



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Delaktighet i grundsärskolans undervisning

Susan Ritheim Olsson

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Speciallärarprogrammet, SLP600, inriktning utvecklingsstörning
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Ht/2014
Handledare: Inger Berndtsson
Examinator: Anders Hill
Rapport nr: HT14 SLP600:1

Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Speciallärarprogrammet, SLP600, inriktning utvecklingsstörning
Författare: Susan Ritheim Olsson
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Ht/2014
Handledare: Inger Berndtsson
Examinator: Anders Hill
Rapport nr: HT14 SLP600:1
Nyckelord: Social kontext, delaktighet, grundsärskola, undervisning

Inledning

I grundsärskolan möter vi ofta mycket heterogena grupper, vars förutsättningar för kommunikation och samspel ibland är vitt skilda från varandra. Hur kan lärare som arbetar i skolan möta grundsärskoleelevernas skilda behov, utan att ge avkall på individens rätt att vara delaktig och utvecklas tillsammans med andra?

Syfte

Syftet är att genom teoretiska resonemang, studie i en grundsärskola med efterföljande analys, komma fram till barriärer och andra faktorer som kan försvåra eller utveckla delaktighet i grundsärskolans undervisning.

Teorier

Arbetet med studien är inspirerad av hermeneutisk teoribildning och metod, samt sociokulturella lärandeteorier.

Metod

De kvalitativa metoderna i arbetsprocessen består av observationer i två klasser, två fokussamtal med skolläda och en intervju med pedagogerna för undervisningsgrupperna som omfattas av studien.

Resultat

Att tillhöra en grupp och ett socialt sammanhang på skolan är ofta knuten till grundsärskolans lokaliteter och miljö. Den organisatoriska utformningen kan dock ha faktorer som leder till delaktighetsbarriärer. Eleverna har i grundsärskolans en trygghetszon, där de av personalen anses vara trygga. Under lektionerna arbetar eleverna i smågrupper och lärarnas målsättning är att genom samarbete mellan eleverna och aktiviteter i skolans olika sammanhang få elever att lämna sin trygghetszon och vara delaktiga i undervisningen. Utvecklande av elevernas samarbete, empati och turtagning, anser pedagogerna vara betydelsefulla faktorer för att eleverna ska ges förutsättningar till delaktighet i undervisningsprocessen. Genom återkommande arbeten och med uppföljning av undervisningen vill skolläda synliggöra särskolans elevers tankar och önskemål vid framtagande av likabehandlingsplan, men i studien framkommer att allt för mycket struktur och organisatoriska hänsyn/hinder riskerar arbetet med elevernas delaktighet.

Förord

Genom mina elever har det för mig blivit uppenbart att vuxna som arbetar kring våra barn och unga ibland i alltför stor omfattning hemfaller i omsorgsroller, inte bara som föräldrar och vuxna, utan även i den professionella yrkesutövningen i skolan. Min kloke svärfar sa en gång ”Barn kan mycket mer än de själva tror och tio gånger mer än de vuxna tror”. Det blev ännu tydligare när jag började arbeta som lärare i grundsärskolan och i kombination med mitt föräldraskap. Visst behöver barn och unga oavsett ”funktionsvariation” trygghet och en struktur som gör det möjligt att utvecklas, men också utrymme för egna idéer och tankar kring hur de vill vara delaktiga i sin vardag tillsammans med andra.

Sommaren har varit lång och varm, i en strävan efter att bli färdig med uppsatsen har jag ägnat många timmar åt att färdigställa resultatet utifrån det som framkommit i studien. Jag vill därför rikta ett stort tack till min tålmodiga familj, för att ni uppmuntrat mig när det tagit emot och att ni funnits vid min sida. Tack också alla underbara elever genom åren. Det är ni och mina egna barn som gör att det är värt varenda minut att arbeta och studera samtidigt.

Stort tack till medverkande skola, där studien genomfördes. Trots ont om tid har ni engagerat ställt er dyrbara tid till förfogande. Min förhoppning är att studiens resultat kan vara ett bidrag till ert fortsatta arbete med elevernas delaktighet på er skola. Jag vill också tacka min handledare Inger Berndtsson för professionell specialpedagogisk vägledning inom forskningsområdet och alla insiktsfulla tankar som du delat med dig av till mig under den här tiden.

Kungsbacka 2014-09-16

Susan Ritheim Olsson

Innehållsförteckning

Kapitel 1 – Inledning	6
1.1 Syfte.....	7
1.2 Frågeställningar	7
Kapitel 2 – Litteratur och tidigare forskning	8
2.1 Att lära tillsammans – en demokratisk rättighet.....	8
2.2 Systematisering av funktionshinder	10
2.3 Delaktighet i en komplex omvärld	11
2.4 Delaktighet i ett lärande.....	12
2.4.1 Synen på delaktighet och kunskap ur ett sociokulturellt perspektiv.....	12
2.4.2 Begreppet delaktighet i grundsärskolans undervisning	13
2.4.3 Att tillhöra grundsärskolans kultur	16
2.4.4 Från omsorgskultur till undervisningskultur.....	16
Kapitel 3 - Teoretiskt ramverk	18
3.1 Hermeneutik som teori och metod.....	18
3.2 Sociokulturella inriktningar och teorier för lärande	19
Kapitel 4 – Metod	21
4.1 Metodval.....	21
4.1.1 Samtal och intervjuer	22
4.1.2 Observationer.....	22
4.2 Urval av deltagare i studien	22
4.3 Genomförande	23
4.3.1 Samtal med två rektorer.....	23
4.3.2 Fyra observationer	24
4.3.3 Intervju med två pedagoger	24
4.4 Förhållningssätt och etiska överväganden.....	24
4.5 Studiens tillförlitlighet.....	25
Kapitel 5 – Resultat	26
5.1 Samtal med skolledning	26
5.1.1 Delaktighet – en demokratisk rättighet.....	26
5.1.2 Elevens val som undervisningsform	28
5.1.3 Läsning, kommunikation och delaktighet i ett lärande.....	29
5.2 Fyra observationer i två klasser på en grundsärskola.....	30
5.2.1 Första observationstillfället i årskurs 2-3.....	30
5.2.2 Andra observationstillfället i årskurs 2-3.....	31
5.2.3 Första observationstillfället i årskurs 6-9.....	32
5.2.4 Andra observationstillfället i årskurs 6-9.....	34
5.3 Intervju med lärarna på grundsärskolan	34
5.3.1 Faktorer för kommunikation i en elevgrupp	34
5.3.2 Sociala strategier i undervisningen för att nå kunskapsmålen	35
5.3.3 Sociokulturell kontext och individuella behov	36
5.3.4 Elevers inflytande i undervisningen	37
5.4 Sammanfattning.....	38
5.4.1 Skolledarnas resonemang kring delaktighet i skolan.....	38
5.4.2 Pedagogernas resonemang kring delaktighet.....	40
5.4.3 Skolans sociokulturella struktur.....	41

5.4.4 Uttrycken för delaktighet i undervisningen	41
Kapitel 6 - Diskussion och vidare forskning	42
6.1 Metodreflektion	42
6.2 Resultatdiskussion	43
6.3 Specialpedagogiska implikationer	45
6.4 Vidare forskning	46
Referenslista.....	47
Bilagor	51

Kapitel 1 – Inledning

Dagens genomgång av aktiviteter kan börja. Ungdomarna som går i årskurs 8 i en grundsärskoleklass och elevassistenterna sitter kring det stora runda bordet i mitten av klassrummet. Läraren står i kortändan av bordet och framför tavlan, som har schemabilder uppsatta. Bilderna beskriver vad eleverna ska göra under dagen. Det är fem elever, två elevassistenter och en lärare som småpratar om dagens aktiviteter. En av eleverna, vi kallar henne Karin, skruvar på sig lite vid tilltal. Hon har varit i gruppen i två veckor nu och har lite svårt att tala med de andra i klassen. Läraren avslutar genomgången och använder tecken som stöd för att fråga Karin om hon kan tänka sig att jobba med Kalle idag. De ska sammanställa ett arbete om djurförsök och argumentera om vad som är bra och vad som inte är bra med experiment på djur. Till sin hjälp har de en I-pad och i den en app, som gör det möjligt att kombinera text med bilder. Karin tittar ner i golvet, men uppmuntras av elevassistenten att påbörja sitt arbete tillsammans med Kalle. Han tittar förvånat på Karin och assistenten. Sedan tar Kalle fram sin I-pad och går och sätter sig bredvid Karin. En annan elev, som vi kallar Freija har nu gått till sin plats och fortsätter sitt arbete på egen hand med stöd av den andra elevassistenten. De andra eleverna inväntar läraren uppmärksamhet för att börja med skolans första arbetspass. Vid nästa lektion visas en film. Efteråt samtalar eleverna med läraren om innehållet. Några av eleverna tar initiativ i diskussionen, andra förblir tysta. Läraren vänder sig ibland till de som är tysta och försöker uppmuntra dem att delta i diskussionen tillsammans med de andra eleverna.

I den inledande texten med en fingerad, men sannolik situation från en vanlig skoldag på grundsärskolan, illustreras något av elevernas förutsättningar för kommunikation i lärandesituationen. Men den visar också olika grad av deltagande i den kommunikativa process som äger rum i klassrummet. En utgångspunkt för att främja elevernas delaktighet är, hur väl läraren lyckas manövrera de hinder som finns för att eleverna ska uppleva delaktighet. Det intressanta är också vilken organisatorisk ram, det vill säga förutsättningarna för delaktighet på skolan utifrån policy, som läraren utgår från i sin undervisning. Hur resonerar exempelvis en skolledning kring elevernas delaktighet och vilken undervisningskultur anser rektorer och lärare på skolan att man har när det gäller elevernas delaktighet?

Många gånger har jag som lärare i grundsärskolan haft anledning att reflektera över hur vi som arbetar i skolan kan möta särskoleelevernas skilda behov. Detta utan att ge avkall på elevens rätt att utvecklas tillsammans med och kanske den största av utmaningar; i dialog med andra elever. I grundsärskolan möter vi heterogena grupper, vars förutsättningar för kommunikation och samspel ibland är vitt skilda från varandra. Ofta vänder sig eleverna i särskolan antingen till läraren, eller assistenten för att fråga om något. I ett kollektivt sammanhang kan det därför många gånger vara svårt att få eleverna att ha egna åsikter, framför allt om eleverna ska arbeta med något gemensamt i grupp. Samtidigt betonas i Lgr 11 och andra styrdokument vikten av att utveckla elevernas självständighet och ökat deltagande, för att på sikt kunna ta del av samhällets olika arenor. Forskare som jag relaterar till i uppsatsen, bland annat Szönyi och Söderqvist Dunkers (2013), anser att delaktighet är grundläggande för alla elevers rätt till en värdefull utbildningstid. I en skola, där eleverna får stöd i att utvecklas i gemenskap med andra, ökar individens möjligheter att nå målen för sin utbildning. Författarna pekar också på barriärer som kan vara hindrande eller stödjande funktioner i undervisningsprocessen. Den här studien lyfter fram teoretiska resonemang kring dessa barriärer och andra faktorer som kan försvåra eller utveckla delaktighet i det sociokommunikativa sammanhang som grundsärskolans lärokontext utgör.

1.1 Syfte

Studiens syfte är att identifiera hur elevernas delaktighet tar sig uttryck i lärandesituationer och hur man resonerar på skolan om arbetet med att göra eleverna på grundsärskolan delaktiga i undervisningen.

1.2 Frågeställningar

De övergripande frågeställningarna är:

Hur resonerar skolläda och pedagoger om hur man på skolan arbetar med delaktighet för grundsärskolans elever?

Vilka underliggande strukturer och vilken kultur ligger till grund för arbetet med delaktighet i grundsärskolans undervisning?

På vilket eller vilka sätt framträder former för delaktighet i undervisningssituationen?

Som verktyg i den teoretiska analysen inspireras jag av hermeneutisk teoribildning och metod, samt sociokulturella inriktningar och teorier för lärande, vilka jag redogör för under rubrik teoretiskt ramverk.

Kapitel 2 – Litteratur och tidigare forskning

2.1 Att lära tillsammans – en demokratisk rättighet

För att förstå betydelsen av dagens skoldiskurs angående elevernas delaktighet i särskolan ges en kortfattad beskrivning av hur diskursen kring lärande i ett sammanhang tillsammans med andra sett ut historiskt. Diskursen om människans lika värde och det demokratiskt inriktade synsättet som innebar att alla ska vara med på lika villkor i samhällets olika sammanhang, riktades i skolans värld på 1970-talet, från individens förutsättningar till anpassning och tillägnande av kunskap, till hur man i undervisningssammanhang skulle tillgodose de behov som enskilda elever hade (Emanuelsson, 2001, och Fischbein, 2007). Specialundervisningen och dess utformning, har legat till grund för specialpedagogikens framväxt (Ahlberg, 2001). Förväntningarna på skolan som praktik är influerad av att ge alla elever möjligheter att lära sig tillsammans (Haug, 1998). Även det har utgjorts av en tanke om ett deltagande på mer jämlika premisser. Gruppen var och är än idag fortfarande viktig.

Närmare betraktat innebär tidigare resonemang i praktiken att eleverna helst oavsett förutsättningar, ska vara integrerade, vilket historiskt fått till följd att eleverna på särskolan organisatoriskt ska tillhöra och fysiskt vara med i grundskolans undervisningsgrupper. Själva begreppet integrering är i sig vilseledande, då det ofta handlar om organisatorisk tillhörighet i fysisk form, d v s i skolmiljön, men säger mycket litet om vad som avses i att lära sig tillsammans med andra (Emanuelsson, 1996).

Vad begreppet att lära tillsammans och integrering står för, skapade en polemik i forskningssammanhang, som gjorde att man i stället började tala om inkludering (Egelund, Haug & Persson, 2006). En förklaring till att man i stället började tala om inkludering var att integrering fick till följd att avvikande barn skulle anpassas till mer eller mindre fasta skolkulturer som inte var anpassade för dem (Nilholm, 2007), medan inkludering avser en förändring av hela skolmiljön för att anpassas till mångfalden av elevers olikheter. Med ett inkluderande synsätt handlar det alltså inte bara om en elevs placering, utan om att hela undervisningssituationen ska förändras för att tillgodose alla elevers olika förutsättningar (ibid).

Såväl Persson (1998) som Nilholm (2007) lyfter i forskningen fram olika perspektiv som har dominerat den specialpedagogiska forskningen. För att förstå elevernas skolsvårigheter ska enligt Persson (1998) specialpedagogik ses utifrån två perspektiv, det relationella, vilket innebär att man tar hänsyn till hur miljön ska utformas för att tillgodose eleven och det kategoriska, som innebär att eleven behöver kompenseras för sina svårigheter, vilket kan vara exempelvis medicin och/eller stöd av profession. Det kategoriska perspektivets konsekvenser är dock kortsiktiga lösningar, som svarar mot ”mer eller mindre akuta problem” (ibid, s.2), ofta kopplade till socioemotionella störningar hos individen. Det relationella perspektivet fokuserar på långsiktiga lösningar och involvering av lärare som kräver att skolan arbetar med förändringsarbete i den egna verksamheten. Persson (1998) beskriver specialpedagogikens tvärvetenskap som ”politiskt normativ, eftersom den ger uttryck för hur samhället och dess medlemmar formulerar hur människor som i något avseende avviker från det man uppfattar som det normala ska ha det nu och i framtiden.” (ibid, s.2) Dimensionen av diskurser för specialpedagogisk utformning får ”sitt politiska uttryck i specialpedagogiska funktioner i samhälle och skola” enligt Persson (ibid, s.2).

Utifrån Perssons resonemang ur ett relationellt perspektiv behövs pedagogisk kompetens i att anpassa undervisningen till individuella förutsättningar hos eleverna. Uppfattningen av specialpedagogisk kompetens utgörs av kvalificerad hjälp att planera in undervisning och lämpligt arbetsmaterial efter elevens förutsättningar och behov. Orsaken till elevens behov är att svårigheter uppstår i mötet med olika företeelser i utbildningsmiljön (ibid).

Nilholm (2007) delar in forskningen i ett kompensatoriskt perspektiv, ett kritiskt perspektiv och ett dilemmaperspektiv. Om man enligt Nilholm (ibid) utgår ifrån det kompensatoriska perspektivet söker man efter psykologiska och neurologiska förklaringar till problemen hos eleven och vill skapa metoder för att kompensera för dessa. Väljer man i stället att utgå ifrån det kritiska perspektivet är det de professionella grupperna som skapar avvikande barn genom att diagnosticera vad som är normalt och vad som är avvikande. Om sociala förändringar sker kan specialpedagogiken upphöra. Dilemmaperspektivet utgår från att det finns vissa dilemman som är ofrånkomliga och vilka uttryck dessa dilemman får i konkreta sociokulturella sammanhang (ibid). Dessa dilemman utgörs av att man kan se svårigheter från olika perspektiv och att det inte är helt entydigt eller går att bara utgå från ett sätt att se på specialpedagogik och dess användningsområde för elever i skolan.

Debatten om integrering och inkludering och hur man skulle förhålla sig till variationer hos elever med särskilda behov utgjordes till en början av att forskare, som underströk angelägenheten i att påvisa vad man benämnde som normalt förekommande avvikande variationer individer emellan och hur man skulle hantera det inom det pedagogiska området. Men även i Skandinavien började tankar om inkludering och normalisering ta form under 1970 - 80-talet. Nirje och Mikkelsen, (beskrivna av Egelund et al 2006), var två forskare, som var med och lanserade modellen för hur skolgången för elever med funktionshinder skulle utformas. Andra länder såg den nordiska modellen som föredömlig. Det har dock varit svårt i Sverige att både svara mot individuella förutsättningar och tillmötesgå samhällsdiskursen om ett inkluderat lärande i ett kollektiv. Dessutom var under den period då forskningen började ta fart, specialskolornas personal och föräldrar till eleverna oroade över att utvecklingen skulle leda till att deras barn inte skulle få den omsorg och hjälp i skolan som de behövde. Samma diskussioner förs än idag om särskolan, då det finns farhågor om att skolans resurser inte räcker till för att tillgodose elever som har behov av specialutformad undervisning. Under senare årtionden har forskning inom det neuropsykiatriska området utvecklats och genom förfinade metoder i diagnosticering har fler barn och ungdomar fått neuropsykiatriska diagnoser, så även barn med utvecklingsstörning. Samtidigt har forskningen om dialogbaserat lärande och kommunikation (Dysthe, 2003) och dess betydelse för elevernas utveckling fått större fokus. I skolans styrdokument lyfts sociologiska aspekter som delaktighet fram och inom forskningsområdet har forskare inom det pedagogiska området (Szönyi och Söderqvist Dunkers, 2012) och forskare inom det beteendevetenskapliga/Sociologiska området (Molin, 2004) mötts ideologiskt i syfte att utforska och förklara delaktighetsaspekter i arbete, skola och socialt liv.

