



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# ”Att delta i grundskolan”

Lärares didaktiska metoder och främjandet av en  
träningskoleelevs delaktighet i grundskolans  
verksamhet



Helena Lehtonen och Maria Helldin Jerkhag  
Speciallärarprogrammet inriktning utvecklingsstörning

Examensarbete: 15 hp  
Kurs: SLP 610  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: VT 2017  
Handledare: Thomas Barow  
Examinator: Ann-Sofie Holm  
Kod: VT17-2910-174-SLP610

---

Nyckelord: Delaktighet, grundsärskola, integrering, träningskola

## Abstract

### Syfte

Syftet med studien är att bidra till ökad kunskap kring träningskoleelevers delaktighet då eleverna deltar i grundskolans verksamhet. Därmed vill vi studera hur lärares didaktik, förhållningssätt och arbetsmetoder, främjar elevens delaktighet då denne deltar i grundskolans undervisning.

### Teori

Studien har ett övergripande sociokulturellt perspektiv som grundar sig i att människan lär i samspel med andra vilket genomsyrar samtliga delar av vår studie. Delaktighetsmodellen med de sex aspekterna på delaktighet har använts som analysverktyg när vi tolkat och analyserat vår empiri och vi har även valt att använda oss av de specialpedagogiska perspektiven med det relationella- och kategoriska perspektivet som ytterligare en teoretisk aspekt.

### Metod

Studien är gjord utifrån en kvalitativ metod där vi har använt oss av ostrukturerade observationer och halvstrukturerade intervjuer för att samla in empiri. De tre informanterna är lärare i grundskolan vilka har en träningskoleelev som deltar i sin undervisning. Observationerna och intervjuerna har bearbetats/transkriberats till text och har sedan analyserats med hjälp av delaktighetsmodellen samt studiens övriga teoretiska ramverk.

### Resultat

Studiens resultat visar att samtliga lärare använder sig av didaktiska metoder och har ett förhållningssätt som främjar träningskoleelevens möjlighet till delaktighet. De sex aspekterna på delaktighet framträder i olika grad och på flera olika vis. Lärarna ser eleven som en i gruppen och två av dem arbetar även med gruppuppgifter som stärker elevens tillhörighet. Samtliga lärare använder sig av flera strategier som modellering och kroppsspråk för att skapa en undervisning som är tillgänglig. De nyttjar didaktiska metoder som stimulerar samhandling genom att låta eleverna samhandla i olika konstellationer. Då lärarna ser olikheter som en tillgång främjas erkännande. Trygghet, glädje samt känslan av att lyckas är ledord då samtliga lärare bedriver sin undervisning vilket skapar förutsättningar för att eleverna ska uppleva engagemang. De värnar även om vikten av att låta eleverna vara med och påverka undervisningen genom att göra aktiva val vilket främjar autonomi. Det är tydligt att lärarna främst tar ett relationellt perspektiv i sin undervisning, de främjar socialt samspel och ger eleven förutsättningar att lära i samspel med andra i grundskolans verksamhet.

## Förord

Arbetet med denna uppsats har varit en ständigt pågående process under hösten 2016 och våren 2017. Vi har diskuterat, vänt och vridit, på alla delar av den process som ett uppsatsarbete innebär. Vi valde att skriva arbetet i ett gemensamt Google-dokument. Det möjliggjorde, för oss båda, att löpande läsa och komma med åsikter kring text som den andra parten producerade trots att vi delvis har suttit på varsin ort och arbetat. Vi har tillbringat många och långa helgdagar under våren i Marias vardagsrum, skrivandes på varsin dator, i samma dokument.

Helena har haft huvudansvaret för bakgrund samt litteratur- och forskningsgenomgång. Maria har ansvarat för teoretiska utgångspunkter samt metod. Ansvar har i detta fall inneburit att producera text vilken vi båda sedan processat och utvecklat tillsammans. Övriga delar av uppsatsen har vi skrivit fram gemensamt.

Vi vill rikta ett stort tack till vår handledare, Thomas Barow, för en stöttande och drivande handledning som hjälpt oss vidare i vår skrivprocess. Utan dina "deadlines" hade vi stått och stampat allt för länge vid varje del och inte kommit vidare.

Ytterligare ett tack till övriga studenter som ingått i vår handledningsgrupp under våren. Era tankar och synpunkter har hjälpt oss att se innehåll och text ur nya synvinklar samt bjudit på ny energi inför fortsatt skrivande.

Vi vill även rikta ett särskilt tack till Lena, Inga och Lars för hjälp med korrekturläsning och synpunkter kring vårt slutliga utkast.

Ett stort och hjärtligt tack vill vi även rikta till informanterna i denna studie som ställt upp med sin tid för intervjuer och som låtit oss observera och filma under deras lektioner. Utan er hade studien inte gått att genomföra.

Våra familjer får vårt allra varmaste tack för att de har stått ut med oss då vi dykt ner i skrivandets värld och avskärmat oss från verkligheten runt omkring.

*Helena & Maria*

Åmål och Vänersborg, maj 2017.

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b> .....	<b>1</b>
<b>2. Syfte och frågeställningar</b> .....	<b>3</b>
<b>3. Bakgrund</b> .....	<b>3</b>
3.1 Särskolans historiska bakgrund.....	3
3.2 Läroplanens och skollagens definition av delaktighet.....	4
3.3 Delaktighet som begrepp .....	6
<b>4. Litteratur- och forskningsgenomgång</b> .....	<b>7</b>
4.1 Delaktighet, det sociala samspelets betydelse och lärarens främjande roll.....	7
4.2 Sex aspekter på delaktighet .....	9
4.2.1 Aspekternas påverkan av varandra .....	11
<b>5. Teoretiska utgångspunkter</b> .....	<b>12</b>
5.1 Sociokulturellt perspektiv.....	12
5.2 Delaktighetsmodellen .....	12
5.3 Specialpedagogiska perspektiv .....	14
<b>6. Metod</b> .....	<b>15</b>
6.1 Kvalitativ metod .....	15
6.3 Tillvägagångssätt och urval .....	15
6.3.1 Ostrukturerad observation .....	16
6.3.2 Halvstrukturerad intervju.....	16
6.4 Analys och bearbetning.....	17
6.5 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.....	18
6.6 Etik .....	19
<b>7. Resultat och analys</b> .....	<b>20</b>
7.1 Elevens tillhörighet .....	20
7.2 Undervisningens tillgänglighet.....	21
7.4 Erkännande av eleven.....	23
7.5 Förutsättningar för engagemang .....	24
7.6 Autonomi tillåts .....	25
7.7 Sammanfattande resultat och analys .....	26
<b>8. Diskussion</b> .....	<b>27</b>
8.1 Resultatdiskussion .....	27
8.2 Metoddiskussion.....	30

8.3 Specialpedagogiska implikationer .....	31
8.4 Vidare forskning .....	32
<b>Referenslista .....</b>	<b>34</b>
<b>Bilaga 1</b>	
<b>Bilaga 2</b>	
<b>Bilaga 3</b>	

# 1. Inledning

I vårt arbete på träningskolan har vi ständigt återkommande samtal och diskussioner om eleverna i träningskolan ska delta i grundskolans verksamhet och hur vi då främjar elevens delaktighet. Hur kan vi forma undervisningen så att eleven blir delaktig och en del av gruppen och förhindrar att eleven blir exkluderad då denne deltar i grundskolan?

Uttryck som en skola för alla och delaktighet är begrepp som förekommer frekvent i skolans värld. Som verksam lärare stöter man på situationer där delaktighet aktualiseras i stort sett dagligen. Särskoleelevers rätt till delaktighet i grundskolan är även det ett fenomen som ständigt är aktuellt. Redan under slutet av 80-talet framkom det att det går att individintegrera särskoleelever i grundskolan och att integreringen då kan komma samtliga elever i sammanhanget till gagn (Carlström, 1985). Även skollagen (SFS 2010:800) och skolans läroplaner (Skolverket, 2011a, 2011b) samt internationella policydokument såsom Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) framhåller att skolan ska vara tillgänglig för alla och att undervisningsmetoder, särskilt stöd och skolmiljö bör anpassas därefter.

Trots detta visar Skolverkets (2016) jämförelsetal att det är få elever, inskrivna i grundsärskolan som deltar i grundskolans verksamhet. Grundsärskolans verksamhet delas upp i två delar. Grundsärskolan där eleverna läser elva ämnen och träningsgrundsärskolan där eleverna läser fem ämnesområden. Elever som läser enligt träningsgrundsärskolans ämnesområden bedöms inte kunna uppnå de kunskapskrav som ställs i grundsärskolans ämnen (SFS 2010:800; Skolverket, 2014). Enligt skolverkets statistik över andelen integrerade elever i grundskolan är det enbart grundsärskoleelever som integreras. För att en elev ska anses integrerad ska eleven enligt skolverket vistas minst femtio procent av sin skoltid i grundskolan. Därför finns det inga elever inskrivna i träningskolan som integreras i grundskolan enligt skolverkets definition idag (Skolverket, 2017a, 2017b). I skollagen (SFS 2010:800) beskrivs en integrerad elev som en elev som får hela eller delar av sin undervisning i en annan skolform än den eleven är inskriven i. Som lärare i träningskolan har vi mött träningskoleelever som deltar under viss tid i grundskolans verksamhet. Eleverna har dock inte deltagit i den omfattningen att de finns med i skolverkets statistik.

För elever som är inskrivna i träningsgrundsärskolan och deltar i grundskolans undervisning är förutsättningarna för delaktighet en kritisk aspekt. Tidigare forskning visar att delaktighet är ett begrepp som kan definieras på flera sätt. Det står dock klart att delaktighet ter sig olika beroende på hur sammanhanget ser ut och hur de som deltar i sammanhanget väljer att samspela med varandra. Var undervisningen sker och hur den utformas resulterar i olika former av delaktighet (Gerrbo, 2012; Janson, 2005; Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015). Lärarens utformning av undervisningen och lärarens förhållningssätt i sin undervisning genererar olika förutsättningar för de elever som deltar (Gerrbo, 2012).

Det finns både nationell- och internationell forskning kring delaktighet. Majoriteten av forskningen belyser grundsärskoleelevers delaktighet i grundskolan och inte specifikt träningskoleelevers delaktighet. Vår upplevelse, som verksamma lärare i träningskolan, går i linje med det som forskningen visar: få träningskoleelever deltar i grundskolans verksamhet. Vi anser dock att det är möjligt att uppnå god delaktighet för träningskoleelever då de deltar i grundskolans verksamhet. Vår uppfattning är att det handlar om att skapa rätt förutsättningar, utifrån individen och gruppen och att ha ett främjande förhållningssätt.

Vi har därför valt att undersöka hur lärare arbetar för samt resonerar kring främjande av en träningsskoleelevs delaktighet. Hur agerar lärarna i sin undervisning? På vilket sätt förhåller de sig till eleven på grupp- och individnivå. Vilka förutsättningar skapar lärarna för delaktighet för eleven? Hur tänker lärarna om sin undervisning? Hur reflekterar de kring bemötande och förhållningssätt på grupp- och individnivå? Använder lärarna sig av begreppet delaktighet och vad innebär det i så fall för dem?

Vår förhoppning är att studien kommer att bidra till att lärare, verksamma i skolan, får en inblick i att det finns möjlighet att utforma lektioner i grundskolan där träningsskoleelever uppnår hög delaktighet och därmed ges goda förutsättningar för lärande. Detta i sin tur hoppas vi leder till att fler elever i träningsskolan kommer att få möjligheten att delta i grundskolans verksamhet. Vår uppfattning är att det är positivt för alla elever att få möjlighet att delta och undervisas tillsammans vilket går i linje med Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) som utgår ifrån tanken att "Barn som lär tillsammans lär sig leva tillsammans!". (s. 61)

## 2. Syfte och frågeställningar

I anslutning till våra inledande tankar är syftet med studien att bidra till ökad kunskap kring träningskoleelevers delaktighet då eleverna deltar i grundskolans verksamhet. Därmed vill vi studera hur lärares didaktik, förhållningssätt och arbetsmetoder, främjar en elevs delaktighet då denne deltar i grundskolans undervisning.

