Barnpanelsrapport: Vad säger elever med funktionsnedsättning om trygghet, studiero och studiemotivation?* Kalmar: Lenanders Grafiska AB. <https://webbutiken.spsm.se/barnpanelsrapport/>
- Svenska Uneskorådet (2006). *Salamanca-deklarationen och Salamanca 10+*. (Svenska Uneskorådets skriftserie 2006:2). Stockholm: Svenska Uneskorådet. <http://www.unesco.se/wp-content/uploads/2013/08/Salamanca-deklarationen1.pdf>
- Tetler, S. (2015). Avslutande reflektioner och framtidsperspektiv. I Tetler, S. (red.) *Från idé till praxis: Vägar till inkluderande lärmiljöer i 12 svenska kommuner*. Ifous rapportserie 2015:2. Stockholm: Ifous.
- Tufvesson, C. (2018). *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning:Handledning förskola, skola och fritidshem*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet. <https://www.vr.se/analys-och-uppdrag/vi-analyserar-och-utvarderar/alla-publikationer/publikationer/2017-08-29-god-forskningssed.html>
- Valsö, M & Malmgren, F. (2019). *Fysisk lärmiljö: Optimera för trygghet, arbetsro och lärande*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Öberg, P. (2015). Livshistorieintervjuer. I Ahrne, G. & Svensson, P. (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber. ss. 55-67.
- Östlund, D (2012). *Deltagandets kontextuella villkor: fem träningskoleklassers pedagogiska praktik*. Diss. Malmö: Malmö högskola.

Östlund, D. (2018a). *Stöd till elever: en tillbakablick*. Skolverket.  
<http://larportalen.skolverket.se> [2019-05-23]

Östlund, D. (2018b). *Att anpassa undervisningen efter eleverna*. Skolverket.  
<http://larportalen.skolverket.se> [2019-05-23]

Östlund, D. (2018c). Tre texter om specialpedagogik och lärande. *Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan i Kristianstad*, 2018:2. Kristianstad: Kristianstad University Press.

Östlund, D. & Thimgren, P. (2015). Stödjande strukturer och aktiviteter. I Tetler, S. (red.) *Från idé till praxis: Vägar till inkluderande lärmiljöer i 12 svenska kommuner*. Ifous rapportserie 2015:2. Stockholm: Ifous.

# Bilagor

## Bilaga A Missivbrev vårdnadshavare

### Förfrågan om samtycke för elevintervju

Hej!

Vi heter Susanna Lindström och Malin Liljeqvist och jobbar som speciallärare på [REDACTED] [REDACTED]. Vi studerar vår sista termin på Specialpedagogprogrammet på Linnéuniversitetet. Vi skriver nu vårt examensarbete som handlar om att utvärdera elevers upplevelser om deras lärandemiljö. Examensarbetet är också en utvärdering av skolornas gemensamma strukturer, som varit utvecklingsmål för skolorna i respektive kvalitetsarbete. En trygg och strukturerad miljö leder förstås till bättre studieresultat. Därför är detta viktigt.

Vi vill göra gruppintervjuer i form av ett samtal med elever i grupper om fem, för att undersöka hur de har upplevt skolornas nya arbetssätt. Samtalen kommer spelas in för att i efterhand kunna analyseras. Samtalen kommer givetvis raderas när vi sammanställt resultatet. Samtalet kommer göras med er dotters/sons klass som utgångspunkt.

Vi undrar nu om ni godkänner att vi intervjuar er son/dotter?

Det tar cirka 30-45 minuter och kommer ske på skoltid när ordinarie lärare anser att det passar så att det inte inverkar på skolarbetet.

Resultatet kommer presenteras i vår uppsats och vara en del av vår utvärdering till SPSM (Specialpedagogiska skolmyndigheten) som vi samarbetat med i ett projekt kring elevers lärandemiljö. Skolan och eleverna aidentifieras, vilket innebär påhittade namn samt att beskrivning av skola och elev inte är detaljerad på så sätt att det går att förstå vem eller vilken skola det är. Till vår uppsats genomför vi studien på två skolor och vi kommer båda två genomföra intervjuerna tillsammans.

Vi hoppas att ni tillåter oss att träffa er son/dotter vid ett intervjutillfälle någon gång under vårterminen.

Har ni frågor går det bra att kontakta oss. Om ni inte vill att er son/dotter ska delta i intervjun meddela oss senast tisdagen den 30 april 2019.

Vänliga hälsningar

Susanna Lindström och Malin Liljeqvist

susanna.lindstrom@[REDACTED]

malin.liljeqvist@[REDACTED]

# Bilaga B Missivbrev pedagoger

## Informationsbrev

2019-04-12

Hej!

Vi ska nu skriva vårt examensarbete inom specialpedagogprogrammet på Linnéuniversitetet. Syftet med vår studie är att undersöka skolors förändrings- och utvecklingsarbete för att skapa tillgängliga och inkluderande lärmiljöer. Examensarbetet blir också en delutvärdering av det projekt med gemensamma strukturer på skolan som vi arbetat med. Vi vill därför intervjua pedagoger och elever om hur arbetet har upplevts.

