



Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

Självständigt arbete i
speciallärarprogrammet, 15hp

Elevers delaktighet i grundsärskolan

*Lärares uppfattningar om delaktighet och hur de
möjliggör delaktighet i grundsärskolans
undervisning.*



Författare: Marika Castor och
Johanna Heiman
Handledare: Jenny Westerlund
Examinator: Peter Karlsudd
Termin: HT19
Ämne: Pedagogik
Nivå: Avancerad
Kurskod: 4PP23E

Titel

Elevers delaktighet i grundsärskolan

Lärares uppfattningar om delaktighet och hur de möjliggör delaktighet i grundsärskolans undervisning.

English title

Pupils' participation in Special Needs Education

Teachers' understanding of the concept of participation and how it informs and facilitates pupils' participation in Special Needs Educational practice.

Abstrakt

Att utveckla elevernas delaktighet var ett prioriterat mål i arbetet inom grundsärskolan men den allmänna uppfattningen bland lärare gjorde att diskussionerna gärna stannade i tankar som att *“eleverna får välja om de vill ha röd eller blå penna”* och *“de får välja vilken sida de ska börja med”*. Eftersom lärare upplevde att diskussionerna inte kom längre, började vi leta material som kunde stärka diskussionerna och utveckla tänkande. Vi bestämde oss för att använda Szönyi och Söderqvist Dunkers (2015) delaktighetsmodell som bygger på sex delaktighetsaspekter. Syftet med vår studie var sedan att utreda lärares uppfattning om delaktighet och hur lärare utifrån den förståelsen möjliggör för delaktighet i grundsärskolans undervisning. Med stöd av modellens sex aspekter frågade vi hur lärare skapar delaktighet genom sin planering av undervisningen. Vi ville veta vilka hinder och möjligheter som finns för elevernas delaktighet, samt hur lärare gör för att eleverna ska förstå att de är delaktiga. Studien bygger på kvalitativa intervjuer med sex lärare som arbetar på en grundsärskola. Resultatet från studien visar att delaktighetsbegreppet är väl förankrat hos lärarna. Genom struktur, tydlighet och ett ständigt pågående arbete med anpassningar för den enskilde eleven ges det möjligheter till delaktighet utifrån var och ens förmåga. Med stöd av de olika delaktighetsaspekterna upplevde vi att det i vår studie blev lättare att synliggöra vilka olika sätt lärarna arbetar för delaktighet. I studien tycker vi oss se att samtliga lärare arbetar för att skapa ett tillåtande klassrumsklimat där det ständigt poängteras att alla är olika och behöver lära på olika sätt. Studien gav oss även insikt i svårigheter för delaktighet. Elevers funktionshinder i sig kan vara en utmaning för att skapa delaktighet och elever med utåtagerande beteende ställer den pedagogiska kompetensen på sin spets och kan komplicera möjligheten att hitta tillfällen till delaktighet med övriga elever. Elever som inte känner att grundsärskolan är rätt skolform för dem är en annan stor pedagogisk utmaning vad gäller delaktighet. Studien har gett insikt om att ett gemensamt språk och kartläggning av när delaktighet syns i verksamheten, ökar möjligheterna till att gemensamt hitta förbättringsområden som kan gynna verksamheten och framförallt eleverna.

Nyckelord

Autonomi, delaktighet, engagemang, erkännande, samhandling, tillhörighet, tillgänglighet

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
2 Syfte och frågeställningar	1
3 Bakgrund	1
3.1 Specialpedagogiska skolmyndighetens modell kring delaktighet	1
4 Tidigare forskning	3
5 Teoretisk förankring	6
5.1 Tillhörighet	6
5.2 Tillgänglighet	7
5.3 Samhandling	8
5.4 Erkännande	8
5.5 Engagemang	8
5.6 Autonomi	9
6 Metod	9
6.1 Metodval	9
6.2 Urval	10
6.3 Genomförande	10
6.4 Forskningsetiska överväganden	10
6.4.1 <i>Forskningsetiska principer</i>	10
6.5 Bearbetning och analys av data	11
7 Resultat och Analys	11
7.1 Hur skapar lärare delaktighet genom planering och genomförande av lektioner?	11
7.1.1 <i>Tillhörighet</i>	11
7.1.2 <i>Tillgänglighet</i>	12
7.1.3 <i>Samhandling</i>	12
7.1.4 <i>Erkännande</i>	12
7.1.5 <i>Engagemang</i>	12
7.1.6 <i>Autonomi</i>	13
7.1.7 <i>Analys av hur lärare skapar delaktighet genom planering och genomförande av lektioner</i>	13
7.2 Vilka hinder och möjligheter finns för elevernas delaktighet i sin skoldag?	14
7.2.1 <i>Tillhörighet</i>	14
7.2.2 <i>Tillgänglighet</i>	15
7.2.3 <i>Samhandling</i>	15
7.2.4 <i>Erkännande</i>	15
7.2.5 <i>Engagemang</i>	16
7.2.6 <i>Autonomi</i>	16

7.2.7 <i>Analys av vilka hinder och möjligheter finns för elevernas delaktighet i sin skolvardag</i>	16
7.3 Hur gör lärarna för att eleverna ska förstå att de är delaktiga?	19
7.3.1 <i>Tillhörighet</i>	19
7.3.2 <i>Tillgänglighet</i>	19
7.3.3 <i>Samhandling</i>	19
7.3.4 <i>Erkännande</i>	19
7.3.5 <i>Engagemang</i>	19
7.3.6 <i>Autonomi</i>	20
7.3.7 <i>Analys av hur lärarna gör för att eleverna ska förstå att de är delaktiga</i>	20
8 Diskussion	21
8.1 Hur skapar lärare delaktighet utifrån planering och genomförande av lektioner?	21
8.2 Vilka hinder och möjligheter finns för elevernas delaktighet i sin skolvardag?	22
8.3 Hur gör lärarna för att eleverna ska förstå att de är delaktiga?	24
8.4 Pedagogiska implikationer	26
Referenser	28
Bilagor	1
Bilaga 1	1
Intervju-delaktighet	1
Bilaga 2	3
Missivbrev	3

1 Inledning

I Läroplanen för grundskolan 2011 står det följande: "De demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig ska omfatta alla elever." (s. 14).

Delaktighet är ett begrepp som ofta används inom skolans värld och det finns liknande begrepp som inkludering, en skola för alla och tillgänglig utbildning som anses falla inom ramen för skolans demokratiska uppdrag. Det är en utmaning för lärare att hitta strategier för att vara en tydlig ledare, möta elevers olikheter, planera undervisning och samtidigt ha ett övergripande delaktighetsperspektiv. Den här studien handlar om att undersöka hur arbetet med att planera för delaktighet ser ut för lärare på en grundskola. Motivationen till studien är dels intresse i frågor om delaktighet för elever med särskilda utbildningsbehov, dels att delaktighet är ett prioriterat mål i grundskolans verksamhet. I tidigare diskussioner med kollegor insåg vi att begreppet delaktighet betyder olika för olika individer. För att utveckla implementeringen av delaktighet funderade vi på om ett gemensamt språk och förståelse kring begreppet skulle kunna gå att utveckla. I vår studie ville vi därför utöka våra bakgrundskunskaper om lärares arbete kring delaktighet genom att använda delaktighetsmodellen som Kristina Szönyi och Tove Söderqvist Dunkers (2015) tagit fram. Modellen har ett kontextuellt perspektiv där syftet är att skapa struktur för att upptäcka både delaktighet och bristande delaktighet. Modellens sex delaktighetsaspekter tillhörighet, tillgänglighet, samhandling, erkännande, engagemang och autonomi är, enligt modellen, lika viktiga och är avhängiga av varandra. Vi var nyfikna på att veta, med hjälp av delaktighetsmodellens olika aspekter, hur lärare planerar för elevernas delaktighet, vilka hinder och möjligheter som finns och om eleverna förstår när de är delaktiga.

2 Syfte och frågeställningar

Syftet är att utreda lärares uppfattning om delaktighet och hur de utifrån den förståelsen möjliggör för delaktighet i grundskolans undervisning.

Frågeställningar:

1. Hur skapar lärare delaktighet genom planering och genomförande av lektioner?
2. Vilka hinder och möjligheter finns för elevernas delaktighet i sin skolvardag?
3. Hur gör lärarna för att eleverna ska förstå att de är delaktiga?

3 Bakgrund

3.1 Specialpedagogiska skolmyndighetens modell kring delaktighet

Enligt Szönyi och Söderqvist Dunkers (2015) visar undersökningar att många skolor har svårt att realisera delaktighet för elever med funktionsnedsättningar. De har därför utvecklat följande delaktighetsmodell för att synliggöra begreppet och möjligheten till tydligare applicering inom skolans verksamhet:



Figur 1, Delaktighetsaspekterna (Specialpedagogiska skolmyndigheten 2015, s.13)

Modellen är tänkt att användas som en tankefigur och ett arbetssätt för att få en gemensam definition av begreppet delaktighet. Modellen ska också ge stöd för att prata om och arbeta med delaktighet. Modellen har ett kontextuellt perspektiv. Med andra ord, för att förstå elevens skolsituation måste eleven förstås utifrån hela sitt sammanhang, i lärmiljön och i andra aktiviteter. Begreppet delaktighet har i modellen delats upp i sex aspekter; tillhörighet, tillgänglighet, samhandling, engagemang, erkännande och autonomi. Alla aspekterna är lika viktiga och påverkar varandra. Delaktighet sker i ett sammanhang, i en aktivitet tillsammans med andra. Olika aktiviteter ställer olika krav på delaktighet och därmed skiljer sig elevers villkor för delaktighet mellan olika aktiviteter. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2012) definierar tre olika kulturer som de menar att alla elever ska innefattas i. Dessa kulturer är undervisningskultur, kamratkultur och omsorgskultur. Kulturerna representerar de olika sammanhang som eleverna befinner sig i. För elever gäller det därför att ha olika kunskap och förståelse för arbetssätt och koder vid olika aktiviteter. I undervisningskulturen är det läraren som styr aktiviteterna eftersom läraren är den som ansvarar för att undervisa eleven. Relationen mellan lärare och elev har således en vertikal karaktär (Szönyi och Söderqvist Dunkers, 2012). I omsorgskulturen erbjuds eleven omvårdnad och trygghet av lärare, resursperson eller andra vuxna. Detta är också en vertikal relation där omsorg ges och tas emot (ibid). I kamratkulturen är relationerna horisontella. Man umgås för att man vill och att det är lustfyllt. Det finns inga krav på lärande eller att det ska vara bra för framtiden (ibid). För att delaktigheten ska öka behöver det finnas tydliga värderingar men de måste också synas i verksamhetskulturen och så att säga sitta i väggarna (Janson, 2004). Att ha en funktionsnedsättning kan innebära svårigheter att förstå och utvärdera en situation. Dessa svårigheter behöver vara kända och erkända av all personal runt eleven. Om personalen har kunskap om vilka svårigheter som kommer till uttryck i samspel med kamrater kan denna förståelse

leda till en begreppslig ram i hur pedagogiska insatser kan utformas. Delaktighet innebär att olikheterna ska införlivas, inte utraderas. De olika delaktighetsaspekterna och kulturerna påverkar varandra och samspelar. När modellen utarbetats har författarna tagit stöd i forskning som utvecklats på institutionen för pedagogik och didaktik vid Stockholms universitet (Östlund, 2012).

4 Tidigare forskning

Forskning som valts har kopplingar till delaktighetsmodellen och används som forskningsunderlag. Delaktighet som forskningsområde kopplat till de olika begreppen är begränsad och innebär att forskning som är äldre och nyare tagits med.

Irene Nordström (2002) har i sin avhandling undersökt lindrigt utvecklingsstörda skolbarns samspel och relationer med kamrater. Fokus låg på dessa barns möten med andra barn och de olika krav och förväntningar som mötet med andra barn för med sig. I undersökningsgruppen deltog 25 barn, varav 19 var låg- och mellanstadiebarn samt sex högstadieungdomar. Samtliga gick i grundsärskoleklasser som var lokalintegrerade med grundskolan. Barnen observerades på skolgården och i fritidshemmets verksamhet. Intervjuer genomfördes med barnen, lärare, fritidshemspersonal och föräldrar. Avhandlingen har en socialpsykologisk utgångspunkt. Inom denna forskning används begreppen vertikalitet och horisontalitet för att beskriva relationer. I vuxen-barn relationen är det den vuxna som har ansvar för barnen där relationen präglas av makt och inflytande och benämns som vertikal. Barn-barnrelationen är horisontell och präglas av jämlikhet, ömsesidighet och en vilja till samvaro på lika villkor.

Resultatet visar att de studerade barnen pendlar mellan att vara aktivt eller passivt deltagande i de gemensamma aktiviteterna, till att leka ensamma eller samspela med en vuxen. Samspelet med kamrater sker nästan enbart med kompisar inom den egna klassen. Samspelet med icke funktionshindrade barn är ringa eftersom eleverna med lindrig funktionsnedsättning oftast har svårt att tolka reglerna i leken, tempot är för högt eller är det för många lekande barn samtidigt. Generellt menar barnen, oavsett ålder, att de inte vill ha många kamrater utan det räcker med en eller två. Samspelsstunder med kamraterna i den egna klassen är ofta korta och när man inte är överens om lekens regler löses leken ofta upp. Barnen saknar tillräckliga kognitiva och språkliga förutsättningar för att åstadkomma en gemensam lösning vilket innebär att man avbryter leken och går åt olika håll för att sedan starta en ny lek. Samma mönster såg de vuxna som arbetar med högstadieungdomar. Barnen i studien uttryckte en vi-känsla med kamraterna i den egna klassen. Barn med lindrig utvecklingsstörning dras till varandra för att de ofta har samma intressen, sätt att tänka och handla precis som barn utan utvecklingsstörning dras till likasinnade. Varje barn är dock unikt och hur den sociala miljön för skolbarn med lindrig utvecklingsstörning ska organiseras är en utmaning.