Studiens syfte har brutits ner i följande frågeställningar:

- På vilket vis främjar lärarnas arbetssätt en träningskoleelevers delaktighet?
- Hur resonerar lärarna kring delaktighet för träningskoleeleven?

## 3. Bakgrund

### 3.1 Särskolans historiska bakgrund

Skolgången för elever med intellektuell funktionsnedsättning har förändrats mycket från 1960-talet fram tills idag. Skolans verksamhet var tidigare exkluderade och har under årens lopp förändrats till att det idag kämpas för att eleverna ska bli integrerade i grundskolans verksamhet. Här följer en historisk överblick kring hur skolan för elever med intellektuell funktionsnedsättning har utvecklats de senaste decennierna och hur begreppen “en skola för alla”, integrering, inkludering och delaktighet har växt fram. Denna historiska bakgrund skapar tillsammans med studiens inledning en utgångspunkt från vilken studien tagit form.

När skolplikten infördes 1882 omfattades barn mellan sju och fjorton år och barn med funktionsnedsättning involverades inte. 1889 infördes skolplikt för döva, 1896 infördes skolplikt för blinda och 1944 kom skolplikt för “bildbara sinnesslöa” (Grunewald, 2009; Skolverket 2005). Först 1968 infördes skolplikt för samtliga barn med funktionsnedsättning. Det vill säga även för de barn som fram tills dess betecknats som “obildbara” vilket innebar de som inte nådde upp till normen av bildbarhet oavsett undervisningsform. Dilemmat i att dra en gräns mellan de “bildbara” och “obildbara” frambringade en osäkerhet hos pedagoger och läkare och att skapa en kategorisering av de “obildbara” ansågs vara ett “pedagogiskt misslyckande”. Begreppet “praktisk bildbarhet” uppkom och individens förmåga att utföra praktisk sysselsättning blev avgörande för att konstatera “bildbarhet”. “Praktisk bildbarhet” var ett viktigt steg för att integrera fler elever inom utbildningssystemet och detta genombrott 1968 bidrog till att begreppet “obildbara” upphävdes och skolplikt infördes även för dessa elever (Barow, 2011, s. 167). Skolplikten gjorde att alla barn hade rätt till utbildning även om denna utbildning i praktiken innebar utbildning i särskilda skolformer, vid sidan av den vanliga skolan. Till en början låg träningskolor vid vårdhem, i skolhem eller i lägenheter och villor men strävan var att få in även dessa elever i grundskolan. Det var inte helt lätt då barnen urskilde sig betydligt från andra barn och krävde mer resurser och även andra utrymmen än vad en vanlig skola hade. I och med 1968 års lag om skolplikt för alla barn så ökade elevantalet nästan med det dubbla läsåret 1968/69 och under 1970-talet pågick en ständig kamp om att finna lokaler för särskolan inom grundskolan. När särskolan kom in i grundskolan blev det tydligt att det fanns brister i utbildningen av ordinarie lärare och annan personal i grundskolan vilket försvårade integreringen av särskoleelever (Grunewald, 2009; Skolverket 2005).



1985 flyttades särskolan från att regleras av omsorgslagen till skollagen och 1986 genomfördes ett nationellt projekt för att prova på att individintegrera elever från grundsärskolan i grundskolan. Projektet löpte under ett år och visade att det går att integrera utan att någon förlorar på det men att det tar lång tid. Eleverna i grundskolan blev tolerantare men de accepterade bara grundsärskoleeleverna ytligt. Grundsärskoleeleverna fick modeller från grundskolan men blev ändå isolerade. De projektansvariga kom fram till att det tar lång tid att bearbeta attityder och att ett år är för kort tid för att dra några färdiga slutsatser. Detta projekt ledde till fler studier och undersökningar under slutet av 1980-talet (Carlström, 1985; Carlström & Lindholm, 1986; Carlström & Hagman, 1989a, 1989b). I och med kommunaliseringen av särskolan började det att talas om "en skola för alla" i början av 1990-talet (Grunewald, 2009; Ineland, Molin & Sauer, 2013).

Även internationellt skedde det utveckling inom området som influerade den svenska utvecklingen. Under 1994 antog Sverige Salamancadeklarationen vilken anger att elever i behov av särskilt stöd ska få sin utbildning i ordinarie undervisning. I deklARATIONEN beskrivs "en skola för alla" där elever i första hand ska undervisas tillsammans. Att hänvisa elever till specialskolor eller speciella klasser ska endast ske i undantagsfall och då ska det vara tydligt att undervisningen i de vanliga klassrummet inte tillgodoser elevens kunskapsutveckling. Barnet ska stå i centrum och pedagogiken ska utgå ifrån barnets behov. Denna form av verksamhet benämns med det engelska ordet inclusion (Svenska Unescorådet, 2006). Då inclusion skulle översättas föll valet på integrering. Integrering syftar till att en individ ska plockas in i ett redan befintligt sammanhang och det är således individen som ska anpassas till sammanhanget. Alla höll dock inte med om att denna översättning gjorde innebörden av inclusion rättvisa utan menade att ett nytt svenskt begrepp behövdes. Med utgångspunkt i den diskussionen infördes begreppet inkludering som alternativ till integrering. Inkludering syftar till att skolan ska anpassa sin verksamhet utifrån varje individ och på så vis möta alla elever som deltar (Ahlberg, 2013; Ineland et al., 2013; Nilholm, 2006).

Regeringen tillsatte 2001 en kommitté, den så kallade Carlbeck-kommittén som skulle se över utbildningen för elever med utvecklingsstörning. Visionen för kommittén var "en skola för alla" och kommitténs uppdrag var att ta fram förslag på åtgärder för att uppnå visionen vilket ledde till tre års arbete. Målet var att göra utbildningen bättre för barn, unga och vuxna med utvecklingsstörning men även att öka kontakten mellan elever i särskolan och grundskolan. De åtgärder som kommittén föreslog var bland annat att skollagen ska vara så lika som möjligt för alla barn och att skolan är lika viktig för alla. Skolan ska inkludera så många som möjligt och alla ska undervisas tillsammans. Även i läroplanerna bör det stå att grundskolan ska samverka med grundsärskolan och att samverkan är bra för både elever och lärare. Det är också bra om lärare i grundskolan och grundsärskolan samarbetar. I slutbetänkandet, "För oss tillsammans" som kom 2004, stod det att elever med olika funktionshinder skulle undervisas tillsammans med alla i så stor utsträckning som var möjligt (SOU 2004:98). Men i och med regeringsskiftet 2006 så förkastades utredningen om särskolan och dåvarande skolminister Jan Björklund menade att särskolan skulle vara kvar i sin egen skolform även i framtiden (Wiese, 2007, 28 mars).

### 3.2 Läroplanens och skollagens definition av delaktighet

Även i läroplanerna har definitionen av delaktighet och särskoleelevers integrering i grundskolan sett ut på olika sätt. I 1969 års läroplan för grundskolan (Lgr 69) lyftes en ökad integration i den vanliga skolan av elever med olika "handikapp" fram. Läroplanen angav att

elever med "handikapp" skulle få sin skolgång så långt som var möjligt i "vanliga klasser". 1973 fick särskolan sin första läroplan som revideras i början av 1990-talet och skolformen får en ny läroplan (Lsä 90). 1991 års regering valde att tillsätta en läroplanskommitté som skulle arbeta fram en läroplan för alla skolformer och det resulterade i Läroplan för det obligatoriska skolväsendet 1994, (Lpo 94) som omfattade alla skolformer inklusive särskolan. I och med Lpo 94 så skulle alla elever mötas med samma värdegrund och oavsett skolform och undervisningen skulle bedrivas ur ett inkluderande perspektiv (Frithiof, 2012; Skolverket, 2005). Femton år senare, 2011, kom det nya läroplaner och då valde skolverket att separera läroplanerna igen med Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Lgr 11) och Läroplan för grundsärskolan 2011 (Lgrsä 11). Dock har läroplanernas första del om skolans värdegrund och uppdrag samma innehåll (Skolverket, 2011a, 2011b).

I de båda läroplanerna (Skolverket, 2011a, 2011b) poängteras att skolans uppdrag är att "Eleven ska i skolan möta respekt för sin person och sitt arbete. Skolan ska sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära." (s.10) Vidare heter det att "De demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig ska omfatta alla elever." (s.15) I läroplanen för grundsärskolan med inriktning träningsskola är det olika ämnesområden som skolan och eleverna ska arbeta med och för att uppnå de grundläggande kunskapskraven ska eleverna delta i verksamheten. Den verksamhet som bedrivs ska vara lustfylld och ge varje elev möjlighet att finna sin identitet och att få delta i samhällslivet utifrån sina egna förutsättningar. Skolan ska även vara en social och kulturell mötesplats där eleverna ska respektera och värna om andra människor samt stärka sin egen identitet. Vidare kan vi läsa att lärarens uppdrag är att "förbereda eleverna för delaktighet och medansvar och för de rättigheter och skyldigheter som präglar ett demokratiskt samhälle." (s. 16)

I Skollagen (SFS 2010:800) lyfts inte delaktighet specifikt men tar under kapitel 1 och kapitel 11 upp bland annat elevers olikheter och vikten av social gemenskap.

Utbildningen inom skolväsendet syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska också förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen. (kap 1 § 4)

I kapitel 11 som gäller grundsärskolan kan vi läsa:

Grundsärskolan ska ge elever med utvecklingsstörning en för dem anpassad utbildning som ger kunskaper och värden och utvecklar elevernas förmåga att tillägna sig dessa.

Utbildningen ska utformas så att den bidrar till personlig utveckling, förbereder eleverna för aktiva livsval och ligger till grund för fortsatt utbildning.

Utbildningen ska främja allsidiga kontakter och social gemenskap och ge en god grund för ett aktivt deltagande i samhällslivet. (kap 11 § 2)

Citaten belyser hur lärare ska utforma sin undervisning så att den möter samtliga elevers behov och stimulerar deras utveckling och lärande. Det är lärarnas uppgift att förmedla grundläggande demokratiska värderingar och forma en undervisning där alla bemöter varandra med respekt vilket leder till en social gemenskap som formar individer som är rustade för delaktighet i samhället.

### 3.3 Delaktighet som begrepp

Delaktighetsbegreppet introducerades i Sverige under 1980-talet och det hade då arbetats fram under flera decennier eftersom situationen för människor med funktionsnedsättningar uppmärksammats och många stora förändringar hade genomförts. Frågor som handlade om normalisering och integrering hade lyfts och det handlade framförallt om att ta steget från ett liv i segregerade former till att få ett liv i ordinära former såsom att växa upp tillsammans med sin familj eller att som vuxen bo i vanliga bostadsområden. Nästa steg i utvecklingen kom att bestå av delaktighet och det handlade inte bara om att finnas med på olika samhälleliga arenor och rätten till stöd utan handlade också om att få vara medborgare på samma villkor och samma rättigheter som övriga medborgare (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012).

Störst genomslag har delaktighetsbegreppet fått inom handikappsideologin och handikappolitiken. Begreppet delaktighet kommer ur ett rättighetsperspektiv och syftar på att personer med funktionsnedsättningar har rätten att få leva, verka, utveckla sociala och nära relationer precis på samma villkor som alla andra i samhället. Detta framgår i Lagen om stöd och service till vissa funktionshindrade (LSS) som trädde i kraft 1994 (SFS 1993:387; Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012).

