



**Linneuniversitetet**

Kalmar Växjö

Självständigt arbete i specialpedagog- eller  
speciallärarprogrammet, 15 hp

## En känsla av delaktighet

*Rätten till delaktighet för elever som läser enligt  
grundsärskolans läroplan inriktning  
ämnesområden*



*Författare: Anna Elg Bäck och Charlotte Lindholm*

*Handledare: Johanna Lüddeckens*

*Examinator: Peter Karlsudd*

*Termin: VT-22*

*Ämne: Pedagogik*

*Nivå: Avancerad*

*Kurskod: 4PP33E*

## Titel

En känsla av delaktighet:

- Rätten till delaktighet för elever som läser enligt grundsärskolans läroplan inriktning ämnesområden.

## English title

A sense of participation:

- The right to participation for students who study according to the compulsory special school's curriculum specializing in subject areas

## Abstrakt

Syftet med föreliggande examensarbete var att undersöka på vilket sätt assistenter, pedagoger och rektorer på grundsärskolor ser på och arbetar med delaktighet för elever som läser enligt grundsärskolans läroplan inriktning ämnesområden. Tidigare forskning visade att inkludering var ett sätt att främja barns självständighet och socialt deltagande. Inkludering i olika sammanhang, både den fysiska och den sociala miljön på skolan, var avgörande för att barnet skulle känna en hög grad av deltagande. Det fanns en växande uppfattning om att barn med funktionsnedsättning bör utbildas i vanlig skolmiljö och inte separeras till en särskild undervisningslokal. Delaktighet kunde delas upp i objektiva- och subjektiva aspekter. Den objektiva handlade om faktisk samaktivitet i något hänseende och de subjektiva handlade om tillfredsställelse, engagemang och anspråk. Examensarbetet hade ett teoretiskt perspektiv som utgick från Delaktighetsmodellen (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2020) och som togs fram utifrån Janssons teori (2005) för elever med funktionsnedsättning, eftersom det var en rättighet för alla elever att känna delaktighet i sin lärmiljö. Metoden var kvalitativa intervjuer med tre assistenter, tre pedagoger samt tre rektorer. Resultatet visade att de skolor som arbetade aktivt med Delaktighetsmodellen hade kommit längre i sitt arbete med delaktighet för alla elever. Resultatet pekade på att det fanns ett behov av mer utbildning för att öka samsynen hos de olika yrkesgrupperna på grundsärskolan samt förstå värdet av kommunikation för den enskilde eleven.

## Nyckelord

Autonomi, delaktighet, delaktighetsmodellen, engagemang, erkännande, inkludering, intellektuell funktionsnedsättning, kommunikation, samhandling, tillgänglighet, tillhörighet

# Innehåll

<b>1</b>	<b>Inledning</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Syfte och frågeställningar</b>	<b>1</b>
<b>3</b>	<b>Bakgrund</b>	<b>2</b>
3.1	Intellektuell funktionsnedsättning	2
3.2	Grundsärskolan	2
3.3	Från ”sinnesslö” till delaktig	3
3.4	Ett inkluderande utbildningsperspektiv	4
3.5	Summering av bakgrunden	4
<b>4</b>	<b>Tidigare forskning</b>	<b>5</b>
4.1	Deltagande	5
4.2	Inkludering	6
4.3	Kommunikation	6
4.4	Undervisning och omsorg	6
4.5	Relationsskapande	7
4.6	Summering av tidigare forskning	7
<b>5</b>	<b>Teori</b>	<b>8</b>
5.1	Delaktighet i omsorgs-, lär- och kamratkultur	8
5.2	Sex aspekter av delaktighet	8
5.3	SPSM:s stödmaterial Delaktighetsmodellen	9
5.4	Summering av teorin	10
<b>6</b>	<b>Metod</b>	<b>11</b>
6.1	Intervju som metod	11
6.2	Urval	11
6.3	Studiens avgränsningar	11
6.4	Genomförande	11
6.5	Analysprocess	12
6.6	Tillförlitlighet och trovärdighet	12
6.7	Etiska överväganden	12
<b>7</b>	<b>Resultat</b>	<b>13</b>
7.1	Tillhörighet	13
7.1.1	<i>Summering av tillhörighet</i>	14
7.2	Tillgänglighet	14
7.2.1	<i>Summering av tillgänglighet</i>	16
7.3	Samhandling	16
7.3.1	<i>Summering av samhandling</i>	17
7.4	Erkännande	18
7.4.1	<i>Summering av erkännande</i>	19
7.5	Engagemang	19
7.5.1	<i>Summering av engagemang</i>	20
7.6	Autonomi	21
7.6.1	<i>Summering av autonomi</i>	22

7.7	Organisationsnivå _____	22
7.7.1	<i>Summering av organisationsnivå</i> _____	23
<b>8</b>	<b>Analys</b> _____	<b>23</b>
<b>9</b>	<b>Diskussion</b> _____	<b>24</b>
9.1	Resultatdiskussion _____	24
9.1.1	<i>Kommunikation – aspekten som saknas i Delaktighetsmodellen</i> _____	24
9.1.2	<i>Tillgänglighet som en aspekt av delaktighet</i> _____	25
9.1.3	<i>Trygghet och relationer</i> _____	26
9.1.4	<i>Förutsättningar för engagemang</i> _____	26
9.1.5	<i>”Jag vet inte om de vet någonting!”</i> _____	26
9.1.6	<i>Respekt som förhållningssätt</i> _____	27
9.1.7	<i>Olika yrkeskategorier = olika svar</i> _____	27
9.2	Metoddiskussion _____	27
<b>10</b>	<b>Specialpedagogiska implikationer</b> _____	<b>28</b>
<b>11</b>	<b>Vidare forskning</b> _____	<b>29</b>
<b>12</b>	<b>Referenser</b> _____	<b>30</b>
<b>13</b>	<b>Bilagor</b> _____	<b>33</b>
13.1	Missiv till speciallärare, pedagoger, elevassistenter och rektorer _____	33
13.2	Frågeställningar _____	34
13.3	Frågor utifrån SPSM:s Delaktighetsmodell _____	34

# 1 Inledning

Varje människa med funktionshinder har rätt att uttrycka sina önskemål ifråga om sin utbildning så mycket som de kan utrönas. (Svenska Unescorådet, 2006)

Salamancadeklarationen tar upp vikten av en integrerad skola för att alla barn och ungdomar med behov av särskilt stöd i undervisningen ska få undervisning med hög kvalitet. Den här typen av skola som sätter eleven i fokus kan vara avgörande för att försöka ändra diskriminerande åsikter, tillhandahålla välkomnande närmiljöer samt utveckla ett integrerat samhälle. Fokus måste flyttas från funktionshinder och svårigheter till barnens och ungdomarnas möjligheter (ibid).

Enligt läroplanen så har alla elever rätt till inflytande över utbildningen. Eleverna ska utifrån ålder och mognad kontinuerligt stimuleras till att aktivt ta del i arbetet med att planera och utveckla utbildningen samt ges möjlighet att välja teman och aktiviteter (Skolverket, 2011). Delaktighet i den egna utbildningen är en demokratisk rättighet som inte bara gäller elever i grundskolan utan även de elever som läser ämnesområden inom grundsärskolan. Det är skolans personal som ansvarar för att eleverna erbjuds delaktighet och för att lyckas med det så krävs ett målmedvetet arbete.

Delaktighetsmodellen (Jansson, 2005) belyser hur eleven kan erbjudas delaktighet under hela skoldagen genom att dela upp den i tillgänglighet, tillhörighet, erkännande, autonomi, engagemang och samhandling. Delaktighetsmodellen används som teori i examensarbetet och introduceras mer för läsaren i teoridelen.

I examensarbetet undersöks i vilken utsträckning skolor arbetar med delaktighet för elever som läser enligt grundsärskolans läroplan inriktning ämnesområden samt vilket förhållningssätt de har. Studien är av specialpedagogisk relevans eftersom elever som läser ämnesområden är en grupp som blir bortglömd, troligtvis för att de inte genomför nationella prov eller får betyg som räknas i meritvärde. Studien har som intention att inta ett barnperspektiv för att komma åt om eleven erbjuds att vara delaktig i sin utbildning samt har möjlighet att kunna påverka denna. Vår egen erfarenhet som lärare på grundsärskolan var att eleverna inte fick möjligheten att vara delaktiga fullt ut under sin utbildning och skoldag.

## 2 Syfte och frågeställningar

Syftet med examensarbetet är att undersöka på vilket sätt grundsärskolor arbetar med delaktighet för elever som läser enligt grundsärskolans läroplan inriktning ämnesområden.

1. Hur definieras begreppet delaktighet av pedagoger/elevassistenter/rektorer?
2. Vad uttrycker pedagoger/elevassistenter/rektorer är avgörande för om en elev som läser ämnesområden enligt grundsärskolans läroplan är delaktig i skolans utbildning och skoldag eller inte?
3. Hur uttrycker pedagoger/elevassistenter/rektorer att de arbetar med elevens delaktighet på organisations-, grupp- och individnivå?

## 3 Bakgrund

I bakgrundskapitlet redovisas vad intellektuell funktionsnedsättning innebär, grundsärskolans framväxt, synen på personer med intellektuell funktionsnedsättning från sinnesslö till delaktig elev samt vad ett inkluderande utbildningsperspektiv kan innebära.

### 3.1 Intellektuell funktionsnedsättning

Intellektuell funktionsnedsättning (i fortsättningen kallad IF) innebär att en person har en kognitiv funktionsnedsättning som i 90% av fallen orsakats av en hjärnskada (Ineland, Molin & Sauer, 2019). Övriga 10% har en IF som beror på den biologiska normalvariationen. Begränsningar i att ta in och bearbeta kunskap och information, att använda kunskap samt begränsningar att självständigt klara av vardagslivet är gemensamt för IF (ibid.). Personer med IF har även brister i de adaptiva funktionerna som begränsar deras förmåga till självständighet och sociala relationer. American Psychiatric Association (APA) har tagit fram det internationella klassificerings testet DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) som utgår från tre kriterier; brister i intellektuella funktioner, brister i adaptiva funktioner samt att dessa brister uppkom under barndom eller tonårstid. IF delas enligt DSM-5 in i de fyra nivåerna lindrig, medelsvår, svår och mycket svår (Region Stockholm, 2022). Världshälsoorganisationen WHO har också tagit fram ett internationellt klassificerings test som heter ICD-10 och det klassificerar IF som en avstannad eller ofullständig utveckling av förståndet vilket medför begränsningar i de språkliga, kognitiva, motoriska och sociala förmågorna (Ineland, Molin & Sauer, 2019). En annan benämning för IF är utvecklingsstörning men från och med 2 juli 2023 ska inte det här begreppet användas mer i skollagen utan endast begreppet intellektuell funktionsnedsättning (Utbildningsutskottet, 2021/2022).

### 3.2 Grundsärskolan

Elever som bedöms att inte nå målen för grundskolan trots särskilda åtgärder, erbjuds att göra en basutredning där de fyra delutredningarna pedagogisk-, social-, psykologisk- och medicinsk utredning ingår. Tillsammans ska dessa utredningar komma fram till vilka förmågor och behov eleven har för att besluta om skolform och alla fyra utredningar är lika viktiga (Skolverket, 2018). Grundsärskolan är först och främst en egen läroplan för de elever som inte uppnår målen i grundskolans läroplan. Men i de flesta kommuner så innebär grundsärskolan även egna lokaler som är integrerad i eller finns i anslutning till grundskolan. Första och andra delen i Läroplanen för grundsärskolan är i stort sett samma som i Läroplan för grundskolan, det vill säga skolans värdegrund och uppdrag samt övergripande mål och riktlinjer. Kursplanerna är uppdelad i ämnen och ämnesområden och beroende på elevens förmåga att uppnå målen avgörs vilken kursplan eleven ska följa (ibid.).

Hjørne och Säljö (2014) skriver att vårdnadshavarna har rätt till information om vilka förmåner och konsekvenser det kan få för eleven att gå i grundsärskolan. Det förmånliga är att eleven ingår i liten grupp, undervisningen utgår från den enskilda elevens behov, personalen har speciallärarutbildning samt att det finns en högre personaltäthet med assistenter. Negativa konsekvenser innebär att eleven inte kan välja gymnasieprogram inom ordinarie gymnasieskolan eftersom de inte har betyg från grundskolan och därmed begränsas att välja program inom gymnasiesärskolan med färre yrkesval och möjlighet till fast arbete i framtiden. Hjørne och Säljö (2014) menar vidare att det finns en risk för

att vårdnadshavare upplever att de inte har fått tillräcklig information om vad grundsärskolan innebär. Från och med 2 juli 2023 kommer grundsärskolan byta namn till Anpassad grundskola och gymnasiesärskolan blir Anpassad gymnasieskola och benämningen träningskola tas bort (Utbildningsutskottet, 2021/2022).

### 3.3 Från ”sinnesslö” till delaktig

Ineland, Molin och Sauer (2019) skriver att industrialiseringen under 1800-talet medförde en ändrad syn på ”sinnesslöa” att de kunde fostras till goda arbetare och att ge dem ett så självständigt liv som möjligt. Institutioner som kallades för ”uppfostringsanstalter” och ”idiotskolor” startades upp och Emanuella Carlbeck var en av pionjerna som engagerade sig för personer med utvecklingsstörning. Verksamheterna utmärktes av begreppen barmhärtighet, skydd och optimism. Under 1900-talet började ett mer medicinskt perspektiv på ”sinnesslöa” få fäste bland annat genom att införa intelligenstest med syfte att särskilja de svagbegåvade från skolundervisningen. Efter andra världskriget eftersträvades heterogenitet i klasserna och den så kallade enhetsskolan växte fram där elever med utvecklingsstörning inte fick delta i undervisningen. År 1944 kom den första lagen som förordade att de ”sinnesslöa” skulle få undervisning men detta gällde inte alla utan endast de med lindrig utvecklingsstörning som ansågs vara bildbara. Från och med år 1954 blev landstingen skyldiga att även ordna skola för de som ansågs vara ”obildbara”, vilket var en följd av att den pedagogiska synen fick större inflytande. Under 1960-talet höjdes protester mot att särskilja elever från den ordinarie undervisningen av ekonomiska och ideologiska skäl. Det ansågs stigmatiserande att skilja ut elever på grund av funktionsnedsättningar och eleverna placerades oftare tillsammans med elever utan funktionsnedsättningar men det var även i fortsättningen den avvikande eleven som förväntades anpassa sig till det befintliga skolsystemet (ibid).