Martin Molin (2004) följde under ett läsår en grupp elever vid en gymnasiesärskola som gick ett individuellt program. Utifrån en delaktighetsmatris med begreppen aktivitet, engagemang, tillhörighet, autonomi, makt och interaktion analyserade han elevernas vardagliga skolsituationer genom att göra deltagande observationer samt intervjuer med elever och personal. Molin kategoriserade även in eleverna i olika grupper vilka han benämner de självständiga, de tysta, de specifika, aspiranterna och det tuffa gänget. Det fanns flera likheter mellan de första tre grupperna då dessa gav uttryck för en positivt upplevd tillhörighet till särskolan och de behövde mycket stöd av personalen för att göra

självständiga val. På lektioner och raster valde de att genomföra egenvalda, eller av personal tilldelade aktiviteter. Deras engagemang var uppgiftsinriktat och personalorienterat. Dessa tre grupper var nöjda med sin tillvaro på gymnasiesärskolan och den trygghet som den erbjöd. De visade få uttryck i att tillhöra andra gemenskaper utanför särskolan. I deras fall erbjöd särskolan en trygg tillhörighet där de kunde bli bekräftade och slippa ett utanförskap som de riskerade att få i andra sammanhang. Elevgruppen som benämndes tuffingarna, och till stor del också aspiranterna, skiljde sig åt från de övriga då de inte var nöjda med tillvaron på gymnasiesärskolan utan de identifierade sig mer med vuxenvärlden och till viss del med de icke funktionshindrade eleverna på gymnasieskolan. Deras delaktighetsprofil blev annorlunda eftersom de hade en mer samspelorienterad delaktighet både på lektioner och raster. Deras engagemang var i hög grad kamratorienterat och de visade en tydligare autonomi som till exempel genom att ta en reell makt över lektioner och raster. I princip den enda likheten som hittades mellan grupperna var att samtliga eleverna visade engagemang inför lektionsinnehållet som dock tog sig uttryck på olika sätt. De tysta visade engagemang genom att nicka, lyssna och svara på frågor medan tuffingarnas engagemang visade sig genom att de ifrågasatte både lärare och lektionens innehåll. Studien visade även att det inte är elevernas bristande autonomi som hindrar en ökad delaktighet med övriga elever utan det brister i de formella strukturerna och till en viss del av bristande makt hos personal. Ett exempel på detta var att eleverna på gymnasiesärskolan bara fick sitta på de tilldelade platserna i matsalen för att personalen skulle kunna ha koll på sina elever. Molin menar att det är av stor vikt för särskolans ansvariga att överbrygga skillnaden mellan dessa dubbla tillhörigheter; att formellt tillhöra särskolan men att informellt själv uppleva tillhörighet med övriga. Dessa elever behöver utmaningar i undervisningen för att få en förberedelse och en möjlighet till delaktighet bland andra i samhället.

Lena Almqvist, Lilly Eriksson och Mats Granlund (2002) studerade den självuppskattade delaktigheten i skolsituationer för barn och ungdomar med funktionshinder. I studien, som genomförde intervjuer med elever i åldern 7-17 med funktionsnedsättning samt föräldrar, lärare och konsulenter, utgick man från WHO:s International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). I ICF definierar man begreppet delaktighet som en persons engagemang i en livssituation inom områdena Lärande och att tillämpa kunskap, Allmänna uppgifter och krav, Kommunikation, Förflyttning, Personlig vård, Hemliv, Mellanmänniska interaktioner och relationer, Viktiga livsområden, samt Samhällsgemenskap, socialt och medborgerligt liv. ICF kan användas som ett redskap för att beskriva och utvärdera åtgärder som är avsedda att förbättra engagemang för personer med funktionshinder. Problemet som ska åtgärdas kan finnas i kroppen, i sättet som aktiviteten görs eller i miljön där aktiviteten bedrivs. Eftersom individ och miljö påverkar varandra ömsesidigt måste åtgärden genomföras direkt i livssituationen. Studien visade att det inte går att dra tydliga slutsatser om en individs delaktighet enbart utifrån kunskap om personens funktionshinder. För att åtgärda ett problem behöver man först bestämma vilken typ av delaktighet man vill förbättra för att därefter finna faktorer som är relaterade till den delaktighet man valt att prioritera. Inom området Lärande och tillämpning, visade resultatet att åtgärder som avser att förbättra delaktighet för elever måste bygga på noggrann kartläggning av elevens syn på delaktighet, elevens upplevelse av autonomi, samt samspel med andra. När eleven upplever att miljö, anpassningar och hjälpmedel matchar den egna personligheten ökar den egna upplevelsen av tillgänglighet till aktiviteter och situationer.

Ulf Janson (2010) har i sin undersökning studerat samhörighet och diversitet i barns lek inom förskolan. Janson har riktat fokus mot seende och icke seende barns lek i grupp, där två individer är minsta antal för att räknas som grupp. Begreppet samhörighet står enligt Janson för anknytning och att delad känsla av tillhörighet finns i en grupp. Det räcker inte att beskriva begreppet som ett fenomen utan samhörighet relateras också till aktivitet. Vi tillhör en grupp genom gemensam aktivitet där vi tänker och uttrycker något gemensamt och känner då samhörighet. Janson har studerat barnen när de leker och vilka villkor som finns för att de ska kunna leka tillsammans och ha samhörighet. Den fantiserade verkligheten som barnen lever sig in i har ett specifikt område/yta som han väljer att kalla lekområdet. Det är ett fysiskt område som tillhör barnens lek. En vuxen kan passera genom rummet som barnen leker i, men kommer inte att beröra det gemensamma lekområdet som barnen befinner sig i. Barnens lek baserar sig på en underliggande social erfarenhet, hur de bestämmer och förhandlar i leken och hur metakommunikation används för att leka tillsammans. Samhörighet blir därför inte komplett endast genom fysisk närhet eller tillhörighet till en grupp. Det fysiska lekområdet som tillhör gruppen och den gemensamma kommunikationen med förhandlade regler behövs för att känna tillhörighet. I en fysisk tillhörighet utvecklar barnen endast egna lekområden, alltså individuella fysiska områden, där de själva existerar bredvid de andra men inte gemensamt. Detta kan ske när du har en fysisk tillhörighet till en klass men inte känner tillhörighet med de som finns i gruppen. Diversitet i en grupp kan innebära olika fysiska och psykiska nedsättningar, kulturell, social och etnisk bakgrund och dessa faktorer påverkar barnen i deras möjlighet att skapa och känna samhörighet. Likvärdighet och fullt deltagande menar Janson är de begrepp som används för att visa vår strävan mot samhörighet i denna diversitet. Slutsatsen är att samhörighet inbegriper delad närvaro i en aktivitet som berör det fysiska och sociala planet i en gemensam kontext. Detta ger en mening till samhörighet och det gemensamma skapandet i aktiviteten.

Lilly Eriksson och Mats Granlund genomförde studien *Perceived participation. A comparison of students with disabilities and students without disabilities* (2004). Studien jämför hur elever med och utan funktionsnedsättning upplever sin delaktighet i skolaktiviteter. Resultatet indikerar att elever utan funktionsnedsättning angav den upplevda delaktigheten som högre i den fria aktiviteten än elever med funktionsnedsättning som upplevde en lägre delaktighet. Elever med funktionsnedsättning angav i högre frekvens att de upplevde bättre relation med sina lärare än elever utan funktionsnedsättning. Eriksson och Granlund behandlar delaktighet som begrepp och dess användning i regler och i debatter kring skolaktiviteter och dess omgivning. Delaktighet som koncept ses som den nutida version för normaliseringsprincipen som myntades för fyrtio år sedan. Eriksson och Granlunds definition av delaktighet skapades ur beskrivningar formulerade av 700 studenter med funktionsnedsättning. Definitionen blev "en känsla av tillhörighet och engagemang, upplevd av individen relaterad till aktivitet i en specifik kontext" (s.206).

Resultatet för de lägre åldrarna visade att elever med funktionsnedsättning lekte mer själva. Det visade också att skillnaden i hur de upplevde sin grad av delaktighet mellan grupperna växte med stigande ålder. Eleverna med funktionsnedsättning angav att de upplevde en mindre jämställd relation med elever utan funktionsnedsättning högre upp i åldrarna och ett minskat deltagande i skolans aktiviteter. Denna elevgrupp upplevde en starkare relation till sin lärare och assistent, men också att assistenten kunde vara hindrande i deltagande med de andra eleverna. Undersökningen visade dock inte på ett starkt samband mellan grad av funktionsnedsättning och upplevd delaktighet. Däremot

gavs ett starkare samband mellan god upplevd hälsa och starkare upplevd delaktighet i de fria aktiviteterna. Resultatet visade att skillnaderna mellan elever med funktionsnedsättning och utan funktionsnedsättning låg främst i de fria aktiviteterna inom skolan. I de mer organiserade aktiviteterna var skillnaden inte lika stor, även om det fanns en skillnad där också. Resultatet framhäver stigmatisering som en starkare negativ påverkan på elevens deltagande i den fria aktiviteten. Denna påverkan är mycket starkare än vad deras funktionsnedsättningar eventuellt är. Med andra ord så påverkar andra elevers uppfattning om eleven med funktionsnedsättning elevens möjlighet till deltagande mer än deras faktiska funktionsnedsättning inverkar på aktiviteten. Elever med funktionsnedsättning angav också en minskad autonomi än de elever utan funktionsnedsättning och detta förklaras i studien som orsakat av stigmatiseringsprocessen.

I forskningsprojektet CHILD undersöktes delaktighet i skolmiljön för 472 barn och ungdomar (Almqvist, Eriksson och Granlund, 2004). Både elever, föräldrar, lärare och konsulenter besvarade enkätfrågor. Studien visade att elever med funktionsnedsättning skattade sitt samspel med lärare som positivt och frekvent oavsett ålder. För elever utan funktionsnedsättning minskade samspelet med lärare ju äldre de blev och där tog istället samspelet med kompisar över. En anledning kan vara att elever med funktionsnedsättning kan ha svårigheter i att samspela med kamrater och förstå de sociala koderna och därmed blir kontakterna med de vuxna mer värdefulla. Studien visade även att de elever som hade en assistent upplevde att detta kunde ha en hindrande effekt i samspelet med kamrater (ibid).

5 Teoretisk förankring

Vi har valt att använda oss av de olika aspekter av delaktighet som ingår i delaktighetsmodellen som teoretiskt analysverktyg för vår studie. Nedan redogör vi för varje aspekt i mer detalj.

5.1 Tillhörighet

Den första aspekten i delaktighetsmodellen som Szönyi och Söderqvist Dunkers (2015) utvecklat är tillhörighet. Alla elever tillhör en skola och en klass. Skolans uppdrag är att stimulera samspel och delaktighet samtidigt som den ska ge särskilt stöd till de som behöver det. För elever med funktionsnedsättning kan det innebära att delar av undervisningen bedrivs som enskild undervisning eller i mindre undervisningsgrupp. När man segregerar elever i olika grupper styr det hur eleverna uppfattar varandra (Melin, 2013). Studier gjorda av Melin (2013) visar att ju oftare man flyttar elever med funktionsnedsättning från deras klassrum för att få specialundervisning desto mer minskar deras möjligheter att få tillgång till sociala relationer med klasskamraterna. I dessa fall ger skolan signaler om att elever med funktionsnedsättning inte kan delta i klassrummet och då kan man kanske inte förvänta sig att klasskamrater ska inkludera dem i det sociala samspelet på raster heller (ibid). Kamratkontakt och samspel med jämnåriga utan funktionsnedsättning är viktigt för den enskilda utvecklingen och borde också vara en rättighet (Janson, 2004). Att ha tillgång till samhällets arenor är en demokratifråga och en pedagogisk angelägenhet. Det är individen själv som ska kunna välja eller välja bort tillhörighet på en viss arena (ibid).

5.2 Tillgänglighet

Den andra aspekten är tillgänglighet. Om en aktivitet av olika anledningar inte är tillgänglig minskar chansen att kunna samspela med andra, känna engagemang, ta egna beslut och känna sig erkänd. Aspekten har delats upp i tre delar: fysisk tillgänglighet, tillgängligt meningsssammanhang och tillgängligt sociokommunikativt samspel. Fysisk tillgänglighet handlar om inom- och utomhusmiljö, att det går att ta sig fram och hitta till olika platser. I skollagen 2 kap 35 § kan man läsa följande: För utbildningen ska de lokaler och den utrustning finnas som behövs för att syftet med utbildningen ska kunna uppfyllas. Till den fysiska miljön räknas klassrum som man vistas i, ljudmiljö, visuell miljö, luftmiljö och utemiljö (Tufvesson, 2016). Klassrumsmiljön behöver stödja den pedagogiska verksamheten som bedrivs just där, men även ge möjlighet till fysisk aktivitet, vila, eftertanke och fri lek för de barn som behöver det. Det kan behövas rum, eller delar av rum, som har olika funktioner. Den fysiska miljön ska även ge förutsättningar för socialt samspel för att öka elevernas möjlighet till delaktighet. Både inom- och utomhusmiljö behöver vara utformad så att den är framkomlig, säker och åldersadekvat (ibid).