I slutet av åttiotalet initierade Sverige att Förenta Nationerna (FN) skulle arbeta fram internationella regler om rätt till delaktighet och jämlikhet för personer med funktionsnedsättning. Detta resulterade i ett antal standardregler som skulle se till att människor med funktionsnedsättningar skulle ha samma rättigheter och skyldigheter i samhället som alla andra människor. Reglerna antogs av FN:s generalförsamling 1993 och blev 22 stycken till antalet (Förenta Nationerna, 1995). I Sverige har standardreglerna influerat funktionshinderpolitiken och resulterat i att dessa frågor lyfts fram på ett tydligare sätt i den politiska debatten (Molin & Gustavsson, 2011). FN fortsatte sitt arbete genom att arbeta fram internationella regler som preciserar rätten till delaktighet för personer med funktionsnedsättning. Då Sverige undertecknade detta dokument 2007 föreslog FN att Sverige skulle författa ett protokoll till konventionen för att förtydliga FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning. Detta för att säkerhetsställa individens möjlighet att vända sig till en övervakningskommitté, om de upplever sig få sina rättigheter kränkta. Protokollet resulterade i dokumentet FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (Socialdepartementet, 2008).

World Health Organization (WHO) såg i början av 2000-talet att det saknades ett gemensamt språk kring hälsa och funktionsnedsättning mellan olika yrkesgrupper i samhället. Detta ledde till utvecklingen av International Classification of Functioning, Disability and Health, en internationell klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa, som förkortas ICF. Syftet var även att skapa ett kodningsschema för hälsoinformation och därmed underlätta

jämförelser av data mellan länder (WHO, 2001). Socialstyrelsen (2008) har givit ut en svensk version av ICF. I den versionen är delaktighet ett centralt begrepp och begreppet står för en persons engagemang i en livssituation. De lägger stor vikt vid människors görande och vad människan deltar i och individens egen upplevelse av engagemang. Socialstyrelsen har även utformat en anpassad kvalifikation för barn och den ska täcka barnets utveckling från spädbarn till sjutton års ålder och barnets omgivning, ICF-CY (Socialstyrelsen, 2010). I den lyfts det fram att barns livssituation skiljer sig markant från vuxnas livssituation och därför har delaktighet fått särskild uppmärksamhet även i ICF-CY. Där betonas att för barn och ungdomar har familjen och andra vuxna en stor och betydelsefull roll för deras möjlighet till delaktighet.

Delaktighetsbegreppet introducerades sent och är ett begrepp som är relativt nytt i skolans värld även om innebörden varit central inom det specialpedagogiska området under flera år enligt Szönyi och Söderqvist Dunkers (2012). De menar att delaktighet är ett begrepp som används på ett sätt som antyder att det finns en tydlig innebörd, vilket inte stämmer. Begreppet saknar i realiteten en tydligt definierad innebörd. I vardagliga situationer går det naturligtvis att använda ord utan närmare precisering men när det ska användas i ett institutionellt sammanhang, såsom skolan är, uppstår problem. I många sammanhang utgår man från att inkluderande undervisning och delaktighet är samma sak, men det är ett smalt sätt att se på delaktighet. Delaktighet kan absolut vara inkluderande undervisning men det är samtidigt fel att påstå att elever i särskilda undervisningsgrupper inte kan vara delaktiga. Om så vore fallet skulle delaktigheten begränsats till en normativ betydelse. Delaktighet bör istället ses utifrån den aktivitet som eleven befinner sig i (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012).

I denna studie används delaktighetsbegreppet i enlighet med Szönyi och Söderqvist Dunkers (2012) och innebörden blir således att delaktighet uppstår och förstås i relation till det sammanhang som eleven befinner sig i.

## **4. Litteratur- och forskningsgenomgång**

Nedan följer en genomgång av forskning samt litteratur som berör delaktighet, det sociala samspelets betydelse för delaktighet hos personer med intellektuell funktionsnedsättning och lärarens roll för främjande av delaktighet. Fokus har legat på elever med låg intellektuell utvecklingsnivå där främst förskole- samt skolverksamhet, år 1-9, presenterats.

### **4.1 Delaktighet, det sociala samspelets betydelse och lärarens främjande roll**

Delaktighet sker i ett sammanhang och i en aktivitet tillsammans med andra. Det ställs olika krav på individen och omgivningen beroende på vilka typer av aktiviteter och i vilka sammanhang aktiviteten sker (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015). Östlund (2012) ser delaktighet som en pågående process där elever och lärmiljö möts och deltagarna är aktörer som kan påverka processen. Vidare beskriver Molin (2004) hur man bör se på delaktighet som ett samspel mellan individen och dennes sociala och fysiska omgivning. Individens kriterier för delaktighet och de omgivningsrelaterade kriterierna skapar tillsammans förutsättningar för delaktighet. Delaktigheten påverkas även av huruvida individen vill, kan och erbjuds tillfälle att vara delaktig och kan gestalta sig som både upplevd delaktighet, faktisk delaktighet samt formell delaktighet. Enligt Skolinspektionen (2016) leder delaktighet till lärande och det är

skolans ansvar att se till att alla elever känner sig delaktiga och detta är särskilt viktigt för elever med intellektuella funktionsnedsättningar.

Det sociala deltagandet av elever med intellektuell funktionsnedsättning har undersökts i en studie i Holland. Klasser i årskurs 1-3 där elever med intellektuell funktionsnedsättning individintegrerades har studerats och studien fokuserar på vänskap och relationer, kontakter och interaktioner, acceptans från klasskamrater och social självuppfattning. Det visade sig att dessa elever har färre vänner, acceptansen hos klasskamraterna var lägre och de hade mer interaktion med läraren än klasskamraterna, vilket ledde till att dessa elever hade en lägre grad av socialt deltagande än sina jämnåriga klasskamrater (Koster, Pijl, Nakken & van Houten, 2010). I en studie som gjorts på elever i förskoleåldern kunde man se att elever med intellektuella funktionsnedsättningar interagerade mindre med elever utan intellektuell funktionsnedsättning om de vistas i för stora grupper. Dessutom interagerade de hellre med elever med intellektuell funktionsnedsättning än med dem utan om de själva fick välja (Hamilton, 2005). I Australien undersöktes sambandet mellan socialt nätverk och skolgång och då kom de fram till att elever med svåra funktionsnedsättningar som dessutom har svårt att kommunicera inte deltar lika ofta i samma aktivitet som sina kamrater trots att de får mer vuxenstöd (Raghavendra, Olsson, Sampson, McInerney & Connell, 2012). En norsk undersökning visar att för elever med intellektuell funktionsnedsättning är deltagandet i skolaktiviteter viktigt för att öka den sociala delaktigheten med jämnåriga och att detta tyder på att vanliga skolor inte bör utesluta dessa barn från verksamhet med andra barn (Wendelborg & Tøssebro, 2011).

Det sociala samspelet är även en viktig komponent i elevers lärande och skolans största utmaning är att kunna stötta eleverna specialpedagogiskt i sociala skolsvårigheter, inte i de kunskapsmässiga skolsvårigheterna menar Gerrbo (2012). Vidare betonar Gerrbo att det sociala samspelet mellan lärare-elev och elev-elev spelar en viktig roll för hur det övriga skolarbetet formas och därför behöver eleverna stötts specialpedagogiskt i dessa situationer (Gerrbo, 2012). Den sociala inkluderingen och att få vara en del av en lärande gemenskap tillsammans med klasskamrater är också viktigt för eleverna. Även stödet av vuxna har betydelse för delaktigheten, desto mer stöd eleven är i behov av desto mindre interagerar eleven med de andra eleverna. Elever med intellektuell funktionsnedsättning är mindre delaktiga i både strukturerade och ostrukturerade aktiviteter än vad grundskoleelever är (Asbjørnslett, Engelsrud och Helseth, 2014; Eriksson, Welander & Granlund, 2007).

Att omgivningen och det sociala samspelet är viktigt för delaktighet påvisar även Alexandersson (2011). Hon har studerat hur en elev med intellektuell funktionsnedsättning inkluderas i en grundskoleklass. En slutsats som Alexandersson drar är att det krävs mycket stöd av lärare och övriga elever för att eleven ska kunna delta i vad som sker och vara en medskapare av situationen. Då eleven deltar uppstår ett interaktionsmönster *att vara i*. När lärarstödet uteblir och kamraterna inte förstår eleven blir delaktigheten lidande och interaktionsmönstret blir *att vara bredvid*. Ibland hamnar eleven mitt emellan dessa två och då skiftar interaktionen mellan dessa två, vilket Alexandersson benämner som *att vara mellan*.

Om läraren tar roller som socialt deltagande medaktör i undervisningen och därmed skapar sociala aktiviteter ökar möjligheten för eleverna att interagera med varandra (Tsang, 2013). Hejlskov Elvén, Veje och Beijer (2012) menar att det är lärarens roll att hjälpa eleven att ta initiativ i klassrummet och speciellt elever med intellektuell funktionsnedsättning och det är lärarens ansvar att ge eleven möjlighet att ta initiativ.

Att läraren har en viktig roll visar även ett projekt som genomfördes i 15 olika europeiska länder. Resultatet av projektet definierar möjliga lärstrategier för att lyckas med inkluderande undervisning. Följande förutsättningar ansågs ha en central roll; lärarens förhållningssätt till elever i behov av särskilt stöd, lärarens förmåga att arbeta med sociala relationer i klassen och lärarens förmåga att anpassa undervisningen till elevernas olikheter (European Agency for Development in Special Needs Education 2003). Ainscow (2007) menar även hon att för att inkluderingen ska bli så bra som möjligt så är det viktigt att skapa ett klimat som tar till vara elevernas olikheter.

Då inkluderingen är planerad och organiserad på ett bra sätt så genererar det förutsättningar för en god social inkludering, läraren måste därför våga erbjuda eleverna delaktighet (O'Rourke, 2015). Lärare behöver utveckla pedagogiska strategier som utgår från tydliga mål där alternativa tillvägagångssätt och flexibla instruktioner formas utifrån lärarens pedagogiska erfarenheter. Många lärare upplever elevernas sociala och/eller känslomässiga svårigheter som det mest utmanande när det gäller inkludering av elever i behov av stöd. I dessa sammanhang är lärarens organisation av undervisningen särskilt viktig för elever i behov av särskilt stöd men organisationen är även till gagn för samtliga elever (European Agency for Development in Special Needs Education 2003). Även Jorgensen och Lambert (2012) lyfter lärarens betydelse och de betonar att även lärarens instruktioner behöver vara tillgängliga för alla elever och att elevernas delaktighet i klassrummet påverkas av vilka metoder som läraren använder i sina instruktioner och i sin undervisning.

## 4.2 Sex aspekter på delaktighet

Ulf Janson (2005) har arbetat fram en modell för att titta på delaktighet hos barn med funktionsnedsättning i förskolan. Denna modell har sedan Szönyi och Söderqvist Dunkers (2015) utvecklat och tagit fram ett stödmaterial till lärare, pedagoger, skolor och andra för att hitta ett sätt att arbeta med delaktighet. Delaktighetsmodellen är en tankefigur och ett arbetsätt som blir ett stöd för att förstå, prata om och arbeta med delaktighet. För att förstå delaktighetens komplexitet så har begreppet delats upp i sex olika aspekter. De sex aspekterna är: tillhörighet, tillgänglighet, samhandling, acceptans/erkännande, engagemang och autonomi. Alla aspekter påverkar varandra, hänger samman och har lika stor betydelse för elevers möjlighet till delaktighet i skolans värld. De sex delaktighetsaspekterna lyfter fram aspekter som kan observeras av andra men även sådant som individen själv upplever. Janson (2005) benämner en aspekt acceptans medan Szönyi och Söderqvist Dunkers (2015) benämner den som erkännande. I denna studie används därför båda orden, som synonymter, beroende på vem det refereras till.

### **Tillhörighet**

Tillhörighet innebär att eleven själv har rätt till att ingå i ett sammanhang där övriga elever finns såsom i en aktivitet, klass och skola. Vi har i Sverige fyra olika skolformer: grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan och för de elever som går i grundskolan är inte tillhörighet en så stor fråga men för de elever som tillhör någon av de andra skolformerna är tillhörighet en mer central fråga (Janson, 2005; Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015).