Ahlberg (2007) understryker vikten att mångfald av forskningsinriktningar behövs inom specialpedagogiken, eftersom hon menar att det är en styrka. Hon anser att det kommunikativa relationsinriktade perspektivet, innebär att man uppmärksammar individens förutsättningar och den omgivande lärandemiljön. Den medicinska orsakdiagnosen ger bara en begränsad vägledning, medan kommunikationen mellan olika individer och på olika nivåer som är knutna till skolan är avgörande för hur eleven ska kunna tillgodogöra sig undervisningen. Fishbein (2007) framhåller, precis som Ahlberg, att det är nödvändigt med olika forskningsperspektiv på specialpedagogik för att tillgodose elevernas differentierade behov av anpassade undervisningsformer.

2.2 Systematisering av funktionshinder

Språket för att på ett systematiskt sätt klargöra och kommunicera om fenomen för hälsa och ohälsa har utarbetats av *World Health Organisation*. Den första utgåvan (ICD-9¹) för klassifikation av ”skador, funktionsstörningar och handikapp” publicerades 1980. Klassifikationssystemet ICDH (ett komplement till ICD-9) skulle vara en hjälp för personal som arbetar inom hälso- och sjukvård att uppfatta ”fenomenens” innebörd och konsekvenser. Granlund (2004) anser att när klassificeringen utgavs på 1980-talet ansågs funktionshinder bero på individens egenskaper och inte som idag en relation mellan människa och dennes omgivning. Individens begränsningar skulle kompenseras med åtgärder inom det medicinska områdets profession. Detta förändrades, då synsättet fått kritik för ett snävt resonemang, som uteslöt miljöns utformning och relation miljö/individ. Kritiken har lett till omarbetningar av ICD-9.

Enligt Granlund (2004)² är den huvudsakliga betydelsen av delaktighet för utvecklingsstörning (ICF)³ en persons möjligheter till engagemang och delaktighet i den egna livssituationen. Klassifikationssystemet ICD-10 definierar kriterierna för utvecklingsstörning, där IK⁴ (50-70) beskrivs som lindrig, IK (35-50) måttlig, IK (20-35) som svår och IK (<20), som djup. Ytterligare definition finns, där det inte går att göra någon bedömning, då individen inte har möjlighet att medverka i test. Definitionen av utvecklingsstörning och ofta i form av tilläggsdiagnoser, visar den komplexitet som omgivningen behöver ta hänsyn till i utformning av exempelvis skolmiljön. Variationen av utvecklingsstörning är alltså stor och denna komplexitet kan vi som arbetar i särskolan förvänta oss hos våra elever.

Handikapputredningen (1989) framhåller social integrering, vilket då ger innebörd med koppling till ”det fysiska rummet”, d v s tillgång till en arena som utgörs av miljöns utformning och placering. Utredningen kan enligt Granlund (2004) härledas till Världshälsoorganisationens begreppsförklaring (1980), där man ser en förskjutning från ett synsätt som präglats av att funktionshindret ligger hos individens förmåga till den miljörelativa definitionen som pekar på förutsättningar och delaktighet. Styrdokument som FN:s barnkonvention artikel 12 handlar om barns rättigheter att bli hörda, se även Hart (1992). Barnkonventionen ställer krav på skolans verksamhet (Läroplanen, 2011) och synsättet kan enligt forskare (Ineland, 2009) sammanfattas i att ”det är skolan som

¹ ICD förkortning av International Classification of Diseases

² Se även Nordenfeldt, 2004

³ ICF förkortning av International Classification of Functional Disorders

⁴ IK förkortning av intelligenskvot

ska förändras så att den passar alla elever och inte att eleverna ska anpassas till skolan” (ibid, s. 35-ff). Eleverna är alltså beroende av att läraren anpassar undervisningen för att differentiera den i förhållande till den enskildes behov. I gränslandet mellan den enskildes behov och undervisningens kontextuella villkor beskriver Almqvist (2005), uppstår en skärningspunkt mellan en persons aktiviteter och miljö, d v s ett samspel mellan individ/miljö. Kan jag som elev vara autonom och bestämma över mitt eget lärande och uttrycka min vilja samt uppleva motivation i att lära tillsammans? Engagemanget eller aktiviteten ska här ses utifrån hur eleven har möjligheter att genomföra aktiviteter i skolans undervisningskontext och då i förhållande till den egna kapaciteten.

I FN:s funktionshinderkonvention framgår individens rättigheter. Syftet är bland annat att säkerställa och skydda alla mänskliga rättigheter och grundläggande friheter, samt respekt för allas lika inneboende värde. I praktiken innebär det i förlängningen att samhället ska arbeta för att motverka och förebygga hinder för individer som har funktionshinder. Alla ska ha möjlighet till deltagande i samhället på lika villkor. Tillsammans med barnkonventionen styrker funktionshinderkonventionen de rättigheter som barn och ungdomar som har funktionshinder, så även i skolan. Skillnader ska betraktas som normala och undervisningen ska anpassas till varje enskild elevs behov (Svenska Unescorådet, 2006).

2.3 Delaktighet i en komplex omvärld

Molins (2004) avhandling behandlar faktorer för delaktighet och belyser begreppet från olika teoretiska aspekter som till exempel vad det innebär att vara delaktig. Avhandlingen omfattar fältstudier på särskolan med en rad intervjuer av personal och elever men också ledning och företrädare för verksamheterna. Författarens intention är att på en teoretisk nivå klargöra begreppet delaktighet för elever som går i särklass på gymnasiet. Om vi undersöker begreppet ur ett socialt perspektiv i skolan handlar det även här om att ha något slags utbyte med andra i något sammanhang. Delaktighet tycks alltså hänga ihop med ett uttryck för en mer eller mindre aktiv viljeinriktning.

För att referera till ”Att vara i särklass” (Molin, 2004) handlar det om något mer än tillhörighet, nämligen att elevernas identitet är viktig för att skapa ett sammanhang, där man känner mening. Eleverna som intervjuas i Molins studie, beskriver ett mer eller mindre *utanförskap*, men också ett *innanförskap* i den grupp eleverna kontextuellt befinner sig i. Komplexiteten flyttas ut till att gälla kontexten för hela skolan samt förhållandet mellan andra elever och lärare i de olika undervisningsgrupperna. ”Tuffingarna” i särskoleklassen kan uppleva sig inte riktigt leva upp till de ”andra eleverna i skolan” (ibid). De är i stället måna om att upprätthålla sin status i förhållande till övriga i sin klass. Det stämmer överrens med det Molin beskriver när han relaterar till en *tankegemenskap* bland likatänkande individer. Vi väljer ofta socialt umgänge med de individer vi får socialt utbyte med. Det finns alltså här en slags hierarki, där särskiljande yttrar sig även på ”hemmaplan” d v s inom särskolan. Å andra sidan kommer Molin fram till att särskoleleverna söker sig både till den egna gruppen, men vill samtidigt också ha en samhörighet med de övriga på skolan. Molins studie väcker intressanta frågeställningar om vad det innebär för individen och vilka utmaningar vi i skolan står inför. Inte minst när det gäller organisatoriska och institutionella förväntningar i förhållande till våra elevers förväntningar, önsknings om ett framtida vuxenliv och individuella behov.

Att man som funktionshindrad förväntas delta aktivt i samhällslivet, behöver inte betyda att individen upplever sig delaktig och engagerad. Molin (2008) framhåller att det beror på kontexten, d v s var individen befinner sig (exempelvis i hemmet, skolan eller på en arbetsplats). Delaktighet handlar också enligt Molin (ibid) om hur individen upplever sin situation och hur denne kan eller vill vara delaktig eller delta i ett sammanhang (*interpersonell delaktighet*), eller har möjlighet att vara och vill vara delaktig tillsammans med andra (*intrapersonell delaktighet*). Här belyses (Molin, 2008) funktionsproblematik i förhållande till begreppet utanförskap. Molin (2008) beskriver den objektiva tillhörigheten, d v s att vara inskriven i en skola och tillhöra en klass som den formella tillhörigheten, vilken har en juridisk underton. Detta är (ibid) en form av vertikal delaktighet, till skillnad från att vara delaktig på samma nivå (horisontell delaktighet), med sina klasskamrater. I en horisontell delaktighet har man som elev med andra elever förhoppningsvis samma möjligheter till delaktighet, men det här betyder inte att man per automatik har ett självbestämmande i grupp tillhörigheten. Autonomi och engagemanget förutsätter delaktighet på samma villkor, vilket innefattar en acceptans för ”den individ jag är” och att eleven förfogar över att själv bestämma och i vilken utsträckning man kan vara aktiv eller delaktig i en viss situation.

2.4 Delaktighet i ett lärande

2.4.1 Synen på delaktighet och kunskap ur ett sociokulturellt perspektiv

Synen på kunskap beskrivs i skollagens första kapitelns andra paragraf ”Utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar” (SFS 1985:100 s. 39). Grundskolans samlade läroplans första del som behandlar skolans värdegrund och uppdrag, har i princip samma innehåll som grundsärskolans läroplan. Lgr 11 betonar att:

Skolan ska främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse. Omsorg om den enskildes välbefinnande och utveckling ska prägla verksamheten. Ingen i skolan ska utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, könsöverskridande identitet eller uttryck, sexuell läggning, ålder eller funktionsnedsättning eller för annan kränkande behandling. Sådana tendenser ska aktivt motverkas. Främlingsfientlighet och intolerans måste mötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser/.../Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få uppleva den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter (ibid, s.7, 10).

Citatet lägger tonvikt på *tolerans i samklang med andra*. I SOU 1997:21 framkommer att man utifrån begreppet kunskap kan identifiera tre aspekter som är av betydelse för individens lärande. Den första aspekten är den *konstruktiva* aspekten, där individen ses som en aktiv skapare av kunskap utifrån ett dynamiskt samspel mellan kunskapssträvan och individens förståelsehorisont. Den andra är den *kontextuella* aspekten som här skall förstås som det sammanhang som utgör den ”tysta grund mot vilken kunskapen blir begriplig” (SOU 1997:21 s.70). Den tredje aspekten är den *instrumentella* och avser kunskapen som ett redskap. Även det kommunikativa samspelet med andra ska ses som ”en medkonstruktör” (ibid) i individens kunskapsbyggande. Sammanfattningsvis innebär de tre aspekterna alltså att kunskapen ska konstrueras utifrån elevens

förutsättningar, det sammanhang som individen är en del av, samt de verktyg som eleven erhåller utifrån detta sammanhang.

Individens förutsättningar i att utveckla sina kunskaper om exempelvis en omgivning och utveckla färdigheter i att utforska den, ser olika ut och några kan behöva andra alternativ som gör det möjligt. Men likväl handlar det enligt min mening om att läraren tillsammans med stödjande personer runt individen är klar över vilka eventuella hinder som kan lägga sig i vägen för eleven och att någon (läs pedagogen) visar "vägen". Redskapen eller verktygen utgörs alltså till stor del av människor som kan öppna upp för ett utforskande. Resonemanget stöds av Carlbeckkommittén (SOU 2003:35), där det framgår i delbetänkandet med utgångspunkt ifrån Haug (2001) att i en inkluderande skola och verksamhet samspelar den sociala och fysiska miljön med individen (se även Alexandersson, 2009).

Interaktion, kommunikation och delaktighet är centrala begrepp som återkommer i Alexanderssons (2009) studie om inkluderade elever. Hon relaterar bl a till Haug (2001), vilken beskriver inkludering som en verksamhet som inte skiljer ut någon. I praktiken behöver en inkluderande verksamhet innefatta att lärarna utgår från elevens rättigheter att vara delaktig i undervisningen och inte att det är ett behov eleven har. Konsekvensen är att sammanhanget, situationen och gruppen blir avgörande för hur elever och lärare ska samverka i lärandesituationen. Alexandersson (2009) nämner olika aspekter i en god lärandemiljö: Den rumsliga, som innefattar hur länge eleven har möjlighet att tillbringa sin tid tillsammans med andra, den sociala aspekten hur delaktigheten ser ut i interaktion med andra i klassen och den didaktiska som utgör i vilken utsträckning läraren ger förutsättningar för att främja lärandet.

Inom forskningen (Dysthe, 2003) talar man om *situerat* lärande, vilket innebär att man framhåller erfarenheter individen gör i vardagen och i interaktion och relationer mellan människor och miljö. Kunskap ses menar Dysthe (ibid), som något vi upplever när vi kan relatera till något vi sett eller hört. Individen behöver dock få möjligheter till upptäckter och att lära tillsammans med andra i kommunikation med omgivningen. Kunskap (ibid, s. 34) är något som finns i kulturen och den är invävd i en historisk och kulturell kontext. Grundskolan såväl som grundsärskolans ansvar är (Lgr 11) att möjliggöra för eleverna att lära, utforska och arbeta både självständigt men också tillsammans med andra och att i den processen känna tillit till sin egen förmåga. Det säger dock inte så mycket om förutsättningarna för denna kunskapsutveckling för elever med funktionshinder mer än att kommunikation i relation till någon eller något är av stor betydelse för elevernas utveckling.

2.4.2 Begreppet delaktighet i grundsärskolans undervisning

Nordenfeldt (2004) menar att det för individer med funktionsnedsättning handlar om möjligheter för delaktighet; såväl om kravnivåer, som balans till omgivningens krav. Han är kritisk till systematiserandet av funktionshinder, då han anser att det inte i klassifikationen finns med något om begrepp som vilja, avsikt eller intresse, vilket i föregående avsnitt poängteras i en lärandesituation. Vidare menar han att man måste ha med dessa begrepp när man talar om och beskriver individers delaktighet i ett socialt sammanhang. Konsekvensen av resonemanget går ut på att "allt handlande, även det allra enklaste, sker i en kontext: alla handlingar utförs på någon plats i en viss natur och normalt inom en kultur. När en handling utförs finns det således alltid en fusion mellan en kapacitet och ett tillfälle." (Nordenfeldt, 2004, s. 53).

Ahlberg (2001) lyfter fram olika aspekter av delaktighet i undervisningen generellt, vilket inte specifikt innefattar särskolans verksamhet. Hon framhåller däremot betydelsen av att läraren är medveten om en elevs förutsättningar för lärande och delaktighet i skolan och att de är beroende av samhälls- och organisationsaspekter, vilket även enligt min uppfattning även borde gälla särskolan. Skolans organiserande av aktiviteter ska med andra ord ta hänsyn till individen och elevgruppens förutsättningar att delta i skolans olika sammanhang. Ahlberg (2001) utvecklar aspekterna ytterligare genom att beskriva ”demokrati- och likvärdighetsaspekter; såväl socioemotionella som sociokulturella aspekter; kommunikativa och språkliga aspekter, kognitiva och perceptuella samt fysiska aspekter. Hon framhåller särskilt de sistnämnda tillsammans med den didaktiska aspekten, då dessa är som hon uttrycker ”överordnade och särskilt betydelsefulla, eftersom undervisningens mål, innehåll och organisering kan vara avgörande för i vilken utsträckning de andra aspekterna får genomslag i elevernas lärande och delaktighet” (ibid, s.106-145). Detta innebär enligt Ahlberg att mer fokus behöver läggas på det relationella perspektivet i skolan. Den analys som skolans personal och ledning ska medverka till är att möjliggöra och röja hinder för den enskilde individen att tillgodogöra sig undervisningen i en anpassad miljö men även i en social kontext som alla skolans elever är en del av.

Szönyi och Söderqvist Dunkers (2013 s. 22), framhåller sex aspekter på delaktighet i särskolans kontext, vika utgörs av: *tillhörighet, tillgänglighet, samhandling, erkännande, engagemang och autonomi*. Begreppen används senare i analysen av empirin och presenteras som en tankekarta i bilagor (bilaga 1).

Tillhörighet innebär att organisatoriskt vara inskriven i en skola och tillhöra en klass/grupp, vilket i sig inte är några garantier för att man som elev upplever tillhörighet eller tycker sig ha en plats i kamratgruppen.

Tillgänglighet innefattar tre faktorer: den *fysiska* tillgängligheten i skolans miljö, d v s att eleven har möjlighet att vara tillgänglig i skolans lokaliteter. Fysiska mötesplatser möjliggör även tillgång till aktiviteter på raster tillsammans med andra. Men tillgängligheten innefattar också att individen har tillgång till teknisk utrustning, verktyg och läromedel för att tillgodogöra sig undervisningen och vara delaktig i lärandeprocessen. För att eleven ska kunna kommunicera med andra behöver eleven kunna kommunicera med sin omgivning. Den *sociokommunikativa* tillgängligheten handlar om att eleven behärskar en teknik som används i skolan, d v s hur man talar både verbalt, men även med icke-verbal kommunikation, teckenspråk och genom bildscheman. Elever som har exempelvis neuropsykiatriska funktionshinder kan uppleva att metaforer och annat symboliskt tal i stället för att underlätta, försvårar för eleven att förstå vad läraren menar. Samtal i klassrummet som bygger på abstraktioner eller ironi är därför svårt för elever med neuropsykiatriska funktionshinder eller nedsatt förmåga att kognitivt härleda tankestrukturer som förutsätter en förmåga att förstå abstraktioner på högre nivåer, d v s *symbolisk* interaktion.

Med *samhandling* avses att eleven är tillsammans och agerar med andra i en grupp. Det innebär inte att eleven förväntas göra saker på samma sätt. Aspekten betraktas som ett utifrån- och inifrånperspektiv, d v s elevernas klass eller en undervisningsgrupp som eleverna organisatoriskt tillhör, men i gruppen tar eleverna in det som sägs och görs individuellt och tolkar det från sin erfarenhet och sitt perspektiv.

Erkännande är något man som elev i en grupp upplever mer eller mindre. Den enskilde kan uppleva engagemang, medan andra kanske inte alls uppfattar sig vara engagerade eller ens har viljan att vara det. Endast om läraren frågar och samtalar med eleven kan det öppna för möjligheten att komma åt elevens upplevelse av engagemang och erkännande, men är inte alltid givet. Lusten hos eleverna styrs ofta av motivation och inspiration vid olika tillfällen.

I vilken grad eleven kan påverka sin situation och ges möjlighet till självbestämmande handlar om hur *autonom* eller självgående eleven är. Men innebär å andra sidan inte att man alltid kan få göra det man vill. Ingen individ som ingår i ett sociokulturellt sammanhang kan alltid få sin vilja igenom. En viktig distinktion är dock i vilken grad assistenter och lärare skapar förutsättningar till autonomi. Ibland kan omsorg om eleven göra att man som lärare eller assistent "hjälp till" för mycket. Att som elev ha personer runt omkring sig som stöttar i alla sammanhang, även i kamratgruppen, kan påverka individens identitet och möjlighet till delaktighet negativt.

