



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Integrerade elevers sociala delaktighet i grundskolan

En kvalitativ studie av några integrerade elevers upplevelse av social delaktighet i grundskolan

Namn:

Sara Carlsson och Sanna Englund

Program:

Speciallärarprogrammet med inriktning mot utvecklingsstörning



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: SLU601
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: HT2021
Handledare: Hannah Bartonek Åhman
Kurs, Examinator: Thomas Barow
Uppsats, Examinator: Ann-Katrin Swärd

Nyckelord: integrerade elever, intellektuell funktionsnedsättning, social delaktighet, fenomenologi, grundskola

Abstract

Forskningsläget kring elever med intellektuell funktionsnedsättning är förhållandevis sparsam, i synnerhet kring de elever som läser enligt grundsärskolans kursplaner, men går integrerade i grundskolan i Sverige. Syftet med denna kvalitativa studie är således att undersöka några integrerade elevers upplevelse av social delaktighet i grundskolan. Studien innefattar även lärarnas beskrivningar av sina integrerade elevers sociala delaktighet samt hur dessa lärare arbetar för att skapa god social delaktighet.

Studien utgår från en kvalitativ forskningsansats med fenomenologisk teori som grund, vilket innebär ett fokus på hur människor upplever olika livsvärldsfenomen, i detta fall social delaktighet.

Med hjälp av semistrukturerade intervjuer med fyra elever i årskurs 4 - 9 samt deras fyra lärare har data insamlats, transkriberats och därefter analyserats systematiskt med hjälp av Giorgis fenomenologiska analysmetod.

Resultatet tolkades utifrån en definition av social delaktighet och redovisades utifrån fyra nyckelteman som bygger på definitionen; vänskap och relationer, interaktion och kontakt, elevens självuppfattning och acceptans av klasskamrater.

Sammanfattningsvis kan sägas att eleverna i studien uttryckte upplevelser av social delaktighet i relativt hög grad, men att det ur lärarnas perspektiv uttrycktes upplevelser av brister inom vissa områden, vilket gör att de inte kan räknas som fullt socialt delaktiga i skolans verksamhet.

Förord

Vi vill rikta ett stort tack till vår handledare Hannah Bartonek Åhman för allt stöd och vägledning under hela processen. Vi är väldigt tacksamma för din feedback och all tid du har lagt ner på att läsa och diskutera med oss.

Vi vill även tacka våra respondenter, både elever och lärare, för att ni ställde upp på intervjuer och öppenjärtigt berättade om era upplevelser och tankar kring social delaktighet. Utan er hade studien inte varit möjlig.

Eftersom vi varit två som skrivit tillsammans har arbetet både bestått av gemensamma diskussioner och enskilt arbete. Alla beslut har fattats gemensamt och båda har varit delaktiga i alla processer, men för att göra arbetet mer effektivt har vi periodvis delat upp det i olika ansvarsområden. Vi är tacksamma att ha fått genomföra studien tillsammans och hur alla timmar med hårt slit och diskussioner har utvecklats oss.

Innehållsförteckning

1	Inledning	6
2	Syfte och forskningsfrågor	7
3	Bakgrund	8
3.1	Definition av begrepp	8
3.2	Kort historik - grundsärskolan	8
3.3	Styrdokument och statistik.....	9
3.4	Social delaktighet	9
4	Tidigare forskning	11
4.1	Skolsituationen för elever med intellektuell funktionsnedsättning	11
4.2	Socialt samspel mellan elever	13
5	Teoretiska utgångspunkter	15
5.1	Fenomenologi.....	15
6	Metod	16
6.1	Metodval	16
6.2	Urval av intervjupersoner	16
6.3	Intervjuförfarande.....	17
6.4	Bearbetning och analys.....	18
6.4.1	Giorgis analysmetod	18
	Steg 1 - Läs transkriberingen för att få helheten	18
	Steg 2 - Skapa meningsbärande enheter	18
	Steg 3 - Omvandling av betydande enheter till psykologiska uttryck.....	19
	Steg 4 - Bestämning av strukturen	19
6.5	Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.....	19
6.6	Etik.....	20
7	Resultat	21
7.1	Vänskap och relationer	21
7.2	Kontakter och interaktioner	22
7.3	Elevens självuppfattning.....	24
7.4	Acceptans av klasskamrater	24
7.5	Lärarnas arbete med integrerade elevers sociala delaktighet.....	25
8	Diskussion	27

8.1	Resultatdiskussion	27
8.1.1	Elevernas upplevelser av social delaktighet.....	27
8.1.2	Lärarnas upplevelser av elevernas sociala delaktighet	27
8.1.3	Lärarnas arbete för att skapa god social delaktighet i undervisningssituationer	28
8.1.4	Sammanfattning	30
8.2	Metoddiskussion.....	30
8.3	Studiens kunskapsbidrag och vidare forskning.....	31
9	Referenslista.....	33
10	Bilagor.....	36
	Bilaga 1	36
	Bilaga 2	37
	Bilaga 3	38
	Bilaga 4	39
	Bilaga 5	40
	Bilaga 6	41

1 Inledning

Under de år vi har studerat till speciallärare har vi fått upplevelsen av att kunskapen kring och intresset för skolsituationen för elever med intellektuell funktionsnedsättning i Sverige är relativt begränsad. I synnerhet kring de elever som läser enligt grundsärskolans kursplaner, men går integrerade i grundskolan.

Grundskolan i Sverige är obligatorisk för alla, men för elever med intellektuell funktionsnedsättning finns grundsärskolan som alternativ till grundskolan. I grundsärskolan går elever som bedöms inte ha förmåga att nå grundskolans kunskapskrav fullt ut till följd av att de har en intellektuell funktionsnedsättning. Elever som är mottagna i grundsärskolan kan även väljas att gå integrerade i grundskolan, men fortsätta läsa efter grundsärskolans kursplaner (Skolverket, 2021b).

För att bredda kunskapen kring integrerade elevers skolsituation anser vi att det är av vikt att involvera eleverna och låta dem göra sina röster hörda. Elevernas grad av delaktighet i skolan, framför allt i sociala situationer intresserar oss eftersom vi av erfarenhet vet att det inte alltid är lätt för elever med intellektuell funktionsnedsättning att skapa eller behålla kamratrelationer. Vi har även erfarenhet av att elever med intellektuell funktionsnedsättning i högre grad har svårt att förstå det sociala samspelet som hela tiden finns elever emellan.

I den här studien fokuserar vi därför på hur elever i årskurs 4 - 9 som läser enligt grundsärskolans kursplaner och går integrerade i grundskolan upplever sin sociala delaktighet i skolan, både genom att intervjua eleverna själva och deras lärare.

Anledningen till att intervjua både elever och lärare är möjligheten att få syn på likheter och skillnader mellan elevernas och lärarnas upplevelser av social delaktighet. Möjlighet finns också att få syn på hur lärarna arbetar för att stötta sina integrerade elevers sociala delaktighet. Detta skulle i sin tur kunna ge en fingervisning om hur man borde arbeta vidare inom lärarprofessionen för att skapa en så god social delaktighet som möjligt för integrerade elever.

Förhoppningen är att studien ska kunna bidra med kunskap kring hur den sociala delaktigheten i skolan upplevs utifrån elevernas perspektiv och hur integreringen påverkar deras skolsituation. Förhoppningen är även att kunna urskilja likheter och skillnader mellan elevernas perspektiv och lärarnas perspektiv. Med hjälp av detta hoppas vi kunna urskilja möjliga framgångsfaktorer som skolpersonal kan fokusera på för att gynna integrerade elevers sociala delaktighet och kanske till och med gynna alla elevers sociala delaktighet. Ur ett samhällsperspektiv har studien relevans för att motverka utanförskap både inom och utanför skolan.

2 Syfte och forskningsfrågor

Studiens syfte är att undersöka några integrerade särskoleelevers upplevelse av social delaktighet i grundskolan. För att skapa en djupare förståelse för elevernas situation beaktas elevernas egna beskrivningar, lärarnas upplevelser av sina elevers sociala delaktighet och hur lärarna beskriver sitt arbete för att främja god social delaktighet för denna elevgrupp.

Följande frågeställningar ligger till grund för studien:

1. Hur beskriver några integrerade elever sin upplevelse av social delaktighet i grundskolan?
2. Hur beskriver elevernas lärare sin upplevelse av de integrerade elevernas sociala delaktighet i grundskolan?
3. Hur beskriver dessa lärare sitt arbete för att skapa god social delaktighet för sina integrerade elever i grundskolan?

3 Bakgrund

I bakgrunden presenteras vad Skollagen (SFS 2010:800) och läroplanen för grundsärskolan (Skolverket, 2018) tar upp om social delaktighet. Inledningsvis kommer beskrivningar av termerna utvecklingsstörning och intellektuell funktionsnedsättning samt en kort beskrivning av historiken kring grundsärskolan. Därefter lyfts statistik gällande integrerade elever fram samt vad det innebär att gå integrerad i grundskolan. Vidare beskrivs en granskning av Sveriges kommuner som gjordes av Skolinspektionen 2016. Bakgrunden avslutas med en förklaring av begreppet social delaktighet, utifrån forskning av Koster, Nakken, Pijl och Houten (2007).

3.1 Definition av begrepp

Enligt Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) finns det olika anledningar till att begreppet utvecklingsstörning används ibland och intellektuell funktionsnedsättning ibland för att benämna samma funktionsnedsättning. SPSM (2020) förklarar att det beror på att vi i Sverige använder två olika internationella klassificeringssystem, där det ena systemet använder begreppet (psyisk) utvecklingsstörning och det andra använder intellektuell funktionsnedsättning för diagnostisering. Vidare beskrivs att inom lagstiftningen så används fortfarande begreppet utvecklingsstörning, men det pågår en utredning på utbildningsdepartementet för att ändra begreppet till intellektuell funktionsnedsättning, efter att Socialstyrelsen förordat detta (SPSM, 2020). I den här studien används begreppet intellektuell funktionsnedsättning, som även förkortas IF. I avsnittet om tidigare forskning används vid några tillfällen begreppet kognitiva svårigheter, då inbegrips även andra funktionsnedsättningar eller skador som påverkar hjärnan.

3.2 Kort historik - grundsärskolan

Elever med intellektuell funktionsnedsättning fick rätt att gå i skola i Sverige förhållandevis sent. Så sent som 1968 infördes skolplikt för dessa elever, nästan ett sekel efter införandet av den allmänna skolplikten 1842 (Skolverket, 2005). Särskolan fick sin första läroplan 1973 och den var uppdelad för grundsärskolan respektive träningskolan. Enligt Skolverkets rapport (2005) har det varit en tradition att särskilja elever som är i behov av särskilt stöd, i till exempel särskilda grupper. I 1980 års läroplan betonas att elever i behov av särskilt stöd skulle eftersträvas att integreras mer i skolan. 1994 kom nästa läroplan och den sammanförde alla skolformer och för första gången fanns ett inkluderande perspektiv med som skulle styra utformningen av undervisningen. Så sent som 1996 övergick ansvaret för särskolan helt från landstinget till kommunerna, vilket innebar att alla elever nu hade samma skolhuvudman (Skolverket, 2005). Enligt Statens offentliga utredning (2003:35) framgick att huvudmotivet med kommunaliseringen var möjligheten att försöka skapa en skola för alla, att grundsärskolan och grundskolan skulle närma sig varandra. Utredningen (SOU 2003:35) visade även på att undervisningen för elever med intellektuell funktionsnedsättning organiseras på många olika sätt i Sveriges kommuner. Sammanfattningsvis har grundsärskolan varit särskiljande, men har numera ett mer inkluderande perspektiv.

3.3 Styrdokument och statistik

Statistik från Skolverket (2021a) visar att 13 500 elever är mottagna i grundsärskolan läsåret 2020/2021, vilket motsvarar ca 1,2 % av alla elever i den obligatoriska skolan. Av de elever som läser ämnen inom grundsärskolan går knappt 19% integrerade i grundskolan läsåret 2020/2021. Antalet elever som går integrerade i grundskolan ökar med ålder (Skolverket, 2021a). Att gå integrerad innebär enligt Skollagen (2010:800, 7 kap 9§) att en elev i grundskolan kan få sin utbildning i grundsärskolan eller att en elev i grundsärskolan kan få sin utbildning i grundskolan eller sameskolan.