### **Tillgänglighet**

Alla elever har rätt till en tillgänglig lärmiljö och en förutsättning för att eleverna ska kunna vara delaktiga är att de kan delta och har tillgång till skolans olika aktiviteter. Tillgängligheten till aktiviteten är av stor vikt för delaktigheten då den i hög grad påverkar de andra aspekterna. Om en elev inte har tillgänglighet till en aktivitet är det heller inte möjligt att få en hög grad av samhandling, acceptans/erkännande, engagemang och autonomi vilket sedan leder till hög grad

av delaktighet (Janson, 2005; Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015). Tillgänglighetsaspekten delas även upp i tre delar:

*Fysisk tillgänglighet*; vilket innebär platser, miljöer och objekt och kan vara både i inomhusmiljö och utomhusmiljö. Utomhus kan det innebära att eleven lätt kan orientera sig och ta sig fram och hitta till olika platser och kamrater och inomhus kan det innebära att eleven har tillgång till läromedel som är format till eleven eller teknisk utrustning eller alternativa verktyg (Janson, 2005; Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015).

*Tillgängligt meningssammanhang*; som innebär att förstå meningen med det som sägs, det som händer och syftet med uppgiften är en annan vinkling på tillgänglighet. Skolan ska organisera och anpassa så att alla elever har tillgång till meningssammanhang och skolan ska även tänka på att alla elever har olika förutsättningar att uppfatta och förstå kunskaper och att minnas och använda sig av tidigare erfarenheter. Detta kan göra att en del elever kan uppfatta aktivitetens meningssammanhang på ett annat sätt än sina klasskamrater men om läraren tar hänsyn till att alla elever lär sig på olika sätt ökar begripligheten för alla elever. Bristen på tillgängligt meningssammanhang kan i och med detta leda till bristande engagemang och bristande samhandling för eleven vilket i sin tur påverkar graden av delaktighet (Janson, 2005; Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015).

*Tillgängligt sociokommunikativt samspel*; syftar på att språk, koder och regler behöver vara förståeliga. Till exempel finns det regler i klassrummet om hur eleverna ska vara mot varandra men även regler för sociala processer och dessa regler kan vara mycket svåra att förstå. Sociokommunikativ tillgänglighet innebär även att den kommunikativa tekniken ska vara tillgänglig såsom tal, icke-verbal kommunikation eller teckenspråk. Även i de fall då elever har ett annat språk eller en annan kulturell bakgrund behöver det sociokommunikativa samspelet vara tillgängligt. Lärarna och skolan bör vara uppmärksamma på att organisera lärmiljön så att det skapas bra förutsättningar så att alla elever ska kunna uttrycka sina tankar och åsikter. Alla elever har rätt till att komma till tals, bli lyssnad på och att ha inflytande. Bristande tillgång till det sociokommunikativa samspelet leder till bristande samhandling och acceptans/erkännande och det i sin tur påverkar delaktigheten (Janson, 2005; Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015).

### **Samhandling**

Samhandling innebär att två eller flera personer deltar i samma handling det vill säga att de gör något tillsammans. Det betyder inte att de måste göra samma sak utan de kan bidra på olika sätt och i olika omfattning men aktivitetens tillgänglighet och andras acceptans/erkännande har stor betydelse för möjligheten till samhandling. I skolan kan det vara en lektion men även när eleverna småpratar med varandra är exempel på en samhandling och att få vara med i samma handling är betydelsefullt för att eleven ska kunna känna sig som en i gruppen (Janson, 2005; Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015).

### **Acceptans/Erkännande**

Denna aspekt handlar om hur omgivningen ser på individens närvaro i aktiviteten. Ses eleven som en som tillför något eller är det ett icke – accepterande/erkännande från andra elever eller läraren. Om aktiviteten är organiserad av läraren och läraren planerar för elevernas olikheter så ökar elevernas möjlighet till acceptans/erkännande. I en skola där ett inkluderande arbets sätt används och där elevers olikheter tas tillvara som en tillgång i lärmiljön så ökar deltagandet av eleverna i de olika aktiviteterna och det måste också finnas en acceptans/erkännande för att alla bidrar på olika sätt och i olika grad i aktiviteterna. Bristande acceptans/erkännande av eleven i

aktiviteten påverkar flera andra aspekter framförallt elevens möjlighet till samhandling och engagemang (Janson, 2005; Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015).

### **Engagemang**

Detta är en aspekt där eleven själv måste berätta om sina upplevelser då det är en egenupplevd aspekt. Aspekten går inte att uppnå genom någon annan men genom att skapa bra förutsättningar såsom att göra aktiviteten tillgänglig blir möjligheten till samhandling stor och då kan en elevs engagemang påverkas. Det är också avgörande hur eleven och elevens engagemang möts av de andra. Det innebär att om lärarens eller kamraternas acceptans/erkännande av eleven är lågt så är det stor risk att engagemanget för aktiviteten blir lägre eller helt försvinner hos eleven (Janson, 2005; Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015).

### **Autonomi**

Autonomi handlar om den enskilda elevens möjlighet till att bestämma själv och att ha inflytande över vad eleven gör, hur eleven gör det och tillsammans med vilka. Dock sker självbestämmandet inom de ramar som redan finns på skolan såsom regler, tider och krav vilka gäller alla elever. För att kunna bestämma över sitt handlande så behöver eleven ha tillgång till information och tid för att kunna förstå vilka valmöjligheter som finns och utifrån det välja sina beslut och autonomi innebär även rätten att välja bort någonting. Bra fysisk tillgänglighet och sociokommunikativ tillgänglighet ökar förutsättningarna för autonomi (Janson, 2005; Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015).

## **4.2.1 Aspekternas påverkan av varandra**

De olika aspekterna påverkar i allra högsta grad varandra. När en elev har en hög grad av tillgänglighet så ökar förutsättningarna att få hög grad av samhandling, acceptans/erkännande, engagemang och autonomi vilket i sin tur leder till hög grad av delaktighet (Janson, 2005; Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015).

När elever har låg grad av tillgänglighet leder det till låg grad av samhandling och engagemang vilket i sin tur leder till en låg grad av delaktighet och det betyder att om eleven inte har tillgång till rummet, språket och meningen med aktiviteten så kan eleven heller inte samhandla och då känner inte heller eleven något engagemang. Acceptans/erkännande påverkar också de andra aspekterna. Om eleven känner låg grad av acceptans/erkännande så uppstår också en låg grad av samhandling, tillgänglighet, engagemang och autonomi vilket leder till en låg grad av delaktighet (Janson, 2005; Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015).

Hög grad av tillgänglighet till rummet, språket och meningen, acceptans/erkännande av läraren och kamraterna leder i sin tur till samhandling vilket främjar engagemanget hos eleven. Graden av tillgänglighet främjar även autonomi, utan tillgänglighet till rummet, språket och meningen med aktiviteten så har eleven ingen möjlighet att bestämma över sitt eget handlande och inflytande (Janson, 2005; Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015).

Janson (2005) benämner tillhörighet, tillgänglighet och samhandling som objektiva aspekter. Acceptans, engagemang och autonomi benämns som subjektiva aspekter. Samtliga aspekter går att observera för att få kunskap om huruvida de uppfylls. Observationerna av de subjektiva aspekterna måste dock kompletteras med elevens egen utsago kring upplevelsen av aspekterna för att en rättvisande slutsats av delaktighet ska kunna dras.



## 5. Teoretiska utgångspunkter

### 5.1 Sociokulturellt perspektiv

Ett sociokulturellt perspektiv utgår ifrån tesen att människan i grunden är social och att kunskapsutveckling och lärande hos individen sker i socialt samspel med andra. Då människan deltar i sociala sammanhang sker ett lärande vilket uppstår mellan människor (Imsen, 2006; Säljö, 2011, 2014; Vygotskij, 1999). För att människan ska utvecklas mot sin fulla potential bör lärsituationerna utformas så att eleven utmanas utifrån sina intressen i en anpassad lärmiljö där läraren har en aktiv roll (Vygotskij, 1999).

Inför ett nytt sammanhang menar Säljö (2014) att människan står som en åskådare. När hon sedan deltar utvecklas hennes kunskaper i samspel med övriga deltagare och hon utvecklas till en aktör. Vygotskij (1999) benämner detta som att människan befinner sig i den proximala utvecklingszonen. Kunskaper kan även utvecklas genom iakttagelse av hur någon utför en handling och genom att ta del av effekterna som handlingen genererar kan människan sedan appropriera, omvandla, kunskapen till sin egen (Säljö, 2011, 2014).

Språket har en central roll i det sociokulturella perspektivet då verklighet och kunskap anses konstrueras utifrån hur människor i samspel väljer att samtala kring olika fenomen i dess specifika kontext. Artefakter, materiella föremål, bidrar till en människas förståelse av ett sammanhang och därför anses även de ha en viktig funktion för en människas utveckling och lärande. Människan anses aldrig bli fullärd utan lärandet ses som en ständigt pågående process (Säljö, 2011, 2014). Jakobsson (2012) sammanfattar det sociokulturella perspektivets syn på lärande:

I detta perspektiv kan man uppfatta lärande som en utveckling av vår förmåga att använda och tänka med hjälp av språk, begrepp och teorier som därmed också blir redskap för att kunna analysera, förstå och lösa problem i vår omgivning. (s. 157)

I studien har vi valt att ta ett övergripande sociokulturellt perspektiv. Det formar ett grundläggande synsätt på lärande som genomsyrar samtliga delar av studien då vi utgår från att lärande sker i samspel med andra, mellan människor när vi analyserar samt diskuterar studiens resultat.

### 5.2 Delaktighetsmodellen

Ulf Janson (2005) presenterar en teoretisk ansats vilken preciserar sex aspekter på delaktighet: tillhörighet, tillgänglighet, samhandling, acceptans, engagemang och autonomi. I denna uppsats återfinns Jansons modell både under litteratur- och forskningsgenomgång samt under teoretiska utgångspunkter. Anledningen till detta är att Janson dels presenterar hur man kan se på delaktighet utifrån sex aspekter och vad dessa aspekter innebär för en individs förutsättningar för samt upplevelse av delaktighet rent konkret. Dels presenterar Janson även en modell för hur man kan använda sig av de sex aspekterna för att analysera hur en elevs delaktighet faktiskt ser ut; en teoretisk ansats.

Den teoretiska ansatsen, delaktighetsmodellen (Janson, 2005), sätter ramar för hur aspekternas inbördes påverkan skapar förutsättningar för en individs grad av delaktighet i ett sammanhang.

Modellen tar utgångspunkt i tre relativt objektiva aspekter, vilka beskriver yttre förutsättningar och dessa ska uppfyllas i första hand. Individens ska ha en *tillhörighet* i en grupp, ha *tillgänglighet* till lärmiljön, det kommunikativa samspelet och meningssammanhanget samt ges förutsättningar att *samhandla* med övriga i sammanhanget. Då dessa aspekter uppfylls ges möjlighet till främjande av individens upplevelse av *acceptans*, *engagemang* samt *autonomi* vilka är de tre subjektiva aspekterna. De subjektiva aspekterna uppfylls inte enbart för att de tre objektiva uppfylls. Individens egen uppfattning behöver även den bekräfta upplevelsen av de subjektiva aspekterna för att man ska kunna hävda att individen är delaktig i sammanhanget. Figuren nedan visar hur aspekterna bildar en modell för delaktighet:



Figur 1. Figuren illustrerar hur de sex aspekterna bildar en delaktighetsmodell. Figuren är inspirerad av Janson (2005).

De sex aspekterna samt dess inbördes påverkan på varandra vilka skapar förutsättningar för delaktighet har utgjort en del av det teoretiska ramverket i denna studie. Med ansatsen som teoretiska glasögon har vi ämnat belysa hur lärarnas didaktiska metoder främjar en träningskoleelevs delaktighet samt hur de resonerar kring densamma. Vi har därför använt den teoretiska ansatsen då vi gjort vår analys av den insamlade empirin och de sex aspekterna har även fungerat som kategorier under vilka vi har sorterat in vårt resultat. I diskussionen drar vi slutsatser kring om lärarna faktiskt främjar elevens möjlighet till delaktighet med stöd av delaktighetsmodellen och aspekternas påverkan på varandra.