Enligt Söder (1979) kan integrering delas upp i fyra olika nivåer; fysisk-, funktionell-, social- och samhällelig integrering av särskolan i olika skolmiljöer. Den fysiska integreringen innebär att elever med utvecklingsstörning ska finnas i samma miljö som icke utvecklingsstörda. Den funktionella integreringen vill främja samverkan och samutnyttjandet av resurser. Den sociala integreringen har som mål att elever med utvecklingsstörning ska ingå i en gruppmedlemskap med icke utvecklingsstörda. När elever med utvecklingsstörning har tillgång till samma resurser som andra och samma möjligheter att påverka sin egen situation är de samhälleligt integrerade (ibid.). På 1970-talet blev den fysiska integreringen viktigare i skolan, men snart upptäcktes det att den fysiska integreringen av särskoleklasser i ordinarie skolan inte ledde till den ökade integrering som var förväntad mellan de olika elevgrupperna på grund av strukturella och organisatoriska faktorer (Ineland, Molin & Sauer, 2019). I 1980-talets mitt flyttades lagstiftningen om särskolan från omsorgslagen till skollagen men det dröjde ytterligare tio år innan kommunaliseringen av särskolan och den ideologiska tanken med en skola för alla fick fäste och blev verklighet. Begreppet integrering började ifrågasättas och begreppet inkludering kom som ett alternativ. Skillnaden på begreppen var enligt Ineland, Molin och Sauer (ibid.) att integrering sågs som att eleven skulle anpassa sig efter skolan, medan inkludering sågs som att skolan skulle anpassa sig efter eleven.

Lärarens attityd till elever i behov av särskilt stöd har visat sig vara en viktig faktor om inkluderingen ska lyckas (Göransson, Malmqvist & Nilholm, 2013, Swärd & Florin, 2016). Integrering, inkludering och delaktighet kan ses som tre olika perspektiv. Delaktighet innebär att utgå från ett barnperspektiv och barnets eget perspektiv och

omfattar så mycket mer än bara en fysisk plats i ett klassrum. Jansson (2005) har tagit fram ett arbetsmaterial som kallas för Delaktighetsmodellen och består av sex olika aspekter; tillhörighet, tillgänglighet, samhandling, engagemang, acceptans och autonomi. De här aspekterna har som syfte att spegla skolmiljöns sociala och kulturella komplexitet och förklaras i examensarbetets teoridel.

### 3.4 Ett inkluderande utbildningsperspektiv

I det pedagogiska arbetet bör diskussioner om och ställningstaganden till vilken människo- och kunskapssyn som ska lägga grunden för det pedagogiska arbetet föras, eftersom pedagogernas ageranden och attityder har stor inverkan på verksamheten (Karlsudd, 2015). Elever med IF lär sig av positiva förebilder och får stimulans av andra elever som inte har en funktionsnedsättning vilket innebär social tillgänglighet för eleverna (Karlsudd, 2007). Nilholm och Göransson (2019) skriver att alla elever har rätt till inkluderande utbildning som utgår från eleven själv och elevens förutsättningar. En inkluderande utbildning ser till att alla elever får sina rättigheter respekterade och tillgodosedda oavsett vilka eventuella funktionsnedsättningar som eleven har. Nilholm och Göransson (ibid.) poängterar att likvärdig utbildning aldrig kan utformas lika för alla elever, men att den ska ge förutsättningar för alla elever att lyckas i sitt lärande.

Det finns flera utgångspunkter för en inkluderande utbildning med olika värden och principer enligt Specialpedagogiska Skolmyndigheten (2022) (i fortsättningen kallad SPSM). Mångfald innefattar att alla är olika med olika behov men med samma rätt till utbildning samt rättigheter inom utbildningen. Jämställdhet och jämlikhet är värden som vill att diskriminering motverkas och att ingen ska missgynnas till exempel på grund av funktionsnedsättning. Stödinsatser och kvalitet i utbildningen innebär att den inkluderande utbildningen håller god kvalitet och främjar lärande och välbefinnande. Tillgänglighets principen vill identifiera och ta bort eventuella hinder så att alla barn kan delta i lärmiljön och det är eftersträvansvärt med en universell utformning av de olika miljöerna. Delaktighet innebär att eleven får inflytande, blir erkänd, kan delta och blir lyssnad på. Genom att stimulera språk och kommunikation ska eleverna erbjudas undervisning i en miljö som bidrar till kunskap och social utveckling. Organisation och placering innebär att eleven får utbildning i den skola och grupp som eleven tillhör. För elevens bästa kan eventuellt utbildning erbjudas i annan grupp eller skolform. De här värdena och principerna illustreras i figur 1.



Figur 1: Inkluderande utbildning SPSM (2022).

### 3.5 Summering av bakgrunden

Personer med IF har brister i de adaptiva funktionerna som begränsar deras förmåga till självständighet och sociala relationer. De har begränsningar i att ta in och bearbeta kunskap och information, att använda kunskap samt begränsningar att självständigt klara av vardagslivet (Ineland, Molin & Sauer, 2019). Från och med år 1954 blev



landstingen skyldiga att ordna skola för de som ansågs vara ”obildbara”, det vill säga personer med IF, vilket var en följd av att den pedagogiska synen fick större inflytande. Under 1960-talet höjdes protester mot att särskilja elever från den ordinarie undervisningen, av ekonomiska och ideologiska skäl (ibid.). Nilholm och Göransson (2019) poängterar att en inkluderande utbildning ser till att alla elever får sina rättigheter respekterade och tillgodosedda oavsett vilka eventuella funktionsnedsättningar som eleven har. Karlsudd (2015) går steget längre och menar att det handlar om vilken människo- och kunskapssyn pedagogerna har.

## 4 Tidigare forskning

I kapitlet redovisas tidigare forskning om elevers möjligheter till deltagande i olika aktiviteter under skoldagen, inkludering som synsätt, allas rätt till kommunikation, personalens syn på undervisning och omsorg samt betydelsen av personalens förmåga att skapa relationer till eleverna.

### 4.1 Deltagande

Enligt en studie av Eriksson, Welander och Granlund (2007) har barn med funktionsnedsättning färre vänner och ett lägre deltagande i skolans aktiviteter på grund av att de har färre sociala färdigheter än sina jämnåriga. De har även svårigheter att upprätthålla och skapa sociala relationer. Elever behöver stöd för att kunna öka deltagandet i olika sammanhang. Eriksson, Welander och Granlund (2007) hänvisar till Barnombudsmannen när de skriver att barn och ungdomar inte deltar i samma utsträckning som andra i skolans aktiviteter vilket kan påverka utvecklingen och hälsan hos barn med funktionsnedsättning, målet med ”en skola för alla” visar sig inte uppfyllas. Författarna påtalar att inkludering är ett sätt att främja barns självständighet och sociala deltagande. Deltagande i olika sammanhang är också förknippat med begreppet engagemang, det vill säga att leka, ha vänner och delta i aktiviteter som anordnas (ibid.).

För att barnen ska kunna delta behöver de utveckla flera roller i sitt sammanhang och för att lyckas med det krävs att barnen får uppleva olika situationer och interagerar med andra. De måste inkluderas i olika sammanhang, både i den fysiska och sociala miljön på skolan, eftersom det är avgörande för att de ska känna en hög grad av deltagande. Elever med IF har en högre grad av deltagande i strukturerade aktiviteter än i ostrukturerade eftersom de har svårare att etablera kamratrelationer och är mer passiva än andra barn (Eriksson, Welander & Granlund, 2007). Författarna menar att barn med IF tillbringar mer tid tillsammans med vuxna vilket leder till ett mer begränsat socialt nätverk än för andra barn. Därför finns det en växande uppfattning om att barn med funktionsnedsättning bör utbildas i vanlig skolmiljö och inte separeras till en särskild undervisningslokal. I studien visade det sig att barnen ansågs vara inkluderade när de fysiskt närvarade på samma plats som andra men gjorde en annan aktivitet. De ansågs dock vara exkluderade om de gjorde samma aktivitet fast på annan plats (ibid.). Isaksson och Lindqvist (2015) skriver att skolsvårigheterna många gånger enbart läggs på eleverna i stället för på miljön i klassrummet. De menar vidare att det finns en dold agenda där lärarna inte vill hindra övriga elevers kunskapsutveckling eller där de genomsnittliga resultaten kan riskera att bli lägre om alla elever inkluderas i undervisningen.

## 4.2 Inkludering

I motsats till detta skriver Karlsudd (2015) att olikheter i en grupp kan ses som en tillgång när inkluderande individualisering praktiseras. En undervisning som är inkluderande bygger på att lärare systematiskt planerar och utvärderar för att på ett varierat sätt kunna möta de olika behov som eleverna har. De anpassningar som kan göras kan till exempel handla om mål, innehåll, omfång, nivå, metod, hastighet, miljö, material och resultat (ibid.).

Elever med intellektuell funktionsnedsättning är en grupp som genom historien utsatts för segregering och förväntningarna på dessa elever har varit låga. I en artikel om alternativa läroplaner i Sverige och USA uttrycker Hanreddy och Östlund (2020) att elever med IF som får sin undervisning utifrån en alternativ läroplan i fristående miljöer indikerar att fortsätta utveckla exkludering från samhället. Bland vuxna med funktionsnedsättning i både Sverige och USA är arbetslösheten hög och många lever i fattigdom och är beroende av statligt stöd. Hanreddy och Östlund (2020) berättar att genom ett inkluderande utbildningsperspektiv visar resultatet att eleverna får förutsättningar till ett bättre liv i samhället. Enligt det svenska välfärdssystemet har alla personer med en funktionsnedsättning rätt att delta i den dagliga verksamheten och ge dem en anställning efter skolan. Studien visar att många lärare inte tar hänsyn till elevernas styrkor och behov och att eleverna inte utmanas tillräckligt. Det visade sig att de flesta eleverna utbildas i fristående miljöer och att de flesta undervisas med hjälp av material och tillvägagångssätt som skiljer sig märkbart från den vanliga utbildningen (ibid.).

## 4.3 Kommunikation

Eleverna ska ges möjlighet att kommunicera med sin omgivning (Östlund, 2012). Elever med IF har olika sätt att kommunicera och uttrycka sig på och det är viktigt att kunna tolka och förstå eleverna. Genom att använda alternativ och kompletterande kommunikation såsom tecken, kroppsspråk och gester lär sig eleverna och lärarna tillsammans och det bidrar till att eleverna känner en större delaktighet i skolan och samhället (ibid.). Enligt en studie som gjorts i Storbritannien kan det vara svårt att tolka barns reaktioner och känslouttryck när de har svår- eller mycket svår IF och multi funktionsnedsättning (Pearlman & Michaels, 2019). I vissa fall är det omöjligt att få fram ett resultat trots att det är barnets närmaste vuxna, som förväntas känna barnet bäst, som tolkar barnets kroppsuttryck och respons. Resultatet visar att 11 av 22 barn svarar på 75–100% av frågorna om deras liv och 4 av 22 barn svarar på 75–100% av frågorna som handlar om förhoppningar och ambitioner för framtiden. 19 av 22 barn tolkas annorlunda av skolpersonalen i jämförelse med föräldrar och vårdpersonal, vilket visar att det är viktigt att olika personer runt barnet kommunicerar med varandra för att få fram barnets röst (ibid.).

## 4.4 Undervisning och omsorg

I likhet med Pearlman och Michaels (2019) lyfter Klefbeck (2020) vikten av att personer runt barnet kommunicerar med varandra. Det här beskrivs i en lektionsstudie av elever med IF där det framkommer att elevernas lärande kan förbättras genom ett kollegialt samarbete kring utformandet av lektioner och gemensam analys. Studiens syfte är att undersöka hur lektionsstudie som metod påverkar lärarnas förmåga att ge eleverna möjlighet att interagera och reflektera aktivt över sitt eget lärande. Eleverna i studien, som tillhör grundsärskolan, får sin undervisning i separata klassrum fransköilt

övriga elever i grundskolan. Lärarna i studien uttrycker att det finns en viss osäkerhet för hur lektionerna bäst kan utformas eftersom elevernas kunskaper är svåra att avgöra. De upplever utmaningar varje dag i undervisningen då uppdraget är komplicerat och förutsättningarna ändras eftersom elevernas inlärningsförmåga varierar. Lärarna i studien uppskattar möjligheten att reflektera över viktiga aspekter i undervisningen och de menar att självutvärderingen hjälper dem att undvika risken att begränsa elevernas förmågor (ibid.).

Även Östlund (2012) studerar i sin avhandling hur undervisningen planeras och organiseras för elever med IF. Han undersöker vilka arbetssätt som används för att eleverna ska vara och känna sig delaktiga i sin undervisning och utbildning. Utbildningen i särskolan är komplext eftersom eleverna där kan ha ett stort behov av omsorg samtidigt som ett lärande ska ske. Östlund menar att för elever som går i träningskola har fokus legat på vård och omsorg för att ge eleverna trygghet och trivsel i skolan. För att komma ifrån det är det viktigt att det sker ett lärande i situationer där vård ges. Träningskolan präglas av individuell undervisning och genom det ger det inte eleverna möjlighet till samspel med andra elever (ibid.).