En god ljudmiljö gör det lättare att komma ihåg det som sägs och är nödvändig för att man som elev ska kunna koncentrera sig och tillgodogöra sig undervisningen på ett effektivt sätt. Påverkansfaktorer på ljudmiljön är antalet personer i rummet, hur aktiviteterna organiseras samt lokalens akustiska förutsättningar. Det sistnämnda kan vara ljud från ventilationen, angränsande rum och korridorer. För att få en bra ljudmiljö kan det ibland behövas att man har undervisning och aktiviteter med färre antal barn. Raster kan organiseras så att kapprum inte fylls av många barn på en och samma gång samt att det finns rastaktiviteter i en mindre grupp i ett avgränsat område. Matsalar är ofta en miljö med höga ljud och där kan man göra avskärmningar som leder till en upplevelse av att sitta i ett mindre rum med sin egen grupp (ibid).

Den visuella miljön utgörs av alla intryck som upplevs via ögonen. Den påverkar möjligheten till koncentration och lärande. Det handlar till exempel om kvalitet på ljus, kontraster, material, färger och tekniska föremål. En god visuell miljö är lätt att orientera sig i. Om miljön är rörig med plottrig inredning och flera olika starka färger påverkas koncentrationen negativt. Det behövs därför en genomtänkt miljö där färgsättning, material, belysning, form och funktion samspelar med varandra (Tufvesson, 2016).

En god luftmiljö i undervisningslokaler bidrar till att undervisningen kan bedrivas utan att verksamheten störs och att barns och elevers hälsa inte påverkas negativt. Om det inte finns goda ventilationssystem och god luftfuktighet som bidrar till bra inomhusluft kan det leda till problem som huvudvärk och trötthet. Om det blir för varmt och elevernas kroppstemperatur ökar kan det i sin tur sänka elevernas muskeltonus, vakenhetsgrad och därmed resultera i sänkt aktivitet. Städning av lokalerna är viktig samt att det inte är fler personer i lokalen än vad den är anpassad till (Tufvesson, 2016).

Skolans utemiljö ska stödja lek, fysisk aktivitet och socialt samspel men samtidigt ge möjlighet till vila och eftertanke. Det behöver finnas möjlighet att välja olika aktiviteter. Den måste även vara säker och ge skydd för väder. Hur skolgården utformas påverkar elevernas möjlighet att ta sig fram, använda och orientera sig på skolgården. För att öka tillgängligheten kan det vara bra om det finns speciella platser för en viss aktivitet. Vid dessa platser kan det finnas planerade och vuxenledda aktiviteter och lekar som ger stöd och underlättar delaktighet och samspel för många elever (Tufvesson, 2016).

Att ha ett tillgängligt meningssammanhang handlar om att förstå det som sägs, det som händer och syftet med aktiviteten. I klassrummet kan lärare ha tydlig struktur, använda bildstöd för att informera om innehållet under lektionen samt använda stödstrukturer att följa under arbetets gång. Sociokommunikativ tillgänglighet innebär att språk, koder och regler är begripliga. Det är viktigt att man kan kommunicera med varandra, till exempel genom verbal kommunikation eller tecken och man behöver ha en delad uppfattning om situationens sociala normer som till exempel turtagning och konflikthantering (Janson, 2004).

5.3 Samhandling

Den tredje aspekten, samhandling, innebär att man gör något tillsammans med en eller flera, att man är med i samma handling. Det kan innebära att vara med i arbetsgrupper i klassrummet, idrott, lek på skolgård eller samtal i klassrum (Szönyi och Söderqvist Dunkers, 2012). Samhandling är en relativt objektiv del av delaktighet och om samhandling faktiskt sker, ska den kunna iakttas utifrån (Janson, 2005). Det behöver inte betyda att alla gör samma handling utan det kan vara ett samordnat handlande, där varje enskilt bidrag kompletterar helheten. I en lek finns det oftast en gemensam plan men inom denna kan den enskilda deltagaren sätta sin egen prägel. Samhandling vid lek borde därför ge möjlighet till barn med funktionshinder att känna delaktighet. Dock visar studier att barn med funktionshinder inte ges tillträde till leken (Janson, 2005). För att samhandling ska ske behövs en pedagogisk medvetenhet om vilket stöd som behövs vid en viss aktivitet för att samhandling ska ske. Om elever alltför ofta placeras i en enskild undervisningsgrupp utanför klassrummet minskar känslan av samhandling. Åtgärder som egentligen är till för att stötta eleven vid vissa tillfällen kan leda till att eleven inte känner tillräcklig delaktighet. Det kan också handla om att eleven inte har samma läromedel som övriga klassen, återigen en stöttande åtgärd, men som ibland kan upplevas som väldigt negativt för eleven. Den egna känslan blir att man inte kan delta i samma uppgifter som övriga klassen för att det är något fel med en själv (ibid).

5.4 Erkännande

Den fjärde aspekten är erkännande. En elev som är delaktig är bekräftad och accepterad av kamraterna och läraren i aktiviteten. Lärare kan stödja elevens möjlighet till erkännande genom att planera för olikheter, göra miljön tillgänglig och bestämma gruppindelning (Szönyi och Söderqvist Dunkers, 2012). Däremot är det svårare att påverka kamratrelationer. Om en elev möts av irritation och misstro bland kompisar, kan en vuxen upprätthålla en viss form av samvaro under en tid men förr eller senare syns tecken på marginalisering. Att få tillgång till olika kamratkulturer kan inte fås genom disciplinära medel. Här måste läraren ha medvetenhet om kamratkulturens specifika normer och förväntningar och planera sitt stöd efter det (Janson, 2005). Skolan är en mötesplats där det uppstår vänskap, konflikter, ovänskap och kärlek. Det finns människor man tycker om och inte tycker om. Människor är lika och olika (Wrethander Bliding, 2017).

5.5 Engagemang

Den femte aspekten är engagemang och innefattar att det finns en egenupplevd känsla av delaktighet. Engagemang är alltså ett subjektivt och känslomässigt fenomen, som också i ICF är en central delaktighetsaspekt (Janson, 2005). För att veta om eleven känner engagemang behöver man prata med och observera eleven. En elev kan uppfattas som icke engagerad och marginaliserad men själv uppleva sig som delaktig

(Janson, 2005). Frågan är hur mycket engagemang som krävs för att det ska definieras som delaktighet? En enskild person kan uppleva sig delaktig i ett sammanhang utan att i egentlig mening vara engagerad och aktiv. Det finns alltså alltid en subjektiv upplevelse av delaktighet (Molin, 2004). Om det finns en stark omsorgskultur kring eleven kan detta leda till att eleven sänker sin anspråksnivå till kamratkontakter (Janson, 2005). Engagemang och motivation hänger ofta samman med lust som kan väckas i undervisningssituationen genom lärarens engagemang (Szönyi och Söderqvist Dunkers, 2012). Begreppet hänger också nära ihop med den fysiska tillgängligheten. Om läraren inte använder sig av de stöttande metoder som eleven behöver minskar elevens engagemang eftersom innehållet inte blir begripligt.

5.6 Autonomi

Den sjätte aspekten är autonomi. Den handlar om individens möjlighet att själv bestämma över sitt handlande. I skolan finns regler, tider och krav som gäller för alla, men inom dessa ramar kan eleverna ha inflytande över vad man gör och hur man gör det. Elever med funktionsnedsättning kan behöva mycket stöd av resursperson och det kan leda till att omsorgsbiten blir så stor och omhändertagande att autonomi minskar (Szönyi och Söderqvist Dunkers, 2012). Ett annat pedagogiskt dilemma kan vara att vuxna inte låter barn med funktionshinder dra sig undan och vara för sig själv då man tolkar ensamheten som ett utanförskap och därför som negativ. I en situation där eleven valt att vara själv så träder till exempel vuxna in och motarbetar på så sätt självständigheten (Janson, 2005).

Molin (2004) menar att autonomi handlar om att stärka en persons färdigheter samt att arbeta med attityder i omgivningen i syfte att ge personer med funktionshinder erfarenheter av beslutsfattande. Autonomi innefattar även rätten att välja att inte vara delaktig i vissa situationer. Makt är ytterligare en faktor i delaktighet som kan sägas vara möjligheten att få sin vilja igenom i ett socialt sammanhang. På ett individuellt plan kan makt handla om förmågan att bestämma över sig själv.

6 Metod

Som metod valdes att genomföra en kvalitativ studie med syftet att utreda lärares uppfattning om delaktighet och hur lärare utifrån den förståelsen möjliggör för delaktighet i grundsärskolans undervisning. Studien har en induktiv inriktning där lärarens metoder och strategier tolkas utifrån den teoretiska förankringen i specialpedagogiska skolmyndighetens modell kring delaktighetsbegreppet. Enligt Bryman (2011) har induktiva metoder drag av det deduktiva och tvärtom. Det går också att se att den induktiva inriktningen även har deduktiva drag då specialpedagogiska skolmyndighetens modell används för att undersöka lärarnas strategier och metoder för att göra eleverna delaktiga. Intervjuer med begreppen i delaktighetsmodellen som utgångspunkt har använts som undersökningsinstrument. Följande rubriker redogör för val av metod, urval och genomförande av intervjuer.

6.1 Metodval

Kvalitativ intervju är den metod som valts ut då den passar syftet och frågeställningar, inte minst eftersom lärares tankar, erfarenheter och åsikter kring elevers delaktighet efterfrågas. Enligt Ahrne och Svensson (2016) finns det inte en direkt mening med att namnge vilken sorts intervju som ska genomföras. Eftersom syftet är att fånga lärarnas

metoder och strategier och samtidigt tolka dem skapades en intervju med frågor strukturerade utifrån sex begrepp: tillgänglighet, tillhörighet, engagemang, autonomi, samhandling och erkännande (se bilaga nr 1). Detta för att sedan kunna analysera svaren kopplat till teorin och samtidigt ha utrymme till att ställa följdfrågor under intervjutillfället. Enligt Ahrne och Svensson (2016) ger intervju en bred bild och möjlighet till fler dimensioner, än vad enbart standardiserade frågor ger. Ahrne och Svensson påpekar också att intervjun kan ge svar på mycket men endast det som förekommer under tillfället och möjligen inte i första hand en djupare kunskap, men att standardiserade frågor tillsammans med öppna ger ett varierat sätt med större kunskapsbredd (ibid).

6.2 Urval

Urvalet gjordes genom ett tvåstegsurval. I första urvalet valdes två grundsärskolor ut inom kommunen. Valet av organisation påverkades också av att lärare vid de olika stadierna sedan tidigare arbetat med delaktighet och hade reflekterat kring utförande och planering av undervisning kopplat till dessa begrepp. I andra urvalet tog vi kontakt med de undervisande lärare vid enheterna som planerar, genomför och utvärderar sin undervisning kopplat till delaktighet. Alla lärare kontaktades via mail där ett missivbrev (se bilaga 2) bifogades och de som önskade delta bokades in för intervju. Enligt Ahrne och Svensson (2016) är ett tvåstegsurval att föredra. Första valet blir organisationen och det andra vilka individer som ska delta. Ahrne och Svensson påpekar att egen tillgång till personallistor för att ta kontakt, minimerar risken att en chef eller administratör påverkar urvalet. Eftersom alla kontaktades och lärarna själva valde ifall de skulle delta eller ej blev urvalet slumpmässigt och påverkades inte utifrån. Dock finns risken att intervjuobjektet i fråga önskar att framhäva sig som en god medarbetare, vilket i sin tur kan påverka svaren. Vi tror att detta kan ha positiv inverkan på svaren då intervjuobjektet anstränger sig att svara utförligt och att det är viktigt. Risken att svaren blir alltför positiva eller tillgjorda finns dock.

6.3 Genomförande

Vi intervjuade sex undervisande lärare, tre på låg- och mellanstadiet samt tre på högstadiet. Låg och mellanstadiet fanns på en skola och högstadiet på en annan, vilket medförde olika arbetslag, men de har dock samma chef. Lärarna besöktes på deras egen arbetsplats, i deras miljö. Enligt Ahrne och Svensson (2016) påverkar miljön hur personen vill presentera och identifiera sig och därför är miljön viktig för, och kan påverka syftet med intervjun. Intervjuerna genomfördes i ett tyst och ostört rum, samt med två intervjuare. En ställde frågor och den andre lyssnade in, gjorde anteckningar och kunde vid tillfälle ställa följdfrågor. Detta gav oss en bredd och djup i tolkningsutrymmet av intervjun. Allt som sades spelades in för att ge oss möjlighet att studera materialet flera gånger. Anteckningar och inspelning användes vid senare transkription av materialet.

6.4 Forskningsetiska överväganden

6.4.1 *Forskningsetiska principer*

I Vetenskapsrådet (2011) finns fyra forskningsetiska principer som man bör följa vid en vetenskaplig studie och dessa etiska riktlinjer tar även Kvale och Brinkman (2014) upp

som viktiga riktlinjer att följa. De fyra kraven är informations-, samtyckes-, konfidentialitets- samt nyttjandekravet. Informationskravet följdes genom att vi skickade ut ett missivbrev (bilaga nr 2) om studien och dess syfte. Vi informerade om att det var frivilligt att delta och att de när som helst kunde avbryta intervjun, enligt samtyckeslagen. Konfidentialitetskravet innebär att de som blir intervjuade aidentifieras. Vi berättade vid intervjutillfället att vi spelade in intervjun men att det bara var vi två som skulle lyssna på och transkribera intervjun. I studiens text är respondenterna aidentifierade genom att de benämns med en siffra. Det insamlade materialet kommer bara att användas till den aktuella studien och när denna är avslutad kommer all data att raderas, i enlighet med nyttjandekravet.