### 5.3 Specialpedagogiska perspektiv

I svensk specialpedagogisk forskning och praktik spelar uppdelningen av den specialpedagogiska praktiken i olika perspektiv en viktig roll. Persson (1998) belyser två perspektiv inom det specialpedagogiska fältet, ett kategoriskt- och ett relationellt perspektiv. Perspektiven är synsätt genom vilka läraren ges verktyg att tolka samt förstå den specialpedagogiska praktiken. Beroende på vilket perspektiv läraren tar uppfattar denne praktiken och i sin tur eleven och dess skolsvårigheter på olika vis. Även val av metoder för lärande och insatser vid behov av stöd varierar beroende på vilket perspektiv läraren tar.

Det kategoriska perspektivet har traditionellt varit det rådande perspektivet i svenska skolor. Synsättet har sina rötter långt tillbaka i tiden och har en tydligt medicinsk prägel. Ur ett kategoriskt perspektiv anses eleven själv vara bärare av sina svårigheter och orsaken till svårigheterna söks därför enbart hos eleven. Stödjande åtgärder utgår därför från eleven och utformas generellt för att lösa elevens svårigheter på kort sikt (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001; Persson, 1998, 2003 ).

Ur ett relationellt perspektiv anses en elev vara i svårigheter. Svårigheterna är situationsbundna och uppstår i relation mellan eleven, läraren och lärmiljön. Orsaker till elevens svårigheter söks därför både hos eleven, i lärarens didaktiska metoder samt i lärmiljöns utformning och de stödjande åtgärderna utformas för att lösa svårigheterna långsiktigt (Emanuelsson et al., 2001; Persson, 1998, 2003). Tabellen nedan ställer det kategoriska- samt det relationella perspektiven mot varandra:

	<b>Kategoriskt perspektiv</b>	<b>Relationellt perspektiv</b>
<b>Synsätt</b>	Eleven anses ha svårigheter vilka uppstår hos eleven.	Eleven anses vara i svårigheter vilka uppstår i den situation som råder.
<b>Orsak</b>	Orsaken till svårigheterna söks hos eleven.	Orsaken till svårigheterna söks utifrån den situation som råder.
<b>Tid</b>	Svårigheterna ska lösas snabbt, på kort sikt.	Svårigheterna ska lösas och förebyggas på lång sikt.

Tabell 1. Tabellen visar det kategoriska- och relationella perspektiven. I Perssons rapport "Den motsägelsefulla specialpedagogiken" (1998, s. 31) finns en mer utvecklad tabell.

Både Persson (1998) och Emanuelsson et al. (2001) belyser att trots att de olika perspektiven står för två vitt skilda specialpedagogiska synsätt så utesluter de inte varandra. I skolans värld kan både det kategoriska- samt relationella perspektivet råda. Företrädesvis menar Persson (1998) att det kategoriska perspektivet ligger nära till hands då lärarna har ont om tid och behöver lösa ett problem med få resurser, på kort sikt. Det rationella perspektivet däremot kräver mer tid samt mer resurser och råder i större utsträckning då arbetet sker långsiktigt. Persson menar därför att båda perspektiven bör användas parallellt för att förklara och förstå den specialpedagogiska praktiken.

I denna studie har vi valt att använda de specialpedagogiska perspektiven som en del av vårt teoretiska ramverk. Perspektiven har fungerat som tolkningsverktyg då vi tolkat, analyserat samt diskuterat studiens resultat utifrån dess syfte och frågeställningar.

## 6. Metod

### 6.1 Kvalitativ metod

Vi har valt att göra en kvalitativ studie. En studies ansats är beroende av studiens syfte; vilken form av kunskap som söks (Patel & Davidson, 2011). Den kvalitativa ansatsen syftar till att ta del av människors uppfattningar främst genom ord till skillnad mot den kvantitativa ansatsen vilken främst syftar till att mäta och analysera data. Därefter görs en tolkning och beskrivning av det som sagts för att söka förståelse för det sociala fenomen som studeras. Ur ett kvalitativt perspektiv ses verkligheten som ständigt föränderlig där individerna är sociala medskapare (Bjørndal, 2005; Bryman, 2011; Patel & Davidson, 2011). Valet av en kvalitativ ansats gjordes således till följd av att vi ämnade studera hur lärare arbetar för att främja delaktighet samt resonerar kring en träningskoleelevs delaktighet då eleven deltar i grundskolans verksamhet.

För att ta del av hur lärarna arbetade med samt resonerade kring elevens delaktighet genomförde vi observationer där vi studerade hur lärarna arbetade. Därefter gjorde vi intervjuer där vi samtalande med lärarna för att ta del av deras resonemang. Därefter har vi analyserat hur lärarnas arbete främjat delaktighet för träningskoleeleven utifrån Jansons (2005) teoretiska ansats om sex aspekter på delaktighet. Studien är således en induktiv studie där vi som forskare har utgått från lärares upplevelse av en situation och därefter använt teorin som tolknings- och analysverktyg då vi dragit slutsatser utifrån det sammanhang vi studerat (Bryman, 2011; Patel & Davidson, 2011).

### 6.3 Tillvägagångssätt och urval

Studien har genomförts genom ostrukturerade observationer, där lektioner i tre olika praktiskt estetiska ämnen observerats vid tre tillfällen vardera. Totalt observerades nio lektioner vilka varade i sextio minuter varje gång. Observationerna har sedan analyserats, ämnesvis och därefter har det genomförts tre halvstrukturerade intervjuer, en med varje lärare, för att samtala om deras arbetssätt samt kring hur de resonerar kring sitt förhållningssätt.

Inför observationer och intervjuer tog vi en personlig kontakt med de tre lärarna som utgör studiens informanter. Vi presenterade oss, beskrev studiens syfte samt vilka metoder vi ämnade använda vid insamlingen av empirin. Varje informant fick även ett missivbrev där samma information stod att läsa i skrift (bilaga 2).

I denna studie gjordes urvalet för att hitta informanter som stämmer överens med studiens syfte: att studera lärare som undervisar i grundskolan där en träningskoleelev deltar. Då studiens syfte även varit att studera hur lärarnas arbete och resonemang kan främja delaktighet för eleven innebar det att ett första urval gjordes genom att söka efter en träningskoleelev som deltog i flera undervisningssituationer i grundskolan. Urvalet av informanter skedde således målstyrt då urvalet styrdes utifrån kriteriet att hitta en träningskoleelev som deltog i grundskolans verksamhet (Bryman, 2011).

Därefter gjordes ytterligare ett målstyrt urval av informanter till intervjuer där kriterierna för urvalet styrdes av att informanterna arbetar med träningskoleeleven då denne deltar i grundskolans verksamhet (Bryman, 2011).

Studiens informanter är tre lärare som undervisar på en grundskola i en stad i västra Sverige. Under deras lektioner med en klass om 22 elever i årskurs 2 deltar en träningskoleelev en gång i veckan.

Informant A har undervisat i grundskolan i 3 år och har tidigare erfarenhet av att ha deltagande träningskoleelever i undervisningen. Lektionerna bedrivs i helklass.

Informant B har undervisat i grundskolan i 19 år och har tidigare erfarenhet av att ha deltagande träningskoleelever i undervisningen. Lektionerna bedrivs i halvklass.

Informant C har undervisat i grundskolan i 7 år och har ingen tidigare erfarenhet av att ha deltagande träningskoleelever i undervisningen. Lektionerna bedrivs i helklass.

### **6.3.1 Ostrukturerad observation**

Observationerna genomfördes som ostrukturerade observationer då syftet med dem var att ta del av och studera hur lärarna arbetar med delaktighet under lektionerna. Enligt Patel och Davidson (2011) är en ostrukturerad observation en vetenskaplig metod vilken ska ha ett tydligt syfte. Metoden ger förutsättningar för att studera naturliga situationer och den kan även användas för att komplettera annan insamlad empiri vilket stämmer väl överens med vår studies syfte då vi valt att kombinera observationer med intervjuer för att få en bredare och djupare empiri.

Vid ostrukturerade observationer är avsikten att observera allt som sker, vilket är svårt då det kan vara problematiskt att registrera allt som sker i ett rum samtidigt (Patel & Davidson, 2011). Vi valde att registrera observationerna genom att filma och filmade varje lektion från början till slut. På så vis fick vi möjlighet att studera och observera samma situation upprepade gånger under analysarbetet vilket ökar förutsättningarna för en korrekt analys av det som observerats (Bjørndal, 2005; Patel & Davidson, 2011).

En grupp som observeras och känner till att de blir observerade förändrar vanligtvis sitt agerande (Bjørndal, 2005; Patel & Davidson, 2011). Vi valde att anta en känd, icke deltagande roll under observationerna. Det innebär att de som observeras känner till att observatören är där, vilket i sin tur påverkar hur de observerade agerar. Förutsättningarna att deltagarna efter en stund glömmet av att de observeras är dock högre än om observatören antar en deltagande roll (Bjørndal, 2005; Patel & Davidson, 2011). Enbart en av oss var på plats då vi observerade eftersom vi bedömde att en observatör påverkar de observerade med sin närvaro mindre än om vi skulle närvara båda två.

### **6.3.2 Halvstrukturerad intervju**

För att uppnå syftet att ta del av hur lärarna resonerar kring främjande av delaktighet genomförde vi tre halvstrukturerade intervjuer, en med varje informant. Kvale & Brinkmann (2009) menar att intervjuer är den bäst lämpade metoden då forskare önskar ta del av informanternas erfarenheter, tankar och perspektiv.

Inför intervjuerna formulerades en intervjuguide (bilaga 3) där ett antal öppna frågor samt följd- och kontrollfrågor formulerades utifrån studiens syfte (Kvale & Brinkmann, 2009; Patel & Davidson, 2011).

En intervju är inte ett vanligt samtal, utan har ett tydligt syfte, därför är det rimligt att anta att intervjusituationen kan upplevas som obekvämt för informanten eftersom det uppstår en viss ojämnhet i makt under en intervju där informanten hamnar i underläge (Kvale & Brinkmann, 2009). För att skapa en god ingång till samtal valde vi att utföra intervjuerna på en för informanterna trygg plats. I detta fall träffade vi dem på deras arbetsplats.

Intervjuerna inleddes med en kort presentation av studiens syfte samt information kring de fyra etiska aspekterna (Vetenskapsrådet, 2011). Vi frågade även om godkännande av att vi spelade in intervjuerna för att på så vis kunna fokusera bättre på samtalet och beskrev hur inspelningarna skulle komma att raderas efter studiens slut. Samtliga informanter lämnade sitt godkännande till inspelning av respektive intervju.

Under intervjuerna deltog vi båda. Den ena höll i intervjun och ställde majoriteten av intervjuguidens frågor samt följd- och kontrollfrågor. Den andra satt med som bisittare och gjorde enbart korta inspel då något föreföll oklart eller behövde utvecklas. Vid några tillfällen refererade vi till något som vi tidigare observerat och ställde frågor utifrån en specifik situation för att skapa en ingång till en särskild fråga. Bjørndal (2005) menar att genom att utgå från en tidigare gemensamt upplevd situation skapas goda förutsättningar för ett samtal som utgår från en gemensam grund.

Kvaliteten på den insamlade empirin från en intervju är avgörande för studiens resultat. Intervjuarens förmåga att ställa öppna frågor, följa informantens resonemang samt formulera relevanta följd- och kontrollfrågor avgör empirins kvalitet. En god ämneskunskap utifrån studiens syfte är även det en viktig variabel (Kvale & Brinkmann, 2009).

Varje intervju pågick i ungefär trettio minuter och avslutades genom att vi frågade informanten om denne hade något ytterligare att tillägga och tackade för dennes medverkan i vår studie.