Vi har valt att använda oss av en kvalitativ metod, med kvalitativa intervjuer. Under intervjuerna

spelar vi in samtalen för att sedan kunna analysera dem. Intervjumaterialet kommer enbart användas i examensarbetet och därefter raderas. Resultatet kommer att användas i vårt praktiska arbete på skolan och som utvärdering av projektet. Deltagandet är frivilligt och i arbetet följer vi Vetenskapsrådets

forskningsetiska principer. Vi kommer inte att lämna ut uppgifter som kan härledas till skola eller

personer. Du kan avbryta ditt deltagande utan att behöva motivera varför.

Intervjuerna kommer att ta max en timme och sker på den plats och tid som vi gemensamt kommer överens om under resten av vårterminen 2019.

Om ni har några frågor är ni välkomna att kontakta oss på malin.liljeqvist@ eller susanna.lindstrom@

Vi hoppas att du vill delta och dela med dig av dina erfarenheter som är mycket värdefulla för oss. Hör i sådana fall av dig till oss för att boka en tid.

Med vänliga hälsningar

Malin Liljeqvist och Susanna Lindström

## Bilaga C Intervjuguide elever

### **Intervjuguide för elever kring användandet av**

### **Stöd- och Strukturlådorna (SoS-lådorna) och gemensamma strukturer**

#### **Inledande information**

Informationskravet

Samtyckeskravet

Konfidentialitetskravet

Nyttjandekravet

Syfte med studien

Ta del av resultatet?

-----

#### **Inledande presentation**

#### **SOS-lådor**

1. Hur har materialet använts? Ge gärna exempel.
2. Vid vilka tillfällen har det använts? Har det varit vid speciella lektioner eller aktiviteter, exempelvis genomgångar, eget arbete, grupparbete med mera? Ser du några mönster i när materialet används mest?
3. Vilka elever har använt materialet? Är det alltid samma elever eller kan det variera med vilka tillfällen eller dagar som är aktuella?
4. Vilket material har varit populärast att använda? Finns det något material som eleverna inte tyckt om att använda?
5. Vad tycker du som elev har fungerat bäst av materialet? Förklara vad som varit bra med just det materialet.
6. Finns det något av materialet som du tycker fungerat mindre bra? Om ja, förklara vilket och vad som varit problematiskt.
7. Har det varit några problem med användandet av materialet? I så fall, vad har det varit för problem? Kan det undvikas på något sätt?
8. Har materialet underlättat lektionerna för dig som elev? På vilket sätt i så fall? Ge gärna exempel.
9. Har materialet gjort att arbetsron i klassrummet har blivit bättre eller sämre? Förklara hur.

## Öppen och avslutande fråga

Har du tankar på fler sätt hur materialet kan användas? Har du några tips att ge andra elever och lärare som vill prova att använda materialet i sitt klassrum?

## Gemensamma strukturer

1. Tycker du/ni att de gemensamma färgkodningarna har gjort det lättare att ordna och hålla reda på saker (papper och läroböcker) i klassrummet och bänken/lådan? På vilket sätt i så fall, berätta!
2. Tycker du/ni att de gemensamma färgkodningarna har gjort det lättare att hålla reda på saker schemat och olika tider i skolan? På vilket sätt i så fall, berätta!
3. Skriver dina lärare på tavlan, visar med bilder och berättar om vad som kommer att hända under veckan? Hur och var i så fall? Om din lärare gör det, vad tycker du om det? Berätta!
4. Skriver dina lärare på tavlan, visar med bilder och berättar om vad som kommer att hända under dagen? Hur och var i så fall? Om din lärare gör det, berätta vad du tycker om det.
5. Skriver din lärare på tavlan, visar med bilder och berättar vad ni ska göra varje lektion, varför ni ska göra det, hur länge och vad du ska göra när du är klar?
6. Tycker du att det är lättare att arbeta med skoluppgifter om läraren gör detta? (börja arbeta självständigt, slutföra och vara motiverad) Om du tycker det, berätta hur!

## Avslutande och öppna frågor

Är det något mer din lärare skriver på tavlan, visar med bilder och berättar som du tycker är bra? Är det något din lärare skriver på tavlan, visar med bilder och berättar som du tycker är onödigt? Finns det något annat du vill att lärare ska skriva, visa med bilder och berätta som kan underlätta för dig?

## Bilaga D Intervjuguide pedagoger

### Intervjuguide kring användandet av

### Stöd- och Strukturlådorna (SoS-lådorna) och gemensamma stödstrukturer

#### Inledande information

Informationskravet

Samtyckeskravet

Konfidentialitetskravet

Nyttjandekravet.

Syfte med studien

Ta del av resultatet?

-----

#### Inledande frågor/Bakgrund

År i yrket?

År på skolan?

Erfarenhet innan?

Utbildning?