## 4.5 Relationsskapande

Elever med behov av särskilt stöd är beroende av pedagogernas förmåga att kunna bygga relationer med eleverna (Aspelin och Östlund, 2020). Även speciallärarna och övrig personal som arbetar med eleverna ser att goda relationer till eleverna är grunden för deras yrkesutövande. Vikten av att ha ett positivt och bra bemötande till eleverna ses som en självklarhet för lärarna i studien men också att kunna skapa förtroendefulla relationer mellan personal och elever (ibid.). Relationsperspektivet kan också upplevas krävande då personalen måste visa så mycket engagemang i arbetet med elever med IF (Klefbeck, 2020). Utbildningen har ändrat fokus från individer och sociala system till sammanhang och relationer där kunskaper och mänskligt växande sker enligt Aspelin och Östlund (2020). De menar vidare att internationell forskning visar att relationen mellan lärare och elev är avgörande för elevernas sociala och teoretiska utveckling och ska detta kunna ske måste det finnas en positiv och stödjande relation sinsemellan. Finns det så ökar elevernas välmående, trivsel och motivation till att lära sig. Det är betydelsefullt för barn och unga som har en funktionsnedsättning att den pedagogiska relationen fungerar bra. När det finns en nära och positiv relation mellan lärare och elev fungerar det som ett skydd och en grund till att göra framsteg både teoretiskt och socialt (ibid.).

## 4.6 Summering av tidigare forskning

Inkludering är ett sätt att främja barns självständighet och sociala deltagande (Eriksson, Welander & Granlund, 2007). De måste därför inkluderas i olika sammanhang, både i den fysiska och sociala miljön på skolan, eftersom det är avgörande för att de ska känna en hög grad av deltagande. Enligt Eriksson, Welander och Granlund (ibid.) finns det en växande uppfattning om att barn med funktionsnedsättning bör utbildas i vanlig skolmiljö och inte separeras till en särskild undervisningslokal. Olikheter i en grupp kan ses som en tillgång när inkluderande individualisering praktiseras (Karlsudd, 2015). Klefbeck (2020) skriver om hur det kollegiala samarbetet kring utformandet av lektioner och gemensam analys kan förbättra elevernas lärande. Enligt Östlund (2012) ska eleverna ges möjlighet att kommunicera med sin omgivning. Elever med IF har olika sätt att kommunicera och uttrycka sig på och det är viktigt att kunna tolka och

förstå eleverna. Internationell forskning visar att relationen mellan lärare och elev är avgörande för elevernas sociala och teoretiska utveckling och ska detta kunna ske måste det finnas en positiv och stödjande relation sinsemellan (Aspelin & Östlund, 2020).

## 5 Teori

I teorikapitlet redovisas delaktighet i omsorgs-, lär- och kamratkulturen, sex aspekter av delaktighet samt SPSM:s stödmaterial Delaktighetsmodellen (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2020) som tagits fram ur Ulf Janssons Delaktighetsmodell (2005) med fokus på barn och elever med funktionsnedsättning.

### 5.1 Delaktighet i omsorgs-, lär- och kamratkultur

Examensarbetet använder sig av Delaktighetsmodellen, framtagen av Jansson (2005), pga. modellens heltäckande syn på delaktighet för elevens hela skoldag. I de handikappolitiska målen är delaktighet ett centralt begrepp i förskolan och skolan. Delaktighet handlar om mer än att endast vara fysiskt integrerad i ett rum tillsammans med andra. Det handlar även om sociala och personliga aspekter. Den delaktighet som finns för barn med olika funktionsnedsättningar i förskolan handlar främst om en relativt passiv mottagarroll och saknar en kamratkultur som präglas av jämställdhet. Jansson (ibid.) menar att omsorgskulturen, som har fokus på stöd och omvårdnad, har en förmåga att marginalisera det funktionshindrade barnet i kamratgruppen och aktiviteter och uppgifter utformas sällan efter barn med olika funktionshinder. Både förskola och skola är komplicerade pedagogiska institutioner med olika aktiviteter, händelser och sociala mönster som skapar olika kulturer; omsorgskultur, lärkultur och kamratkultur. Omsorgskulturen är en omsorgsgivar-omsorgstagar-relation där barnets säkerhets- och trygghetsperspektiv är i fokus. Lärkulturen är målstyrd och vertikal mellan lärare och elev och påverkas av elevens beroendeställning gentemot läraren. I både omsorgskulturen och lärkulturen kan det handla om samma fysiska personer men de intar olika roller och mönster beroende på situation. Kamratkulturen är horisontell och maktmässigt är rollerna jämställda och välkomnar inte auktoriteter utifrån. Platsen och tillhörigheten i kamratkulturen måste förtjänas och den innebär inte per automatik en delaktighet i lär- och omsorgskulturerna. En central roll i den ena kulturen innebär inte att personen får en central roll i övriga kulturer. Det är viktigt att se och förstå skillnaderna i de kulturella villkoren för att kunna sätta in pedagogiska insatser som främjar delaktighet (ibid.).

### 5.2 Sex aspekter av delaktighet

Jansson (2005) menar att delaktigheten kan delas upp i objektiva- och subjektiva aspekter. Den objektiva handlar om faktisk samaktivitet i något hänseende och de subjektiva handlar om tillfredsställelse, engagemang och anspråk. Utifrån den här komplexiteten har Jansson (ibid.) arbetat fram sex aspekter av delaktighet: *tillhörighet*, *tillgänglighet*, *samhandling*, *engagemang*, *acceptans* och *autonomi*, vilka presenteras nedan.

*Tillhörighet* handlar om fysisk delaktighet och innebär att personen formellt tillhör ett sammanhang där medaktörer finns och en aktivitet utförs. För en elev innebär det att hen tillhör det allmänna skolväsendet men det garanterar inte en central plats i skolan eller i kamratkulturen (ibid.).

*Tillgänglighet* handlar om funktionell delaktighet och innebär att personen har tillgång till handlingsrummet, vilket betyder att eleven har tillgång till den fysiska plats där aktiviteten utförs samt de objekt som krävs för aktiviteten. En kulturell delaktighet kräver tillgång till språk, koder och symboler för att skapa mening och vara tillgänglig för eleven med funktionsnedsättning, annars riskerar barnet att bli marginaliserat (ibid.).

*Samhandling* innebär att personen är med i utförandet av handlingar som är typiska för vissa situationer och aktiviteter. Samhandling handlar om interaktiv delaktighet och kräver inte samma handling men ett samordnat handlande som bidrar till helheten och då måste ett planerat stöd ges för att uppnå samhandling. Det här förutsätter en pedagogisk medvetenhet om en aktivitetens handlingsmöjligheter för barn som har olika kommunikativa, kognitiva, motoriska och/eller sensoriska förmågor (ibid.).

*Engagemang* handlar om en psykologisk delaktighet och är främst en subjektiv, personlig och känslomässig aspekt av delaktighet men det krävs också en objektiv aspekt av engagemang för att inte riskera marginalisering om barnet har låga anspråk på till exempel kamratrelationer (ibid.).

*Acceptans*, i SPSM:s modell kallad erkännande (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2020), innebär en intersubjektiv delaktighet och handlar om den sociala omgivningens subjektiva syn på personens närvaro i situationen. Det krävs pedagogisk planering, stöttning och medvetenhet om vilka normer och förväntningar som finns i kamratkulturen vad gäller närvaro och tillhörighet (Jansson, 2005).

*Autonomi* innebär en existentiell delaktighet och handlar om personens strävan efter självständighet och möjligheten till självbestämmande (ibid.).

### 5.3 SPSM:s stödmaterial Delaktighetsmodellen

Utifrån Delaktighetsmodellen (Jansson, 2005) har SPSM arbetat fram ett stödmaterial för att öka delaktigheten och likvärdigheten i förskola och skola för alla barn (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2020). Delaktighetsmodellen har främst tagits fram för elever med funktionsnedsättning eftersom det är en rättighet för alla elever att känna delaktighet i sin lärmiljö. Modellen är universell och dess struktur möjliggör att upptäcka delaktighet och brist på delaktighet samt visar hur de olika delarna hänger samman. Den visar också på omgivningens väsentliga betydelse för individens möjlighet till delaktighet. Strukturen skapar tydlighet kring de olika aspekterna och kan på så sätt främja arbetet med delaktighet. Delaktighetsmodellen (se figur 3) erbjuder tydliga begrepp som kan användas för analys för att upptäcka främjande och hindrande faktorer för delaktighet utifrån samtal och observationer av eleven. Analysen tydliggör och hjälper till att förstå hur delarna samspelar och kan skapa ett underlag för förändrings-, förbättrings- och utvecklingsarbetet (ibid.). Den här modellen ligger till grund för de frågeställningar som examensarbetet utgår från.



Figur 3: Delaktighetsmodell (Jansson, 2005) som visualiserats av Szönyi och Söderqvist Dunkers (2020, s.13).

## 5.4 Summering av teorin

Delaktighet handlar om mer än att endast vara fysiskt integrerad i ett rum tillsammans med andra. Det handlar även om sociala och personliga aspekter. Jansson (2005) menar att delaktigheten kan delas upp i objektiva- och subjektiva aspekter. Den objektiva handlar om faktisk samaktivitet i något hänseende och de subjektiva handlar om tillfredsställelse, engagemang och anspråk. Utifrån den här komplexiteten har Jansson (ibid.) arbetat fram en delaktighetsmodell med sex aspekter av delaktighet: tillhörighet, tillgänglighet, samhandling, engagemang, acceptans och autonomi.

Delaktighetsmodellen har tagits fram för elever med funktionsnedsättning eftersom det är en rättighet för alla elever att känna delaktighet i sin lärmiljö. Modellen är universell och dess struktur möjliggör att upptäcka delaktighet och brist på delaktighet samt visar hur de olika delarna hänger samman. Den är även ett analysverktyg som visar på omgivningens väsentliga betydelse för individens möjlighet till delaktighet. Strukturen skapar tydlighet kring de olika aspekterna och kan på så sätt främja arbetet med delaktighet (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2020).

Examensarbetet tillämpar Delaktighetsmodellen (Jansson, 2005; Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2020) som teori och frågorna i intervjuerna utgår från de sex olika delarna tillhörighet, tillgänglighet, samhandling, engagemang, acceptans och autonomi. Resultatet analyseras sedan utifrån de olika delarna för att presentera en tydlig struktur av resultatet.

## 6 Metod

I kapitlet redovisas val av intervju som metod, urval, avgränsningar, genomförande, analysprocess, tillförlitlighet och trovärdighet samt etiska överväganden.

### 6.1 Intervju som metod

Studien utgick från en kvalitativ metod med fasta öppna frågor för att få så uttömmande svar från respondenterna som möjligt. Intervju används för att samla information om sociala förhållanden (Eidevald, 2015, David & Sutton, 2016). Vid en kvalitativ intervju måste forskaren utforma frågorna samt välja tid och plats för intervjun med stor noggrannhet för att säkerställa både forskarens och respondentens fokus. Att skapa en öppen miljö och ställa öppna frågor är en komplex uppgift och därför måste forskarens uppgjorda frågor och respondentens egen tolkning av ämnet vara i balans (David och Sutton, 2016).

### 6.2 Urval

Ett selektivt urval användes för att välja ut respondenter från tre yrkeskategorier; assistenter, pedagoger och rektorer till intervjuerna. Selektivt urval innebär att forskaren väljer ut vilka respondenter som lämpar sig för ämnesområdet på grund av att de har specifik kunskap i ämnet som ska undersökas (David & Sutton, 2016). Mail med förfrågan om att delta i examensarbetet samt missiv (bilaga 2) skickades till ett selektivt urval, vilka presenteras i tabellen nedan (tabell 1).

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>Assistent</b>	Ingen formell utbildning. Mångårig erfarenhet av yrket. <b>A1</b>	Ingen formell utbildning. Mångårig erfarenhet av yrket. <b>A2</b>	Ingen formell utbildning. Mångårig erfarenhet av yrket. <b>A3</b>
<b>Pedagog</b>	Grundskollärodbildning 1-7. Mångårig erfarenhet av yrket. <b>P1</b>	Speciallärodbildning inriktning mot utvecklingsstörning. Mångårig erfarenhet av yrket. <b>P2</b>	Speciallärodbildning inriktning mot utvecklingsstörning. <b>P3</b>
<b>Rektor</b>	Rektor för enbart grundsärskolan. <b>R1</b>	Rektor för grundskolan och grundsärskolan. <b>R2</b>	Rektor för grundskolan och grundsärskolan. <b>R3</b>

Tabell 1: Urval av respondenter. Yrkeskategorin presenteras vertikalt och numreringen horisontellt.

### 6.3 Studiens avgränsningar

Elever som läser ämnesområden enligt grundsärskolans läroplan har diagnoser och funktionsnedsättningar som gör att de har svårigheter att kommunicera. Tidigare forskning (Pearlman & Michaels, 2019) visade att det var svårt att tolka barns reaktioner och känslouttryck och att det ibland var omöjligt att få fram ett trovärdigt resultat, även för individernas närstående. Utifrån det här så gjordes bedömningen att elevintervjuer inte var möjligt att genomföra på grund av examensarbetets omfattning.

### 6.4 Genomförande

Sex av intervjuerna genomfördes på i förväg bestämd dag och tid på respondenternas arbetsplatser genom att en av intervjuerna var på plats med aktuell respondent och den andra via länk. En av fördelarna med att göra intervjun på plats var att respondenten hade möjlighet att både höra och läsa frågorna. Det blev även ett mer avspänt samtal,

vilket David och Sutton (2016) skriver är något positivt då det inger ett lugn och trygghet för respondenten. Tre intervjuer skedde enbart via länk efter önskemål från respondenterna. Konversationer som sker över internet kan innebära att allt inte kommer fram till skillnad från ett möte som sker i verkligheten (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015). Fördelarna med att vara två under intervjuerna gav möjligheten att turas om att lyssna och anteckna samt lägga märke till respondenternas eventuella reaktioner på frågorna (ibid.). Intervjuerna spelades in med separat ljudenhet.

## 6.5 Analysprocess

Examensarbetet har en induktiv ansats, vilket innebär att det inte har funnits en på förhand bestämd hypotes som ska prövas (deduktiv ansats) utan att analysprocessen av empirin har pågått fortlöpande från och med första intervjutillfället (David & Sutton, 2016). Efter varje intervju transkriberades respondenternas svar. Det är en stor fördel att transkribera intervjuerna själv eftersom det ger möjlighet att lära känna empirin och tolkningsprocessen kan starta under själva skrivandet och lyssnandet även om det är tidskrävande (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015). Efter transkriberingsarbetet jämfördes respondenternas svar och utifrån dessa valdes gemensamma teman ut genom att färgkoda de olika svaren för att sedan presenteras i resultatdelen.