## 6.4 Analys och bearbetning

Bearbetningen av den insamlade empirin från observationerna skedde gemensamt. Vi valde att bearbeta och analysera de filmade observationerna genom att omvandla filmernas innehåll till text. Vi använde de sex aspekterna på delaktighet (Jansson, 2005) som utgångspunkt då vi gjorde en kategorisering av empirin. När kategorisering används vid bearbetningen av insamlad empiri skrivs enbart de sekvenser som stämmer överens med kategorierna ut i text och materialet blir därmed mer överskådligt (Kvale & Brinkmann, 2009). Bearbetningen av filmerna gjordes ämnesvis och sorterades in under respektive kategori (aspekt) och de separerades i var sitt dokument. Texten formulerades som en ren beskrivning av det som skedde och vi skrev även ut vilken filmsekvens samt tid då sekvensen inträffade för att kunna gå tillbaka och titta på sekvensen igen vid behov.

Intervjuerna valde vi att transkribera till text, en i taget och vår ambition var att skriva så ordagrant som möjligt. Kvale och Brinkmann (2009) belyser att det kan vara problematiskt att transkribera ett samtal och omvandla ord till text. De menar att en skriven text aldrig till fullo kan återge samtalets innehåll på ett enhetligt vis. Vi valde att skriva ut uttryck som "mhm" och

“eh” men valde bort skratt och långa pauser då syftet med intervjuerna var att studera hur informanterna resonerade kring de sex aspekterna och analysera hur de samtalade om dessa.

Analysen av den insamlade empirin påbörjades redan under transkriberingen av materialet då mönster samt olikheter tog form i våra tankar medan vi transkriberade (Kvale & Brinkmann, 2009). Då intervjuerna var utskrivna var nästa steg i analysen att läsa igenom och kategorisera utskrifterna utifrån delaktighetsaspekterna vilket vi gjorde med hjälp av överstrykningspennor i sex olika färger.

Under ett analysarbete i form av kategorisering sker även en tolkning av innebörden i det som kategoriseras. Analyser och tolkningar sker stegvis och då ett material analyseras genom kategorisering ligger fokus främst på att hitta mönster och utifrån dessa mönster göra ytterligare analyser och tolkningar som leder till fördjupad kunskap om materialet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Andra steget i analysen av observationen skedde då vi letade efter mönster, likheter och olikheter mellan de olika observationerna ämnesvis i samband med att vi förde in resultatet i vår rapport. Därefter påbörjades införandet av resultatet av intervjuerna som nästa steg i analysen där en jämförande analys och tolkning av empirin från både observationer och intervjuer tog form. Som avslutning valde vi att göra en sammanfattande analys kring delaktighetsaspekterna i stort samt kring lärarnas resonemang och förhållningssätt med utgångspunkt i studiens teoretiska ramverk för att knyta ihop resultatet och analysen av vår insamlade empiri inför resultatdiskussionen.

## 6.5 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Validitet i en kvalitativ studie innebär att forskarna studerar det de avsett att studera genom hela forskningsprocessen (Bryman, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009; Patel & Davidson, 2011). Kvale & Brinkmann (2009) lyfter särskilt fram vikten av att forskare kontinuerligt validerar genom alla delar av studien och inte enbart kontrollerar studiens validitet i slutskedet av studien. Studiens alla delar har genomgående knutits an till dess syfte och forskningsfrågor för att säkerställa att det som studien avsett att studera verkligen har studerats.

Reliabilitet i en kvalitativ studie handlar om studiens tillförlitlighet (Kvale & Brinkmann, 2009). Reliabilitet innebär även i vilken mån studien går att upprepa. I en kvalitativ studie innebär detta främst upprepning av metod samt analys. Då en kvalitativ studie utförs i en social kontext, vilket ständigt förändras kommer aldrig studiens resultat kunna replikeras (Bryman, 2011). Vår avsikt har under hela studien varit att vara transparenta, beskrivande och tydliga i alla delar av studien vad gäller genomförande, val av metoder och analys. På så vis har vi ämnat att skapa förutsättningar för upprepning av vår studie och därmed ökar även studiens reliabilitet (Patel & Davidson, 2011).

Validitet och reliabiliteten är i hög grad sammanlänkade och beroende av varandra vid kvalitativa studier (Kvale & Brinkmann, 2009; Patel & Davidson, 2011). Både validiteten samt reliabiliteten påverkas av hur de metodiska redskapen är anpassade i förhållande till studiens syfte. Hur redskapen hanteras av forskarna har även det inverkan på i vilken grad studien uppnår god validitet och reliabilitet (Bryman, 2011). Vi har använt oss av både observationer och intervjuer i denna studie vilket ger en bredare empirisk bas att utgå från där de olika metoderna både bekräftar samt kompletterar varandra (Patel & Davidson, 2011). Observationerna har

gjorts vid upprepade tillfällen för att minimera risken att vår medverkan under lektionerna har påverkat deltagarnas agerande (Bjørndal, 2005; Patel & Davidson, 2011).

Analysen av observationerna gjorde vi båda gemensamt och vid intervjuerna deltog båda två. Patel & Davidson (2011) menar att studiens reliabilitet ökar då registreringen av empirin görs av flera personer. Då empirin registrerats genom filminspelning vid observationerna samt med ljudupptagning vid intervjuerna kan empirin analyseras om och om igen vilket även det stärker reliabiliteten (Patel & Davidson, 2011). Vidare analys gjordes sedan utifrån de sex aspekterna på delaktighet, en form av kartläggning och kategorisering, i enlighet med studiens syfte för att minimera risken för att infoga egna åsikter och tolkningar i analysen (Bjørndal, 2005; Kvale & Brinkmann, 2009). Det är dock näst intill omöjligt att transkribera samt analysera utan att göra egna tolkningar (Bjørndal, 2005; Kvale & Brinkmann, 2009; Patel & Davidson, 2011).

Transkriberingen av intervjuerna gjordes ordagrant där även uttryck som "eh" och "hm" skrevs ut i text. Pauser, röstlägen, skratt och dylikt valdes bort vid transkriberingen då studiens syfte var att studera hur lärarna resonerar samt arbetar med de sex aspekterna på delaktighet. På så vis stärks transkriberingens validitet samt reliabilitet i förhållande till studiens syfte (Kvale & Brinkmann, 2009).

Generaliserbarhet vid en kvalitativ studie är ett svårt begrepp då de flesta kvalitativa studier är unika och därmed inte applicerbara på andra, likvärdiga situationer. Kvalitativa studier kan däremot bidra genom beskrivning av tillvägagångssätt och förståelse gällande en situation som på så vis gör studiens förfarande applicerbart i andra sammanhang (Bryman, 2011; Patel & Davidson, 2011). Resultatet för denna studie är därför generaliserbart i låg grad men genomförandet och metoden med den teoretiska ansatsen som Janson (2005) presenterar där de sex aspekterna på delaktighet skapar en modell för att studera delaktighet är möjlig att använda i andra situationer där träningskoleelever deltar i grundskolans verksamhet.

## 6.6 Etik

Vid en kvalitativ studie har forskare flera olika etiska aspekter att ta hänsyn till. Vetenskapsrådet (2011) har formulerat forskningsetiska principer som alla forskare är skyldiga att följa. De ställer krav på att alla deltagare ska få *information* om vad studien syftar till. Deltagarna ska ges möjlighet att lämna sitt *samtycke* till deltagande eller avböja. Alla deltagare har även rätten att avsluta sitt deltagande när de önskar. All empiri samt identiteter på deltagarna ska behandlas och förvaras så att kravet på *konfidentialitet* efterlevs. Den insamlade empirin används endast i denna studie och kommer inte *nyttjas* i andra sammanhang (vår kursivering).

Inför observationer och intervjuer har deltagarna informerats (samt vårdnadshavaren till träningskoleeleven då denne är minderårig) genom ett missivbrev (bilaga 1 och 2) där studiens syfte samt information om de fyra etiska principerna skrivits fram (Vetenskapsrådet, 2011). Studien har fokuserat främst på lärarna och i andra hand träningskoleeleven då det har varit lärarnas främjande av träningskoleelevens delaktighet samt resonemang kring delaktighet som studerats. För de övriga eleverna i klassen finns det sedan tidigare ett godkännande till att få filmas i utbildningssyfte vilket rektorn på skolan bedömde var gott nog eftersom de eleverna inte fokuserades vid observationerna.



Vid observationerna antog vi en öppen roll vilket innebar att alla informanter hade kännedom om syftet för observationen (Bryman, 2011). Vi är medvetna om att vårt deltagande, vid observationerna, i viss grad har påverkat hur situationerna utvecklats (Bjørndal, 2005; Patel & Davidson, 2011). Våra tidigare erfarenheter färgar det vi observerat men vi har strävat efter att ha ett objektiva fokus och beskriva det som observeras samt intervjuernas innehåll utan värdering vid transkriberingen av empirin.

Under intervjuerna har vi haft för avsikt att skapa en miljö där deltagaren har känt sig trygg och upplevt att det varit bekvämt att samtala med oss (Bjørndal, 2005; Kvale & Brinkmann, 2009). Vi har därför genomfört intervjuerna på en för deltagarna känd plats samt ställt öppna frågor för att utforska hur de resonerar kring delaktighet samt situationer som vi tidigare har observerat för att skapa en god ingång till samtal.

Vid redovisningen av resultat och analys valde vi att enbart benämna studiens informanter som lärare utan vidare precisering, då informanterna undervisar i tre skilda ämnen, för att säkra att vi följde kravet på konfidentialitet (Vetenskapsrådet, 2011).

## 7. Resultat och analys

Resultatet som presenteras nedan utgår från de sex aspekterna på delaktighet (Janson, 2005). Vi delar in resultatet i följande rubriker; elevens tillhörighet, undervisningens tillgänglighet, samhandling uppstår, acceptans/erkännande av eleven, förutsättningar för engagemang och autonomi tillåts. Under varje rubrik kommer resultatet av observationerna och intervjuerna redovisas. Därefter presenteras en vidare analys av resultatet där vi lyfter hur lärarnas didaktiska metoder främjar träningsskoleelevens delaktighet generellt samt analyserar resultatet utifrån studiens teoretiska ramverk.

Informanterna benämns som *lärare* i resultatet utan vidare specifikation eftersom vi ämnar titta på lärarnas arbetssätt och resonemang kring delaktighet i stort och inte hur varje enskild lärare arbetar och resonerar specifikt. Träningsskoleeleven benämns som *eleven* och då alla i gruppen, oavsett skolform agerar tillsammans benämns dessa som *gruppen*. Vid de tillfällen då någon eller några av de övriga eleverna interagerar med träningsskoleeleven benämns de som *klasskompis/klasskompisar*.

### 7.1 Elevens tillhörighet

Eleven har en dubbel tillhörighet, dels har eleven en tillhörighet till grundsärskolan med inriktning träningsskola och dels har eleven en tillhörighet till sin grundskoleklass. När eleven deltar på lektionerna i grundskolan har två av lärarna förberett med specifika platser till alla i gruppen och då även till eleven medan en av lärarna inte har förberett fasta platser för någon i gruppen. Observationerna visar att alla lärarna ser eleven som en i gruppen och bemöter eleven på samma sätt som de andra i gruppen när det gäller elevens tillhörighet. En av lärarna visar sin förståelse om elevens olika tillhörigheter genom att säga vid slutet av lektionen då gruppen ska till sitt klassrum i grundskolan och eleven till grundsärskolans klassrum;

“Då säger jag tack för idag och då kan ni gå till era klassrum.”

På så sätt visar läraren att denne är medveten om att eleven inte ska till samma klassrum som övriga i gruppen utan att eleven ska till sin andra tillhörighet på grundsärskolan när lektionen är slut. Läraren påminner också eleven om att gå till rätt ställe så att eleven inte känner sig vilsen eller hamnar fel vilket kan leda till förvirring för eleven.

En av lärarna ger vid upprepade tillfällen gruppen i uppgift att arbeta i små grupper som när denne delar in gruppen i par då de ska leta Pokémon, vilket är ett exempel på hur läraren främjar elevens tillhörighet i gruppen. Ytterligare exempel på hur tillhörigheten främjas på aktivitetsnivå är då två av lärarna ger eleven specifika uppgifter i olika gruppelar så att eleven får en betydande roll i gruppen.