Szönyi och Söderqvist Dunkers (2013), menar att det finns en stark koppling mellan tillgänglighet och de andra delaktighetsaspekterna. Om graden av tillgänglighet är hög, så har man en bra grund för hög grad av delaktighet inom de övriga aspekterna. Delaktighetsmodellen, utvecklad och beskriven av Janson (2010), visar att faktorerna för tillgänglighet påverkar varandra inbördes. I skolan handlar det dels om var elevens sociala kontext och därmed tillhörighet finns, men också tillgång till såväl hjälpmedel som personalens kompetens (AKK⁵, som bildstöd, teckenspråk mm). Det ger eleven möjlighet till en dialog och ett samspel tillsammans med lärare och elever, vilket Szönyi och Söderqvist Dunkers (2013) beskriver som att ha tillgång till aktivitetens fysiska, symboliska och sociokommunikativa sammanhang. I den sociala kontexten är även förståelse för normer och ändring av regler en förutsättning för att kunna delta i gruppens sociala aktiviteter. Janson (ibid) beskriver det som en symbolisk tillgänglighet, som avser att individen förstår sammanhanget i aktiviteten. Människan förstår med hjälp av de erfarenheter den har med sig. Det handlar om att eleven har möjligheter att inse meningen i det man talar om och det som aktiviteten går ut på. Aktiviteter i klassrummet, på idrotten, och i samtal med andra under raster är handlingar tillsammans med andra, eller så kallade *samhandlingar*. Dessa är enligt Janson (2005) viktiga för individens identitet och välbefinnande och för att uppleva sig vara *en del av ett sammanhang* (ibid), vilket kan jämföras med Antonovskys (1991) teoretiska modell – en individs känsla av helhet och sammanhang.

Denna *objektiva delaktighetsaspekt* står i kontrast till den *subjektiva delaktighetsaspekten* som innefattar acceptans för den egna personens förutsättningar, behov och karaktär eller det som Janson (2005) beskriver som det *interpersonella* förhållandet till omvärldens förhållningssätt. Individens egna tankar kring hur den tillåts vara och agera tolkas av individen själv i förhållande till omvärldens sätt att kommunicera och agera på människan. Janson (ibid) relaterar denna växelverkan mellan individ och omgivning genom att beskriva den *sociokulturella* aspekten i den kamratkultur som bildar ett kollektivt medvetande och dess system för att kommunicera betydelser. Det kan relateras till gruppsammanhang i skolans undervisningssituation, där elever och lärare agerar utifrån en gemensam kultur, som till stora delar byggs upp av kommunikationen mellan individer.

⁵ Förkortning av Alternativ Kompletterande Kommunikation

2.4.3 Att tillhöra grundsärskolans kultur

Skolans organisation och kultur innefattar för eleverna själva läroprocessen men också att ingå i alla sammanhang på skolan. Under raster och aktiviteter utanför klassrummet möter eleverna andra barn och ungdomar, men också vuxna. Det förekommer relativt ofta i dessa konstellationer att individer sammanstrålar dels från olika stadier, men också skolformer som grundskola och grundsärskola. Corsaro (1997) beskriver att människorna i skolsystemet, omfattas av regler och rutiner eller repetitiva vardagsaktiviteter, som exempelvis mat- och skolraster, men också elevråd och friluftsdagar. Det ger eleverna en sociokulturell kunskap som i sin tur i bästa fall leder till trygghet och tillhörighet som en delad förståelse med andra ger. Trots dessa möjliga mötesplatser för utbyte av aktiviteter mellan skolformerna grundskola och grundsärskola är det på många håll en strikt uppdelning av elevernas organisatoriska tillhörigheter. I en rapport⁶ från Skolinspektionen (2010) framgår och kritiserar undervisningens kvalitet i grundsärskolan för att den i alltför stor omfattning utgörs av rutinartade uppgifter som inte utmanar elevens utveckling och att undervisningskulturen präglas av för mycket omsorgstänkande. Det kan enligt rapporten (ibid) leda till minskat aktivt deltagande hos eleven om vuxna styr upp aktiviteter för mycket.

2.4.4 Från omsorgskultur till undervisningskultur

Kritiken av hur specialpedagogik organiserades och utövades under slutet av 1970-talet, samt av skolans organisation och arbetssätt i stort, fick till följd att ett reformarbete genomfördes, som startade med den så kallade SIA-utredningen⁷. Den mynnade ut i en ny läroplan, Lgr80, som sedermera blev Lgr11. Där framhölls att skolans arbetssätt ska utformas efter den enskilde elevens förutsättningar samt att integrering av elever i behov av särskilt stöd eftersträvas. I samband med lanseringen av den nya läroplanen ökade intresset för hur specialpedagogik skulle genomföras och av vem. Den samhällskritiska debatten, inte minst inom handkappolitiken underströk, att miljö skulle utformas efter individen och det blev allt viktigare att människans förutsättningar och olikheter skulle tas tillvara. Hur det skulle gå till var dock svårare att komma tillrätta med. Haug (2006) ger en historisk beskrivning av hur man i Sverige försökt att tillgodose en individualiserad undervisning och möta eleven, där den är. Haug (ibid, s. 138) citerar Frykman⁸, som anser att det kan ”ske på bekostnad av det sociala samspelet i gruppen och det kollektiva samtalet”.

Att skolan delvis blivit informell och mänsklig är i och för sig inget fel. Svårigheterna börjar när läraren tror att undervisningen ska anpassas till det subjektiva och privata – barnet – i stället för att eleven ska gå i en kollektiv lärlingskultur. När man i undervisningen vill utgå ifrån elevens identitet, anpassa undervisningen efter personlig eller kulturell bakgrund och säger att det är personlig utveckling – ja, då väljer man i bekvämlighetens namn att inte *utmana eleverna*, att inte få dem att upptäcka sin styrka, att inte spänna bågen. Så fort man säger ”om vi har problem med eleverna i klassen är det för att vi inte är tillräckligt nära dem, att vi inte är orienterade om elevernas identitet”, så finns risken att man överger sin uppgift att träna dem i decentreringskonst (Frykman, 2003, s. 25).

⁶ Rapport nr 9

⁷ Förkortning av Skolans Inre Arbete

⁸ Med hänvisning till Haug citeras Frykman, ursprungskälla finns inte med

En av kritikerna till särskolans undervisning (Berthén, 2007) har granskat särskolans undervisningstradition. Berthéns verksamhetsteoretiska studie visar att brister finns i särskolans undervisning. Med en historisk återblick på särskolans framväxt och ideologier, drar hon slutsatsen att omsorg och fostran har fått ett alltför stort utrymme i undervisningskontexten. Dagens särskola har, menar Berthén (ibid), fortfarande samma syfte nämligen att fostra individer till att fungera i ett vardagsliv, förberedelser till undervisning och så kallad bildbarhet. Hennes avhandling (ibid) skildrar en tränings- och en grundsärskoleklass. Hon är intresserad av att få fram om särskolans verksamhet förändrats över tid och vill lyfta fram eventuella skillnader och likheter med särskolans organisatoriska utformning och det ”särskilda” med den pedagogiska i verksamheten.

Skolinspektionen kommer i sin rapport, som omfattar 28 skolor och 700 elever fram till att särskolorna behöver förbättra sitt arbete med att följa upp och bedöma elevernas kunskapsutveckling. (Skolinspektionen, 2010:9)

Undervisningen i många grundskolor ger inte eleverna förutsättningar att fullt utveckla de förmågor som uttrycks i kursplanens mål att sträva mot i ämnet svenska. Det finns en risk att undervisningen blir omsorgsinriktad och erbjuder en begränsad språklig lärmiljö som saknar kunskapsutvecklande utmaningar. Att få möjlighet att utveckla och därmed kvalificera sina förmågor, till exempel läsa, skriva och samtala, är en demokratisk rättighet för alla elever i skolan. Särskolans elever måste ha möjlighet att både känna trygghet och få kunskapsutvecklande stimulans för att en god social och kunskapsmässig utveckling ska kunna ske. Därför är det viktigt att undervisningen utgår ifrån höga förväntningar på eleverna med rimliga krav och utmaningar. Eftersom heterogeniteten bland elevers förutsättningar och utvecklingsnivå är stor inom grundsärskolan innebär det dock för lärare att balansera mellan omsorg, krav, trygghet och utmaningar. Det är naturligtvis väsentligt att det finns både ett trygghetsperspektiv och ett kvalificeringsperspektiv. I läroplanen lyfts såväl sociala – som pedagogiska mål fram. En skola med hög kvalitet har en samtidig satsning på sociala och kunskapsmässiga mål (Skolverket 2010:9, s 6-9).

Om vi studerar texten närmare, upptäcker vi att det dels handlar om förväntningar i förhållande till förutsättningar, men även det som Berthén och Skolverket riktar kritik mot, nämligen för låga krav med en övertro på omsorgsinriktade insatser i stället för kunskapsutveckling. Med det inte sagt att omsorg och trygghet inte behövs, men det Frykman menar (enligt Dysthe, 2003) är att det behövs en balans mellan kunskapsutvecklande utmaningar och nämnda faktorer för att kunskapsutveckling ska kunna ske. Den kunskapen handlar inte om rena faktakunskaper, utan även en förståelse för människor runt omkring oss i den värld vi lever i.

Under en föreläsning med fokus på kunskapsutveckling för individintegrerade grundsärskoleelever på grundskolan, diskuterades om det är möjligt att förena Lgr11 för särskola och grundskola och driva undervisning, men på olika premisser i samma klass med individintegrerade elever från särskolan. De lärare som närvarade vid träffen fick till uppgift att se över likheter och skillnader av upplägg i kurserna på grundskolan och för grundsärskolan i förhållande till kursmålen. Det framkom att det centrala innehållet för läroplanerna (kapitel 1 och 2)⁹ är identiska och andan densamma. Fördelningen av timmarna var olika, men fler timmar i särskolan ligger utlagt på de praktiska ämnena. Om vi exempelvis tar hemkunskapen har eleverna enligt grundskolans timplan 180 timmar medan särskolan har 480. Det finns dock inget stopp eller tak för en

⁹ Kapitel 1 behandlar skolans värdegrund och uppdrag . Det understryker grundläggande värden, förståelse och medmänsklighet, saktighet och allsidighet, en likvärdig utbildning, rättigheter och skyldigheter

särskoleelev som uppnår grundskolans kriterier att erhålla ett omdöme som motsvarar grundskolans krav på måluppfyllelse. Som särskoleelev kan man alltså erhålla betyg efter grundskolans krav och bedömning. Ämnen i språk skiljer sig mest åt när det gäller bedömningskriterier. I engelska språket ska eleven klara text och talat språk i olika situationer medan särskolans kriterier lägger mer tyngdpunkt på vardagliga fraser. Den nya läroplanen för grundsärskolan och träningssärskolan har alltså skärpt upp diskursen kring kunskap och utveckling. Här betonas vikten av att även särskolans elever har rätt till omdömen och i linje med grundskolans måluppfyllelseinriktning. Även om särskolans kriterier betonar det vardagsnära, så känns momenten i undervisningen på grundskolan igen.

Något som många lärare har gemensam erfarenhet av på grundskolan och grundsärskolan är *reciprok undervisning*, d v s ett reflekterande över själva lärandeprocessen. Eleven ges då möjlighet att reflektera över sitt och andras lärande eller så kallad reciprok undervisning. Genom en medveten pedagogisk strategi i att använda reciprok eller reflekterande undervisning för att förstå texter, visar forskare hur systematiska textsamtal leder till framgång och särskilt när det gäller att få elever att tillägna sig faktatexter (Reichenberg & Lundberg, 2011¹⁰). Ett stycke i texten, tar upp vad som har dominerat lärarutbildningen och som varit vägledande för hur blivande pedagoger didaktiskt gått tillväga i sin undervisning bland annat när det gäller läs- och skrivutveckling. I ett socialt sammanhang lär sig barnen tillsammans med andra att reflektera över vad de läser genom vägledande frågeställningar. Den moderna pedagogiken betonar *sociala* och *kulturella* dimensioner, eftersom samverkan och sociala relationer är människans signum (ibid, 2011).

Kapitel 3 - Teoretiskt ramverk

3.1 Hermeneutik som teori och metod

Förståelsens dynamik är på en gång progressiv (mot det objektiva resultatet) och regressiv, jag går tillbaka mot ursprungsvillkoret (Sartre)

Enligt Ödman (2006) utgår Heidegger från att människan redan har en förståelse för det som är eller sker. Han illustrerar det genom att beskriva en hammare. Han menar att vi inte kan förstå vad en hammare är enbart genom att väga, mäta och kategorisera den. Vi måste använda den först och när den har gått sönder, så förstår vi den verkligen innebörden och meningen med den. Redskapet är alltså en del av den verklighet vi upplever utanför för oss, d v s ”den yttre världen”, men den förståelse människan gör av det som sker i denna yttre värld är en del av den helhet som individen befinner sig i – d v s både tankevärld och världen utanför. Genom att utgå från rektorers och pedagogers uppfattningar om hur skolan ska organiseras och hur man gör eleverna delaktiga i undervisningen, kan resonemangen ställas i förhållande till undervisningens kontext. Då kan jag bilda mig en uppfattning d v s göra mig en tolkning av helheten och få en bild av hur verkligheten är beskaffad.

¹⁰ I kapitlet resultat och under rubrik läsinläring, ges förklaring till läsmetoder för strukturerade textsamtal

Kommunikationen är central i människans sätt att göra sig en bild av det hon ser och upplever. Ödman (ibid) menar att språket därför är både tolkning och ett sätt att förstå. Ödman (2006 s. 44) refererar till Schleiermachers inlevelsefilosofi, som hos Ricoeur ”övergår i en fruktbar spiral”. Den hermeneutiska cirkeln i tolkningsprocessen ska här ses som en fragmentiserad verklighet, där forskaren utgår från delarna för att bilda en helhet, men där också ett kritiskt förhållningssätt, förutsätter en dekonstruktion av helheten för att förstå delarna i processen ur ett historiskt perspektiv. Det handlar då om att utgå från de antaganden som kan förklara verkligheten, en hypotes om tänkbara tolkningar (ibid) i den här studien av delaktighet i grundsärskolans undervisning.

Schleiermacher ansåg (enligt Ödman, 2006) att hermeneutiken inte enbart skulle ses som metodläror för filologin och teologin, utan att ta hänsyn till den förståelseprocess som människans tankar och uttalanden gav uttryck för. Dilthey (beskriven av Ödman), utvecklade Schleiermachers teori, då Dilthey ansåg att människans förståelse inte enbart utgick från en introspektion, d v s från individen själv, utan även omfattade den sociala och historiska värld som människan är en del av (ibid). Olika skeenden i livet bildar ett sammanhang som man kan utgå ifrån eller som Dilthey uttrycker enligt Ödman (ibid) ”Vad människan är kan endast historien säga henne”. Specialpedagogikens framväxt och den aktuella skoldiskursen med tillhörande styrdokument ger studien ett underlag för arbetet med delaktighet i grundsärskolans sociala kontext. Ödmans (2006) slutord får understryka vikten av medvetenhet om att världen av oss behöver tolkas för att göras begriplig:

Vår existens är flytande och kaotisk, och vår identitet förändras ständigt. Världen förändras också ständigt innebörd; en enstaka händelse i vårt liv kan innebära att världen helt förändrar gestalt. Mitt i denna flytande och ovissa situation är det nödvändigt att tolka för att åtminstone några aspekter av verkligheten omkring oss ska bli gripbara, och vi måste också kunna avgöra om våra tolkningar är någorlunda hållbara (Ödman, 2006, s. 141).

3.2 Sociokulturella inriktningar och teorier för lärande

I skolkontexten handlar det som bekant sällan om att vara ensam individ i ett sammanhang. Kollektivet utgörs av såväl lärare, som elever och andra vuxna som arbetar i skolan. För att komma fram till på vilket eller vilka sätt former för delaktighet framträder i undervisningen och hur särskoleeleverna görs delaktiga, studerar jag inriktningen för lärande i skolans sociokulturella sammanhang.

Enligt Dysthe (2003) bygger Deweys forskning på teorier om att individen lär genom att göra något tillsammans med andra och utifrån en progressiv eller demokratisk samhällssyn. Det kan jämföras med uttrycket ”learning by doing”, men med den stora skillnaden att det här handlar om ett gemensamt lärande och handlande tillsammans med andra. Denna form av dualism är en skillnad menar Dysthe (2003) mot Piagets kognitiva modell för inläring, som utgår från att individen tar emot information, tolkar och analyserar den för att knyta ihop det med sina egna erfarenheter utifrån mognad och inre tankeprocess. Dewey, beskriven av Dysthe (2003) menar att det handlar om kommunicerande i ett socialt samspel eller uttryckt sociokulturellt lärande – man lär tillsammans med andra. Deweys kunskapssyn har i stor utsträckning under de senaste trettio åren påverkat den svenska skolans utbildningskontext. Verksamheten förväntas både skapa en längtan efter och bidra till, växande hos eleven, men också erbjuda verktyg i ”kunskapsutvecklandet”. Skolans undervisning ska till största delen utgå från nu-situationen (jfr situerat lärande) med dess behov och möjligheter.

Socialkonstruktionisterna inom modern forskning anser att det visserligen försiggår läroprocesser hos individen, men de tillmäter inte det samma betydelse, eftersom man menar att det är relationerna med omgivning och människor i den som avgör innehållet i den individuella processen (Dysthe, 2003). Det innebär att man i en studie om skolans undervisningsvillkor, behöver reflektera till hela skolkontexten för att skaffa sig en uppfattning om villkoren för ett lärande.

Enligt Dysthe (2003) är målet med utbildning att göra naturliga processer medvetna så att de därigenom får konsekvenser för individens handlande. Eftersträvansvärt är att eleven genom verksamheten i skolan erhåller en social kompetens som leder till att eleven fritt kan och vill delta i gemensamma aktiviteter. Skolans huvuduppgift är att bidra till att eleven ständigt utvecklar och förfinar sin förmåga att skapa mening i ett socialt sammanhang (Skolverket, 2011). Samtalet med andra i kombination med miljöer ska i den bästa av världar skapa engagemang och motivation till att leta kunskap både tillsammans med andra, men också på egen hand. Det förutsätter att individen ges möjligheter att leta kunskap individuellt utifrån givna förutsättningar och får möjligheter att relatera sina upptäckter tillsammans med andra (Dysthe, 2003, se även metod för reciprok undervisning skriven av Reichenberg och Lundberg, 2011).