6.5 Bearbetning och analys av data

Efter en kvalitativ studie ska det insamlade materialet bearbetas, analyseras och tolkas. Till skillnad från en kvantitativ studie finns det inte på förhand definierade tekniker som kan användas, utan fantasi och kreativitet måste i ännu större utsträckning vara hjälpmedel (Trost, 2010). Datamaterialet i den här studien är transkriberade intervjuer med sex respondenter. Vid transkriberingen lyssnade vi på intervjuerna och innehållet skrevs ner ordagrant, förutom ett fåtal "hummanden" och skratt. Materialet sparades i Linnéuniversitetets Google Drive. Materialet har även skrivits ut i två exemplar för att lättare kunna analyseras. I själva analysen av det insamlade materialet försökte vi hitta likheter och skillnader utifrån de tre forskningsfrågorna. Ett analyschema togs fram där vi utifrån forskningsfråga och de olika delaktighetsaspekterna skrev in information som framkommit från de olika respondenterna. Vi använde oss av meningskoncentrering vilket innebär att respondenternas svar kortades ner till färre ord i syfte att hitta det kärnfulla i materialet (Kvale och Brinkmann, 2014). Det som framträdde i analyschemat blev grund till redovisning av resultat och analys.

7 Resultat och Analys

Resultatdelen är uppdelad i två delar, resultat och analys. I den första delen redovisas resultatet under respektive forskningsfråga i relation till de sex begrepp som ingår i den delaktighetsmodell vi valt att arbeta utifrån. Inom ramen för varje frågeställning följer sedan en analys av resultaten.

7.1 Hur skapar lärare delaktighet genom planering och genomförande av lektioner?

7.1.1 Tillhörighet

Resultatet visar att samtliga lärare lägger stor vikt vid sin planering för att få elever att känna att de tillhör en klass där alla får vara med och känner trygghet. Två av respondenterna, R1 och R5, säger att det är viktigt att elever som har stor del av sin undervisning i ett annat rum än det ordinarie klassrummet ska känna att det finns en tillhörighet i klassen genom att en bänk finns placerad där. R1 menar att genom att en elev fått möjlighet till arbete i ett eget rum har det skapats ett lugn hos eleven, och ett ökat intresse, som sedan gör det möjligt att delta mer i undervisningen med övriga i klassen. R1 säger också att samtidigt som det är viktigt att skapa en klasskänsla så är det också viktigt att prata om att klassen är del i ett större sammanhang där både grundskola och grundsärskola bildar en enhet. R2 berättar att klassen har morgonsamling varje

skoldag där alla elever blir sedda och även de som är frånvarande uppmärksammas. R3 poängterar att för att känna tillhörighet så krävs *“ett aktivt arbete, det är inget som bara händer”*.

7.1.2 Tillgänglighet

När lärarna planerar för tillgänglig lärmiljö använder sig respondenterna 1, 2 och 3 av bildstöd och individuella scheman medan respondenterna 4, 5 och 6 pratar mer om struktur och scheman. R3 poängterar att man måste ha kunskap om eleverna för att kunna planera för elevernas fysiska behov. Det går inte alltid att påverka lokalernas utformning utan tillgängligheten får anpassas till lokalerna. R5 pratar också om fysiska anpassningar som skärmar och hörselkåpor. R2 talar om vikten att få hela skoldagen så tillgänglig som möjligt och då kan det handla om att planera vilken väg eleven ska gå från till exempel klassrummet till idrottssalen för att eleven ska känna trygghet i tillgängligheten. Samma respondent menar också att om till exempel en idrottslektion ska vara tillgänglig för en elev kan ett individuellt schema behövas även där eftersom eleven bara klarar en kortare stund i den stora gruppen och därefter krävs det mer en-till-en undervisning.

7.1.3 Samhandling

Begreppet samhandling innebär för samtliga respondenter att de planerar skoldagen utifrån elevernas olikheter. Både R1 och R5 pratar mycket om att jobba ihop gruppen genom samarbetsövningar och värdegrundsarbete för att få en *“vi-känsla”* och en acceptans att alla kan delta oavsett funktionshinder. R3 berättar att man behöver se skoldagen som en hel dag som har olika sorters undervisning som enskilt arbete, arbete i smågrupper och helklassundervisning. Under rasterna behöver det finnas vuxna ute som kan ge stöd i leken. Ett sätt att planera för samhandling, menar R2, är att låta elever med samma intresse få möjlighet att samarbeta under dagen. R6 ger eleverna ansvarsuppgifter anpassade efter förmåga för att alla ska kunna bidra i det gemensamma arbetet, samt anpassar uppgifter så att alla kan delta i samma moment så *“att eleven får synas på det sättet som eleven känner sig bekväm med”*.

7.1.4 Erkännande

Vid planering för begreppet erkännande menar R3 att det är viktigt att starta varje dag i klassrummet med en samling för att alla ska kunna bli sedda av både vuxna och klasskamrater samt få möjlighet att prata och ställa frågor. Därefter kan övriga lektioner starta. R2 menar att det är viktigt att ha ett tillåtande klimat i klassrummet där alla är olika och ingen ska få någon kommentar om det. För att nå dit arbetar R2 med sociala berättelser och filmer för att förtydliga för eleverna hur man är i olika situationer. Både R1 och R4 talar om vikten av att få elev och övriga elever att förstå att när något blir fel så är det själva handlingen som är felet. R5 och R6 betonar vikten av att respektera elevens åsikter, även om man inte själv håller med.

7.1.5 Engagemang

För att få engagemang säger R1 och R2 att det är viktigt ge motiverande uppgifter på rätt nivå. De yngre eleverna kan man få motiverade till att arbeta genom att det finns en belöning efter en stunds arbete. Både R1 och R4 menar att genom att skapa en bra gemenskap i klassen kan man få elever till att jobba med saker fast man egentligen inte vill och att andra elevers engagemang kan smitta av sig. R5 och R6 betonar mer vikten av att ha med eleverna i planering av arbetsområden och att uppgifter sedan hela tiden måste anpassas till en rätt nivå.

7.1.6 Autonomi

När man planerar för elevernas autonomi menar R3 att det först är viktigt att arbeta med att skapa ett tydligt ramverk med tydliga regler och ha aktiviteter som de är vana vid för att eleverna ska kunna vara självständiga. R1 berättar att eleverna kan ha svårt att välja helt fritt utan de behöver några förslag att kunna välja på. R2 har ett liknande upplägg där eleverna har en stund till eget val där de får välja mellan några uppgifter som är aktuella just den dagen. R4, R5 och R6 tar upp elevernas delaktighet i planeringen samt att de försöker öka elevernas självständighet genom att ha med moment som tillhör vardagen i planeringen. Det kan vara att planera en inköpslista, handla eller åka buss.

7.1.7 Analys av hur lärare skapar delaktighet genom planering och genomförande av lektioner

Samtliga lärare som intervjuades menar att det är viktigt att eleverna känner en tillhörighet till sin klass på grundsärskolan. Samling på morgonen är en metod som används för att alla ska bli sedda på morgonen. Endast en av respondenterna nämner att tillhörighet också är att vara del av grundskolan. R1 säger att det är viktigt att klassen känner att det finns ett "vi" men att det inte får bli ett "vi mot dom, alltså sarskolan mot grundskola". Janson (2004) menar att det är viktigt att elever med funktionsnedsättning möter barn utan funktionsnedsättning för att få en positiv utveckling. Resultatet av intervjuerna visar att det inte finns en metod för att integrera elever från grundsärskolan med övriga elever med följd att stigmatisering kan öka, främst för de äldre eleverna.

För att få en tillgänglig miljö kan man av respondenternas svar se att det främst är ett tillgängligt meningssammanhang som man arbetar med. Samtliga arbetar med någon form av scheman, använder bildstöd och har en tydlig struktur. Dessa uppgifter är lärarens ansvar att se till att det fungerar utifrån vilken elevgrupp man har. Att ha en sociokommunikativ miljö kan också lärare ta ansvar för genom att även där använda sig av tydlig struktur, regler, bildstöd och tecken som stöd. Däremot visar resultatet av intervjuerna att den fysiska miljön och lokalernas utformning är svårare att påverka enligt respondenterna. En av dem uttrycker det som att det skulle behövas nya lokaler varje år eftersom elevgruppen och behoven ständigt förändras. Tufvesson (2016) poängterar att lokalerna behöver anpassas till att erbjuda både fysisk aktivitet, vila och fri lek, men enligt respondenterna finns inte alltid denna möjlighet. Genom att använda skärmar kan man skapa små avdelningar i klassrummet men det ger ingen ljudisolering säger R2.

Vid analys av resultatet från begreppet samhandling framträder det från samtliga respondenter att de planerar för elevernas olikheter när ett undervisningsmoment ska genomföras. För att alla ska kunna jobba med samma sak måste det ske på olika sätt. Respondenterna menar att eleverna har förståelse för att man gör på olika sätt och att man har olika material. Eftersom alla arbetar på olika sätt blir ingen elev utpekad som annorlunda. Janson (2004) skriver att varje enskilt handlande kan bidra till en helhet och bilda en samhandling, ett förhållningssätt som också framträdde i respondenternas svar.

När det gäller erkännande kan en sammanfattande analys beskrivas med att samtliga respondenter talar om att nå ett tillåtande klimat där man möter varandra med respekt. Genom olika metoder arbetar man för att elever ska bli bekräftade, trots att det ibland finns ett utåtagerande beteende hos elever som kan försvåra arbetet. Eftersom detta förhållningssätt genomsyrar verksamheten och är en naturlig del i vardagen kan det underlätta möjligheten att känna sig erkänd, främst bland de yngre eleverna. Respondenterna som arbetade med de äldre eleverna diskuterade kring att det var ett svårt arbete att få eleverna att respektera varandra och acceptera varandras olikheter.

Enligt Wrethander Bliding (2017) kan nya klassammansättningar på högstadiet, begynnande puberteten och identitetsfrågor som dyker upp leda till att eleverna blir mer uppmärksamma på varandras likheter och olikheter. De får en insikt om att de helt enkelt inte tycker lika mycket om alla kompisar och uppfattningen och förståelsen av varandras likheter och olikheter påverkar hur och när eleverna ordnar sin sociala tillvaro på skolan (Wrethander Bliding, 2017).

Vid analys av begreppet engagemang syns återigen att respondenterna anser att det är viktigt att anpassa uppgifterna efter eleverna och att skapa tydlighet. Om det finns en fysisk tillgänglighet med en stöttande miljö är det lättare att känna engagemang (Szönyi, Söderqvist Dunkers, 2012). En tydlig skillnad är att respondenterna som arbetar med de yngre eleverna upplever sig kunna locka eleverna till arbete genom att det finns en belöning efteråt, medan pedagoger som arbetar med äldre elever mer fokuserar på elevernas delaktighet i planeringen för att på så sätt öka elevernas engagemang.

Även vid analys av begreppet autonomi går det att se en skillnad om respondenterna arbetar med yngre eller äldre elever. För de yngre eleverna behöver den vuxna ge förslag på vad man kan välja, ofta utifrån en schemabild som betyder välja. Det man då kan välja på kan vara rita, spela spel, lyssna på bok eller använda iPad. För de äldre eleverna handlar det mer om att eleverna får vara med och påverka en planering och att man i den hittar aktiviteter som ökar deras autonomi, som att till exempel träna på och genomföra en bussresa, besöka ett köpcentrum eller liknande. Elever som upplevde en hög grad av autonomi kände att de hade ett bra samspel med sina lärare och kamrater (Almqvist, Eriksson, Granlund, 2004). Resultaten i studien visar även att ju äldre eleverna blev desto viktigare var planeringen för att öka elevens upplevelse av autonomi.

7.2 Vilka hinder och möjligheter finns för elevernas delaktighet i sin skolvardag?

7.2.1 Tillhörighet

Tillhörighet kan hindras enligt R1 när en eller fler elever har ett eget rum som de får sin undervisning i, samt att elevernas funktionsnedsättningar kan hindra eleven från att fysiskt delta eller att eleven inte orkar. R2 menar också att kravbilderna kan vara för stora för den enskilda eleven i den gemensamma gruppen, eleven förstår hur hen ska bete sig men kan inte styra sina impulser. Detta skapar en uteslutning av eleven enligt R2. Alla elever är olika och de behöver bli accepterade för den de är för att alla ska känna tillhörighet till och i klassen, vilket är svårt enligt R2. När eleverna är yngre har de också svårare att uttrycka sig och detta gör hindret större säger R3. R3, R4, R5 och R6 upplever att en del elever inte känner tillhörighet till särskolan, att de inte identifierar sig med resten av klassen och inte vill gå i särskolan. R4 påpekar att särskilt när en elev utreds sent för intellektuell funktionsnedsättning och går från år 6 i grundskola till år 7 i grundsärskola, är det många fler elever som inte känner tillhörighet. Det blir svårt för eleven att förklara för sina kompisar från den tidigare klasstillhörigheten varför hen inte går i samma klass som kompisarna då de ibland tar avstånd, samt nedvärderar dem. Vidare förklarar R6 att det finns grundskolelärare som benämner särskolans elever som handikappade inför grundskoleeleverna. Gruppsammansättningen kan bli ett hinder ifall gruppen är för stor eller för liten. Dynamiken påverkas också av elevernas intressen samt funktionsnedsättning och hur väl pedagogerna lyckas att arbeta samman gruppen.