De tre lärarna framhäver i intervjuerna att de ser eleven som en i gruppen och de nämner också att de inte behöver tänka på att eleven har tillhörighet till både grundskolan och grundsärskolan då de tycker att eleven som en av lärarna uttrycker det "är en i gänget". En av lärarna säger dock att denne i början av terminen genomförde en lek där eleven fick huvudrollen för att det skulle bli som läraren uttrycker det "naturligt för klassen" att eleven är med. Två av lärarna menar också att om de hade sett eller upplevt att de skulle behöva arbeta mer med elevens tillhörighet i gruppen så skulle de också göra det.

## 7.2 Undervisningens tillgänglighet

Under observationerna studerades både fysisk tillgänglighet, tillgängligt meningssammanhang och tillgängligt sociokommunikativt samspel och dessa tre tillgänglighetsaspekter går in i varandra och oftast infinner sig alla aspekterna samtidigt. Fysisk tillgänglighet har dock observerats mer sällan men noterbart är att eleven inte har några fysiska svårigheter som gör att lärarna måste anpassa den fysiska tillgängligheten för att eleven ska kunna delta och vara delaktig. En av lärarna gör sin undervisning fysisk tillgänglig vid behov men anpassningarna är då riktade till alla i gruppen. Observationerna visar däremot att alla lärarna främjar tillgängligt meningssammanhang och tillgängligt sociokommunikativt samspel i sitt arbetssätt.

Lärarna använder sig av muntliga instruktioner, kroppsspråk och illustrationer av hur föremål ska hanteras kontinuerligt under alla lektioner som observerats. Detta blir extra tydligt när en av lärarna använder sig av en ärtpåse i blått för att symbolisera is och en ärtpåse i gult för att symbolisera sol för att illustrera hur leken ska gå till och göra leken begriplig för alla elever. På så vis främjar lärarna tillgängligt meningssammanhang och tillgängligt sociokommunikativt samspel för att göra lektionerna begripliga för alla. Två av lärarna använder sig av dessa metoder både på grupp- och individnivå medan den tredje läraren främst gör det på gruppnivå, noterbart är att den läraren bedriver undervisning i halvklass. Lärarna använder sig även av förlagor för att tillgängliggöra instruktioner, som när en av lärarna gör en prototyp och visar praktiskt och förklarar hur gruppen ska göra uppgiften verbalt samtidigt. Lärarna anknyter även flera gånger till tidigare genomförda aktiviteter för att tydliggöra för eleverna. En av lärarna låter eleven observera hur övriga i gruppen genomför uppgifter i en lek innan eleven själv ombeds att utföra uppgiften. Vid intervjun bekräftade läraren att denna handling var en medveten strategi för att ge eleven möjlighet att utföra uppgiften på egen hand. Samtliga ovan beskrivna metoder leder till främjande av ett tillgängligt meningssammanhang.

Under intervjuerna uttrycker lärarna att det är viktigt för dem att anpassa uppgifter och aktiviteter efter gruppen och inte bara efter eleven. En av lärarna lyfter att denne tänker på att tydliggöra för gruppen hur en uppgift ska genomföras, läraren säger;

“Ofta så försöker jag visa praktiskt med det jag gör, för det är ofta lättare. Jag pratar och sen visar jag, för då är det ofta lättare att ta till sig... hur man gör... en uppgift och det gäller alla barn.”

Detta tyder på att läraren främjar tillgängligt meningssammanhang och sociokommunikativt samspel. Samtliga lärare betonar att alla ska få lyckas och känna att de kan och att det finns uppgifter och aktiviteter som passar alla och med detta arbetsätt främjar lärarna tillgängligheten av uppgifterna för alla i gruppen. Två av lärarna lyfter också att de tänker extra på att vara tydliga och en av dem uttrycker;

“Jag är nog lite steget före... så... jag kanske är lite övertydlig.”

En annan lärare säger “jag kanske får vara väldigt tydlig” men lärarna menar också att det krävs tydlighet för många elever och att de inte enbart tydliggör extra för eleven utan för samtliga i gruppen. Tydligheten hos lärarna visar att de arbetar för att skapa fysisk tillgänglighet, tillgängligt meningssammanhang och tillgängligt sociokommunikativt samspel för samtliga i gruppen och inte specifikt för eleven.

### 7.3 Samhandling uppstår

Vid observationerna framträder flera typer av samhandling. Samhandling mellan elev och klasskamrat/klasskamrater, samhandling mellan lärare och elev, samhandling mellan lärare och grupp samt samhandling i gruppen. Lärarna främjar och tar initiativ till samhandling i många olika sammanhang under samtliga lektioner och vi kan utläsa hur lärarna använder sig av strategier i sin undervisning för att skapa möjligheter för alla att samhandla på flera olika vis. De tre lärarna använder sig av situationer där de samhandlar tillsammans med enbart eleven som när en av lärarna uppmärksammar att eleven vill göra en väska i papper likt den eleven gjort tidigare och läraren hjälper eleven att plocka fram material sedan gör de en väska tillsammans.

En annan lärare använder sig av samhandling mellan lärare och grupp då läraren modellerar för gruppen hur de ska spela flöjt och gruppen och läraren spelar flöjt tillsammans. Två av lärarna främjar samhandling mellan klasskamrater och eleven och gör det vid flera tillfällen under de observerade lektionerna. Vid ett tillfälle ger läraren gruppen i uppdrag att utföra en uppgift i par och alla i gruppen delas in två och två. Läraren förtydligar för klasskamraten att denne ska tänka på att eleven och klasskamraten ska arbeta tillsammans. Vidare förklarar läraren för eleven att denne ska följa med klasskompisen och eleven och klasskompisen löser därefter uppgiften gemensamt fram tills dess att det är dags att avsluta och städa. Ett annat tillfälle då en lärare främjar samhandling mellan eleven och en klasskamrat är när läraren ser att eleven är intresserad av att en klasskamrat trollar och avvaktar med att uppmärksamma eleven på uppgiften som läraren och eleven egentligen håller på med. Läraren ser elevens intresse och frågar istället eleven; “-Tror du xxx kan trolla”? Läraren fortsätter att avvakta med uppgiften medan klasskamraten trollar för eleven och när klasskamraten trollat färdigt så återkopplar läraren till uppgiften och läraren och eleven slutför deras gemensamma uppgift.

Under intervjuerna beskriver samtliga lärare vikten av att alla elever ska få lyckas och att de försöker tänka på att göra aktiviteter som alla kan lyckas med och gå hem glada. En lärare uttrycker;

“Alla ska få vara med och lyckas, känna sig trygga och det viktigaste är att de kommer och rör på sig.”

För att skapa förutsättningar för samhandling i olika former i gruppen främjar lärarna det genom att individerna får känna att de kan och att uppgifterna inte är för svåra för någon i gruppen. Lärarna vill även att gruppen ska kunna hjälpa varandra och en av lärarna beskriver;

“Sen måste man ju också lära sig samarbeta med alla. Det är ju också en träning liksom.”

En annan lärare säger att denne vill att eleven ska få göra “samma som alla andra” och därför genomför läraren lektioner där det finns flera olika alternativ så att det hela tiden finns någon uppgift som passar för alla. Genom att lärarna skapar förutsättningar för att lyckas under lektionerna för samtliga i gruppen främjar lärarna möjligheten till samhandling i gruppen.

## 7.4 Acceptans/erkännande av eleven,

Under observationerna har tre olika typer av acceptans/erkännande uppmärksammats. Acceptans/erkännande där läraren uppmärksammar eleven och då får eleven en acceptans/erkännande av läraren som när en av lärarna går fram till eleven och de spelar flöjt tillsammans.”-Bra!” säger läraren till eleven och de ler mot varandra.

Vi har även observerat acceptans/erkännande där eleven söker upp läraren för att få hjälp och läraren besvarar eleven med direkt respons som när eleven söker upp läraren och läraren frågar eleven om denne vill göra en sådan väska som eleven gjorde igår? Eleven nickar och läraren följer eleven och kollar vad eleven vill ha för material att pyssla med och sedan hjälper läraren eleven att pyssla och de slutför väskan tillsammans under gemensamma diskussioner om hur de ska gå tillväga. Två av lärarna skapar situationer där eleven och någon eller några klasskamrater ska samarbeta vilket leder till acceptans/erkännande från klasskamrater till elev.

Vidare framträder situationer där läraren främjar acceptans/erkännande av eleven hos gruppen, till exempel när läraren ger eleven en specifik uppgift i en lek. Eleven ska vara is och får en blå ärtpåse i sin hand samtidigt som läraren säger elevens namn till alla i gruppen så att alla förstår att det är eleven som har i uppdrag att vara is. Läraren sätter igång leken och samtliga i gruppen deltar då eleven är den som jagar och är is. De tre lärarna uppmuntrar alla elever och accepterar/erkänner hela gruppen som en gemensam grupp vid flertalet tillfällen. Bland annat så avslutar lärarna ofta olika aktiviteter genom att berömma gruppen, som när en lärare samlar hela gruppen på golvet för avslut och berömmar gruppen och säger; “-Bra!”.

I intervjuerna lägger lärarna vikt vid att alla i gruppen ska få lyckas, de ska få känna att de kan men samtidigt utmanas vidare och lärarna betonar att alla ska ha kul. En av lärarna uttrycker;

“... tänker jag ju först så att det ska ju vara något som alla kan /.../ det ska vara en uppgift som alla känner att de lyckas med och det gäller alla barn.”

Då lärarna planerar lektioner för att alla ska lyckas främjar lärarna att eleven ska få acceptans/erkännande av gruppen. Två lärare beskriver dock hur den stora gruppen och individernas olika behov gör att det är svårt att hinna se alla elever. En av lärarna menar att det är viktigt att skapa trygghet i gruppen så att alla vågar vara med, vilket visar att läraren främjar acceptans/erkännande i gruppen i stort. Läraren förklarar;

“jag tycker det har varit en ganska rörig grupp så jag har jobbat mer med det... försökt att hitta... för har jag inte hittat tryggheten i salen så tappar jag den där biten... jag måste bygga upp tryggheten för de som inte vill vara med och så först...”

Vidare visar intervjuerna att lärarna tänker på hur de placerar eleven i gruppen så att de kan se eleven och som en av lärarna uttrycker;

“Jag kan ha lite ögonkontakt med XXX samtidigt så är det viktigt för mig och ha det med alla elever.”

Samma lärare nämner också att denne tänkt lite extra på att ge eleven en huvudroll i en lek för att skapa bättre förutsättningar för acceptans/erkännande i gruppen för eleven. En annan lärare visar att placeringen av eleven längst ut på kanten av stolsraden, vilket möjliggör att elevassistenten lätt kan rycka in, att denne tänker på elevens möjlighet till acceptans/erkännande i gruppen. Läraren säger;

“... men inte så eleven känner sig åsidosatt utan eleven ska ju ändå känna sig delaktig i klassen.”

Dessa tankar och arbetssätt visar att läraren främjar elevens acceptans/erkännande i gruppen men också att läraren försöker att se eleven och ge denne en acceptans/erkännande.

Acceptans/erkännande är en aspekt som man inte kan dra definitiva slutsatser kring upplevelsen av utan att samtala med eleven. Därför presenteras enbart lärarnas pedagogiska metoder vilka anses kunna främja elevens upplevelse av acceptans/erkännande vilket går i linje med studiens syfte.

## 7.5 Förutsättningar för engagemang

Denna aspekt är en egenupplevd känsla av delaktighet och kan inte uppfattas av någon annan, eleven måste själv berätta om sina upplevelser och tankar. Men genom att skapa tillgänglighet och möjligheter till samhandling kan elevens upplevelse av engagemang påverkas.

Observationerna visar att lärarna skapar både tillgänglighet, samhandling och acceptans/erkännande för eleven och det i sin tur ökar möjligheten för att eleven ska känna

engagemang. Även under intervjuerna framkommer det att lärarna främjar tillgänglighet, samhandling och acceptans/erkännande på flera olika vis vilket i sin tur troligtvis leder till engagemang hos eleven och gruppen. Lärarna lyfter vikten av att skapa trygghet, lyckas, ha kul och få med alla i aktiviteterna och samtidigt beskriver två av lärarna hur de arbetar för att utmana individerna utifrån varje individs förutsättning och nivå. En av lärarna lyfter särskilt betydelsen av att skapa lust hos gruppen;

“Hur gör jag en lektion som jag får med alla och gör att alla går härifrån och är glada.”