I Skollagen (2010:800) står det att alla barn och elever i samtliga skolformer ska ges förutsättningar att nå så långt som möjligt i sitt lärande och i sin personliga utveckling. Om eleven har en funktionsnedsättning ska eleven ges stöd som motverkar funktionsnedsättningens konsekvenser. Enligt Skolverket ska integrerade elever känna sig pedagogiskt, socialt och fysiskt delaktiga i klassens gemenskap. Skolan ska dessutom utveckla ett arbetssätt som möjliggör delaktighet för eleven (Skolverket, 2015). Även i Skollagen (2010:800) står det i utbildningens syfte för grundsärskolan att ”Utbildningen ska främja allsidiga kontakter och social gemenskap och ge en god grund för ett aktivt deltagande i samhällslivet”.

2016 utkom Skolinspektionen med en rapport om skolsituationen för integrerade elever i Sverige. Granskningen bestod bland annat av tio skolbesök, där elva elever i årskurs 7 och 8 följdes i skolvardagen samt en enkät till Sveriges kommuner som hade integrerade elever under läsåret 2014/2015 (189 st.). En aspekt som granskades var elevernas delaktighet i det sociala sammanhanget. Ett resultat av granskningen visade att elevernas sociala (och pedagogiska) delaktighet gynnades av att eleverna arbetade inom samma ämnesområde som övriga elever i klassen. En anledning till att elever väljer att gå integrerade i grundskolan är att föräldrarna önskar att eleverna ska få behålla sina sociala kontakter, enligt granskningen (Skolinspektionen, 2016).

I läroplanen för grundsärskolan (Skolverket, 2018) finns det mycket som belyser elevers sociala delaktighet. Under kapitel 1 “Skolans värdegrund och uppdrag” står bland annat att skolan är en social mötesplats. Vidare står det att eleverna ska utveckla sin förmåga att arbeta tillsammans med andra och att skolan dessutom ska eftersträva att ge trygghet och vara en levande social gemenskap. I kapitel 2 “Övergripande mål och riktlinjer” i läroplanen för grundsärskolan (Skolverket, 2018) finns ytterligare punkter på hur skolan ska arbeta för att skapa en god social delaktighet. Alla i skolan ska arbeta för att eleverna ska interagera med varandra, kunna samspeka med andra människor samt utveckla en känsla av samhörighet. Undervisningen ska genomföras så att eleverna möts och arbetar tillsammans och läraren ska även utveckla samvaron i gruppen tillsammans med eleverna. Dessutom ska eleverna ges inflytande och ansvar att själva kunna påverka den sociala (fysiska och kulturella) skolmiljön och eleverna ska förberedas, av läraren, för att bli delaktiga i ett demokratiskt samhälle.

3.4 Social delaktighet

Koster m.fl. (2007) definierar social delaktighet för elever i behov av särskilt stöd i skolan. I sin litteraturstudie urskiljer de fyra nyckelteman som tycks centrala vid social delaktighet i skolan:

- vänskap och relationer

- interaktion och kontakt
- elevens självuppfattning
- acceptans av klasskamrater

Utifrån dessa fyra nyckelteman formulerade Koster m.fl. (2007) följande beskrivning, översatt till svenska, av vad social delaktighet för elever i behov av särskilt stöd innebär:

Social delaktighet för elever i behov av särskilt stöd i grundskolan innebär närvaro av positiva sociala kontakter/interaktioner mellan dessa barn och deras klasskamrater; acceptans av dem från sina klasskamrater; sociala relationer/vänskap mellan dem och deras klasskamrater och elevernas uppfattning av att de är accepterade av sina klasskamrater. (Koster m.fl., 2007, s. 135)

Med denna definition som utgångspunkt har sedan Koster, Timmerman, Nakken, Pijl och van Houten (2009) utformat ett frågeformulär riktat till lärare för att bedöma den sociala delaktigheten hos elever i behov av särskilt stöd i den ordinarie grundskolan, kallat "Social Participation Questionnaire". Ovan nämnda definition av social delaktighet, samt det framarbetade frågeformuläret kommer ligga som grund i denna studie. I de två olika frågeformulären till eleverna och lärarna (se bilaga 1 och 2) har definitionen använts som grund och inspiration har hämtats från frågeformuläret "Social Participation Questionnaire". Definitionen av social delaktighet av Koster m.fl. (2007) anser vi lämplig i studien, eftersom den överensstämmer med hur vi tolkar begreppet samt att det passar bra i förhållande till vårt syfte, våra forskningsfrågor och i utformandet av frågeschemat till elever och lärare. De fyra ovannämnda nyckelteman som är framtagna av Koster m.fl. (2007) kommer att användas när resultatet redovisas längre fram i studien.

4 Tidigare forskning

I följande avsnitt lyfts forskning kring integrerade elevers skolsituation i Sverige fram, samt internationella studier som lyfter integrering och social delaktighet kopplat till deras respektive skolsystem, som många gånger skiljer sig från Sveriges. Först presenteras forskning kring skolsituationen för elever med intellektuell funktionsnedsättning och därefter socialt samspel mellan elever.

4.1 Skolsituationen för elever med intellektuell funktionsnedsättning

Matson (2017) lyfter fram skolsituationen för integrerade elever i en fallstudie i en kommun där alla elever med intellektuell funktionsnedsättning går integrerade i grundskolan. Kommunen har inga separata skolor eller grupper för elever med intellektuell funktionsnedsättning. Syftet med studien var att undersöka uppfattningar och upplevelser av "en skola för alla" hos föräldrar och lärare. Resultatet visar att föräldrarna ser fördelar med integrering i form av bra förebilder, sociala relationer och möjligheten för deras barn att utvecklas både socialt och intellektuellt. Några föräldrar önskade dock möjligheten för deras barn att gå i en specialskola. Något som beskrivs som avgörande för lyckad integrering är lärarnas kunskaper och attityder. Lärarna anger organisatoriskt stöd och fortbildning som förutsättningar för en lyckad integrering. De anger även att integrering fungerar bäst mellan skolår 1 och 6, men betydligt sämre under högstadiet för att sedan i gymnasiet fungera bättre igen.

Både Klang, Göransson, Lindqvist, Nilholm, Hansson och Bengtsson (2019) samt Anna-Lena Andersson (2020) har istället intresserat sig för hur undervisningsmetoderna och planeringen av undervisningen ser ut i grundskolan respektive grundsärskolan. Klang m.fl. (2019) använder sig av enkäter, medan Andersson (2020) använt kvalitativa metoder. Resultaten från de båda studierna stämmer väl överens och indikerar på att det skiljer sig en del åt mellan skolformerna. Andersson (2020) kommer dock fram till att lärare i både grundskolan och grundsärskolan gör liknande didaktiska val gällande undervisningsinnehållet, men att tillvägagångssätten i undervisningen skiljer sig åt. Ur ett lärarperspektiv framkommer att det finns både likheter och skillnader mellan lärare i grundskolan och grundsärskolan gällande arbetssätt (Klang m.fl., 2019; Andersson, 2020). Lärare inom båda skolformerna lyfter dock fram vikten av att arbeta med de sociala dimensionerna och för att lyckas med integrering krävs organisatoriskt stöd och fortbildning för lärarna (Matson, 2017; Andersson, 2020).

Klang m.fl. (2019) anger att lärarna i grundskolan rapporterade högre förväntningar på elevernas lärande, medan lärare i grundsärskolan rapporterade mer fokus på elevernas sociala deltagande. Vidare beskriver de att lärare i grundsärskolan har betydligt högre fokus på sådant som relaterar till att skapa en känsla av gemenskap i klassrummet jämfört med lärare i grundskolan. Det handlar bland annat om att skapa möjligheter för eleverna att interagera med varandra, stödja kamratrelationer och stödja elevernas självkänsla. Andersson (2020) lyfter fram att lärare i grundsärskolan uppger att de utgår från varje enskild elevs särskilda behov, medan lärarna i grundskolan uppger att de utgår från gruppen som helhet och sedan anpassar efter den enskilda elevens behov. Vidare beskriver Andersson (2020) att vissa lärare upplever det som tidskrävande att utgå från olika kursplaner, men samtidigt upplevs styrdokumentet

som ett stöd. Det framkommer också att lärarna i båda skolformerna upplever svårigheter med att hitta lämpligt anpassat och åldersadekvat material som passar eleverna med intellektuell funktionsnedsättning.

Till skillnad från Klang m.fl. (2019) kommer Andersson (2020) fram till att lärarna i både grundsärskolan och grundskolan lyfter fram vikten av att arbeta med de sociala dimensionerna, det vill säga elevernas känsla av trygghet i klassrummet, tilltron till sin förmåga och gemenskapen med klasskamrater och lärare. Dessa aspekter lyfts i Anderssons studie (2020) fram som minst lika viktiga som de kunskapsmässiga. För elever med intellektuell funktionsnedsättning lyfts dessutom svårigheten med kamratrelationer fram både i grundsärskolan och i grundskolan. I grundsärskolan beskrivs svårigheter för eleverna att hitta och behålla kamrater i en så liten grupp. I grundskolan beskrivs eleverna med intellektuell funktionsnedsättning som inte delaktiga i klassens gemenskap eftersom de sällan ses tillsammans med andra på raster och att behovet av vuxenstöd är stort. I klassens aktiviteter deltar de, men inte på samma villkor som de andra eleverna (Andersson, 2020).

Det finns även ett fåtal studier som lyfter fram elevernas perspektiv genom att låta dem själva berätta om sin skolsituation och vad de har för önskemål. Lindstrand och Brodin (2007) har exempelvis intervjuat ungdomar med olika funktionsnedsättningar och låtit dem göra sina egna röster hörda gällande delaktighet. Resultatet visar att dessa ungdomar önskar "vara som andra". De vill vara delaktiga i skolan och att det är den sociala delaktigheten som är det viktigaste för dem, inte deras utbildningsmål. Att lyfta olikheter och variationer som något positivt lyfts i studien fram som en viktig åtgärd för att skapa en flexibel skola för alla, utan särlösningar. De organisatoriska och strukturella problem som skolan har bör, enligt Lindstrand och Brodin (2007) förändras och en attitydförändring bör ske så att alla får kunskap om olika funktionsnedsättningar och därmed får en ökad acceptans för att vi alla är olika och att olikheter berikar vårt samhälle.

Vidare finns det studier som indikerar att införandet av interventionsprogram för att öka elevernas sociala delaktighet ger positiva resultat och att det finns indikationer på att elever utan funktionsnedsättning har en benägenhet att anpassa lekar och aktiviteter så att elever med kognitiva svårigheter, i detta fall elever med Downs syndrom, ska kunna vara delaktiga (Dolva, Hemmingsson, Gustavsson och Borell, 2010; Vasileiadis & Doikou-Avlidou, 2018). Ett försök att göra just detta gjordes i ett större projekt kallat "Social Coexistence Programme" där man undersökte utfallet efter implementeringen av ett interventionsprogram gällande social acceptans och social interaktion mellan elever med intellektuell funktionsnedsättning och övriga elever. Som en delstudie av projektet genomfördes 2018 en grekisk studie av Vasileiadis och Doikou-Avlidou (2018) i en specialskola som ligger i anslutning till grundskolan. I delstudien riktar forskarna in sig på ifall interventionsprogrammet lett till positiva förändringar gällande den sociala interaktionen mellan eleverna under och efter processen. Innan interventionsprogrammet infördes hade eleverna med intellektuell funktionsnedsättning väldigt få kontakter med övriga elever, de deltog inte i gemensamma gruppaktiviteter och tog inte initiativ till att interagera med dem. Resultatet av studien tyder dock på några positiva förändringar gällande sociala kontakter mellan eleverna. Forskarna kunde se att eleverna med intellektuell funktionsnedsättning initierade mer kontakt och började mer och mer delta i gruppaktiviteter både i klassrummet, på raster och utanför skoltid. Eleverna i den allmänna skolan förändrade även sitt bemötande gentemot eleverna med intellektuell funktionsnedsättning och var mer öppna (Vasileiadis & Doikou-Avlidou, 2018).