7.2.2 Tillgänglighet

Låg- och mellanstadiet har nybyggda lokaler, trots det är inte klassrummet fysiskt tillgängligt för alla elever. Det är trångt och det finns störande ljud som försvårar elevernas koncentration, anser satliga låg- och mellanstadielärare. R6 och R5 anger att de båda har kraftigt störande ljud. Ett klassrum har träslöjden vägg i vägg och det andra har musiksalen vägg i vägg. Eleverna störs ständigt av höga ljud samt buller. R1, R2 och R3 benämner tekniken som ett hinder. De har teknisk utrustning till eleverna, men den är inte fullt tillgänglig för pedagogerna då de inte känner till alla funktioner. De påpekar också att det tar mycket av deras tid för att lära sig hantera tekniken. R4 vet vad som krävs tekniskt och känner till funktionerna och hittar ständigt nya vägar, men organisationen kring nedladdning av appar exempelvis är trög och väntetiden lång. Den kontakt som krävs med specialpedagogiska skolmyndigheten samt barn och ungdomshabiliteringen uteblir ofta då gemensamt utrymme för möten ofta saknas. R4, R5 och R6 upplever att de lägger ner mycket tid på att skapa material som är anpassat utifrån eleven men tiden räcker inte till och planering av lektionerna kommer i andra hand. Även de anpassningar som behöver göras i form av bilder eller tecken som stöd för att underlätta kommunikationen blir lidande enligt R4, R5 och R6. R1 och R5 ser organisationen som ett hinder för att kunna anpassa och göra undervisningen tillgänglig för alla elever. Gemensamt för samtliga pedagoger är att de använder hörselkåpor till eleverna, timstock, time timer, bildstöd, tecken som stöd samt att eleven kan använda egen musik i hörlurar för ökad kommunikation och förståelse.

7.2.3 Samhandling

Samhandling i ett socialt sammanhang kan försvåras av elevens funktionsnedsättning enligt R1, R2, och R3. R2 pekar på att specifika diagnoser samt att elevens personliga intresse kan påverka möjligheten till samhandling. Några elever är starkt styrda i vad de tycker om att göra och då är det sällan de agerar i fri lek och samhandling med andra elever i klassen. R3 menar att fri lek både kan bromsa och främja samhandling. I flera situationer behöver eleverna en struktur att samhandla i och skapas den fungerar det oftast bättre enligt R3. R4, R5 och R6 påpekar att trivsel och identifiering utanför särskoleklassen ibland framstår som hinder för samhandling. Det kan till exempel vara så att eleven i fråga inte identifierar sig med de andra eleverna eller inte vill tillhöra den klass hen går i. R6 säger att det blir extra svårt ifall eleven inte identifierar sig med särskolan och de elever som går i klassen, utan identifierar sig med de elever som går i grundskolan.

7.2.4 Erkännande

Erkännande handlar för de flesta respondenterna om att skapa ett tillåtande klimat i klassrummet och gruppen. Det i sin tur, kräver ett ihärdigt arbete från pedagogernas sida. Föräldrar kan ha svårt att acceptera att deras barn går i grundsärskola enligt R1 och detta gör det svårare för eleven att vara i grundsärskolan. Elever kan befinna sig på gränsen för att erbjudas grundsärskola eller gå i grundskola och detta kan enligt R1 skapa en livskris för eleven. När en elev straffar ut sig själv med ett icke accepterat beteende är det svårt, säger R3, för den eleven att erkännas av de andra i klassen. Även R4 säger att det är hindrande när en grupp fryser ut en annan elev. R5 nämner att det behövs mer personal för att kunna arbeta förebyggande med just relationer och socialt samspel som i fler fall hindrar eleven från att bli erkänd. Gemensamt för alla respondenter är att de alla nämner intresse för att eleven ska känna engagemang. R1 och R5 nämner även att läroplanen hindrar läraren från att anpassa till elevens intresse och att detta hindrar deras engagemang. R2 säger att *“eleven vill om hen kan,”* om situationen eller undervisningen ställer för höga krav på eleven minskar också

engagemanget hos eleven. Uppgifter kan också vara mindre tilltalande och i detta saknas ofta anpassningar, menar R5. Elevernas funktionsnedsättning och intresse kan även det påverka möjligheterna när pedagogerna försöker bygga upp ett erkännande klimat i klassen.

7.2.5 Engagemang

Engagemanget kan ibland hindras av att eleverna inte känner samhörighet med varandra eller inte är motiverade för en specifik uppgift eller ämne. De kan också vara helt ointresserade i vad de gör och där blir det svårare att anpassa till eleven enligt R1 eftersom läroplanen styr innehållet i ämnena. Gruppens sammansättning ibland påverka detta negativt, och ibland ställer pedagogen för höga krav på eleven eller gruppen i sammanhanget vilket i sin tur påverkar elevernas engagemang. För att eleven ska prestera behöver läraren ge tydliga instruktioner och uppgifter. Det som ofta upplevs som svårt enligt R3 är att eleverna är olika och också intresserade av olika saker. Det är inte heller säkert att eleven ser syftet med uppgiften och då minskar engagemanget. Har läraren och eleverna goda relationer kan detta hjälpa i att skapa engagemang hos eleven, men tidspresen begränsar läraren i att bygga goda relationer. R4 menar att gruppen blir starkare tillsammans om det finns positiva drivkrafter. Ibland kan elevernas funktionsnedsättning hindra dem från att agera tillsammans. R5 menar att läraren då måste anpassa och vara engagerad själv för att uppmuntra engagemang hos eleven. R5 nämner också att läroplanen ibland förhindrar möjligheten att skapa engagemang. R6 menar att eleven hindras från att engagera sig ifall uppgiften inte är förståelig eller tilltalande. Det kan också ibland vara svårt att veta om eleven är engagerad eftersom det inte alltid syns enligt R6.

7.2.6 Autonomi

Autonomi kan hindras av vuxna som bestämmer åt eleven, enligt alla respondenter. R5 menar att grupptricket från de andra i klassen kan hindra eleven från att vara självbestämmande, samt att vuxna tillrättalägger åt eleverna i för stor utsträckning. Organisatoriska faktorer som till exempel utformning av arbetsscheman och arbetsmiljö kan också hindra eleven från att utveckla självständighet. R3 nämner också mindre personaltäthet som ett hinder för autonomin då elevernas funktionsnedsättning kräver vuxennärvaro för att de ska kunna vara självständiga och ta sig fram. R1 och R2 menar att eleverna ofta har svårt med att komma med förslag eller inte mår så bra med för många val vilket också kan påverka deras självständighet.

7.2.7 Analys av vilka hinder och möjligheter finns för elevernas delaktighet i sin skolvardag

Vid de tillfällen elever får sin undervisning i angränsande rum avskilt från klassen beskriver lärarna att det skapar en distans som i sin tur minskar den fysiska tillhörigheten till gruppen. Enligt Szönyi och Söderqvist Dunkers (2015) påverkar detta elevens känsla av tillhörighet till en grupp. Elevernas förmåga att uttrycka sig kan ibland påverka tillhörigheten. Att elevernas funktionsnedsättning ses som ett hinder istället för ett tillfälle att möjliggöra tillhörighet på elevens egna premisser är något som lärarna behöver arbeta med frekvent för att överbygga de hinder som kan uppstå i till exempel kommunikationssammanhang (Szönyi och Söderqvist Dunkers, 2015).

Respondenterna nämner stigmatisering som ett starkt hinder, särskilt bland de äldre eleverna. De elever som upplever stigmatiseringen kan sällan förlika sig med sin grundsärskoleklass utan har en stark önskan om att få vara som alla andra andra och gå i grundskolan. Melin (2013) menar att segregerade grupper som grundskola och

grundsärskola styr hur eleverna från de olika grupperna ser på varandra och deras sociala relationer försvåras. Melin menar vidare att de olika grupperna som skapas hindrar eleverna från att utbyta erfarenheter och utvecklas tillsammans. Eleverna i grundsärskolan upplever att de blir exkluderade från grundskolan och sina kompisar, vilket stöds av Östlunds (2012) forskning där resultatet pekar på att grundsärskolan är en exkluderande lösning. Lärare från grundskolan benämner eleverna i grundsärskolan som handikappade. Detta är respondenterna något som förstärker den exkludering som skapas mellan de olika skolformerna. Janson (2004) stärker grundsärskolelärares önskan att eleverna ska integreras och inkluderas i verksamheten då Janson skriver att elever har en rättighet att få samspela med elever som inte har en funktionsnedsättning.

Gemensamt för den fysiska miljön är att det finns störande ljud men också begränsad framkomlighet. Teknik samt kunskap kring användandet därav tar tid i anspråk, samt att det ofta krånglar. Tid anges även som en faktor och bristvara för att hinna genomföra alla de tillämpningar som behövs för gruppen och eleven i syfte att öka tillgängligheten. Begreppet tillgänglighet beskrivs i tre delar. Tufvesson (2016) menar att om inte tillgängligheten finns minskar chansen för eleven att samspela med andra, känna sig erkänd, ta beslut och känna engagemang i aktiviteten. Vår studie visar att klassrummen upplevs små och trånga, samt att undervisningen ständigt störs av höga ljud. Detta påverkar elevens koncentration och ofta går elevens energi åt till att tänka bort de olika störande ljuden. Ibland orkar eleven därför inte arbeta mer och får då gå till det tysta enskilda rummet. Eleven tas då ur ett sammanhang på grund av att klassrumsmiljön inte är anpassad eller tillgänglig. Elevens chans till att utveckla ett sociokommunikativt samspel, känna engagemang och blir erkänd i gruppen minskar då drastiskt. Respondenterna uppgav tid som en bristvara som påverkar möjligheten att skapa tillgänglig kommunikation för eleven. Detta, i sin tur minskar elevens chanser till samspel, engagemang, samt erkännande eftersom eleven inte förstår vad som ska genomföras eller hur hen ska göra. Sammanfattningsvis så stödjer klassrumsmiljön i den pedagogiska verksamheten sällan alla de tillgänglighetsaspekter som behövs för elevens möjlighet till full delaktighet.

Flera av respondenterna påpekar trivsel samt identifikation med grundsärskola som avgörande och även gemensamma intressen i att eleven kan agera i samhandling eller ej. Tre av pedagogerna påpekar att funktionsnedsättningen är hindrande i flera lägen och att omgivningen ökar deras funktionshinder. I de fall där eleven inte identifierar sig med grundsärskolan tar eleven avstånd från gruppen. Begreppet samhandling innebär att en eller flera gör något tillsammans, att eleven deltar i samma handling. Janson (2005) menar att samhandling ska kunna iaktas utifrån, alltså ska lärarna kunna se ifall eleverna deltar i samma handling eller ej. Samhandling behöver inte innebära att eleverna gör exakt samma saker, utan att de deltar i samma aktivitet och detta kan ske på olika sätt. Pedagogisk medvetenhet krävs för att eleven ska kunna ges förutsättningar till samhandling som till exempel anpassningar till elevens funktionsnedsättning. Enskild undervisning kan därför leda till att eleven inte kan ges möjlighet till samhandling. Janson (2005) betonar detta då han hävdar att stöttande åtgärder som eget arbetsmaterial och till exempel enskild undervisning kan minska elevens känsla och möjlighet till samhandling. Enligt respondenterna i grundsärskolan räcker inte tiden till för att genomföra de anpassningar i materialet som behövs för de kommunikativa aspekterna, vilket alltså inte gynnar den pedagogiska miljöns möjligheter att öka elevens delaktighet genom samhandling.

Erkännande kan lärarna arbeta för på olika sätt. Enligt Szönyi, Söderqvist Dunkers (2012) kan läraren stödja elevens erkännande genom att planera för elevernas olikheter,

skapa en tillgänglig miljö, samt dela in eleverna i grupper där en erkännande gruppdynamik tagits med i beräkningen. Respondenterna påpekar att det är svårt att påverka elevernas kamratrelationer och att deras ledarskap ibland påverkar hur gruppen är mot den enskilde eleven. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2012) anger samma svårigheter samtidigt som de tillskriver läraren möjligheten att upprätthålla en viss samvaro trots elevernas irritation eller misstro mot varandra eller mot en enskild elev. Respondenterna nämner vårdnadshavares acceptans för sitt barns funktionsnedsättning som en viktig del av möjligheten till erkännande. En del vårdnadshavare vill inte att deras barn ska gå i samma klass som de andra eleverna med funktionsnedsättningar, vilket kan påverka elevens erkännande från de andra eleverna i negativ riktning. Respondenterna tycker det är svårt att arbeta med föräldrarnas erkännande av både sitt barn och av grundskolan och uppger att det ofta är en lång process som involverar många känslor. Vårdnadshavarnas erkännande i sin tur, tycker de avspeglas i hur eleven erkänner sina klasskamrater eller ej, då eleven i fråga kan behöva mer tid att acceptera sig själv först för att sedan kunna acceptera och bekräfta sina klasskamrater. En av respondenterna menar att ibland accepterar inte en elev sig själv eller sina klasskamrater under hela högstadietiden. Att inte acceptera sig själv eller erkänna sina klasskamrater nämner de respondenter som arbetar med de äldre eleverna i årskurs sju till nio som en ofta förekommande anledning till bristande delaktighet.

Engagemang visar sig på olika sätt eller inte alls enligt respondenterna. De understryker att eleverna kan vara engagerade även om läraren själv inte tycker att det syns. Begreppet engagemang beskrivs som en känsla som eleven själv upplever när hen är delaktig. Engagemang är ett känslomässigt fenomen som upplevs av individen. Janson (2005) ställer frågan om hur mycket engagemang som krävs för att det ska anses som delaktighet. Individen i fråga kan känna sig delaktig men inte upplevas engagerad eller aktiv. Respondenterna nämner samma faktorer som Janson att det inte alltid syns utåt om eleven känner sig engagerad, men ifall de ställer frågan till eleven så märker de om eleven är engagerad eller ej. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2012) menar att engagemang och lust kan väckas genom att läraren är engagerad och inspirerande. En av respondenterna nämner detta särskilt, då läraren menar att hen behöver få kontakt med eleverna för att kunna överföra sitt eget engagemang till dem. Därför tänker respondenten extra mycket på hur eleverna placeras i undervisningssituationen och menar att till exempel placering runt ett bord där eleverna kan se varandra och läraren, ökar engagemanget. Detta stöds också av forskningen och den teoretiska förankringen som vi valt att använda oss av här eftersom engagemang ses som en aspekt av delaktighet och delaktigheten således bör påverka elevens engagemang. Placeringen runt ett bord indikerar en direkt önskan om delaktighet och möjliggör således för mer engagemang än om eleven placeras i avskildhet.