## 6.6 Tillförlitlighet och trovärdighet

Examensarbetet hade viss tillförlitlighet och trovärdighet utifrån att den utgick från fasta frågor och empirin handlade om respondenternas subjektiva erfarenhet och kunskap. Respondenternas kunskap kan ändras över tid och det hade kunnat innebära att vissa svar hade sett annorlunda ut om frågorna ställts igen vid ett senare tillfälle vilket hade minskat examensarbetets tillförlitlighet och trovärdighet. Respondenterna visste att intervjuerna spelades in, vilket hade kunnat innebära att de vägde sina ord med omsorg eftersom de visste att de skulle analyseras i efterhand (Eidevald, 2015). Även detta hade kunnat påverka tillförlitligheten och trovärdigheten.

## 6.7 Etiska överväganden

Forskningsetiska principer innebär vissa krav på forskaren när det gäller att skydda individen som ska delta eller ingå i forskningen (Vetenskapsrådet, 2002). De består främst av informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet, vilka bygger på ALLEA (2018). Examensarbetet utgick från en kvalitativ metod genom intervjuer där intervjuerna spelades in men inte filmades. Det här innebar att de forskningsetiska principerna beaktades så att deltagarna kände sig trygga med formen och hur data behandlades. Det var viktigt att respondenterna fick information om forskningens syfte samt hur resultatet skulle redovisas (Nind et al., 2013). Respondenterna fick information om att ljudinspelningar och anteckningar skulle behandlas under konfidentialitetskravet. Respondenterna avidentifierades för att inte riskera att identifieras samt för att undvika eventuella negativa konsekvenser för de berörda (Nind et al., 2013, Vetenskapsrådet, 2017).

Examensarbetet handlade om delaktighet i utbildningen för elever som läser ämnesområden och även lärarnas yrkesetik berördes. Lärarnas yrkesetik består av fyra delar; eleven i centrum, läraryrket och den professionella yrkesutövningen, att upprätthålla lärares yrkesetik samt lärares samhällsuppdrag (Lärarnas Riksförbund, 2022). Examensarbetet berörde elever i en utsatt grupp, på grund av sina svårigheter att kommunicera, och ett syfte var att lyfta fram den eventuella problematik som fanns



kring hur eleven gavs möjlighet till delaktighet i sin utbildning, vilket berördes av den yrkesetiska aspekten eleven i centrum.

Den andra av de fyra delarna i lärarnas yrkesetik handlar om läraryrket och den professionella yrkesutövningen (Lärarnas Riksförbund, 2022). Här ingår att lärare, självständigt och tillsammans med andra, ansvarar för det pedagogiska uppdraget samt ser till att skapa de bästa förutsättningarna för elevens lärande. Delaktighetsmodellen (Jansson, 2005) är ett material som synliggör hur personalen kan arbeta med delaktighet för eleverna under hela skoldagen. Lärare ansvarar för att utveckla sin kompetens för att kunna bedriva god undervisning samt följa den yrkesmässiga och vetenskapliga utvecklingen inom sitt yrke. Delaktighetsmodellen (ibid.) är ett resultat av vetenskapliga studier och kan därför anses vara ett viktigt redskap i arbetet med delaktighet.

## 7 Resultat

I resultatdelen redovisas respondenternas svar på frågorna (bilaga 2) under rubrikerna tillhörighet, tillgänglighet, samhandling, engagemang, erkännande och autonomi som alla är aspekter i Delaktighetsmodellen (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2020). Den sista rubriken organisationsnivå bygger på de svar som samlats in i empirin utifrån frågan om stöd från ledningen i utvecklandet av delaktighet i undervisningen och miljön på skolan.

### 7.1 Tillhörighet

För att eleverna ska känna tillhörighet i skolan och klassen så poängterar två av respondenterna (R1, R2) vikten av kommunikation. ”Kommunikation är nyckeln till delaktighet för elever som läser ämnesområden”, säger R1. De menar att alla elever har rätt till kommunikation dels för att göra sin röst hörd, dels för att bli förstådda. Två av respondenterna (A1, A3) uttrycker att tryggheten i skolan är viktig för att känna tillhörighet. Gemenskap är ett tema för sex av respondenterna (A1, P1, R1, A2, P2, P3) där det framkommer att känslan av ett vi, gemensamma aktiviteter som samling eller att äta gemensamt i matsalen samt att hitta andra gemensamma aktiviteter under skoldagen är exempel på att känna delaktighet för eleverna. En tredjedel av respondenterna (R1, P2, P3) lyfter rutiner som viktiga för tillhörigheten. De tar som exempel upplägget av morgonsamlingen som har samma upplägg och aktiviteter varje dag.

Endast två av respondenterna (P3, R3) tar upp tillhörigheten för elever som läser ämnesområden och deras möjlighet att samverka med övriga klasser på skolan. P3 menar att det kräver att personalen jobbar aktivt med detta, speciellt efter pandemin som har gjort att elever har begränsats i att samverka med övriga elever på skolan. R3 poängterar att det är viktigt att personalen är lyhörd för det som eleven själv vill och att inga överkrav ställs på eleven. R3 säger att frågan ”Vill du vara på läktaren eller på planen?” är relevant eftersom personalen inte kan ta för givet att alla elever vill vara på planen, det vill säga att de inte vill vara i centrum eller alltid tillsammans med andra.

Tre av respondenterna (A1, A2, P2) menar att det inte finns några hinder för att eleverna ska känna tillhörighet i klassen och i skolan. De anger tre olika skäl till detta. A1 menar att alla får vara med på sitt sätt. A2 säger att det alltid finns en vuxen att ty sig till och som kan tolka åt eleven. P2 menar att särskolans placering på grundskolan är avgörande för att känna samhörighet och kunna samverka med grundskolan. P2 säger också att det är viktigt att eleverna får delta i de lektioner på grundskolan där de får glänsa det vill

säga där de lyckas och kan mäta sig med de andra eleverna på grundskolan och får medhåll av P3 som uttrycker att eleverna ska få arbeta med uppgifter som de redan kan när de samverkar med grundskolan. P3 påtalar att det inte finns några hinder för att känna tillhörighet i klassen eller några fysiska hinder att känna tillhörighet på grundskolan. P3 säger att det däremot blir ett hinder på grundskolan då det är en annan skolform och det blir ett vi och dem. P3 menar vidare att problemet skapas hos pedagogerna på grundskolan då de inte ser att eleverna kan göra samma saker men på olika nivåer. Fem av respondenterna (P1, R1, A3, R2, R3) hävdar att det finns hinder för att eleverna ska känna tillhörighet i klassen eller på skolan. P1 menar att det blir ett hinder för eleven att känna tillhörighet när den har hög frånvaro från skolan.

R1 säger att assistenternas omsorgsbakgrund kan hämma elevernas möjlighet till tillhörighet eftersom de inte alltid tänker pedagogiskt och inte vågar utmana eleverna. R1 tar utvärdering som ett exempel. R1 säger att en elev upplevdes tycka om idrottslektionerna eftersom eleven såg glad ut men efter att elever fick utvärdera genom tummen upp/tummen ner så framkom det att eleven inte tyckte om de lektionerna. Personalen ändrade ordningen på frågorna för att säkerställa att det verkligen var elevens åsikt men det blev alltid samma resultat. R1 menar att det är viktigt att hitta en mätbar utveckling och ta med eleven i utvärderingen för att eleven ska känna tillhörighet. En spretig klass, störande moment på morgonen eller brist på morgonrutin kan också vara hinder för att eleven ska känna tillhörighet enligt A3. R2 menar att brist på tillhörighet finns inom alla skolformer för ingen vill vara ensam men det finns elever som har extra svårt för samspel med andra. R3 tar upp ekonomiska hinder i form av resurser när elever som läser ämnesområden ska samverka med grundskolan.

### **7.1.1 Summering av tillhörighet**

”Kommunikation är nyckeln till delaktighet för elever som läser ämnesområden”, säger en av respondenterna. En majoritet av respondenterna menar att gemenskap är ett viktigt tema. Endast två av respondenterna tar upp tillhörigheten för elever som läser ämnesområden och deras möjlighet att samverka med övriga klasser på skolan. Fem av respondenterna hävdar att det finns hinder för att eleverna ska känna tillhörighet i klassen eller på skolan. En rektor säger att assistenternas omsorgsbakgrund kan hämma elevernas möjlighet till tillhörighet eftersom de inte alltid tänker pedagogiskt och inte vågar utmana eleverna.

## **7.2 Tillgänglighet**

Bildstöd och en avskalad miljö som är enhetlig med ordning och struktur skapar förutsättningar för tillgänglighet enligt tre av respondenterna (A1, R1, R3). R3 menar att detta är viktigt för alla elever oavsett vilken skolform man tillhör. Digitala klockor har installerats i alla utrymmen efter önskemål från särskolans elever men också Time Timers utifrån skolans gemensamma mål att jobba efter lektionsdesign enligt R3. P1 och P2 säger att skolans innemiljö är utformad för att passa till eleverna som läser ämnesområden då det finns olika utrymmen att tillgå som till exempel motorikrum, sinnesrum, bildsal, gruppum och ytor som gynnar socialt samspel. A1, P1 och R3 tar upp avsaknaden av en egen skolgård som ett stort bekymmer. De menar att tillgängligheten för eleverna på så sätt blir begränsad. Alla respondenter tar upp att den fysiska miljön på skolan och i klassrummet är tillgänglig och A3 säger att ”Alla elever kan ta sig dit de vill” i och med automatiska dörröppnare, klassrummen finns på markplan, rummen nås via korridorer, det finns liftar och ramper. Däremot så påtalar A3 att det saknas liftar i alla utrymmen, till exempel i idrottshallen vilket gör att

rullstolsburna elever inte kan delta i alla aktiviteter. Sex av respondenterna (R1, A2, P2, A3, R2, P3) säger att särskolan är lokal integrerad på grundskolan och R1, P2 och R3 uttrycker att det är positivt för elevernas möjlighet till tillgänglighet.

Talat språk, bildstöd, TAKK, kroppsspråk och symboler är exempel som åtta respondenter (A1, P1, R1, A2, P2, A3, R2, P3) tar upp som de använder för att kommunicera med eleverna. De menar att bildstöd, TAKK, kroppsspråk och symboler är viktiga komplement till det talade språket. P1 och R2 tar upp kroppslig beröring som ett sätt att kommunicera med eleven. A2 och R2 berättar att de använder olika appar för kommunikation till exempel Widget Go och Niki Diary. För att veta vilket eller vilka sätt eleven helst kommunicerar på så menar A2 att personalen först och främst måste lära känna eleven och tro på att eleven kan lära sig att kommunicera. R1 menar att "varje elev är en klass" och att det tar tid att lära känna varje elev och deras olika sätt att kommunicera. R3 uttrycker att det finns olika sätt att kommunicera på och att det är viktigt att kartlägga och observera eleven samt att ta hjälp av vårdnadshavare. P3 poängterar att kommunikation är viktigt för att eleverna ska kunna känna sig delaktiga. Eleverna kommunicerar med sin omgivning genom tal, tecken och mimik (P1, P2, A3). A2 säger att en elev kommunicerar genom att flytta blicken till olika bilder och på så sätt kan eleven göra sig förstådd. A2 påtalar att ögonkontakt med eleven därför är viktigt. P1 berättar att eleverna använder kommunikationsböcker men uttrycker att de är avancerade att använda.

Det är viktigt att lära eleverna att det lönar sig att kommunicera menar P3. Hen menar att det är upp till personalen att tolka och tolka rätt samt vara lyhörd för att eleven ska få möjlighet att bli så självständig i sin kommunikation som möjligt. R1 och P2 säger att det är viktigt att bejaka elevernas tankar, funderingar och önsknings för att komma åt deras intressen. R1 uttrycker att elevens specialintressen tas tillvara i undervisningen som till exempel ett fågelintresse som tas tillvara genom fågelskådning eller att lyssna på olika fågelläten eller ett intresse för hissar som tas tillvara genom att eleven har en schemalagd hiss-stund varje vecka. Elever som uttrycker rädslor, svårigheter eller när något är tråkigt är tankar som tas tillvara på olika sätt i undervisningen (P1, A2, P2). R3 tar vara på elevernas tankar och funderingar genom att befinna sig i elevernas kontext och att det finns representanter från alla skolformer i skolans elevråd. A2 uttrycker att det är svårt att ta tillvara på elevernas tankar och funderingar. A1 och R2 väljer att inte svara på frågan om hur de tar tillvara på elevernas tankar och funderingar.

R1 ser till att personalen har rätt redskap för att eleverna ska förstå vad som förväntas av dem. Hen erbjuder fortbildningar och pedagogiska möten för att personalen ska våga pröva olika tillvägagångssätt. Vårdnadshavarna ses som en tillgång eftersom de kan berätta vad som fungerar hemma och därmed bidra med tips. Tydlighet och noggrannhet är något som nämns av A2, P2 och P3 för att eleven ska förstå vad som förväntas av dem. P3 menar strukturen är viktig för att eleven ska få en tydlighet i vad som förväntas av hen med en tydlighet i början, innehållet och slutet på uppgiften. P3 delar ut en guldstjärna till eleven när den har klarat uppgiften. A3 säger att eleven får hjälp av personal när de ska jobba med nya uppgifter för att förstå hur eleven ska gå till väga och känna sig lyckad och att eleven kan. Hen säger också att det är viktigt att ligga steget före. P1 berättar att hen tycker det är jättesvårt med förväntningar på eleverna och menar att hen inte pratar med eleverna om vad som förväntas av dem. Däremot så diskuterar P1 förväntningar och krav med övrig personal och utgår ifrån det som motiverar

eleverna för då har eleverna egna förväntningar. A1, R2 och R3 kan inte svara på hur de arbetar med att alla elever ska förstå vad som förväntas av dem.