4.2 Socialt samspel mellan elever

Internationellt finns även flera studier som på olika sätt fokuserar på det sociala samspelet mellan elever med respektive utan intellektuell funktionsnedsättning som är genomförda från 2010 och framåt, medan motsvarande forskning från Sverige är mycket sparsam. Den mest relevanta studien är från 2002. Gemensamt för studierna är att alla är genomförda med observationer och intervjuer.

Hos Nordström (2002) tyder resultatet på att relationerna mellan elever med lindrig intellektuell funktionsnedsättning och elever utan funktionsnedsättning tenderar att bli vertikala istället för horisontella, vilket betyder att eleverna med intellektuell funktionsnedsättning hamnar i beroendeställning till övriga elever. Detta blir enligt Nordström (2002) vanligare och tydligare ju äldre eleverna blir. På skolgården där det finns elever både med och utan funktionsnedsättning leker eleverna med funktionsnedsättning ofta bredvid de andra eleverna, ensamma eller väljer att istället umgås med de vuxna.

De internationella studierna, som är av något senare datum än den svenska, ger en delvis annan bild av samspelet mellan elever med och utan funktionsnedsättning. I en studie av Avramidis (2010) undersöks graden av integrering och tillhörighet i kamratgäng för elever i årskurs 5 och 6 från ett flertal skolor i norra England. Denna studie tyder på att elever i behov av särskilt stöd är lika benägna som de elever som inte är i behov av särskilt stöd att vara medlemmar av kamratgrupper och även lika benägna att vara ensamma. Dock är urvalet i studien brett och inkluderar elever med olika typer av specialpedagogiskt stöd, inte enbart elever med intellektuell funktionsnedsättning. Även om studien tyder på att behov av särskilt stöd nödvändigtvis inte behöver betyda utanförskap, finns tydliga skillnader för de elever som har kognitiva svårigheter jämfört med övriga. I studien hade alla elever som bedömdes som utanför kamratgänget någon form av kognitiva svårigheter.

En norsk studie av Dolva m.fl. (2010) förstärker delvis Avramidis (2010) resultat med fynden i sin studie av sex tio-åriga elever med Downs syndrom som tillhör grundskolan i Norge. Syftet med studien var att utforska kamratinteraktioner i skolor där klasser inkluderade elever med Downs syndrom för att kunna identifiera, det författarna kallar, möjliggörande villkor. Det som författarna lyfter fram som det mest intressanta fyndet i studien är elevernas benägenhet att anpassa lekar, aktiviteter eller sitt beteende så att eleverna med Downs syndrom skulle kunna vara mer delaktiga.

Även en schweizisk studie från 2017 tyder på att de flesta elever med intellektuell funktionsnedsättning som går integrerade är accepterade av sina klasskamrater och har vänner, men att de däremot inte räknas som populära (Garrote, 2017). Författarna drar slutsatsen att generellt sett verkar sociala färdigheter ha en viss betydelse, men inte vara avgörande för social delaktighet. Vidare anser de att man kan anta att sociala färdigheter bara är en möjlig orsak till att integrerade elever med intellektuell funktionsnedsättning riskerar att bli mindre socialt delaktiga än sina klasskamrater. Att ha vänner eller bli avvisad verkar inte bero på låg grad av sociala färdigheter, utan det måste finnas andra faktorer som spelar in.

Sammanfattningsvis kan sägas att det som framkommer i den tidigare forskningen är att ungdomar som har en intellektuell funktionsnedsättning önskar vara som andra elever och den sociala delaktigheten är viktig för dem (Lindstrand & Brodin, 2007). Tidigare forskning tyder dock på att det förekommer svårigheter för elever med intellektuell funktionsnedsättning att i grundsärskolan hitta och behålla vänner och att de som går integrerade i grundskolan ofta

hamnar utanför på grund av sitt stora behov av vuxenstöd (Andersson, 2020). Det framkommer också att elever med intellektuell funktionsnedsättning ofta leker bredvid sina klasskamrater på rasterna, alternativt själva eller drar sig till vuxna (Nordström, 2002). Enligt Garrote (2017) är dock de flesta elever som går integrerade i grundskolan accepterade av sina klasskamrater, även om de inte räknas som populära. Även Avramidis (2010) menar att behov av särskilt stöd inte nödvändigtvis behöver betyda utanförskap, men av de elever i hans studie som bedömdes vara utanför hade alla någon form av kognitiva svårigheter.

5 Teoretiska utgångspunkter

I detta avsnitt redogörs för studiens teoretiska ramverk. Studien tar utgångspunkt i fenomenologin som bedöms relevant eftersom den belyser hur människor upplever olika livsvärldsfenomen utifrån sitt eget subjektiva perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2014). Nedan förklaras denna teori mer ingående.

5.1 Fenomenologi

Den moderna fenomenologiska filosofin, som även ses som en vetenskapsfilosofi, grundades av Edmund Husserl (Klingberg & Hallberg, 2021). Ordet fenomen betyder "det som visar sig" och det finns ett ömsesidigt beroende mellan subjektet och objektet, det vill säga det kan inte finnas något fenomen som visar sig, utan att det finns någon som fenomenet visar sig för (Bengtsson, 2005).

Ledmotivet inom fenomenologi är att "gå 'till sakerna själva' och studera det som är givet" (Husserl, 2004, s.19). För att hitta denna "sanna kunskap" är det viktigt att forskaren enbart studerar och beskriver upplevelsernas struktur och innehåll, utan att göra egna antaganden som kan ifrågasättas (Klingberg & Hallberg, 2021). Husserl (2004) beskriver den fenomenologiska reduktionen som att forskaren ska övervinna begränsningarna för kunskapen om det fenomen som ska studeras och i stället skapa en "fri horisont" och på så sätt inte påverkas av tidigare kunskap om fenomenet (Husserl, 2004).

Inom fenomenologi är det utifrån forskarens intresse av vikt att förstå fenomen utifrån respondenternas perspektiv och därefter försöka att beskriva hur den upplevs av dem. Husserl (2004) skrev om begreppet livsvärld som är av stor betydelse inom fenomenologin. Han kallade denna värld olika namn, bland annat "den naturliga inställningens värld", vilket innebär att man är medveten om den värld man befinner sig i och att man erfar den genom bland annat sina sinnen; hörsel, syn och känsel. Inom individens egen livsvärld ses objekten utifrån sitt eget perspektiv och blicken kan riktas åt olika håll och individen kan förändra sin position i tid och rum för att se verkligheten på olika sätt. Inom livsvärlden ryms även individens olika upplevelser och erfarenheter. Husserl (2004) menade även att personers olika livsvärldar skiljer sig åt och hur människor uppfattar, tolkar och erfar verkligheten. Klingberg och Hallberg (2021) beskriver livsvärlden som en förgivettagen upplevelsevärld, men påpekar dessutom att livsvärlden är socialt formad och personlig, eftersom våra upplevelser formas socialt. Våra upplevelser är vidare dels subjektiva, dels intersubjektiva det vill säga upplevelserna delas med andra individer, samt relativa (Klingberg & Hallberg, 2021).

I föreliggande studie eftersträvas en inblick i fenomenet social delaktighet. Med hjälp av fenomenologi vill vi undersöka elevernas och lärarnas livsvärld, för att försöka förstå de integrerade elevernas beskrivningar av sin upplevelse av social delaktighet och för att förstå hur lärarna upplever sina integrerade elevers sociala delaktighet.

Med denna fenomenologiska utgångspunkt som grund kommer vi med hjälp av Giorgis analysmetod (Giorgi & Giorgi, 2003) systematiskt bearbeta och analysera den insamlade datan. I resultatdelen redovisas detta med hjälp av de fyra nyckelteman för social delaktighet av Koster m.fl. (2007) som presenterades i bakgrunden.

6 Metod

I följande avsnitt redogörs för vilken metod som använts i studien och hur urvalet av respondenter gått till samt intervjuförfarandet. Vidare beskrivs hur materialet har bearbetats och analyserats samt hur validitet och reliabilitet har säkrats och om studien kan anses generaliserbar. Avslutningsvis beskrivs vilken hänsyn som tagits till forskningsetiska principer.

6.1 Metodval

Eftersom intresset för hur eleverna och deras lärare upplever den sociala delaktigheten är centralt och valet har gjorts att använda en fenomenologisk metod, följer ett kvalitativt angreppssätt. Både intervjuer och observationer övervägdes som tänkbara metoder för datainsamling. På grund av svårigheter till följd av pandemin samt tidsaspekten valdes observationer bort i denna studie. Även ostrukturerade intervjuer valdes bort eftersom möjligheterna med semistrukturerade intervjuer bedömdes som mer gynnsamma i detta fall. Genom att använda ett frågeformulär med ett antal förbestämda frågor, men som inte behöver ställas i ordning och som kan följas upp med följdfrågor vid behov, säkerställs att samma områden inom fenomenet social delaktighet berörs med alla respondenter (Bryman, 2018). Således användes semistrukturerade intervjuer i studien för att härigenom kunna ta del av respektive respondents eget perspektiv på fenomenet social delaktighet samt sätt att beskriva sin livsvärld (Kvale & Brinkmann, 2014).

6.2 Urval av intervjupersoner

De intervjuade eleverna läser ämnen enligt grundsärskolans kursplaner och går integrerade i grundskolans årskurs 4 - 9. Även deras lärare intervjuades eftersom det fanns en viss möjlighet att eleverna inte skulle ha förmåga att på ett adekvat sätt kunna beskriva sin skolsituation. Alla de intervjuade lärarna var dessutom mentorer eller klasslärare för de elever som intervjuades vilket möjliggjorde jämförelser mellan elevernas och lärarnas beskrivningar av den sociala delaktigheten.

Eftersom urvalsgruppen är relativt liten och möjligheten att veta vilka skolor eleverna tillhör är begränsad, skedde urvalet genom ett bekvämlighetsurval. Inledningsvis i urvalsprocessen kontaktades kommunerna för att säkerställa att informationen om att en elev går integrerad är en allmän handling. Svaret var att det är offentlig handling, men att det oftast endast lämnas ut i forskningssyfte och att det då föreskrivs att materialet ska behandlas utifrån ett forskningsförbehåll.

I nästa steg kontaktades lärare på skolor där det redan fanns en etablerad kontakt, ett så kallat bekvämlighetsurval (Jacobsson & Skansholm, 2019). Lärarna tillfrågades ifall de skulle kunna tänka sig att delta i studien samt ifall de bedömde att deras elev skulle ha förmåga att beskriva sin skolsituation på ett adekvat sätt. Efter det hjälpte lärarna till i kontakten med elever och vårdnadshavare för att informera om studien och inhämta samtycke till deltagande.

Det slutliga urvalet består av fyra lärare och fyra elever i årskurs 4 - 9 från två olika kommuner.

Nedan följer en kort presentation av respondenterna:

Tabell 1. Tabellen visar de deltagande eleverna, vilken årskurs de tillhör samt hur länge de gått integrerade i grundskolan

Elev 1	Pojke i årskurs 7	Gått integrerad sedan årskurs 2, samma klass i årskurs 1 - 6 (går för närvarande i årskurs 7 i grundsärskolan)
Elev 2	Pojke i årskurs 9	Gått integrerad i ca 1 år. Har tidigare gått i grundskolan och därefter grundsärskola i ca 1 år.
Elev 3	Flicka i årskurs 4	Gått integrerad sedan årskurs 1 i samma klass hela tiden.
Elev 4	Pojke i årskurs 5	Gått integrerad sedan årskurs 5. Tillhörde tidigare grundskolan och gick då i samma klass som nu.