Autonomi beskrivs som möjligheten till att styra över sitt handlande. Respondenterna nämner läroplanen som ett hinder för elevens autonomi eftersom innehållet inte alltid går att påverka och då inskränker på elevens egna valmöjlighet i att välja utifrån intresse. Läroplanen går inte alltid att anpassa till elevens faktiska förmågor och kan i vissa fall påverka att eleven inte utvecklar specifika förmågor och då inte heller ökar sin självständighet. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2012) ser skolans ramar som begränsande för elevens autonomi. Regler, krav och angivna tider kan styra elevens möjligheter till självständighet. Vid de tillfällen en elev behöver större omsorg så kan detta påverka elevens autonomi negativt då assistenten ständigt följer eleven. Den vuxna närvaron kan också inverka negativt på eleven ifall hen drar sig undan och vill vara själv och självständig i det. Vuxna låter sällan elever med funktionshinder dra sig undan och vara för sig själva. Respondenterna anser också vuxennärvaro som hindrande för

autonomin, till exempel då assistenter eller pedagoger inte tar ett steg tillbaka och observerar utan påverkar elevens arbete. Respondenterna anger också att personalbrist kan påverka elevens möjlighet till att utveckla sin självständighet då vissa aktiviteter kanske inte går att genomföra för att eleven inte kan få ett visst stöd i specifika aktiviteter. Självständighet måste inte alltid innebära att eleven väljer en aktivitet själv, utan kan också innebära att klara sig själv i olika situationer.

7.3 Hur gör lärarna för att eleverna ska förstå att de är delaktiga?

7.3.1 Tillhörighet

För att eleverna ska ha en känsla av tillhörighet pratar flera respondenter om hur viktigt relationerna är. Dagarna startas med samling där alla elever uppmärksammas, både de som är närvarande och frånvarande. Både R3 och R4 uttrycker att eleverna håller reda på varandra och varandras saker och frågar om någon inte är där. R1 använder bilder på eleverna så att de ser att de är del av en grupp. R2, R5 och R6 menar att genom att skapa en trygg grupp vill och vågar eleverna uttrycka både positiva och negativa känslor till gruppen och ofta visar de en glädje över att komma till skolan.

7.3.2 Tillgänglighet

De flesta respondenterna använder bildstöd för att kommunicera, scheman, checklistor och tydlig struktur för att göra miljön tillgänglig. Uppgifter behöver ha en tydlig början och tydligt slut enligt R2. Det är också viktigt, enligt R3, att ha god elevkänedom så att det inte blir generella anpassningar för eleven. R4 använder sig ibland av gruppinstruktion där eleverna gör uppgiften tillsammans med läraren.

7.3.3 Samhandling

För att eleverna ska få en känsla av samhandling uttrycker respondenterna R4, R5 och R6 vikten av att jobba med samma uppgift men på olika sätt. Genom att bekräfta och berömma elevernas olika delar i arbetet visar de att det går att skapa en helhet, fast alla gör på olika sätt. R1, R2 och R3 pratar om vikten av samlingar där elever med hjälp av bildstöd vid behov, får möjlighet att uttrycka sig i grupp.

7.3.4 Erkännande

Respondenterna pratar om vikten av att skapa tillfällen där eleverna blir sedda, får uppmuntran och beröm. R4 ger ibland en elev ett uppdrag som får eleven att känna sig privilegierad och det blir ett tillfälle för den vuxna att berömma eleven inför klassen. R4 menar att detta kan vara extra viktigt för en elev som ofta misslyckas i sina relationer.

7.3.5 Engagemang

Engagemanget kan öka, menar R2, om man genom att arbeta med sociala berättelser kan förklara för eleverna att det de lär sig i skolan har de nytta av också på fritiden. Ett exempel som nämndes i intervjuerna var att om man tränar simning i skolan så har man nytta av det också på semestern. Ett annat sätt att motivera de yngre eleverna är att jobba med belöning och R1 säger att för de yngre eleverna kan det räcka med att de får välja sittplats eller välja i vilken ordning de ska göra sina uppgifter för att motivationen och därför också engagemanget ska öka. R6 poängterar vikten av att eleven måste se en mening med det som görs och förstå syftet. Genom att låta eleverna vara med och påverka undervisningen ökar engagemanget.

7.3.6 Autonomi

För att ge eleverna en känsla av självbestämmande och autonomi, menar R3 att eleverna behöver ha uppgifter som är tydliga och igenkännande så att de kan klara av att vara autonoma. Liknande tankar har R6 som menar att genom planering och utvärdering kan man skapa moment som eleven bemästrar själv utan att en vuxen måste delta. De vuxna behöver tänka på att backa och låta eleven prova själv. Även R4 och R5 betonar vikten av utvärdering. Att få önska aktivitet på klassråd, välja var man kan sitta, ha tillgång till musik i hörlurar och att få välja aktivitet på rast är andra sätt att utveckla elevens autonomi, enligt R1 och R2.

7.3.7 Analys av hur pedagogerna gör för att eleverna ska förstå att de är delaktiga

Relationer nämns som viktiga för tillhörighet och att gruppen fungerar. Rutiner behövs så alla uppmärksammas, exempelvis vid morgonsamlingar där pedagogerna synliggör vilka som ingår i klassen genom bilder. En respondent nämner att när eleverna börjar hålla ordning på varandra, samt när de frågar efter elever då de inte är närvarande är ett gott tecken på att de förstår olika aspekter av tillhörighet. En trygg grupp skapar trygga elever och en vilja att tillhöra gruppen menar en annan. Enligt Szönyi och Söderqvist Dunkers (2012) är skolans uppdrag att stimulera samspel och delaktighet samtidigt som eleverna ges det stöd som krävs för att eleven ska utveckla sina färdigheter. Läraren har en viktig roll i arbetet för att skapa tillhörighet och utveckla relationer. Forskningen och den teoretiska förankringen visar att tillhörigheten gynnas av att alla elever befinner sig i samma klassrum och att lösningar med enskild undervisning i rum intill klassrummet förstärker att eleven inte tillhör gruppen fullt ut. Respondenterna menar att den största utmaningen är att skapa ett tillgängligt klassrum där alla känner tillhörighet och kan delta i den.

Tillgängligheten och förståelsen av den skapas med hjälp av bildstöd i kommunikation, schema, checklistor och tydlig återkommande struktur. Miljön ska vara anpassad utefter eleven och den kan endast skapas ifall läraren har god elevkänedom. För att klassrummet ska vara tillgängligt och eleven förstå de funktioner som finns i rummet, behövs en tydlighet och anpassning av ytan. En del kan exempelvis främja att eleverna samspelar, en annan del för vila med ett tyst rum och en lugn vrå med dämpad belysning. Är dess ytor tydliga samt att det är tydligt när de får tillträdas skapas ett tillgängligt sammanhang enligt Janson (2004).

Samhandlingens fokus är oftast att eleverna ska kunna delta i samma aktivitet eller lektionsmoment utan att känna sig uteslutna. En respondent nämner att det är viktigt att berömma elevernas individuella uppgifter. I en specifik uppgift bidrog alla elever på sitt sätt med olika deluppgifter som sedan genererade en gemensam slutprodukt. I den här aktiviteten hade eleverna en gemensam handling fast med individuella uppgifter och enligt Janson (2005), ska samhandlingen kunna iaktas. För att samhandlingen också skulle vara tydlig för eleverna var respondenten extra noga med att lyfta upp de olika delarna av uppgiften som varje elev hade bidragit med. Lärare behöver också ge ett pedagogiskt stöd för att eleverna ska få möjlighet till att samhandla (Janson, 2004). Analysen visar sammantaget att respondenterna ständigt reflekterar och skapar en nödvändig struktur för att eleverna ska förstå och känna samhandling.

Erkännande arbetar respondenterna med genom att lyfta fram elevernas egenskaper och det de gör på lektionen. Samtidigt överväger de när de bekräftar eleverna att denna bekräftelse också påverkar gruppens dynamik i positiv riktning, något som på sikt också gynnar elevens upplevelse av delaktighet. Enskilda uppgifter eller uppdrag kan användas för att visa gruppen att läraren erkänner eleven, samtidigt som eleven lyfts i

gruppen genom uppdraget. Erkännande upplevs enligt Szönyi och Söderqvist Dunkers (2012) när eleven känner sig erkänd och accepterad av sin lärare och sina klasskamrater. Återigen nämns planering för att göra detta möjligt, samt svårigheterna i att påverka kamratrelationer. Detta är inget som nås genom disciplinära medel enligt Janson (2004) utan läraren måste synliggöra de normer som finns och lyfta upp de positiva. För att göra det tydligt för eleven och att eleven ska förstå när den är erkänd, behöver läraren också försöka förstå vad som pågår utifrån elevens perspektiv och utifrån en sådan förståelse vara aktivt medverkande, enligt Wrethander Bliding (2017).

Engagemang skapas genom tydlighet och genom att öka förståelsen hos eleven. I studien framgår det att med hänsyn till detta så arbetar lärarna ofta med sociala berättelser. Genom dem förklarar läraren vad eleven kan använda sin kunskap till och förhoppningsvis skapar detta en förståelse och syfte som eleven kan relatera till. Eftersom engagemang är en egenupplevd känsla hos eleven kan det vara svårt att se eller veta när eleven är engagerad. En respondent arbetar med belöning för att motivera eleven och i det få eleven engagerad. Att påverka innehållet i lektionen skapar också oftare ett engagemang hos eleven enligt respondenterna. Här visar inte resultatet tydligt hur lärarna gör för att eleverna ska förstå att de är engagerade, kanske beror det på att engagemang är en subjektivt känsla och därför inte lika lätt att mäta genom specifika uttryck eller prestationer (Molin, 2004).

Autonomi och elevens förståelse eller känsla av att de är självständiga tolkade respondenterna som i första hand att eleven skulle klara av en uppgift utan vuxenstöd. Här skapade respondenterna uppgifter med igenkänning samt tydlig struktur för att utveckla autonomi och en upplevelse av självständighet hos eleven (Szönyi och Söderqvist Dunkers, 2012). Respondenterna påpekade olika sätt som används i kommunikation och återkoppling för att uppmuntra elevens självständighet i skolarbetet. Planering och utvärdering kan här skapa det utrymme eleven behöver för att självständigt genomföra uppgifter, utan att vuxna påverkar i aktiviteten, vilket i sin tur kan öka elevens upplevelse och förståelse av sin autonomi.

8 Diskussion

I diskussionen som följer är resultat och metoddiskussion sammanlänkade. Varje frågeställning diskuteras var för sig utifrån resultat och metodologi.

8.1 Hur skapar lärare delaktighet utifrån planering och genomförande av lektioner?

Vid planering och genomförande av lektioner är det tydligt att lärarna planerar för att alla elever ska känna att de tillhör sin klass samtidigt som de lägger stor vikt vid att anpassa undervisning och uppgifter så att alla ska kunna delta på sitt eget sätt efter egen förmåga. Något som framträder tydligt i studien är vikten av att ingen elev ska känna sig utpekad eller annorlunda i klassen. Samtliga lärare poängterar vikten av ett tillgängligt meningssammanhang genom struktur och tydlighet med hjälp av bildstöd, något som också poängteras av Szönyi och Söderqvist Dunkers (2012). När eleverna har fått en struktur och är vana vid uppgifter menar flera av respondenterna att det är lättare att nå ökad delaktighet genom att eleverna får välja på några få kända uppgifter. För elever med funktionsnedsättning är just struktur och tydlighet en framgångsfaktor. Om det blir många val med otydligt innehåll skapar det oro. I vår studie tycker vi oss se att lärarna har med delaktighetsaspekterna när de planerar sin undervisning för

grundskoleklassen, men att endast en nämner att de planerar för delaktighet med grundskolans elever. En anledning kan vara att våra frågor ställdes på ett sådant sätt att lärarna endast utgick från delaktighet i den egna grundskoleklassen. Genom att formulera en specifik fråga om delaktighet med grundskolan kunde vi ha skapat oss en uppfattning om hur utbyggt detta samarbete eventuellt är.

Att ha kontakt med barn utan funktionsnedsättning är viktigt för den egna utvecklingen enligt Janson (2004). I vår studie såg vi att lärarna som arbetade med de äldre eleverna menade att dessa inte kände sig delaktiga med övriga grundskoleelever och det skapade en exkluderande och stigmatiserande känsla. Detta nämns inte bland lärarna som arbetade med yngre elever. Studier visar att när man segregerar elever i olika grupper så styr det hur elever uppfattar både sig själva och varandra (Melin, 2013). Om elever på grundskolan inte får naturlig kamratkontakt och möjlighet till samspel med elever utan funktionsnedsättning ger det signaler att elever på grundskolan är annorlunda och inte kan delta i samspel med övriga. Vår studie visar att det fortfarande är en lång väg att gå för att skolan ska bli en organisation med rutiner för ett inkluderande arbetssätt som inbegriper alla. Om ett inkluderande arbetssätt inleds i de yngre åldrarna kan det förhoppningsvis hjälpa eleverna under tonårstiden att skapa högre upplevd känsla av delaktighet med övriga elever.