#### SoS-lådorna

1. Hur lång tidsperiod har klassen använt materialet?
2. Vid vilka tillfällen har det använts? Har det varit vid speciella lektioner eller aktiviteter, exempelvis genomgångar, eget arbete, grupparbete med mera? Ser du några mönster i när materialet används mest?
3. Vilka elever har använt materialet? Är det alltid samma elever eller kan det variera med vilka tillfällen eller dagar som är aktuella? Vilka elever har haft hjälp av materialet? Är det samma elever som har hjälp av allt material eller har olika elever haft hjälp av olika saker?
4. Ser du som pedagog att materialet har underlättat för elever med koncentrationssvårigheter? Ge gärna exempel.
5. Vilket material har varit populärast att använda? Finns det något material som eleverna inte tyckt om att använda?
6. Vad tycker du som lärare har fungerat bäst av materialet? Förklara vad som varit bra med just det materialet.
7. Finns det något av materialet som du tycker fungerat mindre bra? Om ja, förklara vilket och vad som varit problematiskt. Kan det undvikas på något sätt?

8. Har materialet underlättat i undervisningen för dig som pedagog? På vilket sätt i så fall? Ge gärna exempel.
9. Saknar du något material? Ser du att eleverna skulle vara i behov av något annat som inte finns med i SoS-lådorna?

### **Avslutande öppna frågor vid behov**

1. Har du tankar på fler sätt hur materialet kan användas?
2. Har du några tips att ge andra pedagoger som vill prova att använda materialet i sitt klassrum?

### **Gemensamma strukturer**

1. Tycker du att de gemensamma färgkodningarna har gjort det lättare för eleverna att ordna och hålla reda på saker (papper och läroböcker) i klassrummet och bänken/lådan? Vilken hjälp ser du att eleverna har av de olika färgerna?
2. Tycker du att de gemensamma färgkodningarna har gjort det tydligare för dig som lärare? På vilket sätt i så fall, berätta!
3. Skriver du på tavlan och berättar om vad som kommer att hända under veckan? Hur och var i så fall?
4. Skriver du på tavlan och berättar om vad som kommer att hända under dagen? Hur och var i så fall?
5. Skriver du på tavlan och berättar vad ni ska göra varje lektion utifrån de didaktiska frågorna, varför ni ska göra det, hur länge och vad du ska göra när du är klar?
6. Vad ser du för möjligheter respektive hinder med att skriva dessa saker på tavlan?
7. Ser du att det underlättar för eleverna om du arbetar på detta sättet? (börja, arbeta självständigt, slutföra och vara motiverad) Om du tycker det, berätta hur!
8. Tycker du att det underlättar för dig som lärare att arbeta på detta sättet? Om ja, berätta hur.
9. Kan du se några faktorer som har ändrat sig i ditt klassrum efter att skolan börjat arbeta med gemensamma strukturer? Vad och hur i så fall?



**Avslutande frågor kring möjligheter och hinder att skapa en inkluderande lärmiljö.**

Hur har denna förändring tagits emot i verksamheten? Hos elever? Föräldrar? Personal?

Tecken på förändring? Exempel på förändringar i praktiken?

Främjande/hindrande faktorer för att skapa en inkluderande lärmiljö?

## Bilaga E Enkät

### Enkät kring gemensamma strukturer

Syftet med enkäten är att utvärdera de gemensamma strukturerna. Vi vill undersöka om och i vilken omfattning du som pedagogisk personal upplever att dessa bidrar till inkludering, delaktighet och tillgänglighet för eleverna.

Insamlad data kommer att sammanställas och användas i ett examensarbete på Linnéuniversitetet. Ditt svar kommer att hanteras konfidentiellt och inte användas i något annat syfte. Din medverkan är frivillig men betydelsefull som ett underlag i vårt examensarbete. Tidsåtgång för att besvara enkäten beräknas till cirka 10 minuter.

Om du har frågor eller vill ha ytterligare information, kontakta oss;

[malin.liljeqvist@](mailto:malin.liljeqvist@)

[susanna.lindstrom@](mailto:susanna.lindstrom@)

\*Obligatorisk

### Pedagogiska aspekter kring strukturerna

Frågorna är till för att lyfta fram dina tankar och upplevelser kring de gemensamma strukturerna i klassrummen.

- 1. Vilka pedagogiska fördelar och vinster ser du med gemensamma strukturer på skolan? (exempelvis eleverna blir mer självständiga, ökar elevers möjlighet till inkludering, delaktighet och tillgänglighet eller andra pedagogiska aspekter) \***

---

---

---

---

---

- 2. Vilka pedagogiska hinder eller svårigheter ser du med gemensamma strukturer på skolan? (exempelvis tidskrävande, kräver mer förberedelser, gör undervisningen mer oflexibel eller andra pedagogiska aspekter) \***

---

---

---

---

---

- 3. Ser du att de gemensamma strukturerna underlättat inkludering för elever i skolsvårigheter? \***

*Markera endast en oval.*

Ja

Nej

**4. Utveckla ditt svar. \***

---

---

---

---

---

**5. Tack för din medverkan. Har du ytterligare synpunkter, delge oss gärna här. Malin och Sanna**

---

---

---

---

---