Ahlberg (2001) lyfter fram olika aspekter på delaktighet i undervisningen generellt. Hon framhåller betydelsen av att läraren är medveten om att en elevs kunskapsutveckling och delaktighet i skolan, är beroende av samhälls- och organisationsaspekter. Ahlberg utvecklar aspekterna ytterligare genom att beskriva ”demokrati- och likvärdighetsaspekter; såväl socioemotionella som sociokulturella aspekter; kommunikativa och språkliga aspekter, kognitiva och perceptuella samt fysiska aspekter. Hon framhåller särskilt de sistnämnda tillsammans med den didaktiska aspekten, då dessa är som hon uttrycker ”överordnade och särskilt betydelsefulla, eftersom undervisningens mål, innehåll och organisering kan vara avgörande för i vilken utsträckning de andra aspekterna får genomslag i elevernas lärande och delaktighet” (ibid, s.106-145). Eftersom sociokulturell lärandeteori innebär ett lärande tillsammans med andra utifrån en språklig kontext (Säljö, 2000, s. 26), uppfattar jag det som att det finns en spänning mellan teori och praxis. Det anser jag beror på att individualiteten kan innebära att eleven inte kan eller vill kommunicera med sin omgivning, men att det i praktiken innebär att eleven ingår i ett sociokommunikativt sammanhang, som har förväntningar om att varje deltagare på något sätt delar med sig av sina tankar i en dialog med sin omgivning. För på vilka premisser är i så fall eleven delaktig (Molin, 2008)?

Säljö (2000) argumentation kring lärande i praktiken, beskrivs som relationen mellan språk och omvärld. Det är en förutsättning för inhämtande av kunskap. Han varnar dock för synen på kunskap som något objektifierat subjekt som ”ska in i huvudet” på eleven (ibid, s. 27.) Säljö utvecklar detta med att beskriva hur denna syn om kunskap som subjekt och som metaforisk aktiv komponent, därmed gett skolans profession och även forskare föreställningar om hur lärande ska gestaltas i det institutionella sammanhang som skolans arena utgör. Det handlar i stället om något mer än överföring av en ”färdig” kunskap, redo att tas i anspråk till den som tar emot budskapet. Att få reflektera och associera till egna erfarenheter ska ses som en väg att tillsammans med andra utveckla sin förståelse och befästa sin kunskap (ibid), vilket exempelvis kan jämföras med Reichenberg och Lundbergs (2011) resonemang kring reciprok undervisning.

Kapitel 4 – Metod

Syftet med studien är att kartlägga dels hur man på skolan resonerar kring grundsärskoleelevernas delaktighet och hur lärarna arbetar med elevernas delaktighet i undervisningsprocessen. Analyssystemat är delaktighet i grundsärskolans undervisning.

Frågeställningarna är:

Hur resonerar skolledning och pedagoger om hur man på grundsärskolan arbetar med elevernas delaktighet?

Vilka underliggande organisatoriska strukturer och vilken kultur ligger till grund för arbetet med delaktighet i undervisningen?

På vilket eller vilka sätt framträder elevernas delaktighet i undervisningssituationen?

En hermeneutisk meningstolkning innebär att utsagor och sammanhang kan ge en ”djupare förståelse av en mening” (Kvale och Brinkmann, 2009, s. 226). Svaren på frågorna kan tolkas olika, men ska bilda ett sammanhang. Då har man kommit fram till vad Kvale och Brinkmann (2009) beskriver som ”en god gestalt” (ibid). Eftersom frågorna i studien innebär att tolkning behöver göras utifrån skolledares och pedagogers utsagor används hermeneutik som teoretisk modell i analysen av fokussamtal och intervju (se kapitlet teoretiskt ramverk). Argumentationen i förhållande till resultatet från samtalen och intervjun har som syfte att bringa klarhet och få svar på hur skolledning och pedagoger resonerar kring elevernas delaktighet i grundsärskolan.

Studien ska även innehålla en analys av skolans undervisningskultur när det gäller att möjliggöra elevers delaktighet i grundsärskolan. Det är därför lämpligt att använda sociokulturella lärandeteorier i analysen av delaktighet i det sociokulturella sammanhanget, som skolan och dess undervisningssammanhang utgör (se kapitlet teoretiskt ramverk). Eftersom studien handlar om delaktighet, vilket förutsätter kommunikation i ett situationsbundet lärande eller det som Dysthe (2003) benämner som dialog i ett lärande, analyserar jag resultatet av hur elevernas delaktighet framträder sett i förhållande till sociokulturell forskning.

4.1 Metodval

Utmärkande drag för kvalitativ forskning beskrivs av Yin (2013, s.19). Forskningen beskriver en mening relaterat till ”människors liv eller verkliga förhållanden”. Empirin avspeglar individers synsätt och tankesätt och ”täcker in de sammanhang och omständigheter människor lever i” (ibid, s.19). Vidare ger forskningen förståelse för ”rådande eller framväxande begrepp som kan förklara mänskligt socialt beteende” (Kvale och Brinkmann, 2009) samt strävar efter ett allsidigt användande av källor, vilket gör att resultatet tolkas och förstås i stället för att generalisera, förklara eller förutsäga som i ett kvantitativt metodval (Stukát, 2005). För att samla in empiri (data/forskningsmaterial) används i kvalitativ forskning intervjuer, observationer, insamling och granskning av dokument och texter. Som datainsamlingsmetod används i samtal, observationer och intervjuer. Kategorisering är lämpligt att använda när man ska kartlägga aspekter. I studien används ett ”raster” eller en tankekarta för att upptäcka

möjliga barriärer för delaktighetsaspekter i undervisningssammanhanget (Szönyi och Söderqvist Dunkers, 2013). Tankekarta med delaktighetsaspekter återfinns i bilaga 1.

4.1.1 Samtal och intervjuer

Studien utfördes på en skola och avsåg inte att omfatta många informanternas utsagor. Då hade enkät som intervjuform varit mer lämplig (Kvale och Brinkmann, 2009). Samtal och med fokus på något ämne, är en metod för att få fram empiri utan att i alltför stor utsträckning påverka informanterna med egen förförståelse. Uppfattningen ställs mot andras som har en likvärdig gemensam erfarenhet av det man talar om (ibid). Bilder som använts i samband med fritt resonerande, återfinns i bilaga 4.

I metod med samtal av kartläggande karaktär används till största delen öppna frågor (ibid). Anledningen är att kunna uppnå en process i samtalet för att undvika generaliseringar och få samtalspartnern att utveckla sina tankar och synpunkter. Intervjuer kan bestå av strukturerade, halvstrukturerade eller öppna deskriptiva frågeställningar, som exempelvis vad-, hur- och varför? (Engquist, 2009). Metoden brukar också benämnas som processfrågor, eftersom den genom utformningen av frågorna innebär att intervjuaren/samtalsledaren får igång en process i samtalet. Strukturen gav mig utrymme att ställa följdfrågor och be om förtydliganden (Kvale och Brinkmann, 2009). Frågeguide återfinns i bilaga 2.

4.1.2 Observationer

För att få en empirisk bredd genomförs observationer vid fyra tillfällen och i två klasser. Observationer kan ibland användas som ett komplement till intervjuer och samtal. Anledningen är att enbart samtal kan göra att man låser fast sig i föreställningar som andras uppfattningar eller utsagor kan ge (Fangen, 2005). Genom observationerna kan jag i stället få en inblick i uttryck för delaktighet i skolans undervisningskontext och ställa mina iakttagelser i förhållande till pedagogers och skollednings resonemang kring elevernas delaktighet i skolan. Det ger ett större helhetsperspektiv när jag sedan ska analysera resultatet. I studien kategoriseras delaktighetsaspekterna genom användande av Szönyi och Söderqvist Dunkers (2013) tankekarta (bilaga 1).

4.2 Urval av deltagare i studien

Urvalet var ett bekvämlighetsurval. De skolor som kontaktades tillfrågades via områdeschef om intresse att fokusera på begreppet delaktighet för grundsärskoleeleverna på sina skolor. Då ett flertal skolor stod inför omorganisation/ ombyggnation har några skolor tackat nej till medverkan, trots deras önskan och vilja att delta. Den skola som slutligen deltog i studien är en grundsärskola med 17 elever. Av de tre klasser som finns där, valdes en mellanstadiegrupp och en högstadiegrupp, vars lärare kunde tänka sig att vara med i studien. Risken med intersubjektivitet försökte jag undvika genom att välja en skola som jag inte har någon koppling till i mitt arbete som lärare.

4.3 Genomförande

Skolan som ingår i studien är en F-9 skola med närmare 700 elever. På grundsärskolan går det 17 elever, som är åldersmässigt uppdelade i en låg- och mellanstadiegrupp och en högstadiegrupp. Grundsärskolan ligger i en angränsande lokal lite avskild från de övriga skolbyggnaderna. Den har egen uteplats med lekyta och grindarna är säkrade. Vid fråga om några av de äldre barnen på högstadiet är med de andra som går på skolan är svaret att några är det, men att alla inte kan det. Informanterna som tillfrågades om de ville vara med i studien bestod av skolans grundskolerektor, och skolans grundsärskolerektor samt två av pedagogerna på grundsärskolan. En av dem är mentor för låg- och mellanstadieeleverna och den andra pedagogen är mentor för högstadieeleverna.

4.3.1 Samtal med två rektorer

Att samla flera personer vid samma tillfälle i en fokusgrupp är tidsbesparande, men lät sig i det här fallet inte göras. Det visade sig vara svårt att få en tid som passade alla. Samtalen genomfördes i stället med en rektor vid två olika tillfällen, först med grundskolerektorn¹¹, och några veckor efter det besöket med grundsärskolerektorn på samma skola. Syftet var att få fram indikationer som pekar på hur skolans ledning ser på delaktighet och hur kulturen och klimatet är kring arbetet med särskoleelevernas deltagande i skolans aktiviteter. Vid samtal med skolledningen, användes schemabilder (se bilaga 4, s. 55-56) föreställande slumpvis utvalda förekommande skolaktiviteter antingen individuellt eller i gruppssammanhang:

- Klassråd
- Idrott och hälsa
- Elevens val
- Samling
- Läsa
- Samhällsorientering (SO)

Båda rektorerna fick se samma bilder och resonera fritt utifrån dem. Även om syftet var att fokusera på delaktighet i grundsärskolans undervisning, var ingen av rektorerna bundna till att i kommentarerna förhålla sig utifrån sin roll antingen grundsärskola eller grundskola.

I början av studien var tanken att genomföra samtal i fokusgrupp med 3-4 deltagare med deltagare från skolledning och EHT vid samma tillfälle. Deltagarna skulle då tillsammans få möjlighet att belysa hur man sammantaget på skolan resonerar kring delaktighet och jag kunde på så sätt få fram empiri som bygger på fler personers utsagor (Yin, 2013)

Samtalen med skolledningen spelades in på I-pad (enbart ljud). Transkriberingen från de inspelade samtalen till dokumentation omfattar tio sidor och presenteras sammanfattat i resultatet. Faktorerna i resonemangen kring delaktighet bildar sammantaget de förutsättningar som ligger till grund för analys om hur arbetet på skolan organiseras när det gäller elevernas samspel och dialog i olika former, som exempelvis lektioner i ämnen, elevens val men även klassråd. Under samtalen med rektorerna användes

¹¹ Grundskolerektorerna benämns som R1 och R2

schemabilder (se bilagor, s.54-55). Rektorerne fick resonera fritt utifrån bilderna, utan att vara bundna till intervjufrågor (Yin, 2013). Samtalen pågick i 90 minuter vid ett tillfälle och 120 minuter vid det andra tillfället. Transkriberingen från I-padinspelningen (endast ljud) tog totalt för båda samtalen uppskattningsvis fyra till fem timmar och omfattar elva sidor.

4.3.2 Fyra observationer

I en strävan efter att beskriva elever och lärares interaktion med varandra i klassrumssituationen, utfördes fyra observationer. Kategoriseringen av delaktighetsaspekter utgick från Szönyi och Söderqvist Dunkers tankestruktur för delaktighet (2012, s. 22, bilaga 1, s. 52).

Genom observationerna studeras hur elever och lärare kommunicerade, men också icke-kommunicerade. Handlingar och händelser studerades i klassrumsmiljön, men också vid första tillfället under lunchen i matsalen. Observationerna genomfördes i två klasser vid ett tillfälle och i samma klasser vid ett annat tillfälle och med 3-4 timmars omfattning per gång. Den ena grundsärskoleklassen är en årskurs 2-3 och den andra klassen en årskurs 6-9. Det var två månader mellan det första besöket och det andra. I gruppen för de lägre åldrarna (åk 2-3) var det en annan lärare som ansvarar för undervisningen under andra observationstillfället.

4.3.3 Intervju med två pedagoger

Lärarna benämns som L1 och L2, vilket står för lärare 1 och lärare 2. Intervju med pedagogerna spelades in med hjälp av I-pad (endast ljud). Transkriberingen från ljud till text pågick i 90 minuter och resulterade i sju sidor dokumenterat material. Tanken med att låta båda lärarna vara med på samma intervju var att det gav möjlighet att få olika infallsvinklar i svaren till frågeställningarna. En möjlighet till direkt bekräftelse av frågor och svar kan belysa ämnet på ett mer nyanserat sätt (Kvale, & Brinkmann, 2009). Ledande frågeställningar har försökt undvikas genom öppna frågeställningar.

Intervjun med lärarna tillika mentorer för de båda klasserna, som omfattas av studien genomfördes vid ett tillfälle, då båda lärarna för respektive klass som observerades var närvarande. Tidpunkten för intervjun med pedagogerna, planerades in till tiden mellan de första och de andra observationerna. Mellan intervjun och sista observationstillfället förlöpte cirka två månader, vilket gjorde att lärarna troligen i ganska liten utsträckning kommer ihåg vad de gett för svar. Intervjun pågick under en och en halv timme.

4.4 Förhållningssätt och etiska överväganden

Med hänsyn till de etiska krav som ställs i forskning om och av individer har Vetenskapsrådet utformat fyra forskningsetiska krav. Kraven är (2011); informationskravet, samtyckeskravet, konfidentiellt krav och kravet om användande av den information som framkommer i studien. För att uppfylla kraven lät jag informanterna få information om arbetet och vad det innebär enligt de fyra beskrivna kraven. I det första missivet till skolledning talar jag om att jag i samband med mina besök kommer att informera de som berörs, d v s lärare, elevassistenter och eleverna om vad min studie handlar om och hur det berör informanternas medverkan. Samtyckeskravet innebär också att deltagarna ska bli informerade om att de har rätt att

bestämma hur länge och på vilka villkor de ska delta (Stukát, 2005).¹² Information om studiens genomförande går också via mentorerna ut till elever och föräldrar med klarläggande om studien och vad det innebär som elev att jag kommer ut för observationer, samt att insamlat material behandlas konfidentiellt. Muntligt samtycke från föräldrar ges via lärarna.

Språk och kultur menar Bergström och Boréus (2013, s. 296-297) kan ha en mer eller mindre betydelse för den sociala verklighet vi lever i. För att översätta det till skolans kontext är min utgångspunkt att det i begreppet delaktighet i förhållande till undervisning av eleverna, att det hos såväl ledning som pedagoger finns en förförståelse för begreppet och att det då gäller att vara objektiv i den utsträckning det är möjligt.

4.5 Studiens tillförlitlighet

Studien genomförs lokalt och i metodavsnittet beskriver jag hur jag med hjälp av att använda flera kvalitativa metoder säkerställer studiens validitet och reliabilitet. För att säkerställa kvaliteten av empirin i studien och belysa resultatet på ett allsidigt sätt kombinerar jag kvalitativ forskningsmetodik (se avsnitt 3.4), som består av fokussamtal, observationer och intervjuer. Intervjufrågorna utformas och preciseras, så att de överensstämmer med det som forskningen avser (jfr Stukát om mätbart och vetbart, 2005).

I studien har det varit ofrånkomligt att jag relaterat till min förförståelse genom erfarenheter som lärare och det som framkommer i studien. I arbetet med att förhålla mig till den egna förförståelsen, har därför tidigare teorier gett mig verktyg att på ett så objektivt sätt det varit möjligt genomföra och analysera den empiri och det resultat som presenteras i nästkommande kapitel.

¹² Se missivbrev och information i bilagor

Kapitel 5 – Resultat

5.1 Samtal med skolledning

5.1.1 Delaktighet – en demokratisk rättighet

Samtalet med grundskolerektorn inleddes med ett resonemang kring klassrådets demokratiska inflytandefunktion. Rektorn, (grundskole- och grundsärskolerektorn benämns i fortsättningen R1 och R2¹³) ansåg att det är den svåraste formen av delaktighet, då inflytandet handlar mer om det som man kommer fram till d v s resultatet i resonemang med andra. R1 tror att det finns en skillnad mellan klassråd i grundskolan och grundsärskolan. Skillnaden beskrivs som att en elev i grundskolan kommer att tränas att vara i formella sammanhang genom föreningsliv, klubbar och hembygdsföreningar medan grundsärskolans elever ”naturligt kan känna sig lite exkluderade ibland.” Följande citat belyser rektorns åsikt kring detta:

I både grundskolan och grundsärskolan handlar det om att skapa en process att lära sig inför framtiden, då man ska kunna förstå föreningsliv och strukturerad delaktighet, så kanske det är ännu viktigare för grundsärskoleeleverna att man kan känna att man tillhör något kollektiv, så att man inte upplever sig exkluderad. Även att träna sådana vardagliga arbetsformer som ett klassråd eller elevråd är väldigt tillhörighetsskapande.

Jag frågade på vilket sätt R1 anser att det är tillhörighetsskapande och rektorn förklarade att det krävs en ansträngning att vara representant och att det är en struktur man tränas in i. Att vara representant gör även att individen kan känna en tillfredsställelse av att eleven har varit med och bidragit med något i sammanhanget. Formen tränar dessutom eleven att träna sig i vad rektorn uttrycker som ”vardagliga arbetsformer”. Hen utvecklade det genom att beskriva tiden efter grundsärskolan, att det är få elever i sarskolan som inte blir beroende av att ”inordna sig i en grupp i något sammanhang. R1 ansåg därför att det är viktigt för eleven att socialiseras och växa in i att ingå i formella sammanhang, som exempelvis elevråd.

Tankar om demokratiträning uttryckte R2 i samband med att jag visar en schemabild föreställande ett hus, två barn och ett frågetecken. Hen förklarar att SO-ämnet är stort och brett, men ämnets innehåll ger utrymme för att träna eleverna i demokratiska processer och relaterar till livskunskap, som en viktig del i SO-ämnet:

Jag menar att just SO som ämne och demokratiträning är en viktig faktor för delaktighet, d v s att vara en del av samhället och målgruppen utvecklingsstörda, som lätt hamnar i utkanten. Man behöver lyfta fram deras rättigheter. Men det är ju på en organisatorisk nivå och det är de inte alltid medvetna om själva. Jag tänker att i vår enhetsplan, så har vi skrivit in att barnen ska bli medvetna om sig själva och sina rättigheter, men det är klart, det kommer ju in i livskunskapen också, men nu fastnar jag just i ämnet SO. Det är ett stort ämne, och jag tänker att man lägger in det i det andra.