### 7.2.1 Summering av tillgänglighet

Alla respondenter tar upp vikten av att den fysiska miljön på skolan och i klassrummet är tillgänglig. Sex av respondenterna säger att särskolan är lokalintegrerad på grundskolan och tre respondenter uttrycker att det är positivt för elevernas möjlighet till tillgänglighet. Talat språk, bildstöd, TAKK, kroppsspråk och symboler är exempel som åtta respondenter tar upp som de använder för att kommunicera med eleverna. De menar att bildstöd, TAKK, kroppsspråk och symboler är viktiga komplement till det talade språket. Det är viktigt att lära eleverna att det lönar sig att kommunicera och det är upp till personalen att tolka och tolka rätt samt vara lyhörd för att eleven ska få möjlighet att bli så självständig i sin kommunikation som möjligt. En rektor ser till att personalen har rätt redskap för att eleverna ska förstå vad som förväntas av dem. Hen erbjuder utbildningar och pedagogiska möten för att personalen ska våga pröva olika tillvägagångssätt.

## 7.3 Samhandling

Alla respondenterna säger att eleverna arbetar med stöd av en vuxen men A1 nämner att det inte alltid finns möjlighet till det. Enligt fyra respondenter (R1, A2, A3, R3) arbetar inte eleverna som läser ämnesområden självständigt i skolan. De menar att eleverna behöver ett hjälp-jag och flera elever har ett stort tillsynsbehov som gör att de inte kan arbeta självständigt. P1 och P3 säger att några elever som läser ämnesområden tränar på att arbeta självständigt med uppgifter som är bekanta för eleverna. Målet är då att träna på självständighet. Även P2 tar upp självständighet som ett mål men lyfter inte skolarbetet utan att gå till skoltaxin eller fritids själv eller att utföra en praktisk uppgift som att torka bordet efter maten. A1 och R2 säger att eleverna jobbar en del självständigt men att det handlar om en resursfråga och det finns inte alltid möjlighet till en-till-en-arbete. R2 menar vidare att personalen måste tro på eleverna och ge dem ansvar och träna på självständigheten.

Eleverna får möjlighet till samhandling genom att spela spel med varandra (A1, P1, P2, P3). A1 uttrycker att eleverna behöver stöd av vuxen för att spela spel med en kamrat. Teman är också tillfällen då elever kan arbeta med en kamrat men då med stöd av vuxen (A2). A2 berättar att eleverna inte arbetar med en kamrat men att de visar nyfikenhet på varandra genom att titta på varandra och en del elever sträcker sig efter andra elever för att få kontakt. P3 delar samma upplevelse att vissa elever dras till varandra och kan ta egna initiativ till samspel. Träning i samhandling tröttar också eleverna och de behöver därför få vilopaus (R1). Bredvid lek är det vanligaste uttrycket för kamratrelationer enligt A1, P1, R1 och P3. Eleverna väljer att leka ensamma och visar inte intresse för kamratrelationer (P1, A3, P3). Strukturerade situationer där eleverna har samma specialintressen kan bli tillfällen då de får utbyte av varandra (R1, P3, R3) men endast i vissa situationer och inte hela skoldagen (R1). A2, P2, R2 och P3 berättar att eleverna är nyfikna på varandra, att de har en fin gruppdynamik, är snälla och vänliga mot varandra, bryr sig om varandra och saknar varandra när någon är sjuk. R2 menar att personalen måste ha förståelse för elevernas beteende och att elevernas sociala förmåga inte stämmer överens med deras ålder. Både R2 och A2 uttrycker att eleverna är lite ego men att det finns en anledning till det. P3 lyfter de svårigheter som elever med autism har i sociala sammanhang då de ofta inte har behov av en kamrat.

R2 poängterar vikten av att elever som läser ämnesområden blir integrerade på grundskolan. Hen menar vidare att det ska finnas särskilt anpassade aktiviteter för eleverna när de är på fritids. Fyra av respondenterna säger att eleverna som läser ämnesområden integrerar med elever på grundskolan (R1, A2, P2, R2) i praktiska ämnen som idrott, bild och musik samt på fritids. Schemabrytande aktiviteter som vandring, utomhuspedagogik, skolavslutning samt julgransdans är också tillfällen där integrering tillämpas. P3 uttrycker att det kräver att personalen jobbar aktivt med integrering, speciellt efter pandemin som har gjort att elever har begränsats i att samverka med övriga elever på skolan. P2 säger att hen tar emot elever från grundskolan som behöver undervisning i liten grupp under en begränsad period och att hen anser att det berikar båda elevgrupperna. Även P1 tar emot elev från grundskolan som deltar i ämnet vardagsaktiviteter. R1 och A2 menar att elever i de yngre åldrarna visar förståelse för och är måna om att eleverna som läser ämnesområden ska vara med och inte bli exkluderade. När eleverna bli äldre integrerar de inte längre med sin åldersgrupp på grundskolan utan integrerar med yngre åldrar. A1, P1 och R3 berättar att eleverna som läser ämnesområden integrerar med eleverna som läser ämnen enligt grundsärskolan. Vissa elever är med på musik, engelska, bad och hemkunskap och vissa elever är endast med på musik.

Mer än hälften av respondenterna (A1, P1, R1, P2, R2) menar att det inte finns några hinder för att eleverna ska känna samhörighet med elever i klassen eller från grundskolan. A1 menar att det är bra om eleverna får vara med i olika sammanhang för då växer de. R2 lyfter vikten av att arbeta förebyggande och främjande genom att bjuda in grundskolans elever till särskolans klassrum för att de ska få möjlighet att träffa eleverna och se de hjälpmedel som finns och behövs där. Hen menar vidare att särskolans elever berikar andra elever på skolan genom sin närvaro och att det skapar en förståelse för elevers olikheter nu och senare i livet. Övriga (A2, A3, P3, R3) menar att det finns hinder. A2 anger bristen på tillfällen för eleverna att glänsa som ett hinder. A3 hävdar att det beror på elevernas handikapp och diagnoser, till exempel autism som kan göra det svårt för eleven att känna samhörighet i en klass. P3 menar att det finns pedagogiska hinder som beror på grundskolans pedagoger som inte jobbar för samhörighet. R3 svarar att kunskapsglappet är för stort mellan elever som läser ämnesområden och elever som läser enligt grundskolans läroplan.

### **7.3.1 Summering av samhandling**

Alla respondenterna säger att eleverna har behov av att arbeta med stöd av en vuxen men att det handlar om en resursfråga och att det inte alltid finns möjlighet till en-till-en-arbete. Eleverna får tex möjlighet till samhandling genom att spela spel med varandra men bredvid lek är det vanligaste uttrycket för kamratrelationer. I strukturerade situationer där eleverna har samma specialintressen får de möjlighet till utbyte av varandra. Mer än hälften av respondenterna menar att det inte finns några hinder för att eleverna ska känna samhörighet med elever i klassen eller från grundskolan. Fyra av respondenterna säger att eleverna som läser ämnesområden integrerar med elever på grundskolan i praktiska ämnen som idrott, bild, musik samt på fritids och vid schemabrytande aktiviteter som vandring, utomhuspedagogik och skolavslutning.

## 7.4 Erkännande

Fem av respondenterna (A1, P1, P2, P3, R3) uttrycker att det handlar om ett visst förhållningssätt för att få eleven att känna sig respekterad. A1 säger att eleverna får vara sig själva och att de får vara olika. P1 säger att eleverna inte får bli behandlade som en maskot utan som en jämlik. P2 menar att det är viktigt att vara respektfull och känslig mot kränkningar och nedlåtande beteenden. Det är viktigt att tänka på vad som sägs och hur det sägs till eleverna menar P3. Hen säger att det finns en referensram att hålla sig till eftersom eleverna inte kan tala för sig själva. De förstår vad personalen säger och därför måste personalen visa respekt. R3 uttrycker att det handlar om ett förhållningssätt till eleverna där det är noga med lärprocessen och att eleverna får känna att de inte kan än men så småningom. Sex av respondenterna (R1, A2, P2, A3, P3, R3) talar om hur de konkret går till väga i undervisningen för att eleven ska känna sig respekterad. R1, A2 och P3 säger att de lyssnar in och läser av eleven för det är viktigt att känna av hur läget är med eleven. A2 berättar att hen läser av eleven för att kunna bekräfta det eleven ser. A3 uttrycker samma som R3 ”Vi övar tillsammans så kommer du klara detta.”. A3 pushar eleverna och vill att de ska känna sig duktiga. P2 säger att ett lugnt bemötande är viktigt. R1 menar att valmöjligheter är ett led i att eleven ska känna sig respekterad. R2 avstår att svara på frågan.

Majoriteten av respondenterna (A1, R1, A2, P2, A3, R2, P3) menar att de ser att elever som läser ämnesområden är accepterade av andra på skolan. R1 och R2 berättar att alla elever på skolan får lära sig tecken och att de yngre eleverna söker sig till eleverna som läser ämnesområden för att testa sina kunskaper. R1 berättar också att de äldre eleverna på skolan kommer och läser för eleverna som läser ämnesområden när de har läsprojekt. A3 och P3 säger att de ibland får hjälpa elever på grundskolan att ta kontakt med eleverna som läser ämnesområden när de kommer och visar intresse på rasterna. P3 berättar också att de jobbar medvetet med inkluderingen av särskolans elever på grundskolan bland annat genom att förskoleklassen bjuds in till särskolans lokaler på studiebesök. R3 säger att hens känsla är att eleverna trivs på rasterna och att hen ser att eleverna från särskolan bjuds in till diskussion i Elevrådet. R3 menar vidare att det är viktigt att det finns en åldersadekvat integrering av särskolans elever på grundskolan, att de helst ska finnas mitt i skolan och att personalen har samma chef.

Två av respondenterna (A1, P1) säger att de ibland hör negativa kommentarer och ser blickar mot eleverna som läser ämnesområden. De menar att det kan bero på att deras lokaler finns i en egen byggnad på skolgården som är vägg i vägg med hemkunskapslokalerna och att grundskolans elever därmed inte möter eleverna som läser ämnesområden dagligdags. A1 och P1 säger att de bemöter detta med att bjuda in grundskolans elever för att hälsa på.

Eleverna får möjlighet och förutsättningar att skapa goda relationer med sina klasskamrater när personalen låter eleverna mötas och vara tillsammans menar P3. Hen ser också hinder med detta när det ibland är för många vuxna och eleverna inte får chans att sitta bredvid varandra utan placeras med en vuxen emellan. Det samma menar P3 gäller rasterna. P1, A3 och R3 menar att personalen måste utgå från elevens behov av samspel och vad eleven uttrycker att den vill. R3 poängterar att det handlar om att vara en undersökande pedagog som inte förutsätter att det ska vara på ett visst vis utan att det är eleven själv som har rätt att välja. Åtta av respondenterna (A1, P1, R1, A2, P2, R2, P3, R3) ger eleverna förutsättningar att skapa goda relationer med andra elever genom att vara med på raster och rastaktiviteter på grundskolan och grundsärskolan. A2 tar som

exempel när rastaktiviteterna anordnas av personal från särskolan så är aktiviteterna anpassade efter särskolans elever och vad de klarar av och får glänsa i.

P2 menar att samverkan kan skapas när det finns syskonrelationer och då finns en sådan acceptans som hjälper eleven i den sociala relationen. P2 berättar också att eleverna som läser ämnesområden äter i matsalen tillsammans med de andra eleverna på skolan. R2 säger att eleverna som läser ämnesområden har sin hemklass på grundskolan och får vara med på vissa lektioner, oftast de praktiska lektionerna. Enligt R3 har eleverna som läser ämnesområden sin klasstillhörighet med eleverna som läser ämnen på särskolan och samverkar inte med grundskolan. Det gör däremot de elever som läser ämnen på särskolan.

#### **7.4.1 Summering av erkännande**

Fem av respondenterna uttrycker att det handlar om ett visst förhållningssätt för att få eleverna att känna sig respekterade. Eleverna får vara sig själva och det är okej att vara olika. Majoriteten av respondenterna menar att de ser att elever som läser ämnesområden är accepterade av andra på skolan. De ger eleverna förutsättningar att skapa goda relationer med andra elever genom att vara med på raster och rastaktiviteter på grundskolan och grundsärskolan. Två av respondenterna säger att de ibland hör negativa kommentarer och ser blickar mot eleverna som läser ämnesområden vilket kan bero på att deras lokaler inte finns i grundskolans lokaler utan i en separat byggnad.

### **7.5 Engagemang**

Tre av respondenterna (R1, P2, R2) säger att eleverna trivs i skolan utifrån de enkäter om trivsel som genomförs tillsammans med eleverna. Resterande sex respondenter (A1, P1, A2, A3, P3, R3) uttrycker att de ser på eleverna att de känner sig trygga och glada i skolan. De ger exempel som att eleven kramas, ser glad ut, skickar hjärtan eller säger att den älskar skolan. Fyra av respondenterna (R1, A2, R2, P3) hänvisar till det som vårdnadshavarna uttrycker som positivt. A2 berättar att vårdnadshavare säger att eleven väntar på sin skoltaxi på morgonen för att få komma till skolan och det tolkar vårdnadshavaren som att eleven trivs i skolan. P3 uttrycker att en elev kan fastna i något hemma, till exempel en Ipad, innan de åker till skolan och då vill eleven inte åka till skolan men när den kommer till skolan så är den glad.

Eleverna som läser ämnesområden visar intresse för att lära sig nya saker enligt A1, P1, R1, P2, A3, P3 och R3. Eleverna visar olika grad av intresse (R1, P3, R3) och det är en ansträngning att lära sig nya saker (R3). A2 menar att det är jobbigt för eleverna att lära sig nya saker och att det gamla är bra och att hålla i och upprepa länge. R1 uttrycker att det tar lång tid för elever med autism att producera något nytt men att det är viktigt att försöka introducera och utmana och hålla i och ut. Hen menar vidare att nya lärare vågar pröva nya saker för de känner ingen begränsning och kommer därför långt. P2 berättar hur hen arbetar praktiskt med att få eleverna intresserade av att lära sig. Hen använder sig då av smartboarden, film och temaarbete där alla ämnesområden ingår. R2 svarar inte på frågan.