Tabell 2. Tabellen visar de deltagande lärarna, hur länge de undervisat sin elev och om de haft integrerade elever tidigare

Lärare 1	lärare till elev 1 i årskurs 1 - 6.	Har aldrig haft integrerade elever innan.
Lärare 2	lärreresurs för elev 2 i årskurs 9, tidigare ämneslärare för elev 2 i årskurs 7 (grundskolan) en termin.	Har aldrig haft integrerade elever innan.
Lärare 3	lärare till elev 3 i årskurs 1 - 3	Har aldrig haft integrerade elever innan
Lärare 4	lärare till elev 4 i årskurs 4 och 5	Har aldrig haft integrerade elever innan

6.3 Intervjuförfarande

Med utgångspunkt i kvalitativ metod har semistrukturerade intervjuer genomförts med fyra elever och deras lärare. Det innebär att alla intervjuer utgick från ett och samma frågeschema, men att det fanns möjlighet till följdfrågor för att fördjupa sådant som verkade intressant i intervjun, vilket Bryman (2018) förordar för att kunna få så uttömmande svar som möjligt. När frågeschemat skapades hämtades inspiration från frågeformuläret "Social Participation Questionnaire" som Koster m.fl. (2009) skapat utifrån deras definition av social delaktighet, vilket är ett väl utarbetat och testat material. Valet gjordes att skapa två olika frågescheman (se bilaga 1 och 2), ett till elever och ett till lärare som innehöll 10 frågor vardera. Bedömningen gjordes att frågorna behövde formuleras på olika sätt till eleverna och lärarna

för att få fram så rättvisande beskrivningar av deras livsvärld som möjligt. Vid intervjuerna med de integrerade eleverna användes även ett bildstöd för att tydliggöra de olika frågorna på ett konkret sätt (se bilaga 3).

När urvalet var klart skickades ett missiv (se bilaga 4 och 5) till alla respondenter där information om studiens syfte samt vad deltagande i studien innebär tydligt framgick. Intervjufrågorna bifogades, så att respondenterna kunde förbereda sig om de så önskade. Vårdnadshavarna fick även en samtyckesblankett (se bilaga 6) att fylla i eftersom eleverna inte är myndiga.

Alla intervjuer genomfördes enskilt på en plats som kändes bekväm för respondenten. I de flesta fall i skolans lokaler. Intervjuerna spelades in med ljudupptagning, vilket möjliggjorde att kunna lägga allt fokus på samtalet i intervjun och ställa passande följdfrågor utan att behöva tänka på att anteckna, samt möjligheten att i efterhand kunna gå tillbaka och lyssna på intervjun flera gånger (Bryman, 2018).

6.4 Bearbetning och analys

Intervjuerna har transkriberats och därefter brutits ned till hanterbara delar i en analysprocess som följer Giorgis analysmetod (Giorgi & Giorgi, 2003), vilken i sin tur utgår från en fenomenologisk metod. Nedan beskrivs analysmetoden och hur den använts i studien.

6.4.1 Giorgis analysmetod

För att kunna börja använda sig av analysmetoden menar Giorgi (2012) att forskaren först måste göra vissa anpassningar. Först och främst behöver rätt attityd antas av forskaren, vilket innebär att forskaren tar hänsyn till den fenomenologiska reduktionen. Det innebär att forskaren inte använder sig av förkunskaper eller påverkas utifrån, utan koncentrerar sig på vad fenomenet ger. Slutligen krävs att forskarens antagna attityd undersöker fenomenet med en särskild känslighet (Giorgi, 2012). Nedan beskrivs Giorgis olika steg i analysmetoden.

Steg 1 - Läs transkriberingen för att få helheten

Med utgångspunkt från ett holistiskt tillvägagångssätt lästes först hela beskrivningen av fenomenet/datan som införskaffats, i detta fall alla de transkriberade intervjuerna, där varje enskild intervju utgör en helhet. Det är av vikt i första steget att göra arbetet grundligt, så att en god förståelse av vad materialet handlar om skapas (Giorgi & Giorgi 2003; Giorgi, 2012). Ytterligare en utmanande aspekt i analysen var att försöka att inte påverkas utifrån av till exempel teorier, egna erfarenheter och förkunskaper eller förutfattade meningar.

Steg 2 - Skapa meningsbärande enheter

Nästa steg i analysen, som nu blev mer noggrann och intensiv, var att läsa igenom beskrivningarna ytterligare en gång för att kunna upptäcka "meningsbärande enheter" (Giorgi, 2012). Detta görs för att underlätta analysprocessen, eftersom beskrivningarna ofta är långa och därmed svåra att bearbeta (Giorgi & Giorgi, 2003). I föreliggande studie utforskas fenomenet "social delaktighet" och i detta steg riktades därför fokus på just det när beskrivningarna lästes igen. När en ny "meningsbärande enhet" upptäcktes gjordes en markering i texten. Denna process följdes tills hela beskrivningen var uppdelad och avgränsad med "meningsbärande enheter". De meningsbärande enheterna blir inte objektiva och olika

forskare skulle kunna få skiftande “meningsbärande enheter”, dock har detta inte så stor betydelse eftersom de inte har så stor teoretiskt tyngd, utan endast ska hjälpa analysen framåt (Giorgi & Giorgi, 2003).

Steg 3 - Omvandling av betydande enheter till psykologiska uttryck

Nästa steg i analysprocessen beskrivs som metodens hjärta och går ut på att omvandla data från den vardagliga beskrivningen i intervjun till att beskriva den psykologiska meningen av det respondenten uttryckt (Giorgi & Giorgi, 2003; Giorgi 2012). Den ursprungliga beskrivningen av respondenten är enligt Giorgi och Giorgi (2003) full av referenser till dennes livsvärld och behöver översättas och göras psykologiskt explicit med hänsyn till fenomenet som studeras, i detta fall den sociala delaktigheten. För att åstadkomma detta gick varje meningsbärande enhet igenom var för sig och en tolkning av vad just den delen ger uttryck för ur ett socialt delaktighetsperspektiv antecknades i en kolumn bredvid den ursprungliga beskrivningen. Till slut skapades en tabell med omvandlade betydande enheter som ursprungligen var på respondentens vardagsspråk, men nu uttryckt på ett mer vetenskapligt sätt med begrepp kopplade till social delaktighet (Giorgi & Giorgi, 2003).

Steg 4 - Bestämning av strukturen

I det sista steget granskades de omvandlade meningsbärande enheterna som skapats i det tredje steget för att hitta essensen i materialet (Giorgi & Giorgi, 2003; Giorgi 2012). Detta gjordes genom att först sortera de meningsbärande enheterna efter de fyra nyckelteman som Koster m.fl. (2007) angett som centrala vid social delaktighet i skolan, nämligen vänskap/relationer, interaktion/kontakt, elevens självuppfattning samt acceptans av klasskamrater. De meningsbärande enheterna ur lärarnas intervjuer som rör hur de lägger upp sitt arbete för att främja social delaktighet sorterades för sig. Efter det beskrivs de mest framträdande delarna av upplevelsen av fenomenet som studerats, i det här fallet social delaktighet (Giorgi & Giorgi, 2003; Giorgi 2012). Valet gjordes att presentera elevernas upplevelser för sig och lärarnas beskrivningar av elevernas situation för sig.

6.5 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

I studien används kvalitativa intervjuer, som är utformade efter ett beprövat frågeformulär för att bedöma social delaktighet som mätinstrument. Genom att använda ett redan genomarbetat material ökar validiteten, vilket medför att studien kan anses giltig. En annan viktig aspekt gällande validiteten är att se till att det som ska undersökas verkligen undersöks utifrån studiens syfte (Kvale & Brinkmann, 2014). I den aktuella studien undersöks upplevelsen av social delaktighet för integrerade elever med hjälp av mätinstrumentet som nämns ovan, vilket vi anser skapar god validitet för studien.

Med tanke på att studien är en liten kvalitativ studie med elever och lärare om social delaktighet i två olika kommuner i Sverige, kan det innebära att man skulle kunna få andra resultat om samma studie görs igen vid en annan tidpunkt, på en annan plats och med andra respondenter. För att skapa så hög grad av reliabilitet som möjligt har vi strävat efter att skapa ett frågeschema som bygger på vårt syfte. När intervjuerna genomfördes eftersträvades så liten påverkan på respondenterna som möjligt, eftersom det i sin tur skulle kunna påverka reliabiliteten (Kvale & Brinkmann, 2014). Pandemin som pågår just nu kan även den påverka reliabiliteten i studien, eftersom den sociala delaktigheten kan ha påverkats för eleverna den senaste tiden, då en av rekommendationerna under pandemin är att socialt umgänge ska begränsas.

Då studien är liten till storleken blir den därmed inte generaliserbar och representativ för populationen (Bryman, 2018). Dock kan den sociala delaktigheten för de integrerade eleverna vara liknande runt om i våra skolor i Sverige och även lärarna kan ha liknande utmaningar med att skapa en god social delaktighet för eleverna. Utifrån det perspektivet kan resultatet av studien vara till hjälp för lärarna och de integrerade eleverna. Den skulle även kunna ge en analytisk generalisering, vilket betyder att den kan ge vägledning för vad som skulle kunna vara betydelsefullt att tänka på kring social delaktighet för integrerade elever (Kvale & Brinkmann, 2014).

6.6 Etik

Alla som berörts av studien har blivit informerade om syftet och alla respondenter har getts möjlighet att själva avgöra ifall de vill delta i studien eller inte. Eftersom urvalsgruppen inkluderar barn har även vårdnadshavarnas samtycke inhämtats. Alla respondenter blev informerade om att de när som helst under studiens gång kunde avbryta sitt deltagande. Deltagarna blev dessutom informerade om att allt material anonymiseras och att personuppgifterna och undersökningsmaterialet skulle förvaras på ett säkert sätt och enbart användas i forskningssyfte och endast i vår studie. På så sätt uppfylls de fyra etiska huvudkraven vid samhällsvetenskaplig forskning som är viktig att ta i beaktning, nämligen informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2017).

Ett annat etiskt perspektiv som togs i beaktande var att hitta skolor där elever går integrerade i grundskolan på grund av att det kan vara känsligt för elever och vårdnadshavare att de läser enligt andra kursplaner. Efter att ha kontaktat kommunerna och fått svar att detta är en allmän handling gjordes bedömningen att det ur forskningssynpunkt är viktigt att synliggöra de integrerade elevernas upplevelser av social delaktighet och därför valde vi att gå vidare och tillfråga elever att delta i studien.

7 Resultat

Studiens resultat presenteras under de fyra nyckelteman för social delaktighet som introducerats ovan. Dessa är: vänskap och relationer, interaktion och kontakter, elevens självuppfattning samt acceptans av klasskamrater (Koster m.fl., 2007). I varje avsnitt presenteras först en sammanfattning av elevernas beskrivningar av social delaktighet, därefter lärarnas beskrivningar. Avslutningsvis presenteras resultatet av lärarnas beskrivningar av sitt arbete för att skapa god social delaktighet för sina integrerade elever.

7.1 Vänskap och relationer

Av intervjuerna framgår att alla elever upplever sig ha minst en person som de räknar som sin kamrat. Antalet kamrater skiljer sig dock åt, från en upp till fler än tio. Elev 4 uttrycker det på följande sätt:

- Har du kompisar att vara med i skolan?
- Bara en
- Bara en?
- Ja
- Vem är det som är din kompis?
- V
- V är din kompis
- Mm

(Elev 4)

Detta kan jämföras med elev 2 som uttrycker sig på följande sätt:

- Härligt, och har du kompisar att vara med i skolan?
- Jag har många (skratt) inte bara i min klass.
- Vad härligt, hur många ungefär?
- I B (klassen), i A (klassen), i min klass, jag har många.
- Skulle du kunna säga, är det 5 kompisar, är det 10?
- Mer (skratt)

(Elev 2)

Vad gäller elevernas kamratrelationer på fritiden framkommer att det skiljer sig en del åt bland eleverna. Två av eleverna tycks i princip inte ha några kamratrelationer på fritiden, medan de andra två eleverna verkar ha en lite större grad av socialt umgänge på fritiden, till exempel genom att de deltar i organiserad lagidrott. Elev 1 uttrycker sitt deltagande i lagsport:

- Du kanske också gör någon sport eller någonting?
- Ja, jag spelar fotboll.
- Hur ofta gör du det på fritiden?
- Jag vet inte.
- Hur många träningar har du?
- två.
- Och match ibland kanske?
- Ja

(Elev 1)

Den bild lärarna ger av sina elevers kamratrelationer stämmer väl överens med det eleverna själva uttrycker. Alla lärare upplevde att eleverna är socialt delaktiga i viss mån både på lektioner och raster och har kamrater att vara med, även om antalet kamrater varierar mellan olika elever. Lärarna har dock svårt att uttala sig om elevernas kamratrelationer på fritiden.