Diskussion och demokratiträning ansåg rektorn är kopplad till delaktighet och att det är viktigt att eleverna får träna i att man tar dem på allvar och att de får vara med och påverka. ”Får eleverna utrymmet, tar vi reda på vad som är viktigt för dem?” R2 kom nu in på hur man konkret arbetar med klassråd och elevråd. Hen tror att vuxna generellt lyssnar för lite på barnen. Även om det är viktigt med demokratiträning för alla elever i skolan, behöver elever i grundsärskolan mer struktur i det pedagogiska upplägget, så att

¹³ Rektorn för grundskolan benämns R1 och rektorn för grundsärskolan R2

de är med på det som diskuteras. Klassrådets formella upplägg skulle i stället kunna ersättas med vanliga samtal, som ger eleverna mer, där frågor kan göra att de kan framföra vad de har för tankar om frågor som kanske inte ”bara handlar om I-pads och hur skolgården ska utformas”. Det konkreta arbetet för eleverna menar rektorn kan ske i klassråden, där utrymmet för att öppna upp för tankar kan föras mer i dialog. Några tankar som framkommit från eleverna är varför de ska ha långa promenader. Eleverna har också framfört att de inte vill gå till matsalen under lunchen i ”samlad trupp”, utan att de får gå som alla andra elever i skolan dit på egen hand. Här betonar rektorn vikten av att bli behandlad lika och att det för en del av eleverna är viktigt att uppleva sig inte vara stigmatiserade d v s att inte vill behandlade annorlunda än de andra grundskoleeleverna.

R1 berättade om hur hen vill utveckla arbetet med delaktighet i sin verksamhet och började med att resonera kring grunden för delaktighet, som hen anser är samtalet i kombination med bemötande och relationsskapande. Som exempel nämns klassrummet, men även i andra sammanhang på skolan, i samtalsrum eller i ett rektorsrum. Förutsättningen för att man ska kunna göra något kollektivt som får legitimitet i en grupp är att man kan ha som rektorn beskriver ”ungefär samma problembeskrivning”. Uppfattningen är att en god dialog mellan vuxen och elev är nyckeln. En aktivitet som rektorn framhöll är likabehandlingsarbetet. Hen menar där att man kan tycka vad man vill som personal på skolan om nyttan, men att det är en del i den demokratiska processen och att det är av stor betydelse att eleverna känner att de är lika bemötta på en skola och att arbetet med likabehandlingsplanen får ta den tid som krävs. R1 betonar vikten av att det råder delaktighet i alla led och ger exempel på arbetet med ordningsregler på skolan. Eleverna ska ha varit med och diskuterat fram varför man tagit beslut om en viss regel och skolledningen ska understödja det. När regelarbetet är något som ligger på elevplanet ska det vara synligt för eleverna, men också som rektorn uttrycker det ”en process som måste fungera i personalgruppen”. Ibland kan konkreta fakta behöva uttryckas genom värderingsövningar, filmvisningar och annat som har en systematisk koppling till likabehandlingsplanen. Rektorn framhöll kontinuiteten i arbetet och menade att det arbetet under en hösttermin bör ske vid 7-8 tillfällen.

När samtalet vid nästa schemabild ”Idrott och hälsa” gick över till resonemang om ämnet och delaktighet, ansåg R1 att det är lättare att genomföra lektioner i grundsärskolan. Hen menar att man i sarskolan förstår lek, hälsa och motion, att umgås med sin kropp och att eleverna testar på ett naturligt och enkelt sätt. Rektorn gav exempel på att grundskolans elever är mer tävlingsinriktade, därför att det är en stor del av eleverna som är med i någon idrottsklubb, vilket gör att eleverna under idrottslektionerna har stort inflytande på innehållet. R1 menade att ”det pågår ett ständigt drama mellan idrottslärare och elever” som vill påverka innehållet och inte alltid tänker kring hälsoynntan. På sarskolan resonerar man ofta enklare och alla är med på sina villkor, eller som rektorn uttrycker det ”Det är lätt för en del och svårare för en del”.

Samling är vanligt för att starta dagen på grundsärskolan. Man går igenom vad man ska göra. I början av arbetsveckan talar man om vad man gjort under helgen och vilka aktiviteter som man ska ha under veckan. Det här är grundsärskolerektorn ganska kritisk mot och upplever en kluvenhet inför, då hen anser att det är mer av en rutin som inte gynnar delaktighet i egentlig mening, utan mer är en påtvingad aktivitet som

eleverna får upprepad för sig ”år ut och ut och år in”. R2 tror att det handlar om roller och igenkännande:

Men, det är ju mycket du vet, att ta rollen som lärare. Just roller är ett hinder för oss. Det är ofta långt under barnens nivå, men vi håller kvar i den ändå. Samlingen fyller ju en slags funktion ändå, därför att det är återkommande – igenkännande. Det är ju oftast ingen delaktighet, men det kan det ju vara. Det beror på, men jag tänker mig en gammaldags samling, där man går igenom dagen. Jag hade själv samlingar som lärare och tänkte: Vad håller jag på med? Ändå tyckte jag att det var en tydlig början och slut på lektionen.

R2 anser att delaktigheten är ganska styrd i grundsärskolan och att det finns mycket man kan behöva fundera över när det gäller på vilket sätt man arbetar med delaktighet för särskolans elever. Undervisningen har mycket struktur, menar hen och behöver ha det av praktiska skäl. Eleverna är trygga med strukturen och man behöver både som lärare och elev ha ramar att hålla sig till. Strukturen och många rutiner kan dock bli ett hinder för delaktighet. Det är något grundsärskolerektorn anser att man behöver ha i åtanke som lärare:

För vems skull gör jag det här? Är det för mig själv som jag har den här strukturen? Skulle barnen kunna få arbeta lite längre när de är inne i ett ”flow”, inne i en tanke eller i ett arbete man inte ska bryta av? Övergångar har eleverna svårt för och är man då tvungen att bryta? Då hade det kanske varit bättre med flexibilitet, så att man låter eleverna få fortsätta arbeta. Lärandet blir bättre om man inte bryter av precis när de kommit in i det. Om vi hade möjlighet att följa barnen mer och följa elevernas rytm mer än att följa strukturen, då tror jag att barnet skulle lära sig mer och känna sig mer tillfredställd.

Under samtalets gång berörs bemötande. Rektorn anser att bemötande är stort, därför att det handlar om vilken människosyn man har. Lyssnar man på eleven och dennes önskemål? Och vad har man för syn på sitt uppdrag?

5.1.2 Elevens val som undervisningsform

R1:s tankar kring bilden som rektorn uppfattar vara ”Elevens val” är att det innehållsmässigt spretar när det gäller utbudet och hur skolor organiserar ämnesvalet. Här ger hen exempel, där skolor låter någon lärare hålla i lektionen, men där eleverna får göra i princip ”vad de vill”. I vissa fall menar rektorn att det t o m kan handla om att en lärare har en ”håltimme” och det är den som styr vem som håller i de elevval som görs. R1 poängterar att organisationen är ett resultat av hur elevens val prioriteras och det utbud man ger eleverna. Det som blir fel menar hen är när valet styrs för starkt och nämner exempel på när det blir bra:

Det som är bäst tror jag, det är ju om man är personaltätt på elevens val. Ju färre elever det är per personal, desto mer kan man hjälpa till med olika önskemål. Ju färre elever det är per personal, desto mer kan man hjälpa till med olika önskemål. Så om det är elevens val och man arbetar i grundsärskolan, så kanske två pedagoger och en assistent kan tänka i ett ganska brett spektra kring val och situationer kring olika praktiska situationer, sedan kan man ju givetvis också önska att man kunde kombinera det bättre med grundskolan.

Grundsärskolerektorn resonerar på samma sätt, och menar att det är en skyldighet att erbjuda ett antal fördjupningar och att om intresset inte finns där hos eleven, så blir ingen fördjupning att få träna extra på det. Valet handlar alltså inte om ett fritt val, utan är till viss del styrt utifrån ämnen som redan finns på skolan.

5.1.3 Läsning, kommunikation och delaktighet i ett lärande

Samtalet gick vidare till att handla om en bild, där en ensam elev sitter och läser i en bok. Jag frågar grundskolerektorn hur hen resonerar utifrån delaktighet i den situationen.

Det är samma sak med det. Vad hände innan? Vad händer efter? Och vad händer under tiden? Läsningen är väl det som vi skolans värld gnuggar våra geniknölar allihop i hur vi ska få de yngre att läsa mer. En del läser naturligtvis och tycker det är underbart att läsa, om de får läsa vad de vill eller om de tycker det är intressant, men jag tror att vi kan utmana alla i att bredda sitt läsande och att börja sitt läsande. Då är det klart i vad de ska läsa eller vad de ska välja, kan man vara väldigt viktig som pedagog att verkligen veta vad som rör sig i huvudet på eleverna eller vilken nivå som kan vara lagom. Jag tänker att just den individualiseringen när man väljer en bok, är jätteviktig för hur läslusten ska bli och hur läsningen ska utvecklas framöver.

På frågan om hur hen menar att man ska arbeta med utvecklandet av läsningen svarade R1:

Jag tror att det är en mångfald av metoder som är av vikt för att man dels ska träffa rätt i att alla ska känna att det är kul och att man varvar metoderna

Läsning är ett viktigt ämne, anser R2. Alla elever i sarskolan förväntas lära sig att läsa. ”De flesta grundskoleelever lär sig läsa, men inte alla. Men om du kan läsa, så öppnas många dörrar.” Här förklarar hen att om man kan läsa, så får man tillgång till information om man är på den nivån att man kan ta till sig det man läser. R2 utvecklar det genom att säga:

Sedan är det ju vad man läser. Vad blir man hänvisad till av läraren? Man får inte underskatta elevernas förmåga till förståelse eller gör ett urval av texter till för små barn. Det måste finnas tillgång till böcker som intresserar elevgruppen. Idag finns ju talböcker t ex. Och det bör finnas en kombination av talböcker och möjlighet att läsa andra böcker.

Rektorn beskrev även ett läsprojekt som eleverna på grundsarskolan deltar i. De yngre barnen har vad rektorn kallade en ”föreställelsebok”, där eleverna plockar ut orden och läser. Effekten blir att man diskuterar kring innehållet i stället för en mekanisk läsinläring. Barnen får även låna egna böcker och samtala om innehållet i dem.

De äldre eleverna på högstadiet läser en text och samtalar sedan om innehållet med hjälp av ”strukturerade textsamtal” (Reichenberg & Lundberg, 2011). Författarna förmedlar konkreta och praktiska råd av handledande karaktär. Budskapet är att även elever med betydande svårigheter i läsning, har stor utvecklingspotential genom medveten lärarstrategi i att förstå det skrivna. Författarna påvisar hur systematiska textsamtal leder till framgång och särskilt när det gäller att som elev tillägna sig faktatexter. Ett intressant stycke (ibid), tar upp vad som har dominerat lärarutbildningen och varit vägledande för hur blivande pedagoger didaktiskt gått tillväga i sin undervisning bland annat när det gäller läs- och skrivutveckling. Samverkan och sociala relationer är människans signum menar författarna Reichenberg och Lundberg (2011). De ger exempel på olika texters utformning och vad som kan betraktas som lättläst och svårläst. De introducerar också teknik för hur man som lärare genom strukturerade textsamtal kan få eleverna att utöka sin kunskap och kompetens i att hantera texter/läsning. Reciprok undervisning kan enligt författarna (ibid) med fördel användas för ämnesintegrering och vara till hjälp för eleverna även i andra ämnen.

Nu visades två bilder för R1. På den ena bilden sitter fyra personer, som ska föreställa elever och bredvid finns en hand som pekar på två runda cirklar och sedan är det en bild

med en grupp på fyra personer med en vuxen, föreställande läraren som står vid en kateder. Jag frågade vad rektorn tänker kring delaktighet i bilderna och R1 svarar att det finns i båda bilderna:

Ja, alltså jag tänker att ju mer man har lektioner i föreläsningsformer, desto viktigare är det att den som står där framme är en god berättare och en god retoriker. Att den personen har tänkt igenom hur den genomför det hela. Om man lyckas med det, och har dem med sig, då är det alldeles lysande delaktighet i det. I den andra bilden, där eleverna sitter och jobbar på egen hand, lite mer individuellt som det ser ut, men det finns fallgropar i det, då man kan undra hur eleverna fått sina uppgifter. Har läraren sagt att ” du ska arbeta med det här och det där” och det ser jättebra ut, men kan vara dåligt förberett. Så jag ser inte att man kan jämföra dessa i förhållande till delaktighet. I varje situation ska man tänka vad som är delaktighet i just den situationen.

5.2 Fyra observationer i två klasser på en grundsärskola

5.2.1 Första observationstillfället i årskurs 2-3

Den här dagen är det fem elever i klassen, två flickor och tre pojkar. Personalen består förutom läraren av två assistenter.

I elevernas kapprum hänger en likabehandlingsplan. I personalrummet finns det på väggarna uppsatta på A4-blad, där det står ”Så här vill vi elever vara delaktiga”. Klassrummet är litet och fungerar även som genomgångsrum för de yngsta eleverna i förskolegrupp, där det är två pojkar idag. I klassrummet finns vanlig whiteboardtavla och smartboard. Eleverna har egna I-pads. Eleverna har enskilda arbetsplatser med bord och stolar, som har namnskylt på stolsryggen. Inga skärmar används. Det finns ett stort bord för samling och genomgångar, framför whiteboardtavlan. Mellan klassrummen finns lärarrum och personalrum. I klassrummet finns två mindre grupperum, det ena grupprummet används för de små barnen att vistas i.

Dagens aktiviteter är uppsatta på whiteboardtavlan med svartvita bilder som står för de olika aktiviteterna. Längst upp står dagens namn på svenska och engelska. Innan samlingen sitter eleverna på sina platser och tränar med I-pads bokstäver och alfabetet. Under lektionspasset har läraren eget material i form av kort. Inget annat material används, arbetsmetoden består av dialogen mellan lärare/elever. Kunskapsbearbetning sker i reflektion och dialog. *Interaktionen* utgörs av *dialogen* mellan elever och läraren. Flickorna är tysta och deltar bara om de uppmanas att göra det, men då i begränsad omfattning. Läraren och assistent ger muntlig *respons* till eleverna. Läraren uppmuntrar eleverna att delta, fundera och ta ansvar för hur de *interagerar* i gruppen.

Schemat för dagen är:

Superbra, träning med I-pad och app

Samling

Läsinläring

Rast

Matematik

Lunch

Rast

Utflykt med tema

Dagbok

Första arbetspasset börjar med att läraren frågar om helgen och påskledigheten som alla har kommit tillbaka efter. Två av pojkarna är mycket trötta och har svårt att hänga med i samlingen. Men snart kvicknar den ena av pojkarna till. En stor almanacka ligger på bordet. Läraren använder *tecken med händerna* när hon har dialog med eleverna. Hon använder också smartboard. Man ser ett hus, en klocka, termometer, väder och bilder på eleverna i klassen. När eleverna, under den här lektionen talar i munnen på varandra, avleder läraren och säger att ”*alla ska få berätta*”. Hon uppmuntrar till handuppräkring och säger till en av pojkarna att tänka till innan han svarar. Hon frågar om vilken månad det är och alla svarar på en gång (repetitivt) april. När läraren skriver datum medvetet fel på tavlan, säger eleverna omedelbart att det är fel. Hon frågar hur det ska stå och eleverna svarar rätt. Efter det frågar läraren ”Vem är här?”. Barnen går fram till smartboarden och skriver sitt namn under bilden på sig själv.

Läraren sätter därefter upp kort på whiteboardtavlan som hon kallar för röda krumelurer, det är vokalerna i alfabetet. Hon har också svarta krumelurer, som föreställer konsonanter. Läraren har bilder med munnar. Hon frågar barnen hur det ser ut när man säger (e), ”glad mun” säger barnen. ”Och (a)?” frågar läraren. Barnen svarar ”gapmunnen”. Läraren går igenom lång och kort konsonant. Hon frågar hur hakan ser ut när man säger kort a och långt a. Efter en stund frågar en av eleverna som börjat skruva på sig om det snart är rast. Han är mycket orolig och en av assistenterna går ut med honom. Den andra assistenten som är kvar i klassrummet förklarar för eleverna i klassen varför eleven gått ut.

Efter att eleverna svarat på vad de ska göra och vem de ska vara med, så får de gå på rast. En elev åt gången går ut och säger samtidigt vad han eller hon ska göra.

5.2.2 Andra observationstillfället i årskurs 2-3

Med elevgruppen som vid det här tillfället består av två flickor och tre pojkar arbetar två assistenter (en är vikarie för dagen) och en lärare. Det är inte samma lärare som när jag observerade klassen första gången, men det är samma klass.

Dagens aktiviteter är uppsatta på whiteboardtavlan med svartvita bilder som står för de olika aktiviteterna. Längst upp står dagens namn på svenska och engelska.

Schemat för dagen är:

Superbra, träning med I-pad och app

Läsinläring

Slöjd

Bamba

Rast

Lilla aktuellt

Dagbok

Läraren börjar lektionen med att säga att eleverna ska titta på Lilla aktuellt. Det är EU-val och nyheterna handlar om valet i Bryssel. En pojke är trött. Han ligger på en kudde, på en bänk. Elevassistenterna sitter en bit bakom på bänkar. En elev blir plötsligt irriterad, då en annan elev småpratar. Läraren läser texten som visas på TV:n och översätter vad som sägs. Läraren antecknar under nyhetsinslaget och tittar inte direkt på eleverna. Hon sitter bredvid den trötta pojken. En av assistenterna får ett mess på sin iphone. Assistenten har den i fickan. Efter nyhetsinslagen, vilka är flera, frågar läraren

eleverna om eleverna kommer ihåg vad som visats. Pojken som satt bredvid läraren, vill inte sitta längre. Han är mycket trött och lägger sig på golvet. En elev räcker ivrigt upp handen och börjar prata utan att få frågan. Läraren lugnar en annan elev. Nu räcker fler elever upp handen och vill berätta. Elevassistenterna sitter fortfarande en bit ifrån, en flyttar sig dock något närmare eleverna.

”Vänta lite...” säger läraren, då en elev pratar om något annat.

”Nej, vi pratar inte om det nu”, säger läraren.

En elev berättar om ett av inslagen. Då vill en annan elev säga något.

Läraren uppmanar eleven att vänta. De sitter på rad i sina bänkar. Inga andra läromedel är tillgängliga just nu.

Efter en stund kommer två yngre elever in i rummet (som är en passage till ett grupprum) och går till ett angränsande rum tillsammans med en assistent.

Läraren frågar om ett av nyhetsinslagen:

”Vad är dyslexi?” Hon tittar på eleven som ligger på golvet.

”Nu får du gå upp från golvet,... nej, nu räcker det.”