Elever som läser ämnesområden är motiverade i skolan enligt alla respondenter utom R2 som inte svarar på frågan. För att motivera eleverna utgår respondenterna (P1, R1, P2) från elevernas intressen när de planerar lektionerna. A3 och P3 menar att de låter eleverna välja något roligt i slutet av varje arbetspass för att öka motivationen. A2 visar med sitt kroppsspråk att hen är glad och hoppas på så sätt påverka elevernas motivation

positivt. Alla respondenter hoppas att eleverna ska känna att innehållet i lektionerna är meningsfulla men de vet inte med säkerhet. P3 uttrycker det så här ”Ja, det kan man undra ibland.”. P1 säger att hen inte pratar med sina elever om detta utan att de får välja på uppgifter som P1 serverat. R1 menar att om en elev inte tycker att något är roligt så åker det in i väggen.

Fem av respondenterna (A1, P1, R1, P2, P3) utgår från elevernas intressen och vad eleverna tycker är roligt när de ska engagera eleverna och få dem att känna meningsfullhet i att lära sig. Det kan till exempel handla om att redovisa en praktik genom att berätta och visa bilder (A1), att leka McDonalds och på så sätt träna på pengars värde (P1) eller att röra ihop olika ingredienser och få slutresultatet en bulle (R1). A3 poängterar att hen använder mycket lärmaterial för att eleven inte ska stanna i sin utveckling och hen använder olika sätt att lära samma sak för att befästa kunskapen. A2 säger att hen använder bildstöd, Widgit Go och samtalsmatta för att engagera eleverna och få dem att känna en meningsfullhet i det som de lär sig. Hen visar också engagemang för om hen är glad och nöjd och visar det så hoppas hen att eleverna blir motiverade. P3 berättar att arbetslaget diskuterar frågan om engagemang och meningsfullhet samt hur de ska lägga upp arbetet för att hitta rätt nivå och ändå utmana eleven. R2 och R3 kan inte svara på frågan.

Enligt P2 och A3 så finns det inte några svårigheter eller hinder för eleverna att visa att de är engagerade eftersom personalen är där och hjälper och stöttar eleverna. A1, P1 och P3 menar att elevens förmåga att kommunicera blir ett hinder för att visa engagemang då de inte har förmågan att uttrycka sig verbalt. P1 menar att det även kan vara svårt att tolka elevens uttryck för att bedöma om eleven är engagerad eller inte men tycker att det är lättare att tolka elevens uthållighet. R1 menar att elever som läser ämnesområden är tydliga med vad de gillar och inte. Gillar en elev inte uppgiften så åker den i väggen men om eleven gillar uppgiften så släpper den inte taget och vill göra igen. Fyra respondenter (P1, A2, P3, R3) ser svårigheter eller hinder för eleven att visa engagemang utifrån elevens mående. A2 menar att det kan bero på om en elev till exempel får ett epileptiskt anfall och blir trötta efter det eller har ont i magen och då kan eleven inte koncentrera sig på något annat. P3 menar att det kognitiva kan vara ett hinder för eleven att visa engagemang. P1 säger att autism kan vara en anledning till bristande engagemang. R3 poängterar att eleverna som läser ämnesområden inte kan skärpa till sig. R2 svarar inte på frågan.

### **7.5.1 Summering av engagemang**

Tre av respondenterna säger att eleverna trivs i skolan utifrån de enkäter om trivsel som genomförs tillsammans med eleverna och resterande respondenter uttrycker att de ser på eleverna att de känner sig trygga och glada i skolan. Fem av respondenterna utgår från elevernas intressen när de planerar lektionerna för att göra eleverna engagerade och känna meningsfullhet i att lära sig. Endast en respondent berättar att hens arbetslag diskuterar frågan om engagemang och meningsfullhet samt hur de ska lägga upp arbetet för att hitta rätt nivå och ändå utmana eleven. Elevens förmåga att kommunicera blir ett hinder för att visa engagemang då de inte har förmågan att uttrycka sig verbalt menar tre av respondenterna.



## 7.6 Autonomi

Alla respondenter utom R3 menar att eleverna får möjlighet att bestämma vad de ska göra på lektionen. R3 menar att det inte är enkelt för elever som läser ämnesområden att välja innehåll. Övriga respondenter menar att de gör en grundplanering men att eleverna får välja i vilken ordning uppgifterna ska göras. R1 säger att kommunikationen är A och O och "Får vi inte med eleven så blir det inget lärande heller." A2, R2, A3 och P2 uttrycker att valmöjligheterna för eleverna är lättare och fler på raster, elevens val samt val av sång, lek, sagor och pussel. A1 menar att det är viktigt att personalen kan tänka om och snabbt spinna vidare på elevernas intresse och inte avbryta, till exempel en jättebra lek om det händer sällan. P1 menar att eleverna får välja på två uppgifter men de får aldrig välja arbetssätt. A2 påtalar att det kan vara svårt för vissa elever att välja av olika anledningar. Hen menar också att personalen kan tolka eleven fel och då blir det ändå inte elevens eget val om eleven inte är tydlig med att det blev fel. P3 säger att hen anpassar lektionen så att det passar eleven och om en elev är trött så blir det en ytterligare anpassning för det. Eleverna gör tre uppgifter där P3 bestämmer de två första uppgifterna och eleven väljer alltid den tredje själv. En lektion i veckan heter dessutom Val och då får eleverna välja vad de ska göra utifrån ett bildstöd.

Tre av respondenterna (A1, P1, R1) tycker att det är svårt att möjliggöra för eleverna att utvärdera och reflektera över sitt eget lärande. P1 preciserar det genom att säga att hen inte vet hur hen ska bjuda in eleverna till detta. R1 menar att det är svårt att ha en dialog och att reflektionen blir begränsad. Hens lösning är att försöka berömma, ge positiv förstärkning och sätta ord på det som eleven klarar av till exempel när eleven klara att ta på sig jackan själv. A2, P2, R2 och P3 utvärderar och reflekterar tillsammans med eleverna. A2 använder sig av en samtalskarta på Widget Go där eleverna berättar vad de har lärt sig. De skriver även dagbok varje dag för att reflektera vad eleven gjort och lärt sig under dagen. A2 menar att både Widget Go och dagboken är viktiga kommunikationsmedel.

P2 berättar att hen arbetar med social utveckling och då sitter pedagog och elev tillsammans och kryssar i vad eleven kan. Annars pratar P2 med eleven hur de kan jobba för att eleven ska nå målet. P2 menar att hen har mycket samtal och utvärdering med varje elev. R2 uttrycker att eleverna får utvärdera och reflektera vad de har lärt sig under dagen samt hur de har lärt sig det. P3 berättar att hen jobbar enligt handling och konsekvens då eleven får göra om ett felaktigt beteende och göra det rätt, till exempel om en elev sticker iväg så får den göra om och gå rätt. P1 och P3 uttrycker att de läser av eleverna om det går eller inte eller om en elev lyckas med läsningen. A3 svarar att det är hen som utvärderar och reflekterar över elevens lärande. R3 uttrycker osäkerhet om hur eleverna utvärderar och reflekterar men gissar att det sker via observationer eller med hjälp av bildstöd "eller hur man nu gör".

Alla respondenter menar att elever som läser ämnesområden har möjlighet att bestämma vad de ska göra på rasterna med hjälp av bildstöd eller symboler. A1 och P1 säger att deras elever inte har valmöjlighet utomhus eftersom de saknar egen skolgård men däremot så finns valmöjligheten inomhus. Utomhusrasterna tillbringas på skolgården bredvid eller med promenad. R1 menar att eleverna även får förslag på nya aktiviteter för att våga pröva något nytt men eleverna har rätt att välja det som får dem att må bra och som de är trygga med.

R1 uttrycker att det är säkerheten som avgör om en elev får bestämma vad den ska göra eller inte. Aktiviteten bör vara kopplad till något bra pedagogiskt och skolmässigt men i huvudsak binda aktiviteten till ett intresse. Det är också viktigt att eleven utmanas och utvecklas och då kan hen inte välja samma aktivitet hela tiden menar R1. P3 menar att elever lätt fastnar i att göra samma sak och behöver då bli erbjuden fler alternativ genom bildstöd. A2 menar att eleverna inte kan välja själva om de inte får bildstöd. P2 arbetar mycket med att eleven ska kunna uttrycka sin vilja och att det då behövs två alternativ att välja på. A3 ser att eleverna har lättare att välja på rasterna men svårare i skolarbetet. A1 och P1 menar att eleverna skiljer sig mycket åt när det gäller att kunna bestämma själv och att hen möter eleverna därefter. R3 säger att personalen måste våga släppa lite på kontrollen för att personalens förmåga att se hinder skapar hinder för eleverna. Hen menar att eleverna måste få möjlighet att lära sig av sina egna misstag. R2 svarar inte på frågan.

Enligt sju av respondenterna (A1, R1, P2, A3, R2, P3, R3) har eleverna möjlighet att bestämma vad de ska göra på fritids. A1 säger att det är väldigt fritt för eleverna och det är möjligt för eleverna att sitta med sin egen mobiltelefon för att till exempel lyssna på musik. R1 uttrycker att de autistiska eleverna väljer att göra samma hela tiden och är fria att göra det eftersom den skapar en trygghet när eleven vet vad som förväntas, vad som ska göras och vet att det är roligt. Det är viktigt att hitta lagom utmaningar och inte överstimulera eleven säger R1. P1 och A2 nämner organisatoriska svårigheter för att eleven ska kunna bestämma vad den ska göra på fritids. P1 menar att eleverna måste vara inne för att det endast finns en personal. A2 menar att omsorgsbiten tar tid och därmed begränsas möjligheten att bestämma aktivitet på fritids. R2 ser att det finns fler möjligheter för eleverna att vara med och bestämma vad de vill göra på fritids men eleverna är även indelade i basgrupper och då är det en styrd aktivitet som eleverna inte väljer. Den fria leken erbjuds och den står med i det centrala innehållet i grundskolans läroplan och särskolans elever är med på samma kompromisser som alla andra menar R2. P3 berättar att eleverna som går på särskolan har eget fritids där viss personal är mer engagerad än andra.

### **7.6.1 Summering av autonomi**

En majoritet av respondenterna gör en grundplanering för lektionerna och eleverna får välja i vilken ordning uppgifterna ska göras. Alla respondenter säger att eleverna med hjälp av bildstöd eller symboler får möjlighet att bestämma vad de ska göra på rasterna och sju av dem säger att samma sak gäller på fritids. En elev med autism väljer ofta samma aktivitet om och om igen och är fri att göra det eftersom aktiviteten skapar en trygghet hos eleven, menar en av respondenterna. Hen menar att det är viktigt att hitta lagom utmaningar och inte överstimulera eleven.

## **7.7 Organisationsnivå**

Tre av respondenterna (A1, P2, A3) tycker inte att de får stöd av skolans ledning i utvecklandet av delaktighet i undervisningen för elever som läser ämnesområden. A1 menar att ledningen borde vara med i elevgrupperna för att lära känna eleverna och vara delaktig och se vad som sker i undervisningen. P2 säger ”Jag vet inte om de vet någonting!” P2 upplever att ledningen inte lyssnar på personalen i frågor som gäller delaktighet, till exempel placering av särskolans klassrum i förhållande till grundskolan. A3 berättar att hen gör det bästa av situationen genom att hitta lösningar på problem när stödet inte finns hos ledningen. P1, A2 och P3 uttrycker sig vara mycket nöjda med det stöd de får från ledningen. P1 får besök en gång i veckan av sin rektor som visar

intresse och erbjuder utbildning till sin personal. Ledningen tar tillvara på personalens önskemål enligt A2. Hen tar som ett exempel anges kommunikations appar som har köpts in till de elever som behöver det. Även en mobil lift har köpts in för att göra en elev delaktig på idrotten efter önskemål från personalen.

Rektorerna upplever själva att de är inlyssnande gentemot sin personal. R1 tycker att det är viktigt med ett öppet samhällsklimat med en ständig dialog. R1 tycker sig vara närvarande och uppmuntrar sin personal att gå SPSM:s gratiskurser för att all personal ska få möjlighet till vidareutbildning. R1 poängterar att assistenternas roll är superviktig och därför måste även de få tillgång till fortbildning. R1 säger att det är gynnsamt om en grundsärskola står på egna ben eftersom den då kan köpa in det som är gynnsamt för eleverna. Enligt skollagen ska särskolan vara kopplad till grundskolan för integration och inte bli exkluderande men ibland finns en risk att förutsättningarna inte finns och att skolpengen, som är högre för särskolan, går till en annan verksamhet på skolan. Det är en problematik som kan vara hämmande menar R1. R1 och R2 säger att det är viktigt att man blir ett team tillsammans med sin personal. Även R2 hänvisar till att ekonomin styr men tycker också att hen har stöd från förvaltningen. R3 menar att hen tar sig tid till alla grupper på skolan, är mån om goda relationer, känner sig engagerad och vill veta vad som händer. R3 säger också att hen får bra betyg i medarbetarenkäter.

### **7.7.1 Summering av organisationsnivå**

Tre av respondenterna uttrycker att de inte får stöd av skolans ledning i utvecklandet av delaktighet i undervisningen för elever som läser ämnesområden. En av dem uttrycker: ”Jag vet inte om de vet någonting!”. Tre respondenter uttrycker sig vara mycket nöjda med det stöd de får från ledningen, varav en får besök en gång i veckan av sin rektor som visar intresse och erbjuder utbildning till sin personal. Rektorerna upplever själva att de är inlyssnande gentemot sin personal och två av dem säger att det är viktigt att man blir ett team tillsammans med sin personal.

## **8 Analys**

I empirin så framkommer att respondenterna endast använder ett fåtal begrepp som finns i SPSM:s delaktighetsmodell för att definiera begreppet delaktighet, nämligen tillhörighet, tillgänglighet och engagemang. Fem av respondenterna är väl insatta i delaktighetsmodellen utifrån de svar som anges under intervjuerna men återger ändå bara samma tre aspekter som övriga respondenter. Andra begrepp som lyfts för att definiera delaktighet är i stället trygghet, respekt, gemenskap och kommunikation.