- Och sen så på rasterna så var han delaktig, han fixade, han hade sitt lilla gäng, som han var en del i som gjorde olika grejer. Det var det gänget han var med i, sen var han inte så mycket med dem på fritiden, men på rasterna var han alltid det.

(Lärare 1)

- Han har kompisar, men sen skiljer det sig åt har jag märkt från kompisar och kompisar. Alltså vissa som gillar kanske att vara med honom, tycker det är kul att trigga igång honom, provocera honom lite och sånt och det tror jag att han har svårt att avkoda, men sen har han några som han alltid pratar med och rör sig runt i hemvisten och där de är tillsammans och det är det enda jag kan se. Jag vet ju inte hur det är för honom på fritiden med dessa elever.

(Lärare 2)

7.2 Kontakter och interaktioner

Eleverna beskriver olika aktiviteter som de deltar i under rasterna tillsammans med sina skolkamrater, vilket är alltifrån lekar, sporter och mer stillasittande umgänge. Generellt uttrycker eleverna att de är nöjda med sina raster, har roligt och upplever att de har något att göra och någon att vara med.

Elev 3 berättar:

- Ehm... vad brukar ni leka då, du och dina kompisar?
- Bygger koja, kurrägömma, 123 rött ljus och allting och tjuv och polis.

(Elev 3)

Elev 1 är den enda som upplever att han inte hamnar i konflikter eller blir provocerad, vilket han själv förklarar beror på att han är en snäll vän och för att han säger "snälla saker". Övriga elever beskriver olika situationer då det uppstår konflikter eller att de upplever att andra elever gör eller säger elaka saker.

Elev 2 berättar att han ibland hamnar i konflikter, men försöker att undvika det och tar i så fall hjälp av sin mentor, som han då får hjälp av. Även klasskamraterna hjälper honom i konfliktsituationer, genom att de tar undan honom. Eleven berättar vidare att han inte blir provocerad av sina klasskamrater, men kan bli det av andra som går på skolan. Det kan vara situationer där någon tar foto på eleven, säger "tjockis" eller att han "luktar fult". Han poängterar att det inte bara är han som blir utsatt på skolan utan det gäller många andra. Eleven önskar mer stöttning vid konflikter genom att lärarna ska prata med vårdnadshavarna till de elever som utsatt honom.

Både elev 3 och 4 beskriver att det har hänt att de inte får vara med i olika lekar eller att andra elever förstör lekarna genom att inte följa reglerna. Elev 3 berättar specifikt om en situation där en klasskamrat har behandlat henne illa genom att ta hennes keps, springa iväg och kasta upp den i ett träd.

Lärarna ger överlag en liknande bild av rastsituationerna som eleverna gör, det vill säga att eleverna har saker att göra på rasterna och har någon att vara med, men att det ibland förekommer konflikter eller att någon inte får vara med. Både lärare 1 och lärare 3 tar upp att de sociala kontakterna har blivit svårare med stigande ålder eftersom klasskamraterna "drar ifrån" och utvecklar lekarna/umgänget medan eleverna med intellektuell funktionsnedsättning inte utvecklas i samma takt.

- Ja, de hade alla möjliga, det kunde vara detektivlekar de var så där jättepåhittiga. Jag hade några sådana riktigt kreativa, men som sagt han var ju med på deras villkor. Ju äldre de blev desto mer "lillebror" i klassen blev han på något sätt.

(Lärare 1)

- Alltså i ettan funkade det riktigt bra, alltså de... det var mycket såhär rollekar och de tog mycket hänsyn till henne och så här, men sen sakta men säkert så gled de ifrån för hon... hon fastnar ofta i saker och då vill hon leka samma, samma och det vill ju inte de, utan de ville ju liksom spinna vidare då och då krävdes ju att det var någon som på något sätt gick utan på sig själv, vilket den här flickan som har flyttat gjorde då. Men de här tjejerna, de som är kvar, det är inget fel på dem det är bara att de utvecklas som de ska och då blir hon åsidosatt.

(Lärare 3)

Vad gäller interaktioner i klassrums- och undervisningssituationer berättar alla elever att de har bestämda platser i klassrummen, tre av fyra elever har även bestämda platser i matsalen. Gemensamt är att alla elever verkar nöjda med sina placeringar och "bordsgrannar".

Elev 1 är den enda som anger att han arbetar inne i klassrummet med sin klass under alla lektionerna. Övriga tre elever beskriver alla att de ibland är i klassrummet och ibland i grupprum under lektionerna. De beskriver vidare att de ibland gör samma arbetsuppgifter som klasskamraterna, men ibland arbetar med andra uppgifter. Elev 3 uttrycker ett visst missnöje och en önskan att få arbeta mer med sina klasskamrater:

- Om vi går till den nu då. Där står det; hur arbetar du på lektionerna? Och då undrar jag, brukar du jobba...
- ... ensam eller med sina vänner. (Avläser bilderna på frågeschemat)
- precis
- Jag jobbar med mina vänner.
- Aa
- Jag vill det
- Du vill jobba med kompisarna.
- ja
- Brukar du oftast göra det då, eller jobbar du mest själv?
- eh, nej kan inte jobba själv
- Du kan inte jobba själv? Det är svårt att jobba själv?
- Mm
- Mm. Gör du samma uppgifter som kompisarna gör eller gör du andra saker?
- Ja.
- Gör du andra saker?
- Ja, andra saker.

(Elev 3)

Lärarna bekräftar och fördjupar det eleverna berättar gällande interaktionerna i klassrummet. Flera lärare berättar att när det fungerar, så arbetar eleverna med samma uppgifter som övriga klasskamrater, men att det kan skilja sig mycket åt mellan olika ämnen. Om det blir för svårt eller på annat sätt inte fungerar i klassrummet tycks flera av eleverna flytta till gruppum antingen själva med en vuxen eller tillsammans med en liten grupp elever. Lärare 1 beskriver arbetssättet med kooperativt lärande som möjliggörande för delaktighet och interaktion. Spontana interaktioner mellan de integrerade eleverna och deras klasskamrater förekommer sällan. När det förekommer är det oftast på initiativ från klasskamraterna. En av eleverna har en elevassistent vilket lärare 3 beskriver i viss mån problematiskt med avseende på kontakt och interaktion med klasskamrater eftersom assistenten ibland avskiljer eleven från klasskamraterna istället för att uppmuntra samarbete eleverna emellan.

7.3 Elevens självuppfattning

Frågorna kopplade till elevernas självuppfattning gav inte mycket användbart material från eleverna mer än att alla elever anger att de trivs i skolan och sällan upplever en känsla av ensamhet.

Gällande elevernas trivsel anger samtliga lärare att de uppfattar att eleverna trivs i skolan. De flesta av lärarna berättar att det är svårt att uttala sig om eleverna känner sig ensamma eller inte. Lärare 3 beskriver att hennes elev uttrycker att hon är ledsen och känner sig ensam ibland. Även lärare 4 tror att det finns tillfällen då eleven känner sig ensam, tex ifall de får placera sig fritt i klassrummet eller om några "gaddar ihop sig" på rasterna.

På frågan ifall lärarna tror att deras elever har en känsla av att de får vara den de är svarar de relativt samstämmigt att de tror det, även om de uttrycker det på olika sätt.

En lärare uttrycker att hon tror att eleven får vara den han är och att det är svårt för eleven att inte vara den han är:

- Tror du att eleven har en känsla av att få vara den han är? Tror du att han i skolan liksom att han?
- Jag tror att han har svårt att inte vara den han är.
- Ja.
- Förstår du vad jag menar?
- Ja det tror jag. Jag förstår.
- Han tänker kanske inte i det ledet, som andra kan göra.

(Lärare 1)

En annan lärare beskriver att han tycker att eleven får vara den han är, men att eleven ibland väljer lite olika "roller"; det kan vara att vara "tuff" eller "jag är man och bestämmer över tjejerna". Medan en tredje lärare även poängterar att hon inte tror att eleven ser sig som helt annorlunda från övriga klasskamrater.

7.4 Acceptans av klasskamrater

Elev 1 och 2 berättar att de får hjälp av sina kamrater på lektioner om någon uppgift är svår, men även att de får hjälp av klasskamrater på raster, t.ex. att de förklarar hur en aktivitet går till. Elev 2 berättar även att han tar eget initiativ att fråga klasskamrater om det är något han inte förstår.

- Hjälper kompisarna dig om du inte förstår hur en aktivitet går till t ex?
- Ja.
- Ja, vad kan de förklara för dig då, vad kan vara svårt?
- Att om jag fattar inte vad menas de med det, de frågar mig om jag vet hur eller jag frågar dem.
- Jättebra.

(Elev 2)

Elev 3 svarar väldigt kort att hennes kamrater är snälla och hjälper henne när hon behöver, men utvecklar inte mer än så, medan elev 4 inte verkar förstå frågan och därför ger svaret inte mycket relevans.

- Om du behöver hjälp ute med någonting, om det är svårt att förstå hur man gör en lek till exempel, förklarar de för dig då?
- Vilken lek?
- Till exempel om ni ska leka någon ny lek, eller...så
- Hm
- Var det en svår fråga?
- Ja
- Aa, vi hoppar över den.

(Elev 4)

Vad gäller lärarnas uppfattning om elevernas acceptans av klasskamrater skiljer det sig en del åt. Två av lärarna anger att deras elever har en hög grad av acceptans av sina klasskamrater, vilket visar sig genom att klasskamraterna är benägna att hjälpa eleven både på lektionerna och på rasterna, till exempel genom att förklara hur en aktivitet går till.

Lärare 1 uppger att eleven blev utsatt någon gång under de sex åren hon hade honom. Hon tror däremot inte att eleven själv upplevde sig utsatt, men det var hans klasskamrater som kom och berättade detta för läraren och på så sätt hjälpte de honom med dessa situationer.

Lärare 4 bedömer att klasskamraterna är benägna att hjälpa eleven om han skulle behöva hjälp, men att det krävs att en vuxen ber dem hjälpa honom, det sker inte på eget initiativ. Hon tror inte heller att klasskamraterna är benägna att ändra reglerna i en lek/aktivitet för att eleven ska kunna delta, men kan däremot se att några stycken skulle vara villiga att förklara hur leken/aktiviteten går till om han inte förstår.

Lärare 3 berättar att eleven är accepterad som en del i laget under idrottslektionerna eller när de spelar fotboll och bandy på rasterna, men återkommer flera gånger till att det krävs påminnelse från vuxna att hon också ska få bollen och bli passad av lagkamraterna.

7.5 Lärarnas arbete med integrerade elevers sociala delaktighet

För att skapa god social delaktighet för de integrerade eleverna, arbetar lärarna på lite olika sätt. Lärare 1 arbetar fullt ut med kooperativt lärande, vilket läraren anser är "outstanding" och skapar en hög grad av social delaktighet, då eleverna hela tiden arbetar tillsammans med andra elever. Lärare 3 använder sig av Storyline, som hon beskriver som mest gynnsamt för hennes elev, eftersom eleven då har kunnat delta utifrån sina villkor. Lärare 4 beskriver att

arbete i par och grupper upplevs som gynnsamma arbetssätt för den sociala delaktigheten. Att gå från gemensam genomgång, därefter arbete i par och sedan eget arbete för att ge stöttning i flera steg. Alla lärare beskriver på olika sätt hur de har anpassat undervisningen och undervisningsmaterialet för sina elever. Lärarna beskriver alltifrån att eleverna arbetar mycket enskilt till att delta i klassen i stor omfattning. Ofta beror det på att uppgifterna för hela klassen kan vara för svåra och att eleven då, tillsammans med en vuxen, går till ett gruppum för att arbeta. En lärare beskriver att eleven är med klasskamraterna i klassrummet hela tiden och arbetar tillsammans med dem eller med anpassat material. Några lärare berättar att de endast ställer frågor till sina integrerade elever om de vet att de kan svara på dem. Lärare 2 poängterar att det är viktigt att anpassa arbetssättet individuellt för eleven och vad som passar eleven bäst. Gällande om det finns olika skolämnen som skapar ökad social delaktighet skiftar lärarnas upplevelser en del, men överlag ser de att de ämnen som fungerar bra, där har eleven goda förmågor i ämnet samt oftast ett intresse. De praktiska ämnena verkar även generellt lättare än de teoretiska ämnena för att skapa god delaktighet. Lärare 3 uttrycker även att hon tycker att det var lättare att anpassa undervisningen när eleven var yngre och att det med ålder kan bli mer utmanande.