Ingen av assistenterna agerar. Ännu ett avsnitt visas. Det handlar om en skolbrand, sedan om en jordbävning på Balkan. Läraren frågar eleverna om det var något speciellt de kommer ihåg. Nu uppmanar läraren en av assistenterna att gå iväg med den trötta eleven för att påbörja sin dagboksskrivning. Läraren förklarar för mig att eleverna skriver i den efter dagens slut. Eleverna förväntas återge vad de gjort under dagen och hur dagen har varit. Samtalet i gruppen återgår. Det är turtagning mellan elever och lärare. *Talutrymmet* är nästa lika stort mellan lärare och elever. Läraren styr upp samtalen, så att alla ska få chansen att berätta något om vad de såg. Interaktion pågår mellan elev och lärare, men inte mellan eleverna. Flickorna är tysta. Läraren uppmanar eleverna att delta och ger respons till de elever som är aktiva. I rummet intill, får den trötta eleven ett utbrott. Läraren fortsätter samtalet. ”Nu ska vi skriva i dagboken”, säger hon. Eleverna hämtar sina i-pads. Den trötta och oroliga eleven kommer ut ur rummet. Det blir konflikt direkt med en annan elev. Assistenten går och hämtar papper, för att torka upp vattnet som spillts ut i samband med konflikten. Eleverna sätter sig ner på sina platser och skriver dagbok, som finns på en app digitalt i i-paden.

5.2.3 Första observationstillfället i årskurs 6-9

Vid det här tillfället besöker jag de äldre eleverna i grundsärskolan. Klassen består av fyra pojkar och tre flickor. Med elevgruppen arbetar en lärare och en assistent. Klassrummet är ganska litet och är möblerat med två stora bord. Här finns inga enskilda arbetsplatser. I anslutning till klassrummet finns ett grupprum. Mellan klassrummen för de yngre och äldre barnen finns lärarrum och personalrum. I elevernas kapprum hänger en likabehandlingsplan. I personalrummet finns det på väggarna uppsatta på A4-blad, där det står ”Så här vill vi elever vara delaktiga”.

Längst fram i klassrummet är uppsatt A4-anslag med deviser; ”Jag kan ordet jämställdhet, Jag vet att reklam förstärker könsroller och normer i samhället, Jag kan skriva en insändare till en tidning, Jag vet att flickor och pojkar är lika mycket värda och kan göra samma saker.” I klassrummet hänger också en whiteboardtavla och smartboard. Eleverna har tillgång till egna I-pads.

Dagens aktiviteter är uppsatta på whiteboardtavlan med svartvita bilder som står för de olika aktiviteterna.

Schemat för dagen är:

Läsning

Samling

Svenska - våren

Rast

Matematik

Bamba

Rast

Bild

Hemkunskap

Dagbok

Jag är med på elevernas lektioner efter tiorasten. På schemat är det Matematik. En av de äldre pojkarna kommer för sent till lektionen. Han går till de andra eleverna på högstadiet under rasterna. Eleven är ganska passiv under lektionen.

Läraren har först en genomgång på smartboarden och visar en matematikuppgift. Eleverna ska lära sig skillnaden mellan omkrets och area. Läraren ritar en kvadrat och skriver ena sidans längd. Han frågar eleverna hur stor omkretsen är och en av flickorna svarar helt rätt. Därefter beskriver läraren arean och förklarar skillnaden mellan omkrets och area. Läraren frågar eleverna hur de räknar ut arean och eleverna svarar. Därefter blir eleverna av läraren indelade i tre grupper om två elever, två elever och tre elever. De ska lösa en uppgift tillsammans och räkna ut arean på en kvadrat och en rektangel i uppgiften.

Läraren stimulerar elevernas förmåga att lösa problemen och att tänka konkret genom att eleverna själva ska ta ansvar för att uppgiften blev genomförd. Uppgiften kräver att eleverna interagerade med varandra. Läraren använder tecken som stöd och whiteboard i kommunikationen med att förklara uppgiften.

Sax, penna och suddgummi samt arbetsblad med titeln uppdrag ett delas ut av läraren. Eleverna bearbetar sin kunskap genom att interagera och kommunicera med varandra och reflekterar gemensamt över uppgiften. De klipper ut en kvadrat och ritar på papper för att avgöra storleksförhållanden på kvadrat och rektangel.

Jag går runt och observerar hur eleverna interagerar med varandra. Det går trögt i två av grupperna. I samtliga tre grupper är det en som tar initiativet. Det är flickorna i två av grupperna och en pojke i den grupp, där eleverna är tre. Pojken är den som försöker kommunicera mest med de andra och uppmanar kamraterna att hjälpa till att lösa uppgiften. Han vänder sig gärna till lärare och assistent för att få *stöd i att komma framåt i lösningen*. Läraren och assistenten *uppmuntrar* eleverna att *tänka själva*, utan för mycket hjälp, men ger tips på vägen om eleverna kör fast. När jag går fram till de andra två grupperna är det en av flickorna som frågar, den andra är mer tyst, men en pojke tar initiativet. Den yngsta pojken förhåller sig antingen tyst eller mycket fåordig.

5.2.4 Andra observationstillfället i årskurs 6-9

Det är eftermiddagspass när jag besöker de äldre eleverna för andra gången. Vid det tillfället deltar fyra pojkar och tre flickor, d v s sju elever, men idag är elever från annan särskolegrupp med på skolan. Det är ett 15-20 tal åhörare som är med på lektionen och de består förutom av eleverna även av musiklärare, mentorer och assistenter för båda klasserna. Det är Musik på schemat och de äldre eleverna har deltagit i ett musikprojekt, som nu redovisas. Man visar film på ett framträdande som eleverna själva planerat och genomfört tillsammans med musiklärarna. Projektet spänner över två grundsärskolor, med sju elever från den ena skolan och åtta elever från den andra.

Filmvisningen startar: Alla musikstycken som spelas introduceras av läraren, som berättar om textförfattaren och kompositören. Läraren använder då tecken som stöd. Musiken är hämtad från olika tidsepoker. När eleverna spelar på de olika instrumenten visas bilder på storfilmsduk, som bildar dels musikhistoria och dels tema utifrån musikval. De elever som kan, läser en text om vald musik och tema. Eleverna spelar på musikinstrument, bland annat cello och gitarr. Text till musiken har i vissa fall gjorts av eleverna själva.

Eleverna interagerar och kommunicerar med varandra genom musiken. Det förekommer också dans och sång, alla deltar, även med *gester och ljud*. Ett av inslagen är Electric banana band "Jag vill bo i en svamp, annars får jag kramp". När eleverna genomför ett nummer med brakedance, klappar alla eleverna händer och var och en gör ett solonummer. Det är en ramsa med text, som eleverna gjort själva. Några av eleverna har assistenter som hjälper till i dansen. En bild på Per Gessle visas, samtidigt som eleverna sjunger och spelar "Jag går och fiskar".

Alla sjunger med i refrängen och gör gester, "andas in, andas ut". Varje elev uppmärksammas genom att de får göra sitt eget solonummer, vilket genomförs med eller utan assistent. Återkopplingen är påtaglig både i filmen, men även när den visas för åhörarna. När filmen är slut tackar lärarna eleverna för väl genomfört projekt och alla klappar händerna, Alla ser mycket nöjda ut när lektionen är slut.

5.3 Intervju med lärarna på grundsärskolan

5.3.1 Faktorer för kommunikation i en elevgrupp

Under intervjun framkom de faktorer som lärarna anser är avgörande för möjligheter till kommunikation i undervisningen. Båda lärarna menar att språket är av avgörande betydelse och att det förutsätter att man kan kombinera hur man talar med eleverna. Ofta behöver man använda tecken som stöd för att få en tvåvägskommunikation. Medan L1 vill lyfta fram språkets betydelse, så poängterar L2 nödvändigheten av trygghet i gruppen och ger exempel på hur det var i början av terminen, då det bara var några få som var delaktiga i samtal och sedan efter hand blivit mer trygga. L1 tycker att det kan vara svårt att hantera elevers blyghet och ger exempel på när eleverna ska tala inför varandra. Läraren menar att de behöver mycket träning i att klara det, eftersom eleverna tycker att det är så svårt. Här inflikar L2 att det även handlar om att bygga upp ett självförtroende och att få eleverna att lita på vad de kan. L1 uppfattar också en obalans mellan flickor och pojkar i en klass.

”När det är få tjejer i gruppen och killarna är buffliga och tar mycket plats, och när de pratar rakt ut, då är det jättesvårt att få tjejerna att vara mer delaktiga i samtalen”. Min följdfråga blir om hur det är när eleverna samtalar med varandra? Då svarar L1 att ”det beror på vilka elever det är” och att en del är, som hen uttrycker ”sammanväxta med varandra och de förstår varandras kommunikation nästan automatiskt”.

I samtalet övergick vi till att resonera om vad som förenar eleverna med varandra när det gäller att agera tillsammans. Båda lärarna anser att intresse förenar, både i klassrummet och under raster. Däremot kan eleverna ha svårigheter med att uttrycka sina känslor och då är det bra med sociala berättelser och ”ritprat”. Båda lärarna ger exempel på hur kommunikationen används.

Vi har försökt oss på det här med att ritprata och sociala berättelser, just för att en del inte förstår om ens kompis säger ”god morgon” och den andre svarar ”håll käften”. Då förstår inte den eleven alltid konsekvensen för sin kompis, som blir ledsen. Men egentligen handlar det om att eleven som uttryckte sig olämpligt är trött, men kan inte uttrycka det. Då är ritpratet bra.

På kommunikationsvägar i undervisningen nämner lärarna läsinlärningsprojektet.

L1: Jag tycker det bästa med läsinlärningsprojektet är att de fysiskt fick vara med, visa och uttrycka sig. Det blir en annan kommunikation när man som elev står framme vid tavlan. Då behöver man inte heller tala om att man är blyg. Det är en fungerande kommunikation tycker jag och alla eleverna gör det. Sedan kan jag tycka att det ibland blir för mycket prat från mig som lärare. Det blir oftast jag till dem och tvärtom, men inte så mycket mellan varandra, men det är ju också en mognadssak.

Nu flikade L2 in att det även handlar om vilka grupper av elever man har. Läraren fortsatte samtalet med att beskriva hur hen arbetar med smartboard och annat material för att konkretisera matematikundervisningen. Då berättar L1 att man har på uppmaning av logoped köpt in en samtalsmatta, som ett komplement till kommunikation. Den används bland annat i utvärdering av ämnen och olika arbeten. Ett annat exempel är dagboksappen, där eleverna utvärderar skoldagen och hur den har varit. Det kan menade L1 hjälpa föräldrarna att få ta del av vad som händer i skolan, då eleverna inte alltid kan eller vill berätta när de kommit hem. Dagboksskrivandet och utvärderingar fungerar även som underlag till utvecklingsamtal.

5.3.2 Sociala strategier i undervisningen för att nå kunskapsmålen

Samtalet fortsatte med en fråga om vilka förmågor som lärarna anser är viktiga för att utveckla elevers *självständighet*. Båda lärarna ansåg att *autonomi*, där eleverna kan reflektera och ta initiativ är viktiga. Medan L1 framhöll vikten av turtagning och att inte ha fokus på sig själv hela tiden, anser L2 att det även handlar om empatisk förmåga. Det handlar om att kunna se och hjälpa åt, anser L2. Att ha självförtroende och våga berätta i gruppen är något som eleverna också behöver få hjälp att utveckla. ”Det är ofta som de glömmer bort när de har ordet och eleverna behöver bli påmind”, säger L1.

L2: Ja, det är ju någonstans dit man vill nå i slutänden, att de yngre eleverna ska kunna hjälpa varandra. Därför att det handlar mycket tycker jag i maten t ex att man har problemlösningar tillsammans. Det är ju något som ger väldigt mycket om man kan få in det här med gruppsamarbete. Då kan man lära sig mycket av varandra. Någonstans är tanken att vi börjar så smått med de yngre eleverna, så att de ska kunna samarbeta med enklare saker och sedan att de som äldre faktiskt kan göra saker tillsammans.

Lärarna ansåg att *samarbete*, *turtagning* och *empati* är viktiga fokusområden att arbeta med. De menade också att det är en process att få eleverna att kunna ta konstruktiv

kritik och att anpassa sitt språk och det man säger och inte ”bara kasta ur sig något”. Att anpassa språket efter mottagare och syften är viktigt anser L1.

Det är väldigt viktigt och det håller vi på med när vi läser och skriver. Mottagaren ska förstå vad jag menar och man kan inte bara rabbla på sitt sätt. Det gäller både när man läser och skriver.

L1 och L2 framhöll att om eleven tänker på att mottagaren ska vara med på det man säger, handlar just om respekt för den andra och kunna vänta på sin tur. Det innebär för den som framför något att också lära sig att kunna se saker från olika håll.

L2: Ja, att just insikten att man kan få ut så mycket mer om man har flera olika tankesätt tillsammans – att man ser det på något sätt och att man kan bli bättre när man suttit med det själv. Det gäller alla ämnen, alla behöver få feedback.

Intervjun gick över till att handla om hur lärarna gör för att eleverna ska få en gemensam förståelse för uppgiften. Pedagogerna ansåg att man kan ställa följdfrågor till eleverna, för att få en uppfattning om de har förstått uppgiften, sedan ta det enskilt med någon elev som behöver få mer instruktion. Det gör att man inte ”pekar ut” någon. Muntlig genomgång kan ibland vara svårt för de yngre eleverna, och då använder pedagoger smartboard och man går igenom uppgiften tillsammans.

5.3.3 Sociokulturell kontext och individuella behov

När det gäller lärarnas uppfattning om hur man ska tillgodose elevernas differentierade behov och uppfylla målen i Lgr 11, ansåg båda att det handlar om att som pedagog se till att de får arbeta på sin egen nivå, oavsett var de befinner sig utvecklingsmässigt. Man behöver enligt lärarna, ett system som gör att man oavsett vilken lärare som befinner sig på plats kan se var eleverna befinner sig. Organisationen kan som lärarna uttryckte det ”förstöra för eleven”. Moment som inte blir färdiga och avbrott är inte bra för eleverna. Det är därför, enligt lärarna viktigt att dokumentera och följa upp. Eleverna ska veta vad de ska arbeta med just för tillfället i sin process. Det kan gälla såväl ämnesmässiga områden som sociala, exempelvis att klara av att gå på toaletten själv eller det som nämndes tidigare att ha en bra kommunikation i sitt umgänge med andra. Målen eleverna ska arbeta med finns fastsatta på bänkarna, så eleverna påminns om dem när de sitter och arbetar själva. Det får inte bli för många mål åt gången, utan tre mål räcker. När målet är uppfyllt, byts det ut till nytt mål. Även om arbetet är tidskrävande, så har man enligt lärarna ”igen det i slutänden”.

En fråga i intervjun handlade om vad lärarna anser om att vara funktionshindrad och där gav L1 ett exempel som innebär att det är miljön som är avgörande om man är funktionshindrad eller inte.

Om en blind kommer in i ett rum, där alla är seende och lyset går, ja då är det de som ser som är funktionshindrade och inte den som är blind. Så det beror mycket på omständigheterna runt omkring. Det handlar om tillgänglighet och vilka hinder man möter.

Lärarna ansåg att det är viktigt att miljön utformas, så att eleverna upplever att det är ett bra klimat och att de har en bra arbetsmiljö. Trivselfaktorer som ett gott samarbete och respekt för varandra nämns också i sammanhanget. En del av eleverna är med andra elever på skolan och ibland kommer andra elever från grundskolan till grundsärskolan för att delta i rastaktiviteter. Om ingen av grundsärskoleeleverna utmärker sig i matsalen, genom att ”kasta något på golvet eller liknande”, så är de accepterade som

vilka elever som helst. Lärarna talade om att det inte alltid har varit så, utan att det fanns en tid med ett avståndstagande, men att det varit under en period innan lärarna börjat på skolan.

5.3.4 Elevers inflytande i undervisningen

Eleverna har enligt lärarna inflytande genom klassråden och elevråden. I klassråden beslutar man om det som rör klassen och frågor som exempelvis har med rutiner och ordningsregler, medan eleverna under elevråden två gånger i månaden träffar rektorn och skickar representanter från klassen som tar med sig aktuella frågeställningar.

För att ge eleverna tillfälle att vara delaktiga i hur undervisningen utformas, berättade lärarna att de låter eleverna vara med och grovplanera när moment som ska genomföras. Eleverna upprättar ett PM, där de vill berätta vad de vill göra i undervisningen utifrån läroplanen. Här inflikade L1 att det är viktigt att eleverna lär sig ta *ansvar*. ”För när man har inflytande, då har man också ansvar”. Ansvaret handlar också menar L2 om att ta ansvar under raster. Då ges de äldre eleverna möjlighet att ”på egen hand lämna skolgården för att gå en promenad för att visa att de klarar det.”

För att hjälpa eleverna att *argumentera för sina åsikter* i undervisningssituationen beskriver L1 så här:

L1: Det är betydelsefullt att man lär dem att argumentera. Vi skriver insändare i svenskan till exempel. Att lära sig att ha argument underbyggda med någonting och att det inte bara handlar om att ha åsikter, utan att man tar reda på fakta med källor och så där. Vi lärare brukar också vara generösa om eleverna har bra argument för andra saker än undervisningen. Det kan gälla ordningsfrågor i klassrummet.

L2: Vi hade ett exempel på det. Ja, det är ju väldigt cementerat att ha keps på sig i klassrummet och vi hade en diskussion om det. Då var det en kille som tog upp det. Frågan var: ”Varför får jag inte ha på mig min keps?”. Vi funderade lite och så sa vi att han fick komma med et bra argument för att ha på sig kepsen. Då gick det några dagar och till slut så kom han och sa: Ja, det är ju en fördel om jag kan ha keps för skärmen. Att jag kan skärma av mig när jag jobbar.” Då hade eleven kommit fram till ett argument för att ha keps på sig, och det gick jag med på.

Lärarna menar att det handlar även mycket om de själva som pedagoger att man ska hjälpa eleverna i deras utveckling, men också kunna backa tillbaka som vuxen ju äldre de blir och ju större ansvar de kan ta själva.

Pedagogerna berättar att det finns mycket stöd runt omkring eleverna, förutom personal. Det finns så många *verktyg* idag som inte fanns förr, anser L1. Här nämns exempel som på CD-skivor om man har till exempel har läs- och skrivsvårigheter. Eleverna behöver få möjlighet att kunna använda reskapen även i det vardagliga livet utanför skolan. För att underlätta planeringen och arbetet på lektionerna för eleverna, har de timer och ”timstockar”, som hjälper dem att hålla reda på hur länge de ska arbeta med en viss uppgift. ”Det är status att ha en I-phone, så det är inte skämmigt. Den kan de ju använda utanför skolan också”. Förutom att planera sin dag, menar lärarna att det är viktigt att utvärdera dagen, då kan man som elev få insikt om hur lång tid det tar med vissa moment och ha möjlighet att kanske planera bättre till nästa gång.

Något som också lyftes fram under intervjun är hur lärarna arbetar med *reflektion* och *problemlösning*. R2 menade att det behövs även när man arbetar i grupp, då man som elev kan komma fram till *gemensamma lösningar* i exempelvis matematiken. De får

också möjlighet till olika infallsvinklar när det gäller hur man kan resonera sig fram till en lösning på ett problem.