Det respondenterna anser är avgörande för om en elev som läser ämnesområden enligt grundsärskolans läroplan är delaktig i skolans utbildning och skoldag eller inte, hänger på elevernas möjlighet till kommunikation. För att veta vilket eller vilka sätt eleven helst kommunicerar på så måste personalen först och främst lära känna eleven och tro på att eleven kan lära sig att kommunicera. Det finns olika sätt att kommunicera på och att det är viktigt att kartlägga och observera eleven samt att ta hjälp av vårdnadshavare. Kommunikation är viktigt för att eleverna ska kunna känna sig delaktiga.

Respondenterna uppger att de arbetar mycket med kommunikation, rutiner och tydlig struktur för att öka delaktigheten för eleverna på individnivå. På gruppnivå arbetar de med inkludering med grundskolan, alt. grundsärskolan inriktning ämnen, genom att

schemalägga lektioner där elever som läser ämnesområden deltar. Samverkan sker också genom schemabrytande aktivitetsdagar där alla elever på skolan deltar på sina villkor. På organisationsnivå ses placeringen av särskolan i grundskolans lokaler som en viktig del i möjligheten till delaktighet för eleverna. All personal inom vissa rektorsområden erbjuds fortbildning för att öka sin kunskap och stimuleras att tänka nytt.

Syftet med examensarbetet är att undersöka på vilket sätt grundsärskolor arbetar med delaktighet för elever som läser enligt grundsärskolans läroplan inriktning ämnesområden och guidas av tre forskningsfrågor.

Den första forskningsfrågan som efterfrågade hur respondenterna definierar begreppet delaktighet är svaret kommunikation, trygghet, gemenskap, respekt, tillgänglighet, tillhörighet och engagemang.

På den andra forskningsfrågan som berörde om hur respondenterna uttrycker är avgörande för om en elev som läser ämnesområden enligt grundsärskolans läroplan är delaktig i skolans utbildning och skoldag eller inte är svaret att pedagogerna upplever att eleverna är delaktiga när de ges möjlighet att kommunicera och uttrycka sig och visar att de är trygga i skolan.

På den tredje och sista forskningsfrågan där respondenterna uttryckte hur de arbetar med elevens delaktighet på organisations-, grupp- och individnivå är svaret att på organisationsnivå skiljer det sig mer bland kommunerna medan arbetet på grupp- och individnivå är mer likt. På organisationsnivå har tre av fyra kommuner lokalintegrerad grundsärskola. På gruppnivå arbetar tre av fyra kommuner med integrering av grundsärskolans elever på grundskolan i vissa ämnen och i den fjärde kommunen integreras eleverna mellan de olika grupperna i grundsärskolan. Alla fyra kommuner ger eleverna möjligheter att skapa goda relationer med andra elever under raster och rastaktiviteter. På individnivå arbetar eleverna utifrån de alternativ på uppgifter som de erbjuds och som de själva väljer turordning på att arbeta med. Uppgifterna har planerats efter elevernas intressen för att de ska känna en lust att lära sig nya saker.

## 9 Diskussion

Diskussionsavsnittet är uppdelat i fyra delar. Första delen är en resultatdiskussion som utgår från examensarbetets tre huvudfrågor. Andra delen är en metoddiskussion som diskuterar tillvägagångssättet samt lämpligheten i metodvalet. Tredje delen tar upp specialpedagogiska implikationer och den fjärde delen tar upp vidare forskning i ämnet.

### 9.1 Resultatdiskussion

Respondenterna uttrycker att delaktighet handlar mycket om kommunikation, trygghet, gemenskap, respekt, tillgänglighet, tillhörighet och engagemang vilket inte är förvånande.

#### 9.1.1 Kommunikation – aspekten som saknas i Delaktighetsmodellen

Kommunikation är som R1 uttrycker det ”nyckeln till delaktighet för elever som läser ämnesområden” och kommunikationens betydelse genomsyrar hela den intervjun. Alla

respondenterna tar upp kommunikation som exempel på delaktighet men alla pratar inte om en tvåvägskommunikation utan några nämner endast vikten av kommunikation till eleven i form av bildstöd och TAKK. Det utesluter inte att de inte arbetar med tvåvägskommunikation men eftersom respondenterna inte väljer att ta upp elevens egen möjlighet till initiativ till kommunikation är det lätt att dra slutsatsen att de inte lägger vikt vid detta. En av respondenterna (A2) skiljer sig i sina svar genom att ofta berätta om hur hen läser av och tolkar eleverna vid olika situationer under skoldagen för att göra dem delaktiga hela tiden. Det kan till exempel vara när en elev får två valmöjligheter i form av bildstöd men väljer att titta på något annat. Då följer A2 elevens blick för att se och bekräfta vad eleven vill säga och förtydligar med ord vad hen ser. På så sätt får eleven möjlighet att uttrycka sig, bli förstådd och respekterad. Eleven får i och med det den acceptans/det erkännande som är en aspekt i Delaktighetsmodellen (Jansson, 2005; Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2020).

Vad beror det på att det bara är A2 som tar upp elevens möjlighet till fri kommunikation? Vi tror att det kan handla om intresse, erfarenhet eller att just den skolan ger möjlighet till fortbildning i ämnet kommunikation till sin personal. Flera av respondenterna nämner att fortbildning är viktigt och har tillgång till det så bristen på fortbildning är kanske inte svaret på frågan. Alla respondenter säger att de har flera års erfarenhet av arbete på särskolan vilket har lett till många tillfällen att hitta olika sätt att kommunicera på för eleverna. De flesta uttrycker att det är svårt att tolka och förstå elever som inte har ett talat språk vilket även tidigare forskning visar (Pearlman & Michaels, 2019). Eftersom A2 inte stannar vid svårigheterna utan pekar på möjligheterna att alla har rätt till kommunikation, så drar vi slutsatsen att det handlar om ett individuellt intresse av att ge eleven möjlighet till spontan kommunikation och därmed ökad autonomi och delaktighet i sin vardag.

Kommunikation är ett tema som återkommer under varje intervju och alla respondenter poängterar betydelsen av och rätten till kommunikation för elever som läser ämnesområden. Vi ställer oss därför frågande till varför kommunikation inte står som en egen aspekt av Delaktighetsmodellen. Vi tror att det skulle kunna leda till en bättre förståelse för elevens olika sätt att kommunicera och öppna upp för personalens möjlighet att tolka och förstå eleven under skoldagens alla delar.

### **9.1.2 Tillgänglighet som en aspekt av delaktighet**

Den fysiska tillgängligheten såg olika ut för de olika respondenterna. I tre av kommunerna var särskolans lokaler integrerade med grundskolans lokaler men i en kommun fanns lokalerna i en separat byggnad på skolområdet och där hade eleverna som läser ämnesområden inte heller tillgång till någon anpassad skolgård. Den här avskildheten gör att vi ifrågasätter elevernas möjlighet till fysisk- och social delaktighet med övriga elever på skolan. P2 menar att särskolans placering på grundskolan är avgörande för att känna gemenskap och kunna samverka med grundskolan. Hen får stöd av Karlsudd (2015) som menar att det är viktigt att anpassningar som görs för eleverna inte får leda till isolering eller skapa en känsla av exkludering hos eleven, vilket en separat skolbyggnad med begränsad tillgång till social interaktion kan innebära för de elever som placeras där.

De respondenter som använder Delaktighetsmodellen (Jansson, 2005; Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2020) i sitt arbete uttrycker vikten av lokalintegration medan de respondenter som inte arbetar med Delaktighetsmodellen (ibid.) inte ser avsaknad av

lokalintegrering som ett problem, vilket kan indikera att diskussion om och ställningstagande för vilken människo- och kunskapssyn som ska styra verksamheten inte förs. Vi tror att den här exkluderingen kan leda till att andra elever uppfattar elever med IF som väldigt avvikande och i och med det ta avstånd från dem både nu och i framtiden. Ett inkluderande synsätt utgår från demokratiska värden och vi anser att det blir till förmån för alla elever i skolan. Alla har rätt till tillgänglighet och får inte exkluderas ur ett delaktighetsperspektiv.

### **9.1.3 Trygghet och relationer**

Trygghet lyfts av alla respondenter som en viktig aspekt av delaktighet. Östlund (2012) menar att för elever som går i träningskola har fokus legat på vård och omsorg för att ge eleverna trygghet och trivsel i skolan men det är viktigt att det sker ett lärande i situationer där vård ges. R1 tar också upp vård och omsorg kontra lärande och menar att utbildning är nyckeln till att skapa samsyn hos personalen. Det måste finnas en positiv och stödjande relation mellan elev och lärare för att öka elevernas välmående, trivsel och motivation till att lära sig och det är betydelsefullt för barn och unga som har en funktionsnedsättning att den pedagogiska relationen fungerar bra (Aspelin & Östlund, 2020). A3 säger att för att skapa trygghet hos eleven är det viktigt att jobba med små steg mot ett givet mål. Andra respondenter menar att rutiner och tydlighet i vardagen, till exempel morgonsamlingen, också skapar trygghet. Vi kan se en skillnad i hur respondenterna uttrycker att eleverna visar glädje, som de menar är ett tecken på trygghet. Några respondenter menar att eleverna är glada när de kommer till skolan och några menar att eleverna visar glädje när de klarat en uppgift. Vi funderar på om det här kan vara uttryck för vilken kultur som är rådande på skolan, omsorgskulturen eller lärkulturen? Det kan i så fall bero på vilken utbildning personalen har och vilka diskussioner som förs i arbetslaget.

### **9.1.4 Förutsättningar för engagemang**

Sju av respondenterna menar att eleverna visar intresse för att lära sig nya saker men de hävdar också att de inte med säkerhet kan säga att eleverna känner att innehållet i lektionerna är meningsfullt. A1, P1, R1, P2 och P3 utgår från elevernas intressen för att skapa engagemang, delaktighet och meningsfullhet i lärandet. Elevernas lärande kan förbättras genom ett kollegialt samarbete hur lektioner kan utformas och analyseras (Klefbeck, 2020) vilket även P3 beskriver att deras arbetslag gör för att engagera, hitta rätt nivå och kunna utmana eleven. Det är inte förvånande att det endast är en av tre pedagoger som lyfter det kollegiala samarbetet som en styrka i elevens lärande. Enligt vår egen erfarenhet så läggs mer fokus på praktiska frågor i arbetslaget än på hur undervisningen kan utvecklas och hur eleverna får möjlighet att utvärdera vad de lärt sig för att öka deras delaktighet.

### **9.1.5 ”Jag vet inte om de vet någonting!”**

De tre rektorerna som deltagit som respondenter är olika insatta i den grundsärskoleverksamhet som de är ansvariga för. R1, som endast är ansvarig för grundsärskolan, lyfter vikten av utbildning för både lärare och assistenter för att flytta fokus från omsorgskulturen till lärkulturen. Hen får stöd av Östlund (2012) som menar att fokus tidigare har legat på vård och omsorg inom träningskolan men att det är viktigt att lärande sker när vård ges till barnet. R2 och R3, som även ansvarar för grundskolan, visar med sina svar eller uteblivna svar att de inte är lika insatta i det vardagliga arbetet för elever som läser ämnesområden. Trots det så menar tre av respondenterna (P1, A2, P3) att de är nöjda med det stöd som de får från ledningen. Vi

tolkar det som att personalen får det stöd som de själva behöver men de missar att det stödet inte är samma sak som att vara insatt i verksamheten. P2 säger; ”Jag vet inte om de vet någonting!” och R3 gissar att utvärdering och reflektion av eleverna sker via observationer eller med hjälp av bildstöd ”eller hur man nu gör”, vilket kan bekräfta bristen på insatthet i åtminstone den delen av verksamheten.

### **9.1.6 Respekt som förhållningsätt**

Respekt för eleven är en aspekt av delaktighet som dyker upp hos respondenterna. De uttrycker att det handlar om ett visst förhållningsätt för att en elev ska känna sig respekterad, till exempel att få vara sig själv, att det är okej att vara olika, att bemöta eleven som en jämlik och att tänka på hur vi talar till och om eleven. Karlsudd (2015) uttrycker vikten av att arbetslaget diskuterar och tar ställning till vilken människo- och kunskapssyn som ska vara grunden för det pedagogiska arbetet för att eleven ska känna sig respekterad. Ingen av respondenterna nämner att de arbetar aktivt med detta i sina arbetslag utan verkar mer ha en personlig övertygelse, men diskuteras inte frågan så är det inte självklart att samma människo- och kunskapssyn finns hos all personal och risken är då att alla elever inte möts med respekt.

### **9.1.7 Olika yrkeskategorier = olika svar**

Utifrån respondenternas svar går det att urskilja att deras utbildning har betydelse för hur insatt personalen är i elevernas utbildning och skoldag. De pedagoger som har speciallärarutbildning är insatta i och arbetar efter Delaktighetsmodellen (Jansson, 2005; Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2020). Det här påverkar även assistenterna som genom detta får förutsättningar att bli insatta i modellens olika delar och kan möta eleverna på rätt nivå. De assistenter som får arbeta mer självständigt eller som inte har en speciallärarutbildad pedagog tror vi inte har samma möjlighet att bli insatta i delaktighetens alla aspekter vilket i slutändan påverkar eleverna. Grundsärskolan har präglats av vård och omsorg för att eleverna ska känna sig trygga (Östlund, 2012) och när assistenterna inte får möjlighet till handledning eller utbildning är det lätt att fokus hamnar på omsorgskulturen. En av rektorerna hade endast ansvar för grundsärskolan och hade ett nära samarbete med pedagoger och assistenter på sin skola. Hen poängterade vikten av utbildning för all personal och hen vikarierade även för tillfälligt frånvarande personal. Övriga två rektorer var inte lika insatta i verksamheten och svarade inte heller på alla frågor. Det här är något som förvånar oss eftersom deras ansvar för grundsärskolan är lika stort som för grundskolan. Vi funderar på om våra frågor har väckt nya tankar hos rektorerna eller om de är tillfreds med att inte vara helt insatta i verksamheten?