8.2 Vilka hinder och möjligheter finns för elevernas delaktighet i sin skolvardag?

När den här frågan redovisas syns tydligt i de svar vi fått att lärarna fokuserar mer på de hinder som finns i elevens lärmiljö, än möjligheter. Det blir också tydligt när de olika begreppen redovisas att vi fått mindre utförliga svar på de tre sista begreppen. Detta kan bero på fler faktorer som att de intervjuade lärarna redan tycker att de svarat på frågan tidigare, intervjun kan ha blivit för detaljerad och lång eller så har vi som intervjuare inte ställt de rätta frågorna för att få mer bredd och djup i svaren. Vi tror att det första argumentet, att de redan anser sig svarat på frågan i tidigare frågeställning eftersom de olika begreppen går in i varandra, samt att samma åtgärder eller pedagogiska tillvägagångssätt kan användas vid fler än ett begrepp påverkat bristen på utförligare respons på dessa frågor. Att lärarna i resultatet av frågan fokuserar mer på hinder än möjligheter kan i sin tur begränsa svaren då de inte beskriver möjligheterna i lärmiljön. Det vi återkommer till är hur ett fokus på hinder påverkar elevernas möjlighet att lyckas, speciellt om möjligheterna inte ens nämns.

Lärarna tycker att avskilda rum till angränsande klassrum kan vara ett hinder då elever blir avskilda från den övriga gruppen och detta sänder ut en signal att eleven som sitter själv större delen av dagen, inte tillhör gruppen. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2015) beskriver, liksom lärarna, att detta påverkar elevens känsla av tillhörighet till gruppen och därigenom också möjligheten till delaktighet. Kommunikation är avgörande för elevens möjlighet till tillhörighet och lärarna nämner flera olika hjälpmedel för att öka elevens förutsättningar till att förmedla sig. De lägger stor vikt vid att skapa möjligheter i form av bildstöd och tecken som alternativ kommunikation och detta ses som en god utgångspunkt även av Szönyi och Söderqvist Dunkers (2015) för att minska de hinder som kan uppstå i kommunikation. Det som hindrar eleven enligt lärarna är deras funktionsnedsättning. Elevernas variationer i gruppen skapar ett större hinder än vad hjälpmedlen kan kompensera för. Lärarna upprepar återkommande att tiden inte räcker till för att skapa de hjälpmedel som behövs och mer än ofta blir lektionsplaneringen samt det anpassade materialet ej tillräckligt, helt enkelt för att tiden inte räcker till. Här ser vi ett organisatoriskt hinder som inte är till gagn för eleven och som borde kunna

möjliggöras med ökad planeringstid för lärarna, speciellt om en skola för alla ska kunna bli en realitet. För att detta ska kunna möjliggöras behövs därför tiden med eleverna minskas, samt att fler lärare delar på uppdraget i klassen.

Stigmatisering syns i resultatet då lärarna tar upp det vid flertalet av frågorna samt av olika respondenter. Det märks tydligare bland de lärare som arbetar på högstadiet, men även hos de lärare vars elever blir utredda för intellektuell funktionsnedsättning inför övergången till mellanstadiet. Respondenterna nämner att vissa av grundskolans elever och lärare nedvärderar grundsärskolans elever. Eleverna på grundskolan säger elaka saker till dem och det finns lärare som säger att grundsärskolans elever är handikappade. Detta förstärker stigmatiseringen och enligt Melin (2013) så stärks lärarnas tankar om att stigmatiseringen ökar då grundsärskolans elever ses som mer avvikande i grundskoleelevernas ögon, just på grund av att eleverna är uppdelade som tillhörandes antingen grundskola eller grundsärskola. Att det är två olika skolformer och att grupperna är skilda åt förstärker därför detta stigma och möjligheten till delaktighet. Enligt lärarna på grundsärskolan finns också en önskan om att få ett utbyte mellan skolformerna, samtidigt som de vill att grundsärskolans elever ska ses som tonåringar och inte bara som handikappade. Att grupperna sällan har något att göra med varandra är en av orsakerna till att de inte förstår varandra. Östlund (2012) stärker återigen det påståendet genom att hävda att grundsärskolan är en exkluderande lösning och eleverna i grundsärskolans verksamhet upplevs exkluderade av lärarna och förstärker således stigmatiseringen.

Fysisk miljö är under all kritik enligt vissa lärare. Det finns många ljud som stör från träslöjd, musiksalens placering vägg i vägg med verksamheten, allmänt dörrslammer samt tickande klockor. Dessa ljud gör att vissa elever inte orkar vistas i klassrummet med gruppen och måste på grund av detta vistas i enskilda rum. Lärarna påpekar flera gånger att enskilda rum inte är en lösning, utan något som minskar elevens tillhörighet och därför delaktighet i gruppen. Här ser vi ett tydligt resultat av att miljön inte är anpassad till eleverna och de elever som inte längre orkar vara i miljön exkluderas. Här syns tydligt att miljön påverkar eleven negativt och hindrar tillgänglighet, delaktighet och således också lärande. Lärarna beskriver detta vid flera av frågorna samt att det påverkar eleven negativt i samspel, kommunikation, engagemang samt vid erkännande eftersom de fyra faktorerna är avhängiga av en tillgänglig lärmiljö. Detta diskuterar även Tufvesson (2016) som avgörande för delaktighet och här stöds alltså lärarna i sina iakttagelser.

Samhandling kan ske mellan eleverna enligt lärarna, men hindras av deras funktionsnedsättning och i vissa fall deras specifika intresse. Olika miljöer, som till exempel en stökig fritidsgård, kan hindra elevens möjlighet till samhandling eftersom eleven väljer bort att vistas där de andra eleverna är. Samhandling ska kunna iakttas och respondenterna beskriver svårigheten i att få med alla elever på en och samma aktivitet eller moment, trots att eleverna genomför det på olika sätt, fast med samma mål. Återigen ser vi att resultatet pekar på en hindrande miljö då eleven inte orkar delta i klassrummet och samhandla med de andra utan hellre vistas i grupprummet. Lärarna nämner det enskilda rummet som ett hinder men också som en fördel då eleven kan pausa från allt runt omkring som stör och samtidigt i detta kunna delta i fler korta sekvenser i klassrum och större grupp.

Lärarna nämner tidspress som ett hinder och de anser att de inte har tillräckligt med tid att arbeta med de hjälpmedel och tydliggörande kommunikation eller teknik, som behövs för att lärmiljön ska bli tillgänglig. Resultatet visar att lärarna fokuserar mycket

på tidsbristen som förklaring till att de inte hinner genomföra det elevnära arbetet med förenklad kommunikation och anpassat elevmaterial och att de ser det som en negativ påverkan kring elevens möjlighet till delaktighet. När lärarna inte hinner anpassa material, information och kommunikation till eleven tycker de att elevens engagemang minskar. Lärarna påpekar också att de strävar efter att arbeta med eleverna i grupp, för att kunna påverka dem med sitt eget engagemang, och på så sätt väcks också fler elevers engagemang om flera i gruppen är engagerade. Om inte lektionsinnehållet är tillgängligt genom till exempel kommunikation eller förståeligt material samt att den fysiska miljön är hindrande, så kommer elevens engagemang att minska. Detta framgår också som en slutsats i Szönyi och Söderqvist Dunkers (2012) resonemang om tillgänglighetens nödvändighet för ökat engagemang hos eleverna.

Vidare kan vi se i resultatet att lärarna är överens om att vuxna ibland kan hindra elevernas autonomi genom att de hjälper eleverna för mycket. Samtidigt är vuxentäthet att föredra i alla situationer, enligt lärarna. Här framstår således inte närvaron av vuxna som själva problemet utan kunskap och förmåga att backa i de sammanhang där eleven har möjlighet att utveckla sin självständighet på egen hand. Också i detta sammanhang nämns tidsbrist som en hindrande faktor för elevernas potentiella utveckling och utövande av autonomi eftersom lärarna menar att de inte hinner anpassa materialet tillräckligt för att underlätta för eleven, genom att till exempel förenkla kommunikationen. Tidsbrist framkommer alltså som ett genomgående problem för att lärarna ska kunna skapa möjligheter för delaktighet i undervisningen. Vi kan bara spekulera i varför detta är fallet och om lärarnas tid istället upptas med arbete som inte ingår i deras verksamhetsbeskrivning och som i förlängningen hindrar möjligheten att realisera en skola för alla värd namnet.

Vidare forskning på detta skulle kunna vara att granska den organisation lärarna befinner sig i utifrån tidsbristfaktorn och genom resultatet analysera vad lärarnas tid faktiskt går åt till och vad som kan göras åt det. Lärarna nämner också skolans ramar som begränsande för utvecklandet av elevernas autonomi och påpekar till exempel att läroplanen samt skolans ramverk med lektioner, timmar och taxiturer till och från skolan hindrar elevens autonomi. Eventuellt kan det vara så att grundsärskolans läroplanen inte stödjer elevens utveckling av självständighet eftersom läroplanen i sig inte är anpassad utefter särskolan elever. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2012) beskriver också skolans ramar som potentiellt begränsande för särskoleelever, men menar att ett visst friutrymme i läroplanen går att uppamma, då det oftast går att anpassa innehållet till elevernas intresse eller genomföra studiebesök. Detta friutrymme upplever inte lärarna vi intervjuat finns i verksamheten. Däremot upplever de dubbla begränsningar då de både har läroplanen samt skolans ramar att förhålla sig till i undervisningen. Detta är säkerligen en anledning till att lärarna tenderar att se hinder snarare än möjligheter i sin yrkesutövning.

8.3 Hur gör lärarna för att eleverna ska förstå att de är delaktiga?

Även vad gäller denna frågeställning ser vi att svaren kring de sista begreppen inte är lika breda och djupa som de tre första. Metodkritiken är densamma som ovan angående svar och intervjuare, samt att lärarna eventuellt tycker att de svarat på frågan i föregående begrepp då samma tillvägagångssätt kan användas under fler begrepp. Det som tillkommer metodkritiken är att lärarna tolkar elevernas delaktighet eftersom elevintervjuer ej genomförts. Angående frågeställningen ser vi att lärarna lättare svarar utförligt kring tillhörighet, tillgänglighet, och samhandling, medan erkännande, engagemang och autonomi är mer kortfattat beskrivet. Detta resultat kan också påverkas

av hur läraren relaterar till de olika begreppen samt frågeställningen. Begreppen i sig är svåra att förstå eftersom de är relativt abstrakta. Detta kan i sig komplicera arbetet med att eleven ska förstå att de är autonoma, engagerade eller erkända. Utifrån de svar som lärarna gett är möjligheten också att det är svårare att svara mer konkret på frågorna kring de sista begreppen då de antagligen inte diskuteras lika ofta som tillgänglighet, tillhörighet, och samhandling. De tre förstnämnda kanske nämns fler gånger och är därför lättare att relatera till i pedagogiska diskussioner inom kollegiet. Vi kan därför säga att vi delvis fått svar på vår fråga, men ej fullt ut.

Lärarna lägger stort fokus vid relationer mellan elev och elev samt mellan elev och lärare. De menar att tillhörigheten stärks med goda relationer i gruppen. För att stärka relationer arbetar de med detta dagligen och har rutiner för när elever uppmärksammas, samt använder sig av tydliggörande material som förstärker bilden av tillhörighet i klassen. Vi kan se i de svar vi fått att lärarna ser sig själva som viktiga i processen samtidigt som de lägger stor vikt vid relationsbaserat arbete. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2012) styrker lärarnas resonemang kring relationer och pedagogens roll i att skapa goda relationer, då de menar att skolan och lärarens roll är att stimulera till samspel och delaktighet, och att läraren är viktig i arbetet för att skapa och utveckla relationer.

Möjligheten till tillgänglighet ökar med förståelse av vad som ska genomföras och hur, samtidigt som den fysiska miljön måste anpassas så långt det går. I flera svar anger lärarna den fysiska miljön som icke tillgänglig och ett hinder för elevens arbete, bland annat med koncentration och ork. Eleverna orkar ofta inte hela skoldagar, trots hjälpmedel och enskilt arbete. Jansons (2005) resonemang stödjer lärarnas upplevelse samt vår slutsats då han också betonar vikten av att klassrummet är tillgängligt och därigenom kan bidra till en stödjande inlärningsmiljö. Finns inte tillgängligheten ökar istället risken att klassrummet utgör ett hinder för lärande.

Våra frågor kring samhandling resulterade i att lärarna beskrev hur eleverna ska kunna delta utifrån sina förutsättningar i samma aktivitet och att samhandlande var prioriterat i deras verksamhet. Men även här angav lärarna tidsbrist som ett hinder för att skapa de rätta förutsättningarna för eleven att kunna samhandla och därför delta på lika grunder som andra elever i gruppen. Lärarna synliggör samhandling genom att lyfta upp det arbete som varje elev genomfört under lektionen som elevens bidrag i en gemensam aktivitet. Jansons (2004) diskussion om vikten av samhandling är i linje med lärarnas resonemang. Janson hävdar att för att kunna möjliggöra samhandling behövs tillrättat material, vilket enligt pedagogerna tar tid att utveckla. Det behöver också finnas en tydlighet i vad som ska genomföras och hur det ska genomföras för att samhandling ska kunna ske utifrån elevernas funktionsnedsettningar. Den tiden anser sig inte alltid lärarna ha i sin arbetssituation och därför påverkas ofta elevernas möjlighet till samhandling och i förlängningen också deras möjligheter till inkludering och delaktighet.

Erkännande är ett begrepp som lärarna anser viktigt men också ett av de svåraste att styra upp med undervisning. Erkännande handlar för lärarna om hur gruppen fungerar och hur var individ syns i den. Erkännande är inte något som kommer utan att lärarna anstränger sig för att arbeta ihop gruppen eller ständigt lyfta upp eleverna och peka på det positiva hos var individ. För att främja elevens möjlighet till erkännande utgår lärarna från elevens perspektiv i klassrumsundervisningen, samt under den fria tiden som till exempel under raster. Lärarnas syn är att elevens perspektiv är viktigt för erkännande och bör utgöra ett centralt förhållningssätt. Lärarnas synsätt stöds av

Wrethander Bliding (2017), då hon menar att pedagogen behöver försöka förstå vad som pågår utifrån elevens perspektiv och i detta vara aktivt medverkande.