Två av lärarna upplever att de får ett bra stöd av sina rektorer i arbetet med de integrerade eleverna. Lärare 2 uppger till exempel att rektorerna har varit lyhörda och lyssnat på lärarens förslag (efter hans observationer av eleven) till förändringar och på så sätt kunna anpassa elevens schema och se över när det behövs stöd av vuxen för eleven och när eleven inte har behov av vuxenstöd. Lärare 1 beskriver att hon kanske skulle ha krävt mer resurser till eleven, eftersom hon vet att eleven hade rätt till det, men uppger att det ändå fungerade bra för eleven alla sex skolår. Tre av lärarna anger att de får ett bra stöd av speciallärare och/eller specialpedagog och/eller kommunens samordnare för integrerade elever, genom att bland annat få hjälp med att ordna anpassat undervisningsmaterial och digitala hjälpmedel. En lärare (Lärare 4) beskriver istället att hon frågar kollegor på skolan för att få stöd med den integrerade eleven.

Om lärarna ser några framgångsfaktorer på vad som verkar fungera bra gällande att skapa en god social delaktighet för de integrerade eleverna nämns några faktorer. Lärare 1 har haft eleven och dessutom samma klass i hela sex skolår, från årskurs 1 - 6 och hon tror att det har bidragit stort till att han haft en god social delaktighet och känt sig trygg med klasskamraterna och läraren. Läraren berättar även att arbetet har fungerat bra och att det kooperativa lärandet har varit en stor vinst för den sociala delaktigheten. Lärare 2 beskriver att framgångsfaktorerna kan vara att eleven är medveten om "sin situation", att eleven får vara den han är och att han får arbeta i sitt eget tempo efter dagsform. Han nämner även att alla som arbetar runt omkring eleven, gör det på ett bra sätt så att förutsättningarna blir så bra som möjligt för eleven. Lärare 4 upplever att det blir lättare när man lärt känna eleven och vet vad som fungerar för just den individen.

En annan aspekt som framkom i en av intervjuerna är att lärare 3 uttrycker att hon har en annan uppfattning gällande integreringen av eleven än vad elevens föräldrar har. Läraren uttrycker sin åsikt om att eleven kanske hade mått bättre i en annan skolform. Läraren beskriver att vissa ämnen är lättare för eleven att vara delaktig i samt att det var lättare när hon var yngre på grund av att eleverna då låg på en mer lik kunskapsnivå som övriga elever.

8 Diskussion

I detta avsnitt diskuteras först studiens resultat gällande de integrerade elevernas sociala delaktighet. Därefter diskuteras den valda metoden och avslutningsvis presenteras studiens kunskapsbidrag samt förslag till vidare forskning kring integrerade elevers sociala delaktighet.

8.1 Resultatdiskussion

Nedan diskuteras studiens resultat i relation till syfte och forskningsfrågor med stöd av tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter. Diskussionen utgår från elevernas beskrivningar av sin livsvärld utifrån fenomenet social delaktighet och utifrån lärarnas beskrivningar av sina upplevelser av elevernas sociala delaktighet. Även lärarnas beskrivningar av sitt arbete för att skapa god social delaktighet i undervisningssituationer diskuteras i avsnittet.

8.1.1 Elevernas upplevelser av social delaktighet

I resultatet framkommer att alla elever som deltagit i studien har minst en person som de räknar som sin kamrat, vissa har till och med flera. Jämförs resultatet med tidigare forskning går det att urskilja likheter med till exempel Garrote (2017) som fann att de flesta elever med intellektuell funktionsnedsättning som går integrerade är accepterade av sina klasskamrater och har kamrater. Han poängterar dock att dessa elever sällan räknas som populära, vilket även resultatet i denna studie antyder. Reflektioner som gjorts utifrån resultatet är också att de beskrivningar som eleverna, utifrån sin livsvärld, ger inte tycks skilja sig väsentligt från den erfarenhet vi har av hur andra elever, som inte tillhör grundsärskolan, beskriver sina kamratrelationer. Det skiljer sig inte heller åt hur eleverna beskriver sina upplevelser av konflikter som ibland uppstår under rasterna. Den problematik som Nordström (2002) lyfter fram med relationer som riskerar att bli vertikala istället för horisontella går inte att tydligt urskilja här. I likhet med Avramidis (2010) framkommer istället att elever i behov av särskilt stöd är lika benägna som andra elever att vara medlemmar i kamratgrupper och att hamna i ensamhet, i alla fall under rasterna i skolan. Anledning finns att fundera över vad det är som påverkar ifall elever upplever social delaktighet i kamratgrupper och får vara en del av den sociala delaktigheten? Utifrån den här studien går det inte att dra några slutsatser om huruvida eller i vilken grad en intellektuell funktionsnedsättning inverkar på detta. Det kan däremot konstateras att eleverna i studien, utifrån sitt subjektiva perspektiv, upplever varierande grad av social delaktighet på rasterna, vilket antagligen är jämförbart med andra elever som inte har en intellektuell funktionsnedsättning.

8.1.2 Lärarnas upplevelser av elevernas sociala delaktighet

De lärare som undervisat sina elever under en längre tid lyfter fram att de upplever att det fungerade bättre vad gäller fenomenet social delaktighet och medverkan i lekar och aktiviteter när eleverna var yngre, vilket stämmer väl överens med Matson (2017) som kommit fram till att integrering tycks fungera bäst mellan skolår 1 och 6, men betydligt sämre i högstadiet. Resultaten i denna studie tyder dock på att det verkar börja fungera sämre redan efter skolår 3. Det som lärarna lyfter fram som en trolig anledning till detta är att när eleverna var yngre låg

de närmare varandra utvecklingsmässigt, men med stigande ålder har eleverna utan intellektuell funktionsnedsättning dragit ifrån i utvecklingen, medan eleverna med intellektuell funktionsnedsättning fastnat och fortfarande intresseras av till exempel samma roller som när de var yngre. Kanske är det i dessa fall som Nordström (2002) ser en risk att relationerna blir vertikala istället för horisontella?

Den del av resultatet som rör elevens självuppfattning gav inte mycket underlag från elevernas beskrivningar, vilket är intressant att fundera över. Det som fångas i denna del av studien är lärarnas upplevelser av elevernas sociala delaktighet eftersom elevernas svar inte resulterade i användbara data. I enlighet med fenomenologin är det av intresse att förstå fenomenet social delaktighet utifrån respondenternas perspektiv utifrån sin livsvärld, men eftersom Husserl (2004) menade att personers olika livsvärldar skiljer sig åt och människor uppfattar, tolkar och erfar verkligheten på olika sätt, är frågan hur mycket vikt som kan läggas på dessa resultat som enbart berörs av elevernas lärare och inte eleverna själva? Resultatet kan ge oss en aning om hur eleverna tycks uppleva sin sociala delaktighet i dessa situationer, men vi kan inte med säkerhet veta att det är deras faktiska upplevelse eftersom de själva inte har uttryckt det. Däremot gav lärarna, utifrån sina livsvärldar, en relativt samstämmig bild av att eleverna tycks ha en känsla av att de får lov att vara sig själva.

En lärare anger att hon inte tror att hennes elev ser sig som annorlunda från övriga elever och en annan lärare ifrågasätter om eleven ens har förmåga att försöka vara någon annan. Detta kan jämföras med Lindstrand och Brodins (2007) resultat av vad ungdomar med olika funktionsnedsättningar helst önskar, vilket är just att få vara som alla andra. Det i kombination med vad lärarna i den här studien uttrycker styrker argumenten att satsa på elevernas sociala delaktighet i klassen och låta dem vara som alla andra och göra som alla andra. Detta kan vidare kopplas till Andersson (2020) som kommit fram till att elever med intellektuell funktionsnedsättning deltar i aktiviteter med sina klasskamrater, men att det inte är på samma villkor som övriga elever. Flera exempel på just det här framträder i den här studiens resultat, bland annat att lärarna bedömer att klasskamraterna skulle försvara eller bry sig om det hände den integrerade eleven något, men att de inte skulle vara benägna att ändra regler i lekar för att alla ska kunna vara med. Ett annat exempel är att lärare behöver påminna klasskamraterna att även passa bollen till eleven med intellektuell funktionsnedsättning när de spelar fotboll. Detta resultat går emot det Dolva m.fl. (2010) funnit i sin studie där klasskamraterna hade en hög benägenhet att anpassa både lekar, aktiviteter och sitt eget beteende för att klasskamraterna med Downs syndrom skulle kunna delta. Det är intressant att fundera över hur det hade sett ut ifall lärarna på skolan hade arbetat aktivt med just bemötande och integrering av elever med intellektuell funktionsnedsättning på ett strukturerat sätt, likt det interventionsprogram som beskrivs av Vasileiadis och Doikou-Avlidou (2018) där aktivt arbete kring dessa frågor lett till positiva förändringar gällande sociala kontakter mellan eleverna med och utan funktionsnedsättning.

8.1.3 Lärarnas arbete för att skapa god social delaktighet i undervisningssituationer

I delen gällande elevernas undervisningssituation beskriver alla elever i studien utom en att de ibland lämnar klassrummet för att istället arbeta med egna uppgifter i exempelvis ett gruppum, ibland själva med en vuxen och ibland tillsammans med några klasskamrater. Hur det kommer sig att endast en elev i studien spenderar hela sina skoldagar i klassrummet tillsammans med sina klasskamrater finner vi intressant. Vad är det som gör att det fungerar

för den eleven, men för övriga elever blir uppgifterna för svåra och de behöver lämna den sociala gemenskapen i klassen för att arbeta med egna uppgifter? Med tanke på att Matson (2017) anger att en av anledningarna till att vårdnadshavare till elever med intellektuell funktionsnedsättning väljer att placera sina barn i grundskolan istället för i grundsärskolan handlar just om möjligheten att utvecklas både socialt och intellektuellt, väcks frågan i hur stor utsträckning detta faktiskt sker? Vad är syftet med att gå integrerad om man inte kan delta på lektionerna och vara en del av den sociala delaktigheten i klassrummet? Spelar det någon roll ifall möjlighet till socialt deltagande finns under hela skoldagen eller räcker det att vara socialt delaktig större delen av tiden? Svar på dessa frågor går inte att finna i denna studies resultat och inte heller i den tidigare forskning som lyfts här, utan kräver vidare studier. Klart är dock att i alla fall en elev i studien upplever missnöje över att behöva skiljas från sina kamrater och önskar få arbeta mer tillsammans med dem. Detta överensstämmer med eleverna i Lindstrand och Brodins studie (2007) som uttrycker en önskan om att vara som alla andra och att den sociala delaktigheten är viktigare för dem än deras utbildningsmål. Det är även intressant att fundera över vad som är av störst vikt i detta sammanhang, att eleven inom sin egen livsvärld har en upplevelse av att vara socialt delaktig, även om personer runt omkring bedömer att det finns brister eller att de runt omkring eleven upplever att social delaktighet förekommer?

Vidare finner vi det intressant att fundera över hur lärarna i studien beskriver sitt arbete för att främja social delaktighet för sina integrerade elever. I intervjuerna framkommer att flera av lärarna använder sig av arbetssätt där eleverna arbetar parvis eller i grupp, vilket de anser gynna den sociala delaktigheten för de integrerade eleverna. En lärare använder detta genomgående i sin undervisning med hjälp av kooperativt lärande och lärarens upplevelse är att hennes elev på så sätt fått en mycket god upplevelse av social delaktighet i klassen. Om vi jämför detta med vad den tidigare forskningen säger inom detta område betonar både Klang m.fl. (2019) och Andersson (2020) just vikten av att lyfta fram de sociala dimensionerna för att lyckas med en god integrering för eleven. Även i läroplanen för grundsärskolan (Skolverket, 2018) lyfts vikten av att elever ska kunna samspela, interagera med varandra och att läraren ska skapa en känsla av samhörighet. I resultatet framkommer även att en av eleverna ofta arbetar enskilt eller tillsammans med en elevassistent stora delar av skoldagen, även under raster, vilket borde påverka den sociala delaktigheten för eleven på ett negativt sätt. Hur kan man förändra detta? Även här hade det varit intressant att se vad ett interventionsprogram likt det som Vasileiadis och Doikou-Avliidou (2018) beskrev hade haft för inverkan. Detta torde vara ett bra exempel på hur man kan förbättra upplevelsen av den sociala delaktigheten för integrerade elever eller kanske för alla elever.