## **9.2 Metoddiskussion**

I examensarbetet genomfördes intervjuer av tre olika personalgrupper på grundsärskolan för att få så uttömmande svar som möjligt på frågorna. Metodvalet var passande eftersom det gav möjlighet för respondenterna att utveckla sina svar och därmed fick vi svar på frågeställningarna. Intervjuerna genomfördes både på plats och digitalt. Det var ett medvetet val att inte respondenterna fick se intervjufrågorna i förväg på grund av att de inte skulle kunna förbereda sig och komma med tillrättalagda svar. Målet var att få så ärliga svar som möjligt. De respondenter som intervjuades på plats fick möjlighet att både läsa och höra frågorna vilket gjorde att de inte behövde få frågan upprepad. För att underlätta för respondenterna hade frågorna kunnat mailas ut i samband med intervjun för att ge alla respondenter samma förutsättning. Intervjuer på plats tenderade att ge en ökad möjlighet för respondenterna att visa material och lokaler

samt bidrog till ett ökat engagemang för intervjun hos respondenterna, vilket inte hade varit lika enkelt vid en intervju via internet (Ahrne & Svensson, 2015).

Kvalitetsmässigt såg vi ingen skillnad på respondenternas svar eftersom alla frågor besvarades, oavsett om intervjun skedde via internet eller på plats. Vid en av intervjuerna blev respondenten (R3) däremot störd av personal som vid ett tillfälle knackade på dörren och det gjorde att respondenten tappade fokus och intervjun fick avbrytas några minuter innan den återupptogs. Det här var ett exempel på hur en intervju kan vara väl förberedd men ändå störas av oförutsedda händelser (ibid.). Det var en stor fördel att vara två intervjuare vid varje intervjutillfälle eftersom tolkningsarbetet efteråt underlättades när båda intervjuarna hade lyssnat och fört anteckningar.

Tillförlitlighet och trovärdighet hade eventuellt kunnat öka om observationer och elevintervjuer hade genomförts för att bekräfta det som sagts i intervjuerna. På grund av omfattningen av examensarbetet fanns det inte möjlighet att observera eller intervju elever. Genom att välja bort barnets perspektiv behövde vi heller inte ett samtycke från vårdnadshavare och vi riskerade heller inte att beroendeförhållandet mellan elev och vuxen påverkades (Vetenskapsrådet, 2002).

Delaktighetsmodellens (Jansson, 2005; Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2020) struktur möjliggjorde en tydlig presentation av resultatet av empirin genom modellens olika begrepp. De respondenter som arbetade med Delaktighetsmodellen (ibid.) menade att de kunde ge eleven förutsättningar till delaktighet. Det kan tolkas som att personal som inte arbetade med Delaktighetsmodellen (ibid.) troligtvis inte gav eleverna rätt förutsättningar till att vara delaktiga utan fokus tenderade kanske att hamna mer på omvårdnad än inläring. Respondenterna använde även andra begrepp än de som fanns i Delaktighetsmodellen (ibid.), bland annat kommunikation. Utifrån de svar som respondenterna gav anser vi att kommunikation borde vara en egen aspekt av Delaktighetsmodellen (ibid.) och inte endast en liten del av aspekten tillgänglighet. Kommunikation är grunden till allt. Den ger möjlighet för eleven att förstå, bli förstådd och kunna delta utifrån sina förutsättningar och på så sätt känna sig delaktig och respekterad.

## 10 Specialpedagogiska implikationer

Empiri, teori och tidigare forskning visar på att det kollegiala samarbetet och diskussionerna gynnar elevernas möjlighet till delaktighet. Det kan inspirera assistenter, pedagoger och rektorer som arbetar med elever som läser ämnesområden till att våga förändra och vidga synen på delaktighet samt skapa relationer med sina elever. Delaktighetsmodellen (Jansson, 2005; Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2020) har som syfte att vara ett stödmaterial för pedagoger, assistenter och skolledare genom att strukturera upp olika aspekter av delaktighet för att synliggöra vad som krävs för att en elev ska känna sig delaktig samt för att skapa en säkerhet i personalens olika professioner. Vi tror att det är gynnsamt om personalen i grundskola och anpassad grundskola har en modell att arbeta från för att förstå betydelsen av delaktighet för den enskilde eleven. Vi ser även vikten av att personalen som arbetar på grundsärskolan har rätt utbildning för att undervisa och möta elevernas olika behov särskilt när det gäller den enskilda elevens rätt till kommunikation.



På organisatorisk nivå kan vikten av lokalintegrering belysas för skolledare och skolpersonal så att de blir medvetna om att detta gynnar alla elevers möjlighet till delaktighet på skolan.

Vår förhoppning är att examensarbetet kan leda till en ökad förståelse hos assistenter, pedagoger och rektorer, för vikten av att låta eleven vara delaktig i sin utbildning och skoldag samt hur den kan få möjlighet att vara det. Delaktighetsmodellen (Jansson, 2005; Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2020) kommer att vara en levande arbetsmodell i vår fortsatta profession som speciallärare i anpassad grundskola.

## 11 Vidare forskning

Det vore av intresse att forska vidare på vilka effekter Delaktighetsmodellen (Jansson, 2005; Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2020) har för personal som arbetar med elever som läser ämnesområden när de arbetar med att implementera modellen i elevernas utbildning. Likaså hur de anser att deras syn- och förhållningssätt påverkas genom arbetsmodellens tydlighet och de diskussioner som den ger förutsättningar för i arbetslaget. Det vore även av intresse att forska vidare på elevernas subjektiva syn på delaktighet i undervisningen och skoldagen, även om tidigare forskning visar att detta är ett svårt område att observera, tolka och förstå.

## 12 Referenser

ALLEA (2018).

[https://www.vr.se/download/18.7f26360d16642e3af99e94/1540219023679/SW\\_ALLEA\\_Den\\_europeiska\\_kodexen\\_f%C3%B6r\\_forskningens\\_integritet\\_digital\\_FINAL.pdf](https://www.vr.se/download/18.7f26360d16642e3af99e94/1540219023679/SW_ALLEA_Den_europeiska_kodexen_f%C3%B6r_forskningens_integritet_digital_FINAL.pdf)

Aspelin, Jonas & Östlund, Daniel (2020). Relationskompetens i specialpedagogiska utbildningar [Elektronisk resurs] hur framställs ämnet i kursplaner för specialpedagog- och speciallärarprogram i Sverige?. *Educare - Vetenskapliga skrifter*. 2, 117-142  
Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hkr:diva-21166>

David, Matthew & Sutton, Carole D. (2016). *Samhällsvetenskaplig metod*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Eidevald, Christian (2015). Videoobservationer i Ahrne, Göran & Svensson, Peter (red.). *Handbok i kvalitativa metoder*. 2., [utök. och aktualiserade] uppl. Stockholm: Liber

Eriksson, Lilly, Welander, Jonas & Granlund, Mats (2007). Participation in Everyday School Activities For Children With and Without Disabilities. *J Dev Phys Disabil* **19**, 485–502 (2007). <https://doi.org/10.1007/s10882-007-9065-5>

Eriksson-Zetterquist, Ulla och Ahrne, Göran (2015). Intervjuer i Ahrne, Göran & Svensson, Peter (red.). *Handbok i kvalitativa metoder*. 2., [utök. och aktualiserade] uppl. Stockholm: Liber

*Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. (2002). Stockholm: Vetenskapsrådet  
Tillgänglig på Internet:  
[https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska\\_principer\\_VR\\_2002.pdf](https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska_principer_VR_2002.pdf)

*God forskningssed [Elektronisk resurs]*. Reviderad utgåva (2017). Stockholm: Vetenskapsrådet  
Tillgänglig på Internet: <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>

Göransson, Kerstin, Malmqvist, Johan och Nilholm, Claes (2013). Local school ideologies and inclusion: the case of Swedish independent schools. *European Journal of Special Needs Education*, 28(1): 49-63  
<http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2012.743730>

Hanreddy, Amy & Östlund, Daniel (2020). Alternate curricula as a barrier to inclusive education for students with intellectual disabilities [Elektronisk resurs]. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 12:3, 235-247  
Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hkr:diva-20347>

Hjärne, Eva & Säljö, Roger (2013). *Att platsa i en skola för alla: elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. 4., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur



Skolmyndigheten (2022). <https://www.spsm.se/stod/inkluderande-utbildning/> [2022-05-10]

Swärd, Ann-Katrin & Florin, Katarina (2014). *Särskolans verksamhet: uppdrag, pedagogik och bemötande*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur

Szönyi, Kristina & Söderqvist Dunkers, Tove (2020). *Delaktighet: ett arbetsätt i skolan*. [Reviderad utgåva] [Härnösand]: Specialpedagogiska skolmyndigheten

Söder, Mårten (1979). *Skolmiljö och integrering: En empirisk studie av särskolans integrering i olika skolmiljöer*. Uppsala: Sociologiska institutionen

Utbildningsutskottets betänkande 2021/2022:UbU27. *Elevhälsa och stärkt utbildning för elever med intellektuell funktionsnedsättning*.  
[https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/arende/betankande/elevhalsa-och-starkt-utbildning-for-elever-med\\_H901UbU27](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/arende/betankande/elevhalsa-och-starkt-utbildning-for-elever-med_H901UbU27)

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

## 13 Bilagor

### 13.1 Missiv till speciallärare, pedagoger, elevassistenter och rektorer

Härmed tillfrågas du om deltagande i en kvalitativ intervjustudie.

Hej!

Vi heter Anna Elg Bäck och Charlotte Lindholm vi läser till speciallärare med inriktning utvecklingsstörning på Linneuniversitetet i Växjö.

I vårt avslutande examensarbete har vi valt att skriva om elevers delaktighet i grundsärskolan och vi vänder oss till dig som arbetar med elever som läser ämnesområde. För att vår studie ska kunna bli möjlig att genomföra behöver vi samla in underlag, därför undrar vi ifall du skulle vilja bidra med dina värdefulla kunskaper och erfarenheter.

Intervjuerna kommer att ske individuellt och spelas in om det tillåts för att vi ska kunna ha fokus på samtalet. Intervjutiden kommer att vara ca 45 minuter. Vi kommer under hela processen av examensarbetet förhålla oss till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. [Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning - Vetenskapsrådet \(vr.se\)](#)

Vilket innebär att

- Det är frivilligt att delta.
- Du får när du vill avbryta ditt deltagande.
- I det färdiga examensarbetet som lämnas in kommer inga namn på deltagare eller skolor att nämnas.
- Den insamlade data kommer endast att används för studiens ändamål och inspelningar och anteckningar slängas när arbetet är godkänt.

Vid frågor hör av er till oss.

Med vänliga hälsningar

Anna Elg Bäck

.....  
.....

Charlotte Lindholm

Kontaktuppgifter:

Anna Elg Bäck

[anna.elg-back@savsjo.se](mailto:anna.elg-back@savsjo.se)

070-493 13 85

Charlotte Lindholm

[charlotte.lindholm@savsjo.se](mailto:charlotte.lindholm@savsjo.se)

072-312 06 55

## 13.2 Frågeställningar

1. Hur definieras begreppet delaktighet av pedagoger/elevassistenter/rektorer?
2. Vad uttrycker pedagoger/elevassistenter/rektorer är avgörande för om en elev som läser ämnesområden enligt grundsärskolans läroplan är delaktig i skolans utbildning och skoldag eller inte?
3. Hur uttrycker pedagoger/elevassistenter/rektorer att de arbetar med elevens delaktighet på organisations-, grupp- och individnivå?

## 13.3 Frågor utifrån SPSM:s Delaktighetsmodell

### Tillhörighet

1. För att eleverna ska känna en tillhörighet i skolan och klassen, hur arbetar du med det?
2. Finns det några hinder för att eleverna inte ska känna någon tillhörighet?

### Tillgänglighet

1. Hur ser den fysiska miljön ut på skolan och i klassrummet?
2. Vad använder du för sätt för att kommunicera med eleverna? Hur får det möjlighet att uttrycka sig?
3. Elevernas tankar och funderingar, hur tar du tillvara på dem?
4. Hur gör du för att alla elever ska förstå vad som förväntas av dem?

### Samhandling

1. Arbetar eleverna självständigt i skolan?
2. Arbetar eleverna med stöd från vuxen?
3. Arbetar eleverna med en kamrat?
4. Hur ser kamratrelationerna ut?
5. Får eleverna möjlighet att inkluderas/integreras med andra elever i klassen och grundskolan? Om ja, hur?
6. Ser du några hinder för samhörighet med elever i klassen eller från grundskolan?

### Erkännande

1. Hur arbetar du i undervisningen för att eleven ska känna sig respekterad?
2. Är eleverna accepterade av andra på skolan? Om, ja, Hur ser du det? Om inte, hur ger det sig uttryck?
3. Hur får eleverna möjligheter och förutsättningar att skapa sociala relationer med klasskamrater och med andra elever? (Om inte, varför?)

### Engagemang

1. Trivs eleverna i skolan? Hur visar de det?
2. Visar eleverna intresse för att lära sig nya saker?
3. Är eleverna motiverade? Om inte, hur gör du för att de ska bli det?
4. Tycker eleverna att innehållet i lektionerna är meningsfulla?
5. Hur gör du för att eleverna ska bli engagerade och känna meningsfullhet i att lära sig?
6. Finns det några svårigheter eller hinder för eleverna att visa att de är engagerade? Om, ja, Hur?

#### Autonomi

1. Har eleverna möjlighet till att bestämma vad de ska göra på lektionen? Får de möjlighet att påverka undervisningen när det gäller arbetssätt och innehåll?
2. Vad ger du eleverna för möjlighet att utvärdera och reflektera över sitt eget lärande?
3. Har eleverna möjlighet till att bestämma vad de ska göra på rasterna?
4. Finns det svårigheter för eleverna att kunna bestämma själva? Om, ja, Varför?
5. Hur ges eleverna möjlighet att bestämma vad de ska göra på fritids?

#### Övriga frågor

1. Utifrån SPSM:s delaktighetsmodell är det något som du skulle vilja arbeta och utveckla mer med på skolan eller i undervisningen?
2. Har du stöd från ledningen i utvecklandet av delaktighet i undervisningen och miljön på skolan? Om, ja, hur ser det stödet ut? Om, Inte, Vad beror det på?
3. Är det något som du vill tillägga när det gäller delaktighet för elever som läser ämnesområden som du tycker är viktigt att det kommer med?