Även engagemang ser lärarna som mer svårt att arbeta med än de övriga begreppen. De är eniga i att läraren behöver vara engagerad i arbetet och i bästa fall engagera eleverna i det. De menar också att gruppen hjälper varandra i att vara engagerade. Engagemang som begrepp innebär en egenupplevd känsla och även här anser lärarna att det är svårt att veta om en elev känner engagemang eller inte. Lärarna säger att de kan fråga eller observera eleverna, men det finns ofta en osäkerhet om eleven verkligen kan uttrycka det hen känner eller vill. Här är funktionsnedsättningen hindrande och alternativ kommunikation kan komma att krävas. Janson (2005) skriver, att engagemang är en egenupplevd känsla och eleven i fråga kan upplevas som distanserad, men faktiskt känna engagemang. För att försäkra sig om detta behöver läraren kommunicera med eleven. Lärarna i vår studie bekräftar också det Janson (2005) beskriver då de också menar att en elev kan känna sig delaktig utan att de alla gånger ser det. Lärarna lyfter ytterligare en aspekt här då de menar att kunskapen om den specifika funktionsnedsättningen kan underlätta för läraren att tolka och möta elevens engagemang, då det kan påverkas av till exempel ett kroppsspråk som ser annorlunda ut än de normativa uttryck som kanske ingår i lärarens egenupplevelse av engagemang. Kanske den sist nämnda aspekten problematiserar begreppet engagemang då det inte går att definiera så lätt hos en individ som inte kan uttrycka sina känslor verbalt eller kroppsligt.

Möjlighet att själv bestämma över sitt handlande benämner lärarna som extra problematisk för eleverna i grundsärskolan. Anledningen till detta anser de vara att det är låg personaltäthet och de elever vars hinder blir fler i en del miljöer, behöver där ha en assistent med sig. Eleven kan tvingas vara kvar i gruppen på grund av att det inte finns någon assistent eller lärare som kan följa med eleven vid mer egenvalda aktiviteter. Samtidigt nämner lärarna att för hög personalnärvaro också kan vara hindrande för elevens autonomi på grund av att eleven får svårt att dra sig undan. Lärarna pratar mycket om att skolans ramar och grundsärskolans läroplan är hindrande i att stärka elevernas autonomi, att det handlar om att stärka deras färdigheter så att de kan bli mer och mer autonoma. I resultatet syns också att eleven på individnivå lättare kan bli autonom, men svårare i en grupp, vilket också påpekas av Molin (2004). För att individen ska ges möjlighet att utveckla sin autonomi, behöver gruppens negativa inverkan minska. Detta kan göras genom att öka personaltätheten för då ges möjlighet att dela upp gruppen med tillhörande personal och på så vis påverkas inte individen lika starkt av gruppen. Autonomi hos gruppen påverkas inte lika starkt av mindre personaltäthet, men konsekvenserna för individen kan bli negativa. Personalen som arbetar med individen måste också avväga när det behövs stöd eller inte, så att personalen inte inskränker elevens möjlighet till självständighet.

8.4 Pedagogiska implikationer

Den här studien har gett oss insikt i att lärarna på den undersökta enheten grundsärskolan lägger mycket tid och vikt vid att skapa delaktighet för eleverna inom klassens ram. Vi har fått exempel på strategier som lärare använder för att öka delaktigheten, även om det oftast handlade om delaktighet i den egna klassen. Det var få lärare som nämnde delaktighet med icke funktionshindrade barn och detta är en viktig aspekt som beskrivs i forskningen. En implikation av detta är att skolledning på både grundskola och grundsärskola behöver samarbeta för säkra att det finns ett systematiskt kvalitetsarbete för en gemensam tillgänglig miljö där så många elever som möjligt kan delta. Speciallärare och specialpedagoger från båda skolformerna behöver samverka och

leda utvecklingsarbetet tillsammans med rektorer och handleda lärarna i vikten av delaktighet. Specialpedagogisk kompetens kan också användas till att vara ute i klassrummen och andra mötesplatser för att förbereda delaktighet och anpassningar. Vid ett ökat samarbete menar vi att flera elever på grundsärskolan skulle få möjlighet att arbeta och leka med barn utan funktionshinder och på så sätt än mer öka sin sociala kompetens, samt även utmanas pedagogiskt genom samarbete med grundskolans elever. Samarbetet behöver starta i de tidigare skolåren för att sedan följas upp på högstadiet. Elever utan funktionsnedsättning kan också utveckla en större förståelse för alla individer samtidigt som de får nya kamrater och lär sig samspela. Det vi vill säga med det här är att alla individer behöver varandra oavsett funktionsnedsättning eller inte. Förhoppningsvis kan vårt arbete leda till en minskad känsla av exkludering och stigmatisering på högstadiet, vilket flera lärare gav uttryck för att eleverna kände.

Lärarnas fokus kring hinder i miljön var större än fokuset på de stödjande, vilket kan ge eleven sämre förutsättningar på grund av lärarens perspektiv. För att vända detta kan lärare få i uppgift att observera varandras lektioner och i den observationen fokusera på det som skapar delaktighet. Lärarnas kunskap kring delaktighet anser vi är avgörande för hur väl arbetet kan utföras, samt att lärarna har tillräckligt med tid till att bearbeta, anpassa och förbereda material för delaktighet. Vi hoppas på att vårt arbete kan bidra med en översyn kring det arbete lärarna lägger ner och skapa bättre förutsättningar för dem att genomföra sitt arbete där organisationen gynnar läraren i arbetet med att skapa en delaktig lärmiljö. En samsyn behöver utvecklas bland lärarna kring begreppen engagemang, erkännande och autonomi för att utveckla förståelse och samtidigt hjälpa varandra kollegialt med metoder och strategier för att utveckla de tre områdena. En annan implikation som uppkom i arbetet med begreppen är att det nu är synligt hur svårt det är att arbeta utifrån de sex begreppen, och att det är skillnad i förståelse och kunskap kring lärarnas arbete med delaktighet. Rektor behöver organisera så att förutsättningar finns för lärare att arbeta mer konkret med olika metoder samt skapa samsyn i vad begreppen står för.

Referenser

- Ahrne, Göran & Svensson, Peter (2015). *Handbok i kvalitativa metoder. 2.*, [utök. och aktualiserade] uppl. Stockholm: Liber
- Almqvist, Lena, Eriksson, Lilly. och Granlund, Mats. (2002). Delaktighet i skolmiljöer för barn och ungdomar med funktionshinder. *Socialmedicinsk Tidsskrift* 2002;79(6)538-45
- Almqvist, Lena, Eriksson, Lilly och Granlund, Mats. (2004). Delaktighet i skolaktiviteter- ett systemteoretiskt perspektiv. I Gustavsson, Anders (red.) (2004). *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur, ss 137-155.
- Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder. 2.*, [rev.] uppl. Malmö: Liber
- Eriksson, Lilly och Granlund, Mats. (2004). Perceived participation. A comparison of students with disabilities av students without disabilities. *Scandinavian Journal of disability research*. Volume 6, No.3
- Gustavsson, Anders (red.) (2004). *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur, ss 137-155.
- Janson, Ulf. (2004). Delaktighet som social process- om lekande och kamratkultur i förskola. I Gustavsson, Anders (red.) (2004). *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur, ss 173-199.
- Janson, Ulf. (2005). *Vad är delaktighet? En diskussion om olika innebörder*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Janson, Ulf. (2010). Togetherness and diversity in Pre-school play. *International Journal of early years education*, 9:2, 135-143
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun. 3.* (rev.) uppl. Lund: Studentlitteratur
- Läroplan för grundskolan 2011: reviderad 2018*. Fjärde upplagan (2018). (Stockholm): Skolverket Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3976>
- Melin, Eva (2013). *Social delaktighet i teori och praktik: om barns sociala delaktighet i förskolans verksamhet*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2013
- Molin, Martin (2004). *Att vara i särklass: om delaktighet och utanförskap i gymnasieskolan*. Diss. Linköping : Linköpings universitet, 2004
- Nordström, Irene (2002). *Samspel på jämlika och ojämlika villkor: om lindrigt utvecklingsstörda skolbarns relationer till kamrater*. Diss. Stockholm : Univ., 2002

Szönyi, Kristina & Söderqvist Dunkers, Tove (2015). *Delaktighet: ett arbetssätt i skolan*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten

Szönyi, Kristina & Söderqvist Dunkers, Tove (red.) (2012). *Där man söker får man svar: delaktighet i teori och praktik för elever med funktionsnedsättning*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) Tillgänglig på Internet: <https://webbshop.spsm.se/dar-man-soker-far-man-svar/>

Trost, Jan (2010). *Kvalitativa intervjuer*. 4, (omarb.) uppl. Lund: Studentlitteratur

Tufvesson, Lena (2016). *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning:Handledning : förskola, skola och fritidshem*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten

Wrethander Bliding, Marie (2017). *Inneslutning och uteslutning: barns relationsarbete i skolan*. Andra upplagan Lund: Studentlitteratur

Östlund, Daniel (2012). *Deltagandets kontextuella villkor: fem träningsskoleklassers pedagogiska praktik*. Diss. Malmö : Malmö högskola, 2012

Bilagor

Bilaga 1

Intervju-delaktighet

Våra huvudfrågor i syftet

1. Hur skapar lärare delaktighet genom planering och genomförande av lektioner?
2. Vilka hinder och möjligheter finns för elevernas delaktighet i sin skolvardag?
3. Hur gör lärarna för att eleverna ska förstå att de är delaktiga?

1. Hur definierar du begreppet delaktighet?

Tillhörighet (huvudfråga nr2)

1. Hur definierar du begreppet tillhörighet?
2. Är det viktigt att känna tillhörighet? Om så, varför?
3. Vad behövs enligt dig för att en elev ska känna tillhörighet?
4. Hur vet du att dina elever känner tillhörighet till den grupp de får sin undervisning i? Finns det några specifika hinder för att elever inte ska känna tillhörighet?

Tillgänglighet (huvudfråga 1,2,3)

Fysisk:

1. Hur definierar du begreppet tillgänglighet?
2. Hur arbetar du för att skapa tillgänglighet för eleverna?
3. Har du som lärare möjlighet att få utbildning i teknik som kan underlätta tillgängligheten för dina elever?

Tillgängligt meningssammanhang (huvudfråga 1,3):

4. Hur tydliggör du uppgifter så att alla elever förstår vad som ska göras?

Sociokommunikativt samspel (huvudfråga 2):

5. Hur ser elevernas möjlighet ut att uttrycka sig på olika sätt (multimodalitet)?

Samhandling (huvudfråga 1,2)

1. Hur definierar du samhandling?
2. Anser du samhörighet/samhandling som viktig för elevens delaktighet?
3. Anser du samhandling som viktig för elevens lärande? Förklara varför.
4. Hur arbetar du för att elever ska känna samhörighet med resten av klassen?
5. Finns det några specifika hinder eller svårigheter med samhörighet för eleverna?

Erkännande (huvudfråga 1,2)

1. Vad definierar erkännande, enligt dig?
2. Hur arbetar ni genom undervisningen för att eleven ska känna sig erkänd/respekterad?
3. Känner eleven sig delaktig om hen blir erkänd? Varför?
4. Finns det några specifika hinder eller svårigheter när det kommer till elevens erkännande?

Engagemang (huvudfråga 1,2)

1. Vad definierar engagemang enligt dig?.
2. Hur ser du eller hur vet du om en elev är engagerad?
3. Hur arbetar du för att främja motivation och engagemang hos eleverna?
4. Hur arbetar ni för att alla elever ska se syftet med det som ska läras in?
5. Hur arbetar ni/tänker ni kring att alla elever inte har möjlighet (eller vilja) att delta i alla aktiviteter?
6. Finns det några specifika hinder eller svårigheter för elever att känna/visa engagemang?

Autonomi (huvudfråga 1,3)

1. Hur definierar du autonomi?
2. Är självbestämmande viktigt? Varför?
3. Hur arbetar du med att stärka elevernas självbestämmande inom skolans ramar?
4. Hur gör ni för att eleverna ska ges möjlighet att vara med och påverka arbetssätt, innehåll och metoder i undervisningen?
5. Vilka arbetssätt/metoder använder ni för att ge eleven möjlighet att utvärdera och reflektera över sitt fortsatta lärande både individuellt och tillsammans med andra elever?
6. Finns det några specifika hinder eller svårigheter för eleverna att bli/vara autonoma/självbestämmande?

Bilaga 2

Missivbrev

Hej!

Vi heter Marika Castor och Johanna Heiman. Vi går sista terminen på Speciallärarprogrammet med inriktning utvecklingsstörning vid Linnéuniversitetet i Växjö. Under den här terminen ska vi göra en 15 hp uppsats på avancerad nivå där vi valt att studera hur lärare tänker och arbetar när det gäller delaktighet i grundsärskolan. För att det skall vara möjligt att genomföra studien vill vi intervjua lärare verksamma på grundsärskolan.

Intervjuerna kommer att fokusera på lärares uppfattning om elevernas förutsättningar till delaktighet i undervisningen på grundsärskolan ur ett 1-9 perspektiv.

Intervjun kommer att ta ca 45 minuter. Samtalet kommer att spelas in och material från intervjun kommer att avidentifieras och förvaras säkert. De data som samlas in ska endast användas i forskningsändamål. Arkivering av materialet sker enligt Universitetets principer för lagring av forskningsdata. Ni lärare som ställer upp på intervjuerna har rätt att avbryta er medverkan om ni skulle ångra er.

Intervjutillfällena önskas genomföras inom kort.

Tack på förhand.

Med Vänliga Hälsningar
Marika och Johanna