För att undvika att eleverna upplever sig obekväma i att fråga om något de inte förstår, gav L1 exempel på att man på bänkarna kan ha en röd lapp, som gör pedagogen uppmärksam på att eleven inte uppfattat uppgiften. L1 berättade att hen då kan gå tillbaka till den eleven och förklara. En annan variant som nämndes är att man före eller efter lektion har en extra genomgång med elever som behöver det.

För de yngre eleverna ansåg båda lärarna att det är svårare att arbeta med diskussioner, eftersom ”de små” är så olika snabba och motiverade.

L1: Det är många dealar med de små. De är olika snabba och olika motiverade. Det ska göra det ena först och sedan mötas på halva vägen. De kan exempelvis vilja arbeta med ”räkneapan” i stället. Då säger jag att de kan göra två sidor i boken först och sedan är det ok. ”Då får jag som jag vill och du som du vill”. Det här att mötas på halva vägen tycker jag är en jättebra förmåga för eleverna att lära sig. Det är det de möter ute i samhället, att kunna möta andra.

I slutet av intervjun gick vi in på hur pedagogerna tydliggör läroplanen och kursmålen för eleverna. Pedagogerna beskriver hur de använder pärmar med målen i förenklad textform, för att konkretisera innehållet för eleverna. Det kan dock vara svårt för de yngre att greppa det som står, men för de äldre poängterar lärarna vikten av att eleverna ser att det finns en plan, och att det ”inte är läraren som hittar på vad som ska göras”. För att motivera eleverna att arbeta anser L1 att man behöver ta om och motivera till varför man ska gå igenom arbetsmomenten och att det kopplas till elevernas vardag, så att de förstår nyttan av det de förväntas lära sig.

5.4 Sammanfattning

5.4.1 Skolledarnas resonemang kring delaktighet i skolan

Hur resonerar skolledning och pedagoger som omfattas av studien, om innebörden i begreppet delaktighet och hur de arbetar med den för elever i grundsärskolan?

Delaktighet för rektorerna handlar om hur man organiserar och genomför demokratiska processer på skolan. Skolledningen nämner likabehandlingsarbetet, elevråd och klassråd. Några exempel på hur man från ledningshåll vill att undervisningen ska bedrivas är att rektorerna vill att lärarna låter eleverna vara med och påverka innehållet, men samtidigt menar skolans rektorer att strukturen på grundsärskolan kan vara ett hinder för elevernas delaktighet. Lärarna menar att de genom att involvera eleverna i planeringen av vad som ska göras och ge återkoppling i form av dagbok, som följer upp elevernas framsteg gör eleverna delaktiga i undervisningen. Pedagogerna ger exempel på hur de låter eleverna vara med och bestämma regler, som direkt påverkar dem – och att eleverna görs delaktiga genom att få möjlighet att argumentera för sina åsikter och ändra förhållningsregler. Lärarna nämner *samarbete, empati och turtagning* som viktiga faktorer för att eleverna ska utveckla sin kommunikationsförmåga tillsammans med andra, vilket i sin tur enligt lärarna gynna delaktighet.

Vilka underliggande strukturer och vilken kultur ligger till grund för arbetet med delaktighet i grundsärskolans undervisning?

Arbetet med delaktighet för grundsärskolans elever innefattar mycket av organiserande om hur och när delaktighetsarbetet genomförs. I framtagandet av skolans likabehandlingsplan för 2012-2013 var elevernas åsikter:

- Man ska hjälpa andra som blir mobbade
- Alla är lika mycket värda
- Man ska berätta för vuxen när något händer
- De vuxna ska vara med och delta i rastaktiviteter
- Det ska finnas fler roliga aktiviteter i klassen för att lära känna varandra
- Man ska vara mer serösa vid konflikter och lösa dem direkt
- Rektorn ska informera om sitt arbete och visar egna tankar till eleverna

Skolledningen framhöll vikten av demokratiträning och att det är särskilt betydelsefullt för elever i grundsärskolan, som oftast inte får tränas i att vara aktiva i formella sammanhang utanför skolan genom deltagande i föreningsliv. Båda rektorerna ansåg att elevrådets funktion är en avancerad form av demokratiträning, då det handlar om komma fram till ett resultat genom resonemang tillsammans med andra. Grundsärskolerektorn ansåg att det är en betydelsefull form av träning för särskoleeleverna, då de ofta i livet efter skolan i det vardagliga livet ofta blir beroende av att inordna sig i en grupp och att det därför är viktigt att eleverna får tränas i att socialiseras och växa in i ett socialt sammanhang redan i skolan.

Enligt skolledningen vill man gärna tillgodose elevernas önskemål och menar att det är viktigt att träna grundsärskoleeleverna i att delta i demokratiska processer. Rektorerna ger dock inga direkta förslag på hur en förändring av gällande kulturella normer för struktur skulle kunna se ut. Eleverna ska också, anser man, ges möjlighet på elevråden att fatta beslut som påverkar dem. Samtidigt hänvisar skolledningen till i första hand klassråden, där man menar att ”utrymmet för att öppna upp för tankar och idéer av mer konkreta synpunkter” kan göras i dialog.

Rektorerna anser att det pedagogiska upplägget i demokratiträningen i såväl klassråd som elevråd innebär organisatoriskt och pedagogiskt att samtalen behöver vara strukturerade, vilket i sin tur enligt skolledningen betyder att man behöver ha en tydlig struktur i genomförandet och i kommunikationen och att det inte bara ska handla om inköp eller hur skolgården ska utformas. Några tankar enligt en av rektorerna är att eleverna i sarskolan uttryckt att de inte vill gå i samlad trupp till matsalen eller på annat sätt uppleva sig stigmatiserade eller bli annorlunda behandlade än andra elever på skolan. Skolreglerna ska också enligt skolledningen vara synliga för alla elever och vara en process som fungerar även i personalgruppen. Värderingsövningar, filmvisningar och annat som har en systematisk koppling till likabehandlingsplanen kan användas i arbetet med likabehandling, vilket enligt skolledningen bör ske med kontinuitet. Rektorns tankar var att det på sarskolan är lätt att fasta i roller och strukturer. Struktur och rutiner är samtidigt viktiga ramar för personal och elever att hålla sig till, vilket skapar trygghet menar man. Men det kan å andra sidan vara ett hinder för elevernas delaktighet.

När det gäller elevernas möjligheter till att välja ämne i elevens val, var skolledningen kluven. Samtidigt som det finns en önskan från rektorerna att tillgodose elevernas

önskemål, uttryckte de farhågor om fria val och hur det organisatoriskt ska lösas. Grundskolerektorns uppfattning var att ämnen knuta till praktiska moment som Idrott och Musik är lättare i grundskolan, då eleverna oftast tycker det är intressanta och roliga inslag i undervisningen. Grundskolerektorn ansåg att undervisningen i särskolan av naturliga skäl behöver ha ramar och struktur för att eleverna ska uppleva sig trygga, men att det är lätt som pedagog att fasta i rutiner, struktur och i sin egen roll. Här nämnde rektorn tendenser till att som pedagog i allt för stor utsträckning styra eleverna innehålls- och tidsmässigt. Skolledaren på grundskolan framhåller dock att läsning tillsammans med andra, där eleverna har möjlighet att reflektera över sitt lärande är att föredra framför som skolledaren uttrycker det ”mekanisk inläring”. Skolan är med i ett läsprogram (Reichenberg & Lundberg, 2011), som innebär att eleverna lär sig att läsa genom en medveten lärarstrategi i att eleverna att reflektera och förstå det skrivna. Genom studien framgår det från såväl lärarhåll som skolledning att just en medveten struktur för hur man lär i kombination med konkreta övningar och i dialog gynnar elevernas lust och möjlighet att lära.

5.4.2 Pedagogernas resonemang kring delaktighet

Under intervjun framgick att lärarna ansåg att den avgörande faktorn för möjligheter till kommunikation och delaktighet i undervisningen är genom språket, d v s hur den dialog som förs mellan pedagog och elev är konstruerad. Att läraren kan använda alternativ kompletterande kommunikation (AKK) i undervisningen exempelvis tecken som stöd och sociala berättelser är av stor vikt, likaså samtalsmatta och andra pedagogiska hjälpmedel som appar. Tydligheten i strukturen för hur lektionerna genomförs och uppföljning tillsammans med eleverna lär dem enligt pedagogerna att vara delaktiga och ta ansvar för sitt arbete. Motivationen ökar om eleverna får delta i planeringen, men även ha synpunkter på när och hur undervisningen ska genomföras menar lärarna. Pedagogerna ansåg att läsprogrammet ”Läsande klass” är bra för eleverna, då de tränar sig i att reflektera över sitt eget lärande tillsammans med andra.

Konkretiserade och verklighetsförankrade uppgifter hjälper eleverna att förstå nyttan med varför de ska lära sig de olika momenten. Ökat självförtroende och empati, menade lärarna är grunden för en bra kommunikation tillsammans med andra. Eleverna behöver ofta bli påmind om det och hur de ska gå tillväga för att utvecklas i att fungera i grupp tillsammans med andra. Båda pedagogerna ansåg att eleverna mognadsmässigt efter ålder ökar sina färdigheter att kommunicera med varandra och att det tar tid för de yngre eleverna att lära sig de sociala koderna. För såväl de yngre som äldre eleverna finns en tendens att i första hand ha en dialog med läraren och att flickorna ofta är tysta när det förs en dialog i klassen. Det ska tilläggas att flera av pojkarna har utagerande beteende, vilket i sig emellanåt kan försvåra för flickorna att göra sin röst hörd. Många av eleverna är blyga och tillbakadragna, men några av de äldre barnen umgås med andra elever på skolan.

Eleverna på grundskolan har klassråd och deltar i skolans elevråd. Där har grundskoleeleverna varit med och påverkat beslut om praktiska göromål som exempelvis inköp till skolan. I klassen är det lärarnas intention att få eleverna att argumentera för sina åsikter genom att hitta bra argument när de vill ha en förändring i regler eller annat som har med skolarbetet att göra.

5.4.3 Skolans sociokulturella struktur

Såväl pedagoger som skolläda är relativt nya i verksamheten, men har en gemensam bild av hur man vill arbeta med att få eleverna att arbeta tillsammans. Det återkommer dels under samtalen, men också i uppsatta anslag med skolans värdegrund och arbetet med likabehandling. Här framhålls värdet av likabehandlingsarbetet och att det är något skolan aktivt vill arbeta med i sin vision om en skola, där alla upplever sig sedda och trygga. I studien framkommer intentioner hos skolläda och lärare att arbeta med elevernas delaktighet. Lärarna nämner trivselfaktorer som ett gott samarbete och respekt för varandra som betydelsefulla faktorer för delaktighet. ”Alla ska ha möjlighet att uttrycka sin åsikt och bli hörd”. Pedagogerna nämner tillfällen när de uppmuntrar eleverna att argumentera för sina åsikter, samtidigt framhåller de (vilket bekräftas av skolläda) att det är mycket struktur och styrning för att eleverna ska uppleva en trygg miljö i skolan och att det handlar om att kommunicera utifrån elevernas förmågor.

Skolans fysiska utformning med avdelade mötesplatser försvårar dock tillfälliga möten som gynnar sociokommunikationen mellan eleverna. En av pedagogerna uttrycker under intervjun en farhåga. Om ingen av grundsärskoleeleverna utmärker sig i matsalen, genom att ”kasta något på golvet eller liknande, så är de accepterade som vilka elever som helst”.

5.4.4 Uttrycken för delaktighet i undervisningen

På vilket eller vilka sätt framträder former för delaktighet i undervisningssituationen?

Under observationerna i mellanstadiegruppen använde pedagogerna AKK. Klasserna observerades vid ett morgonpass och ett eftermiddagspass i samma klass, men det var två olika lärare som höll i undervisningen. Lärarna kommunicerade både med personal och till elever, tedde sig olika, men båda pedagogerna använde AKK. Eleverna var trötta och stundtals ofokuserade. Morgonpasset startade med samling och uppföljning av hur det varit under ledigheten, då det varit påsklov. Ett flertal händer räcktes upp och nästan alla ville berätta. Läraren höll på turordningen och försökte dela talutrymme rättvist. Lektionen bestod av ämnet svenska och läraren hade en genomgång av traditionellt slag, och stod framför eleverna vid tavlan. Med olika uppmärksamhetsgrad deltog eleverna i lektionspasset och läraren fördelade ordet. Innan lektionens slut fick eleverna tala om vad de skulle göra under rasten, sedan lämnade de klassrummet. För att eleverna ska förstå läraren och skapa sig en begriplighet av vad lektionen går ut på behöver eleverna ha tillgång till den *symboliska tillgängligheten* (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2013) i form av AKK och tydliggörande pedagogik. Pedagogerna använder traditionell pedagogik, men låter eleverna få det utrymme som krävs för att hålla balans i dialogen och ge tillräckligt med talutrymme till eleverna. Utmaningen är dock att även få de tysta eleverna att delta i konversationen.

Lärarens strategi i elevgruppen på högstadiet var att stimulera eleverna till egenreflektion för att få igång dem. Genomgången i början av lektionen var relativt kort och läraren använde smartboard samt schemabilder. Eleverna uppmuntrades att arbeta med varandra i grupper om tre. Det tog en lång stund innan eleverna kom igång med arbetet och några elever tog hjälp av assistent och lärare när deras kamrater inte tog initiativ i uppgiften. I klassrummet satt eleverna med borden mot varandra, vilket borde

underlättat kommunikationen. Ingen av eleverna använde tecken som stöd. Några elever lyckades nästan bli färdiga, men de flesta hade inte löst uppgiften innan lektionen är slut.

Under andra observationstillfället hos de äldre eleverna på högstadiet har *projekt* med *tema* genomförts som redovisas. Det verkar ha väckt ett stort intresse hos eleverna att arbeta med projektet. Det är inga svårigheter för eleverna att komma ihåg vad de ska göra. Texten till musiken framgår också på storfilmsduk (projektor) när eleverna visade sin film. De är själva med och skapar det som ska redovisas och är mycket intresserade av uppgiften. Samarbetet går bra med assistenter och lärares hjälp. Eftersom bilder och tecken som stöd blir en naturlig del av själva showen, faller sig resultatet naturligt. Ingen behövde efter filmvisningen redovisa något mer än musikshowens framträdande och eleverna verkade mycket nöjda med vad de presterat, men *det har fått ta tid* och arbetet spänner över en längre period om en termin. En iakttagelse jag gör är hur lätt de kommunicerade med de andra barnen, trots att det är en grupp som de inte mött mer än i projektet och musikundervisningen.

Kapitel 6 - Diskussion och vidare forskning

6.1 Metodreflektion

Studiens frågeställningar är delvis besvarade, vilka tidigare redovisats under resultat. En självkritisk reflektion är att intervjufrågorna till lärarna var nära förknippade med kommunikation och kanske i alltför liten utsträckning täckte in delaktighetsperspektivet tillsammans med resultatet från observationerna. Observationerna styrkte dock till viss del lärarnas utsagor om hur de metodiskt går tillväga för att öka elevernas delaktighet. Kategoriseringarna registrerades utifrån Szönyi och Söderqvist tankekartan kring delaktighetsaspekter (2013). I studien fick eleverna med hjälp av dagboksanteckning vid skoldagens slut, reflektera över sina insatser under arbetspassen. Under ett observationstillfälle fick jag ta del av det eleverna åstadkommit från ett temaarbete i ämnet Musik, men följde inte arbetsgången i projektet. Det hade kunnat styrka slutsatserna ytterligare. Hur lärare och elever kommunicerade med varandra observerades vid fyra tillfällen. För att få en heltäckande bild skulle klasserna följts under en längre tid och även utanför klassrummet i skolans övriga miljö. När det gäller skolan som sociokulturell arena (Dysthe, 2003) och utvecklande av delaktighet för grundsärskolans elever kan registreringar göras utifrån tolkning av vad rektorer, lärare och elever uttryckt i likabehandlingsarbetet. Kanske hade studien fått större relevans om fokussamtal med samma bilder hade använts för både rektorer och lärare utan intervjufrågor? Tidigare presenterat resultat med åtföljande analys, får därför ses som en tendens när det gäller uppfattningar och arbetet med delaktighet i grundsärskolans undervisning.

6.2 Resultatdiskussion

Ödman (2006), beskriver den hermeneutiska cirkeln i ett tolkningsarbete, vilket utgår från delar som sammanfogas till en helhet. I studien är utsagor från skolledning och lärare, dokument från likabehandlingsplan (med elevers utsagor) och observationer delar av den helhet eller verklighet som resultatet och analysen vilar på.

Som utgångspunkt i analysen av delaktighetsaspekter enligt Szönyi och Söderqvist Dunkers (2013) framgår i samtalen med skolledning och lärare samt observationer framgår följande:

Tillhörigheten på skolan är starkt knuten till grundsärskolans lokaliteter och miljö. Eleverna har i grundsärskolans lokaliteter en trygghetszon, där de av personalen anses vara trygga, och där någon elev går till de äldre barnen på grundskolan under raster. Under lektionerna arbetade eleverna i smågrupper och lärarnas intention är att genom ett ökat samarbete mellan eleverna och aktiviteter i skolans olika sammanhang få elever att lämna sin trygghetszon. I studien framgick inte på vilket sätt eleverna samarbetar med övriga elever i skolan.

Tillgängligheten har faktorer som leder till delaktighetsbarriärer, då skolutrymmen inte alltid möjliggör en lugn miljö. Vissa brister finns även i dialogen mellan lärare, assistent och elever under ett tillfälle, men det kan i den här studien inte sägas vara ett generellt problem, då det endast observerades under ett tillfälle. Vid det tillfället uppmärksammade inte assistenten elevens behov av assistens och läraren var fullt upptagen med andra elever. Kompetensen hos alla personal när det gäller elever med utvecklingsstörning och i tecken som stöd anses vara en mycket viktig faktor för elevernas möjlighet till kommunikation (Alexandersson, 2009). Tillgängligheten på AKK är på skolan där studien genomfördes tekniskt gott när det gäller hjälpmedel.

Samhandling: Ett observandum på grundsärskolan är hur ofta vissa elever behöver gå till angränsande rum för enskild undervisning, men det här är en pedagogisk avvägning i förhållande till omständigheter. Det handlar om vad individen själv är tillfreds med och de andra elevernas förhållningssätt. Det är dock viktigt att som lärare vara uppmärksam på placering, så det inte innebär en exkludering av elever i klassrummet (Alexandersson, 2009).

Erkännande: I skolans likabehandlingsplan (2012-2013) framgår att arbetet ska omfattas av aktivt ökande av elevernas delaktighet och inflytande, att minska kränkningar på grund av utseende, funktionshinder och fysiska kränkningar. Det ska vara nolltolerans mot mobbning. Genom återkommande arbete och teman vill skolledningen synliggöra sarskolans elevers tankar och önskemål vid framtagande av likabehandlingsplan.