Generellt kan sägas att alla lärare på olika sätt anpassar undervisningsmaterialet och undervisningen för de integrerade eleverna på något sätt. Vissa av lärarna har gemensamma genomgångar där alla elever är med, därefter arbetar de integrerade eleverna ofta med ett enklare material än vad övriga klasskamrater gör. Skolinspektionens granskning (2016) visade just att gemensamma ämnesområden gynnade den sociala delaktigheten. Det kan därför vara av vikt för lärare att försöka anpassa undervisningen, så att de integrerade eleverna upplever social delaktighet med övriga klasskamrater när det gäller att arbeta inom samma ämnesområde. I likhet med Matson (2017) upplevde dessutom en lärare att det var lättare att anpassa undervisningen när eleven var yngre och att det blir mer utmanande med stigande ålder. I resultatet framkom även att det är lättare att skapa en upplevelse av fenomenet social delaktighet för eleverna inom vissa ämnen. I viss mån upplevdes de praktiska ämnena generellt lättare än de teoretiska. Resultatet i denna studie visade även att om eleven hade starka förmågor eller intresse för ämnet var det lättare att skapa god social delaktighet. Trots

att detta resultat är svårt att koppla till den tidigare forskning som lyfts, kan en aspekt att ha med sig för lärare vara att så långt det går anpassa undervisningen efter elevens intresse för att främja god social delaktighet.

Några av lärarna framhäver att det är viktigt med stöd från ledning och fortbildning för att skapa goda förutsättningar för en god integrering, vilket även stämmer överens med vad Matson (2017) och Andersson (2020) visar i sin forskning.

8.1.4 Sammanfattning

Den essens som slutligen framträder utifrån de aspekter som enligt Koster m.fl. (2007) ska uppfyllas för att eleven ska räknas som fullt socialt delaktig samt kopplat definitionen av social delaktighet av Koster m.fl. (2007) som använts som utgångspunkt i studien ger en antydning till följande:

- Det framkom att eleverna i studien i högre grad upplevde positiva sociala kontakter/interaktioner med sina klasskamrater på raster, men att brister finns under lektionstid för flera av dem då de särskiljs från övriga gruppen.
- Det framkom även att alla elever har minst en person som de räknar som sin vän.
- Vidare antyder resultatet att eleverna till viss del är accepterade av sina klasskamrater, men inte på samma villkor som de andra eleverna.
- Däremot var det svårt för eleverna att svara på om de kände sig accepterade av sina klasskamrater, men lärarna uttrycker att de i hög grad får vara den de är.

Sammanfattningsvis kan sägas att eleverna i studien uttrycker upplevelser av social delaktighet i relativt hög grad, men att det ur lärarnas perspektiv uttrycks upplevelser av brister inom vissa områden, vilket gör att de inte kan räknas som fullt socialt delaktiga i skolans verksamhet.

8.2 Metoddiskussion

I studien har valet gjorts att använda en kvalitativ ansats med hjälp av semistrukturerade intervjuer med elever och lärare. Denna metod korresponderar väl med studiens fenomenologiska teori. Vi utgick från ett frågeschema, men hade möjlighet att ställa följdfrågor under intervjun för att kunna få så uttömmande svar som möjligt (Kvale & Brinkmann, 2014). Vi vill lyfta fram eleverna och deras beskrivningar av sina upplevelser av fenomenet social delaktighet i studien. Vi förstår dock att det kan vara utmanande att intervjua elever med en intellektuell funktionsnedsättning. Vi försökte därför förbereda eleverna inför intervjun genom att skicka hem frågeschemat och bildstödet i förväg, så att de hade god tid att förbereda sig. Vi hade även i samråd med elevernas lärare bestämt vilka tider på dagen som skulle passa bäst för intervju samt bestämt plats som skulle kännas trygg för eleven.

Vi är dock medvetna om att vi i våra slutsatser får lämna utrymme för att intervjusituationens utformning och formuleringar av frågor kan ha inverkat på svaren vi fick, både när det gäller elever och lärare. I synnerhet för eleverna kan det förväntas att intervjusituationen i sig och

förväntningar på att resonera kring sin situation var delvis ovan. Ett exempel på detta är frågorna som rör elevernas självuppfattning, som eleverna tycktes ha svårt att förstå och ge adekvata svar på. Den mest troliga anledningen till att det blev så är antagligen att eleverna inte förstod frågorna eller saknar viss förmåga att reflektera över den typen av frågor. Bedömningen gjordes dock att det var av stor vikt att eleverna skulle komma till tals i studien. Vi gjorde noggranna överväganden gällande att lärarna skulle ha möjlighet att förbereda sig för intervjuerna, genom att skicka ut frågeschemat i förväg. Det skulle kunna vara både till fördel och till nackdel. En fördel är att lärarna får tid att tänka till innan intervjun, en nackdel är att lärarna kanske väljer att svara så som de tror att vi intervjuare vill att de ska svara, vilket i sin tur kan påverka resultatet. Valet gjordes dock att skicka ut frågeschemat i förväg eftersom vi såg en vinning i att kunna få mer genomtänkta och utförliga svar.

Ursprungligen övervägdes även observationer. Det hade kunnat bidra till en än djupare förståelse av elevernas sociala delaktighet. Detta valdes bort på grund av rådande pandemi och för att vi inte fick tillgång att besöka eleverna under flera tillfällen. Vi hade även kunnat göra ett större antal intervjuer, för att på så sätt få ett större underlag, men för att hinna genomföra studien inom tidsramen valde vi att genomföra ett mindre antal intervjuer. Vi diskuterade även möjligheten att använda enkäter, vilket kan medföra en fördel att nå många elever och på så sätt få en stor mängd data och ett mer generaliserande resultat. Även detta valdes bort eftersom vi bedömde att det inte var den bästa metoden för att få insikt i elevernas upplevelser av fenomenet social delaktighet.

I studien används en analysmetod som är utarbetad av Giorgi (Giorgi & Giorgi, 2003). Genom att följa de olika stegen i analysmetoden anser vi att den är systematisk. Den kräver lång tid att genomföra och många diskussioner för att tolka datan, men genererade relativt tydliga resultat efter analysarbetet. Analysmetoden stämmer även väl överens med vår fenomenologiska teori, eftersom analysmetoden utgår från denna teori och även passar väl in för att få svar på våra forskningsfrågor.

8.3 Studiens kunskapsbidrag och vidare forskning

Det tillskott av kunskap som den här studien bidrar med är insikten om att social delaktighet är något som inte uppstår av sig själv, utan är något skolan behöver arbeta aktivt med. Det är svårt att med säkerhet säga något generellt som gäller för alla integrerade elever, men vi kan se en antydning till att det finns vissa brister som gör att de integrerade eleverna inte kan räknas som socialt delaktiga fullt ut. För just de här eleverna som deltagit i studien finns bristerna främst i klassrummen under lektionstid och det finns anledning att anta att detta inte är unikt.

För att undersöka detta närmare skulle det vara intressant att genomföra studien i större skala och med andra elever för att se ifall resultaten överensstämmer. Det hade även varit intressant att följa elever över tid och även inkludera observationer för att skapa ytterligare djup och förståelse för elevernas situation.

Ett annat sätt att gå vidare med forskningen inom detta område kan vara att genomföra strukturerade förändringar i lärmiljön som dokumenteras. Förändringarna skulle kunna vara riktade dels till lärare och deras arbetssätt, dels till klasskamraternas sätt att bemöta elever med intellektuell funktionsnedsättning.

Förhoppningsvis kan den här studien bidra till en ökad kunskap om hur integrerade elever själva upplever sin skolsituation, i synnerhet med avseende på social delaktighet, samt vad skolan och lärarna bör fokusera på i arbetet med att förbättra skolsituationen för denna elevgrupp.

9 Referenslista

- Andersson, A.-L. (2020). *Utbildningssituationen för elever med lindrig intellektuell funktionsnedsättning: Lärares och föräldrars perspektiv* (PhD dissertation, Mälardalen University). Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mdh:diva-49075>
- Avramidis, E. (2010). Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: peer group membership and peer-assessed social behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 413–429. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/08856257.2010.513550>
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (red.), *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (andra rev. upplagan, s. 9–58). Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3 uppl.). Liber.
- Dolva, A., Hemmingsson, H., Gustavsson, A., & Borell, L. (2010). Children with Down syndrome in mainstream schools: Peer interaction in activities. *European Journal of Special Needs Education*, 25(3), 283-294. Children with Down syndrome in mainstream schools: peer interaction in activities: *European Journal of Special Needs Education*: Vol 25, No 3 (tandfonline.com)
- Garrote, G. (2017). Relationship between the social participation and social skills of pupils with an intellectual disability: A study in inclusive classrooms. *Frontline Learning Research*, 5(1), 1-15. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1130363>
- Giorgi, A.P. & Giorgi, B.M. (2003). The descriptive phenomenological psychological method. I *Qualitative research in psychology: expanding perspectives in methodology and design*. Washington: American Psychological Association. s. 243-273. DOI: 10.1037/10595-013
- Giorgi, A. (2012). The Descriptive Phenomenological Psychological Method. *Journal of Phenomenological Psychology*, 43 (1), s. 3-12. DOI: 10.1163/156916212X632934
- Husserl, E. (2004). Idéer till ren fenomenologi och fenomenologisk filosofi (J. Jakobsson, Övers. 1:a uppl.) Thales. (Orginalarbete publicerat 1913)
- Jacobsson, K. & Skansholm, A. (2019). *Handbok i uppsatsskrivande: för utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur.
- Klang, N., Göransson, K., Lindqvist, G., Nilholm, C., Hansson, S. & Bengtsson, K. (2019). Instructional Practices for Pupils with an Intellectual Disability in Mainstream and Special Educational Settings [Elektronisk resurs]. *International journal of disability, development and education*. Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-395238>
- Klingberg, G., & Hallberg, U. (Red.). (2021). *Kvalitativa metoder helt enkelt!* Studentlitteratur.

Koster, M.; Nakken, H.; Pijl, S.; Houten, E. (2007). Being part of peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 2007, 1-24. <https://www-tandfonline-com.ezproxy.ub.gu.se/doi/full/10.1080/13603110701284680>

Koster, M., Timmerman, M. E., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. J. (2009). Evaluating social participation of pupils with special needs in regular primary schools: Examination of a teacher questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(4), 213-222. doi:<http://dx.doi.org.ezproxy.ub.gu.se/10.1027/1015-5759.25.4.213> https://search-proquest-com.ezproxy.ub.gu.se/docview/614506257?pq-origsite=primo#REF_c15

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3 uppl.). Studentlitteratur.

Lindstrand, P., & Brodin, J. (2007). A school for all! A reflection of children's and adolescent's rights to full participation. *Socialmedicinsk Tidskrift*, 84(3), 257-270. <https://socialmedicinsktidskrift.se/index.php/smt/article/view/634>

Matson, I.-L. (2017). Grus i maskineriet? : Några kommunala tjänstemäns, politikers, föräldrars och lärares syn på en skola för alla (PhD dissertation, Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet). Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-142041>

Nordström, I. (2002). Samspel på jämlika och ojämlika villkor; Om lindrigt utvecklingsstörda skolbarns samspel och relationer med kamrater (Doktorsavhandling, Stockholms universitet, 109). Stockholms universitet. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-148362>

SFS 2010:800. *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Skolinspektionen. (2016). *Integrerade elever - Undervisningssituationen för elever som är mottagna i grundsärskolan och får sin undervisning i grundskolan*. <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2016/integrerade-elever/>

Skolverket. (2005) *Handikapp i skolan. rapport 270*. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=1530>

Skolverket. (2015). *Integrerade elever*. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3388>

Skolverket. (2018). *Läroplan för grundsärskolan*: Skolverket.