Eleverna tankar som återfinns i likabehandlingsplanen visar att de upplever en viss isolering från vuxenvärlden och hur den resonerar. Det visar eleverna tydligt genom att vilja ha fler aktiviteter med vuxet deltagande och att de önskar att skolledningen ska berätta om hur man tänker kring skolans arbete. Likaså framhåller eleverna att de behöver stöd i sin kommunikation med andra elever för att lära känna och kommunicera med varandra. Erkännandet från lärarhåll är att pedagogerna låter eleverna vara med i

planering och uppföljning (dagbok kopplat till utvecklingssamtal). Man uppmuntrar också eleverna att framföra sina egna åsikter och argumentera för dessa.

Engagemang: I klassrumssituationen är engagemanget hos eleverna gott och vad jag kan utläsa under observationerna är de oftast trygga i kontakten med de vuxna, men inte alltid med varandra, då det inte alltid förstår sina kamraters signaler och känslouttryck. Lärarstödd undervisning och mycket uppmuntran att konversera och reflektera tolkar jag vara en faktor för att nå framgång (Reichenberg och Lundberg, 2011). Brist på kompetens och engagemang hos stödjande vuxna kan dock försvåra kommunikationen för såväl elev som lärare (Alexandersson, 2009). Temaarbeten som i musikämnet ökar elevernas engagemang och genom modern teknik kan eleverna efteråt utvärdera och få en direkt återkoppling på hur arbetet gått (jfr situerat lärande beskrivet av Dysthe, 2003).

Autonomi: Faktorn för att som eleven kunna vara autonom bestäms ofta i särskolan av tillgång till anpassade lokaliteter, verktyg och hjälpmedel i undervisningen. Störande faktorer som beskrivs i studien som andra elever och vuxna som går in och ur klassrummet är distraherande för eleverna. Utöver det behöver eleverna stöd av vuxen i sin närhet, som ger de möjlighet i den mån de behöver få hjälp med uppgifter och i kommunikationen med omgivningen. En alltför stark styrning från vuxenvärlden kan hämma autonomi (Corsaro, 1997). Omsorgsperspektivet hos den vuxne kan göra eleven alltför beroende och hindra dennes utveckling i att vara autonom (Berthén, 2007). Å andra sidan behöver eleven en aktiv och engagerad vuxen som kan tolka och uppmuntra till kommunikation i undervisningen och delaktighet i skolans olika sammanhang.

I arbetet med studien vill skolledarna gärna framhålla arbetet med delaktighet, men att elevernas åsikter inte alltid når fram till de vuxna med ansvar för elevernas skolgång. Det är något rektorerna själva påtalar (se resultatavsnitt), nämligen att vuxna lyssnar för lite på vad eleverna vill med sin kunskapsutveckling. Det framgår inte i studien på vilka grunder eleverna vill vara delaktig. Molin (2004 och 2009) har genom fördjupade studier av särskoleelever beskrivit att eleverna vill uppfattas vara "som alla andra".

En klar koppling kan göras utifrån egna erfarenheter som lärare med elever som antingen har svårt att acceptera att man går i särskolan, eller de som "stänger in sig i sin egen värld" och inte vill ha med andra grupper på skolan att göra. Det handlar ofta enligt tidigare elevers utsagor om den egna rädslan för att inte bli accepterad i sammanhanget. Inom den sociokulturella forskningen, framhålls möjligheterna att lära i dialog tillsammans med andra (Dysthe, 2003). Studiens resultat visar att skolan behöver uppmuntra eleverna att delta även i andra sammanhang än grundsärskolans undervisningsgrupper. När eleverna är nya i särskolan, tar det ofta tid att uppleva samhörighet både i sin egen grupp men också i hela verksamheten. Eleverna har, enligt skolledning uttryckt önskan om förändring när det gäller placering i matsal och att de äldre eleverna upplever en organisatorisk styrning från lärare och assistenter. De vill inte bli betraktade som annorlunda, utan omfattas av ett "vanliggörande" och välja var de vill sitta i matsalen (Molin, 2005, se även Frykman, 2003 beskriven av Haug, 2006).

Ineland, Molin och Sauers (2009) vinklar sig bort från omsorgsperspektivet och fokuserar i stället på möjligheter. De utmanar läsarna med frågor, som man lätt berörs av. Inte minst att vi nu möter en generation, vars värld ser mycket annorlunda ut än vad

den tidigare gjort. En IT-generation och en komplex omvärld, där social kontakt på nätet är lika vanligt som den direkta kontakten i mötet mellan människor. Vad har det fått för betydelse för ungdomar att dessa mångskiftande arenor har öppnats? Individer med utvecklingsstörning kan ingå i många kontexter idag, vilket också skildras i litteraturen av forskare som Molin mfl. Exempelvis teaterverksamhet och kulturella sammanhang (jfr även dövulturen). Vad gör människor med den kategori eller de kategorier man förväntas tillhöra?" Identiteten utgår ifrån familjen, men den kontext som den unga människan från början befinner sig i utvecklas under den socialiseringsprocess som tar vid när individen börjar i skolan och i förlängningen livet efter skolan. På den skola, där studien genomfördes, uttrycker eleverna i en rapport från likabehandlingsarbetet (2012-2013) att de genom placering i matsalen och promenader med vuxna, upplever sig stigmatiserade. Vanliggörandet som Haug (2006) genom Frykman relaterar till är viktigt, men kräver enligt min mening en balansgång mellan krav och möjligheter.

Skolreformerna har under de senaste årtiondena avlöst varandra och organisatoriska förutsättningar fått revideras, samtidigt som specialpedagogisk forskning om differentierade funktionshinder och dess konsekvenser gjort nya landvinningar. Studien påvisar att eleverna i grundsärskolan föredrar att arbeta i konkreta lärandesituationer, där de ges utrymme att diskutera kring sitt eget lärande, men att de inte delar skolans arenor i alla sammanhang. Det finns en fysisk omgivning, där eleverna i grundsärskolan förvisso upplever trygghet, men som också till viss del utgörs av en styrning av vuxna när det gäller villkor för att delta i skolans sociokulturella sammanhang och hur arbetet med kunskapsutveckling för den enskilde ska genomföras.

6.3 Specialpedagogiska implikationer

Konsekvenserna av dilemmat mellan behov av individualiserad undervisning Persson, 2007) och samspel i ett lärande (Dysthe, 2003) gör att man i skolan måste fundera över metoder för elevernas lärande. Studiens resultat visar, att om eleverna i grundsärskolan får möjlighet till större eget ansvar i exempelvis arbete med teman ökar lusten och motivationen att lära tillsammans med andra. En berättigad fråga i sammanhanget är därför om organisation och struktur gör att det fortfarande inom sarskolan är för stort fokus på omsorg och regler (Berthén, 2007). Tvekar pedagoger på grund av missriktad omsorg om eleverna, att låta de ta det ansvar för sin egen kunskapsutveckling? Alltför stark styrning, visar forskning, kan göra att eleverna står tillbaka när det gäller att ta egna initiativ till kommunikation och samspel med andra (Corsaro, 1997). Här krävs en såväl pedagogisk som didaktisk avvägning av i vilken omfattning eleverna förväntas ta ansvar och hur lärare och andra vuxna kan stödja eleverna i deras kommunikation i undervisningssituationen (Alexandersson, 2009).

Som speciallärare i grundsärskolan behöver man låta eleverna få möjlighet till reflektion över det de lär sig, så kallad metakognition (Reichenberg och Lundberg, 2011). Budskapet i Lgr11, betonar att även elever med betydande kognitiva svårigheter, har stor utvecklingspotential om läraren använder en medveten undervisningsstrategi och att fokus ska ligga på lärandet, oavsett var eleven befinner sig i sin kunskapsutveckling. När eleverna i studien fick möjlighet att redovisa sitt resultat från ett längre arbete över tid i ämnet musik, var deras engagemang och intresse stort.

Har ökat IT-användande ändrat förutsättningarna för särskoleelevernas möjligheter till aktivt deltagande i undervisningen och öppnat upp för nya sätt att kommunicera? Lust att lära gäller alla, inte bara eleverna på grundsärskolan. Att få tillräckliga utmaningar och uppleva sig motiverad borde vara den största av utmaningar i att öka delaktigheten för eleverna i grundsärskolan för att stödja dem i att nå målen (Lgr 11 för grundsärskolan, 2011).

6.4 Vidare forskning

Vilka krav ställer pedagoger på grundsärskolans elever? Den frågan kan en kvalitativ undersökning av hur exempelvis grundsärskolans nya läroplan (ibid) fått för konsekvenser när det gäller lärarnas resonemang kring individuella utvecklingsplaner och elevernas kunskapsutveckling. Det ger dock inte några svar på vad eleverna anser om deras skolgång eller vilka möjligheter de har att påverka undervisningen. En kvalitativ studie, som baseras på elevernas uppfattning om hur de ser på delaktighet skulle däremot kunna ge indikationer i det fortsatta arbetet med elevernas delaktighet i undervisningen och vilka kommunikationsvägar som eleverna föredrar.

Studier med fallbeskrivningar från flera skolor, kan göra det möjligt att få en uppfattning om hur man arbetar med grundsärskoleelevernas delaktighet i undervisningen. I studier av den didaktiska kontexten, kanske med hjälp av aktionsforskning, skulle intressanta frågeställningar kunna väckas om lärande och kommunikativa arbetsformer, som exempelvis reciprok undervisning och strategier för att utveckla elevernas läsande. Det kan i sin tur generera i uppslag till fortsatt forskning om elevernas möjligheter till ökad delaktighet (Dysthe 2003) i ett lärande.

Referenslista

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur
- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsfält i utveckling. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik*. Stockholm: Vetenskapsrådet
- Alexandersson, U. (2009). *Stödjande rum – en studie om elever i en inkluderande verksamhet*. Specialpedagogiska skolmyndigheten, Västra regionen
- Antonovsky, A. (1991). *Hälsans mysterium* Stockholm: Natur & Kultur
- Bergström, G. & Boréus, K. (2013). *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Lund: Studentlitteratur
- Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet: särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Doktorsavhandling. Karlstad: Karlstads Universitet, Institutionen för estetik & pedagogik
- Corsaro, William, A. (1997). *Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Egelund, N. Haug. P. Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber
- Emanuelsson, I. (1996). *Integrering – bevarad normal variation i olikheter*. Rabe, T. & Hill, A. (red). *Boken om integrering. Idé och praktik*. Malmö: Corona
- Emanuelsson, I, Persson, B, Rosenqvist, J. (2001). *Forskning och utveckling inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket
- Engqvist, A. (2009). *Konsten att samtala*. Stockholm: Nordstedts förlag
- Fangen, K. (2005). *Deltaogande observation*. Malmö: Liber AB
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. Nilholm, C. & Björck-Åkesson, E. (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s.17-27). (Vetenskapsrådets rapportserie 5: 2007) Stockholm: Vetenskapsrådet

- Granlund, M. & Björck-Åkesson, E. (2004). Delaktighet – ett centralt begrepp i WHO:s klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa (ICF) Gustavsson, C. (Red.) *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur
- Gustavsson, A. (2004) *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur
- Hart, R. (1992). *Innocent essays No4 Childrens participation – From tokenism to citzienship*. Hämtat 10 april 2014 från http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma. Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket
- Haug, P. (2001). *Den inkluderande skolan som utmaning*. Högskolan Volda
- Haug, P. (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber
- Ineland, J. Molin, M. & Sauer, L. (2009). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. Malmö: Gleerups Utbildning AB
- Janson, U. (2005). *Vad är delaktighet? En diskussion av olika innebörder*. Pedagogiska Institutionen, Stockholms Universitet.
- Janson, U. (2009). *Delaktighetens villkor*. Från pågående forskningsprojekt vid institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms Universitet
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Molin, M. (2004). *Att vara i särklass – om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan*. Avhandling. Linköpings Universitet, Institutionen för beteendevetenskap/Institut för handikappvetenskap
- Molin, M. (2008). *Delaktighet i olika världar - om övergången mellan gymnasiesärskolan och arbetsliv*. Högskolan väst, rapport 2008:01
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Malmö: Studentlitteratur
- Nordenfeldt, L. (2004) *Aktivitet, delaktighet och ICF* (s. 49-59). Gustavsson, A. (Red). *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken – motivering, genomförande och konsekvenser*. Göteborg: Institutionen för specialpedagogik, Göteborgs Universitet (rapport nr 11)
- Persson, B. (2007). Svensk specialpedagogik vid vägskäl eller vägs ände? (s.52-62) Nilholm, C. och Björck-Åkesson, E. (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och*

forskningsfronterna. (Vetenskapsrådets rapportserie nr 5 2007)
Stockholm: Vetenskapsrådet

Reichenberg, M. & Lundberg, I. (2011). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal – för elever som behöver särskilt stöd*. Stockholm: Natur och Kultur

SFS 1985:100 (1985, s. 39). *Nya skollagen*. Stockholm: Riksdagen

SFS 2010:800 (2010). *Nya skollagen*. Stockholm: Riksdagen

Skolinspektionens rapportserie nr 9 (2010). *Undervisningen i svenska i grundsärskolan*. Stockholm: Skolinspektionen

Skolverket (2005). *Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid*. Rapport nr 270. Stockholm: Fritzes

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Edita

Skolverket (2011). *Läroplan för grundsärskolan*. Stockholm: Edita

Skolverket. (2011). Skolverkets föreskrifter (SKOLFS 2011:28) Om kursplaner för grundsärskolans ämnen och ämnesområden. Stockholm: Edita

Skolverket. (2011). Skolverkets föreskrifter (SKOLFS 2011:29) Om kunskapskrav för grundsärskolans ämnen och ämnesområden. Stockholm: Edita

Socialstyrelsen (2003). *Klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa – ICF*. Svensk version av “*International Classification of Functioning, Disability and Health*” (ICF). Hämtat 5 maj 2014, från <http://www.sos.se/se/FULLTEXT/4/2003-4-1/2003-4-1pdf>

SOU 1991:46 (1991). *Handikapp, välfärd och rättvisa*. Betänkande av 1989 års handikapputredning. Stockholm: Socialdepartementet

SOU 1992:52 (1989) *Ett samhälle för alla – Slutbetänkande av 1989 års handikapputredning*. Stockholm: Allmänna förlaget

SOU 2003:35 (2003) *För den jag är – Om utbildning och utvecklingsstörning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet

SOU 2008:09SoU3, rskr. 2008/09:38. *Konventioner om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*. Stockholm: Riksdagen

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

- Svenska Uneskorådet (2006). *Salamanca-deklarationen och Salamanca+10*. Svenska Uneskorådets skriftserie nr 2/200
- Szönyi, K. & Söderqvist Dunkers, T. (2013). *Där man söker får man svar. Delaktighet i teori och praktik för elever med funktionsnedsättning*. FoU-rapport, skriftserie nr 2. Specialpedagogiska Skolmyndigheten
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur
- Utbildningsdepartementet. (1980). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna*. Lpo 80 och Lpf 80. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie nr 1
- World Health Organization (1980). *International Classification of Impairment, Disability and Handicaps*. WHO. Geneva, Switzerland
- World Health Organization (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICIDH-2 Final draft, December 2001)*. WHO. Geneva, Switzerland
- Yin, R. K. (2013). *Kvalitativ forskning från start till mål*. Lund: Studentlitteratur
- Ödman, P.-J. (2006) *Tolkning, förståelse, vetande – Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Nordstedts förlag

Bilagor

Bilaga 1: Tankekarta för att sortera delaktighetsaspekter

Szönyi & Söderqvist Dunkers (2013, s. 22) tankekarta, för att underlättar att sortera, ringa in och beskriva upptäckter vid analys i arbetet med att identifiera och tydliggöra aspekterna för delaktighet i skolan. Delaktighetsaspekterna visas i den vertikala spalten, till vänster, medan kulturerna presenteras i de tre horisontella spalterna till höger.

Tillhörighet	Undervisningskultur	Kamratkultur	Omsorgskultur
Tillgänglighet <ul style="list-style-type: none">• Fysisk• Socio-kommunikativ• Symbolisk			
Samhandling			
Engagemang			
Erkännande			
Autonomi			

Bilaga 2: Intervjufrågor till lärare

1. Vilka faktorer tycker du är viktiga när det gäller att skapa möjligheter till kommunikation mellan lärare/ elever och mellan elev/elev?
2. Vilka kommunikationsvägar använder du i undervisningen mellan dig som lärare/elever och elev/elev?
3. Vilka förmågor anser du är viktiga att utveckla för att utveckla elevernas självständighet?
4. Hur arbetar du för att uppnå en för eleverna gemensam förståelse för uppgiften?
5. Hur gör du för att tillgodose elevernas olika behov i gruppen?
6. Vad anser du att det innebär att vara funktionshindrad?
7. Vilka faktorer anser du är viktiga när det gäller miljöns utformning för att skapa ett bra klimat för samarbete och dialog för eleverna?
8. På vilka sätt har eleverna inflytande?

I skolan
I undervisningen
9. Hur uppfattas eleverna i särskolan av andra elever på skolan?
10. Hur arbetar du för att öka elevernas inflytande över sitt eget lärande?
11. Hur tydliggör du läroplanen och kursmålen för eleverna?
12. Hur arbetar du för att motivera dina elever?

Bilaga 3: Missivbrev till skolledning och lärare

Till rektor och lärararbetslag

Hej!

Är Din skola intresserad av att ta reda på hur delaktighet för grundsärskolans elever tar sig uttryck i undervisningen och hur ni på skolorna resonerar kring delaktighet?

Jag är student på speciallärarprogrammet med inriktning utvecklingsstörning och går nu under våren min sista termin innan jag är färdig speciallärare. Som en sista del av utbildningen ingår att genomföra en studie och dokumentera en uppsats på avancerad nivå. För att kunna genomföra studien behöver jag komma till er och ha fokussamtal med skolledningen, därefter besöka två grundsärskoleklasser för observationer. Sedan vill jag intervjua lärarna för de grupper jag besökt. Under arbetet med studien kommer jag att följa Vetenskapsrådets forskningsetiska krav (<http://vr.se/etik>).

Det innebär att all information som framkommer i samband med studien aidentifieras och behandlas med sekretess. Studiematerialet förvaras oåtkomligt för obehöriga under processens gång och förstörs när studien är genomförd och rapporterad. Information till deltagande lärare/informanter skickas ut innan besök. Via lärarna förmedlar jag information om studien och vad det innebär att delta i den till eleverna och föräldrar. Deltagandet i studien är frivilligt. Skolan och informanter kan när som helst avbryta sin medverkan om så önskas. Självklart kommer ni att kunna få ta del av studiens färdiga resultat. Jag ger jag återkoppling av resultatet när studien är genomförd och avslutad.

Tidpunkt för studiens genomförande är från mars månad till slutet av maj, 2014. Tacksam för svar om deltagande eller inte på nedanstående mejladress. Om vill ställa frågor, kontakta mig på telefonnummer,xxxxxxx (arbetstelefon).

Med vänliga hälsningar
Susan Ritheim Olsson
e-mail: xxxxxxxx

Bilaga 4: Bilder som använts vid fokussamtalen