Skolverket. (2021a). *Elever i grundsärskolan läsåret 2020/21*. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=7923>

Skolverket (2021b). *Mottagande i grundsärskolan*. <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/mottagande-i-grundsarskolan#h-Integreradundervisning>

SOU 2003:35. *För den jag är: om utbildning och utvecklingsstörning: delbetänkande*. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2003/04/sou-200335/>

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2020, 28 oktober) *Är det vedertaget att använda ordet intellektuell funktionsnedsättning?* <https://www.spsm.se/stod/fraga-en-radgivare/fragor-och-svar/fragor-och-svar/ar-det-vedertaget-att-anvanda-ordet-intellektuell-funktionsnedsattning/>

Vasileiadis, I., & Doikou-Avlidou, M. (2018). Enhancing social interaction of pupils with intellectual disabilities with their general education peers: The outcomes of an intervention programme. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(4), 267-277. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1111/1471-3802.12410>

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed* <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>

10 Bilagor

Bilaga 1

Frågeformulär elev

Vi kommer utgå ifrån dessa frågor under intervjun, men vid behov även ställa följdfrågor för att få ut så mycket av samtalet som möjligt. Vi kommer även använda oss av samtalsstöd i form av bilder för att underlätta för eleven (bifogas separat).

1. **Vilken klass går du i?**
2. **Hur gammal är du?**
3. **Tycker du om att komma till skolan? Varför/varför inte?**
4. **Har du kompisar att vara med i skolan?**
5. **Vad brukar du göra på rasterna?**
6. **Brukar du hamna i "bråk" i skolan? (vad tror du att det beror på?) Vad brukar bråken i så fall handla om?**
7. **Har ni bestämda platser i klassrummen och i matsalen?**
8. **Hur brukar du arbeta på lektioner, själv eller tillsammans med kompisar? (samma uppgifter?)**
9. **Hjälper läraren (de vuxna i skolan) dig för att det ska bli så bra som möjligt med klasskompisarna?**
10. **Finns det något mer du vill berätta?**

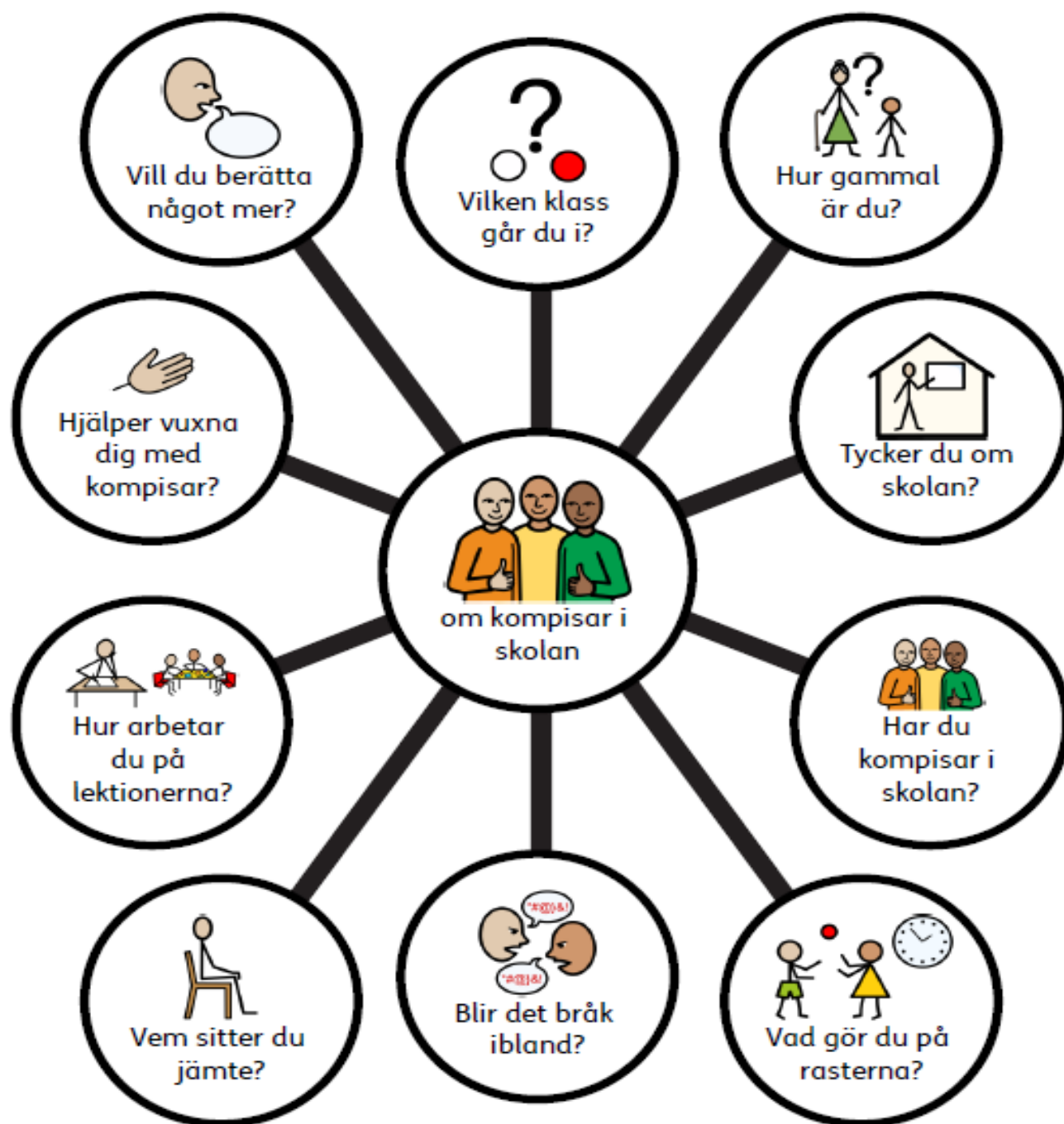
Bilaga 2

Frågeformulär lärare

Vi kommer utgå ifrån dessa frågor under intervjun, men vid behov även ställa följdfrågor för att få ut så mycket av samtalet som möjligt.

- 1. Vad innebär begreppet social delaktighet för dig?**
- 2. Anser du att eleven är socialt delaktig i klassen/på skolan?**
- 3. Upplever du att din elev trivs i skolan? varför/varför inte?**
- 4. Hur fungerar det för din elev med kompisrelationer i skolan?**
- 5. Hur fungerar rasterna för din elev (ur ett socialt delaktighetsperspektiv)?**
- 6. Brukar eleven vara inblandad i konflikter i skolan? (vad tror du att det beror på?) Vad brukar konflikterna i så fall handla om?**
- 7. Hur fungerar lektionerna för eleven? (ur ett socialt delaktighetsperspektiv)**
- 8. Hur arbetar du/ni på skolan för att skapa god social delaktighet för eleven?**
- 9. Får du stöd för att kunna arbeta med integrerade elevers sociala delaktighet? I så fall på vilket sätt?**
- 10. Vill du lägga till något ytterligare om ditt arbete kring integrerade elever och social delaktighet?**

Intervju



Bilaga 4



Integrerade elevers sociala delaktighet

Missivbrev till vårdnadshavare

Ni får detta brev då ni visat intresse att delta i vår intervjustudie, som utgör vårt examensarbete i Speciallärarutbildningen vid Göteborgs universitet och genomförs hösten 2021. Nedan beskriver vi vad ditt barns deltagande kommer innebära.

Syftet med studien är att studera social delaktighet för elever som läser ämnen enligt grundsärskolans läroplan och är integrerade i grundskolan.

Vi vill ta reda på:

1. Hur beskriver några integrerade elever sin sociala delaktighet i grundskolan?
2. Hur beskriver några lärare sina integrerade elevers sociala delaktighet i grundskolan?
3. Hur arbetar dessa lärare för att skapa god social delaktighet för sina integrerade elever i grundskolan?

För att få svar på detta vill vi prata med både ditt barn, om han/hon vill, och ditt barns lärare. Deltagandet är helt frivilligt och ditt barn kan när som helst välja att avbryta och behöver inte ge någon förklaring till varför. Intervjun kommer att genomföras antingen genom ett fysiskt möte i skolan eller genom ett videosamtal. Vi kommer att spela in intervjun med ljud och/eller video för att kunna gå igenom materialet vid ett senare tillfälle.

Vi avsätter 30 minuter till intervjun för att ha gott om tid att hinna prata. Ditt barns deltagande kommer att vara anonymt och intervju svaren kommer att avidentifieras i uppsatsen. Undersökningsmaterialet kommer förvaras på ett säkert sätt och enbart användas i forskningssyfte. Materialet kommer senare att raderas.

Vi bifogar intervjufrågorna, så att ditt barn/ni har möjlighet till förberedelse inför intervjun om ditt barn så önskar. Vi bifogar även en samtyckesblankett som ni behöver fylla i och lämna till barnets lärare innan tid för intervju bokas.

Vid eventuella frågor kontakta:

sara.carlsson2@falkenberg.se

sanna.englund@grundskola.goteborg.se



Integrerade elevers sociala delaktighet

Missivbrev till lärare

Du får detta brev då du visat intresse att delta i vår intervjustudie, som utgör vårt examensarbete i Speciallärarutbildningen vid Göteborgs universitet och genomförs hösten 2021. Nedan beskriver vi vad ditt deltagande kommer innebära.

Syftet med studien är att studera social delaktighet för elever som läser ämnen enligt grundsärskolans läroplan och är integrerade i grundskolan.

Under de år vi har studerat till speciallärare har vi erfarit att området elever som läser enligt grundsärskolans läroplan, men går integrerade i grundskolan är förhållandevis sparsamt beforskat. Förhoppningen är således att vår studie ska kunna bidra med kunskap kring den sociala delaktigheten och hur den påverkar elevens situation.

Vi vill ta reda på:

1. Hur beskriver några integrerade elever sin sociala delaktighet i grundskolan?
2. Hur beskriver några lärare sina integrerade elevers sociala delaktighet i grundskolan?
3. Hur arbetar dessa lärare för att skapa god social delaktighet för sina integrerade elever i grundskolan?

Deltagandet är helt frivilligt och du kan när som helst välja att avbryta och behöver inte ge någon förklaring till varför. Intervjun kommer att genomföras antingen genom ett fysiskt möte på en plats som vi kommer överens om eller genom ett videosamtal. Vi kommer att spela in intervjun med ljud och/eller video för att kunna gå igenom materialet vid ett senare tillfälle. Undersökningsmaterialet kommer förvaras på ett säkert sätt och enbart användas i forskningssyfte. Materialet kommer senare att raderas.

Vi avsätter 60 minuter till intervjun för att ha gott om tid att hinna prata. Ditt deltagande kommer att vara anonymt och intervjusvaren kommer att avidentifieras i uppsatsen.

Vi bifogar intervjufrågorna, så att du har möjlighet att förbereda dig inför intervjun om du så önskar. Vi kontaktar dig via mail när det är dags att boka tid och plats för intervjun.

sara.carlsson2@falkenberg.se

sanna.englund@grundskola.goteborg.se

Bilaga 6

Integrerade elevers sociala delaktighet

Samtyckesblankett

Jag har tagit del av informationen och samtycker till att mitt barn, förutsatt att barnet själv vill, deltar i studien.

Deltagandet är frivilligt och barnet får när som helst avbryta sitt deltagande utan att förklara varför.

Intervjun kommer att spelas in med ljud och/eller bild. Undersökningmaterialet kommer förvaras på ett säkert sätt och enbart användas i forskningssyfte. Materialet kommer senare att raderas.

Barnets deltagande kommer att vara anonymt och intervju svaren kommer att avidentifieras i uppsatsen.

Fylls i av förälder/vårdnadshavare

Barnets namn:.....

Vårdnadshavarens namn:.....

Telefonnummer:.....

Ort/Datum:.....

Vårdnadshavarens namnteckning:.....

Lämna blanketten till ditt barns lärare