En annan lärare lyfter också vikten av att lyfta förmågorna och låta gruppen känna att de vill och kan och uttrycker;

“... att man... jobbar med förmågorna tycker jag... och sen att man utmanar då... till... känna att man vill och att dom kan å sådär...”

Detta är förhållningssätt och didaktiska metoder som ökar möjligheten för eleven att känna engagemang och lärarna skapar förutsättningar för elevens upplevelse av engagemang även genom att uppfylla andra aspekter såsom tillgänglighet och samhandling.

## 7.6 Autonomi tillåts

Två olika varianter av autonomi har uppmärksammats i observationerna, den ena är när hela gruppen får vara med och bestämma såsom när gruppen får avgöra om de ska spela flöjt eller sätta in sina notpapper i mapparna först. Den andra varianten uppstår när läraren låter gruppen själva få bestämma vad eller hur de ska göra.

Samtliga lärare ger eleven och klasskamraterna möjlighet att bestämma över sitt handlande och ha inflytande över vad de ska få göra och hur det ska göras. En av lärarna har förberett så att eleven och klasskamraterna kan välja att måla eller fortsätta med samma uppgift och eleven och klasskamraterna får själva bestämma hur många och vilken uppgift de vill arbeta med. En annan lärare låter gruppen hjälpas åt att plocka fram delar av en hinderbana och de får själva avgöra vad som ska fram och hur det ska placeras och på så vis påverka hur hinderbanan ska se ut. Detta förhållningssätt och metoder som lärarna använder främjar autonomi hos både eleven och gruppen.

I intervjuerna lyfter lärarna vikten av att vara flexibel och uppmärksam på vad gruppen och eleven vill. En av lärarna uttrycker att denne vill vara flexibel i sitt arbetssätt;

“Det är ju viktigt att vara lite flexibel också /.../ för det vill ju jag, att de ska vara kreativa och ta lite initiativ /.../ det tycker jag är jätteviktigt att vara lite flexibel... när de liksom... ja... när de får någon idé där... kanske när de har jobbat klart... utveckla dem ytterligare.”

En annan lärare uttrycker att undervisningen anpassas så att det finns uppgifter att välja på så att individerna kan ta den väg som passar dem eller som de känner att de vill göra. Läraren beskriver;

“... så gör jag en bana så är ju mitt mål att alla ska kunna göra den...  
men då kanske jag får göra tre olika alternativ på vissa ställen och så  
får man välja den som känns bäst...”

Lärarna visar att de är flexibla, uppmärksamma och att de anpassar uppgifterna vilket leder till främjande av autonomi. Elevens egen upplevelse av autonomi kan vi dock inte påvisa med säkerhet utan att ha samtalat med denne.

## 7.7 Sammanfattande resultat och analys

Analysen av resultatet gjorde oss uppmärksamma på att lärarna är medvetna om elevens dubbla tillhörighet men att de samtidigt hanterar dubbelheten som något naturligt. Även på aktivitetsnivå skapar lärarna situationer som främjar elevens tillhörighet. Överlag använder sig lärarna av didaktiska metoder och har ett förhållningssätt som skapar goda förutsättningar för ett tillgängligt meningssammanhang och ett tillgängligt sociokommunikativt samspel. Lärarna använder sig av strategier, under samtliga lektioner, vilka bidrar till samhandling i olika konstellationer. Acceptans/erkännande av eleven uppstår i tre olika varianter mellan lärare - elev, grupp - elev och klasskamrat - elev. Att undervisningen ska vara rolig och lustfylld samtidigt som varje elev ska få adekvata utmaningar och uppleva att de lyckas är allt exempel på hur lärarna ger eleven möjlighet att uppleva engagemang. Samtliga lärare utformar sin undervisning så att eleven men även hela gruppen har inflytande under lektionerna och även kan göra aktiva val vilket främjar autonomi.

Lärarnas didaktiska metoder resulterade i att tillgänglighet, samhandling och acceptans/erkännande främjas i hög grad. Enligt delaktighetsmodellen resulterar hög grad av dessa tre i att elevens engagemang främjas. Då tillgängligheten är hög främjas även elevens upplevelse av autonomi. När tillgängligheten, samhandling, upplevelsen av autonomi och engagemang är hög leder det till en upplevelse av acceptans/erkännande i hög grad.

Genomgående belyser intervjuerna hur lärarna försöker att göra sin undervisning tydlig och anpassad för alla. De lyfter också att de vill skapa trygghet, vara flexibla samt tydliga och att alla ska få lyckas under deras lektioner. Två av de tre lärarna, de som undervisar gruppen i helklass, beskriver dock att de upplever att gruppens storlek samt dess heterogenitet ger dem färre möjligheter till att bemöta och stötta samtliga elever där de befinner sig. En av lärarna menar att en mindre grupp hade gett andra förutsättningar för ett väl anpassat didaktiskt upplägg.

Samtliga lärare arbetar för att göra sin undervisning begriplig för alla och inte enbart för eleven. Under lektionerna observerade vi hur lärarna frekvent bemöter eleven som en i gruppen samtidigt som de alla tre gör specifikt riktade insatser då de bedömer att eleven har behov av detta för att främja delaktighet. De specifika insatserna var exempelvis förtydligande instruktioner, stöd i utförande eller i socialt samspel med klasskamrater. Samtliga av lärarnas förhållningssätt samt de didaktiska metoder de använder sig av visar att lärarna ser på eleven men även gruppen och planeringen av undervisningen ur ett relationellt perspektiv.

Under vårt analysarbete framkom det tydligt att många av de situationer som lärarna initierar under lektionerna främjar möjlighet till delaktighet för eleven och/eller hela gruppen utifrån flera aspekter parallellt. En situation kan således ha ett syfte men samtidigt verka främjande på flera vis än vad det ursprungliga syftet fokuserade. Ett exempel på detta är då en av lärarna ger

eleverna i uppgift att leka leken ”sol och is”. Läraren skapar tillgängligt meningssammanhang genom att beskriva hur leken ska gå till och samtidigt använda sig av ärtpåsar vilket tydliggör visuellt. Eleven får en huvudroll i leken vilket främjar erkännande. Huvudrollen ger även eleven en tillhörighet i gruppen. Då gruppen leker uppstår även samhandling.

## 8. Diskussion

Kapitlet är uppdelat i fyra delar; resultatdiskussion, metoddiskussion samt pedagogiska implikationer och vidare forskning. Här ämnar vi diskutera studiens resultat, metod, specialpedagogiska implikationer samt vidare forskning.

### 8.1 Resultatdiskussion

Nedan följer en resultatdiskussion där vi diskuterar studiens resultat i relation till tidigare redovisad litteratur och forskning. Diskussionen genomsyras av studiens teoretiska utgångspunkter. På så vis ämnar vi besvara studiens forskningsfrågor; På vilket sätt främjar lärarnas arbete en träningsskoleelevs delaktighet? samt Hur resonerar lärarna kring delaktighet för träningsskoleeleven?

Av resultatet kan vi utläsa hur lärarna ger uttryck för att de anser eleven vara en naturlig del av gruppen vilket de även visar i handling. Janson (2005) och Szönyi och Söderqvist Dunkers (2015) beskriver hur tillhörighet är en central fråga för elever som har sin tillhörighet i flera skolformer. I resultatet framkommer det att lärarna har ett främjande förhållningssätt då deras bemötande av gruppen och eleven samt att de uttrycker att de inte ser eleven som annorlunda jämfört med de övriga i gruppen. Två av lärarna väljer även att lägga upp sin undervisning så att eleven får tillhörighet i mindre grupper under lektionen. Sammantaget visar detta att lärarna arbetar för och tänker på att främja elevens möjlighet till tillhörighet.

De tre lärarna använder sig av flera strategier för att skapa en undervisning som är tillgänglig. Muntliga instruktioner, kroppsspråk, modellering av utförande och fysisk instruktion är alla exempel på tydliggörande pedagogik som lärarna använder för att skapa tillgängligt meningssammanhang och detta bidrar även till ett tillgängligt sociokommunikativt samspel (Janson, 2005; Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015). Lärarnas arbetssätt går även i linje med vad som framkom i European Agency for Development in Special Needs Educations (2003) rapport samt Jorgensen och Lambert (2012) artikel som betonar vikten av att lärare formar sin undervisning utifrån gruppens behov och anpassar instruktionerna efter elevernas individuella förutsättningar vilket gagnar alla i gruppen. Lärarna beskriver hur de anser sig anpassa undervisningen utifrån hela gruppens behov under intervjuerna. De menar att undervisningen inte formas specifikt med tanke på eleven utan de utgår från gruppens förutsättningar.

Fysisk tillgänglighet handlar om huruvida objekt, lärmiljö och plats anpassas så att de blir tillgängliga för individen (Janson, 2005; Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015). Resultatet visar att lärarna inte behöver göra detta för eleven eftersom denne har förutsättningar att delta fysiskt utan särskild anpassning av miljö och objekt. Däremot beskriver samtliga lärare hur de generellt strävar efter att se till att uppgifter och lärmiljön är funktionell för alla i gruppen.

Den sociokommunikativa tillgänglighetens omfattning har även betydelse för hur eleven ges möjlighet att delta i det sociala samspelet. Om eleven inte har möjlighet att uttrycka tankar och



åsikter, bli lyssnad på och har möjlighet att påverka genom kommunikation (Janson, 2005; Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015) kan denne rimligtvis inte heller delta i den sociala gemenskapen. Det sociala samspelet är en viktig faktor i en elevs lärande då lärandet uppstår i samspel med andra, mellan människor (Imsen, 2006; Säljö, 2011, 2014; Vygotskij, 1999). Forskningen belyser även att ett fungerande socialt samspel är en av huvudfaktorerna för att individer med intellektuella funktionsnedsättningar ska uppleva delaktighet (Asbørnslett et al., 2014; Eriksson et al., 2007). Vidare visar forskningen att det krävs ett stöd av vuxna, främst kommunikativt för att det sociala samspelet ska fungera (Alexandersson, 2011; Raghavendra et al., 2012). Gerrbo (2012) betonar dessutom vikten av ett fungerande socialt samspel för att individen ska uppnå goda resultat i övrig undervisning. Socialt samspel står i nära relation till samhandling. Samhandling innebär att två eller flera individer utför något tillsammans, på samma vis eller på individuellt sätt men i en gemenskap (Janson, 2005; Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015). Lärarna använder sig frekvent av samhandling som didaktisk metod vilket framkom under observationerna. De låter eleverna samhandla, två och två, i mindre grupp samt hela gruppen tillsammans. Även lärarna samhandlar tillsammans med eleverna både en till en, i mindre grupper samt tillsammans med hela gruppen. Tsang (2013) betonar vikten av att lärare skapar sociala sammanhang där de själva också agerar modell för hur samspelet kan ske och därmed öka möjligheten till att eleverna samspekar med varandra. Detta är också en viktig faktor för att förebygga att elever med funktionsnedsättning väljer att inte interagera med elever utan funktionsnedsättningar i större grupper (Hamilton, 2005). Hejlskov Elvén et al. (2012) drar det hela till sin spets och hävdar att det är lärarens ansvar att se till att elever med funktionsnedsättning faktiskt tar initiativ till interaktion och socialt samspel. Lärarna framhäver även vikten av att ge eleverna möjlighet att lyckas och då krävs samhandling i olika former som passar alla elever. Under en observerad lektion betonar en av lärarna särskilt att eleven och klasskamraten ska arbeta tillsammans och att de ska hjälpas åt. Det tre lärarna främjar således både samhandling och socialt samspel i sin undervisning.

Koster et al. (2010) beskriver hur elever med intellektuell funktionsnedsättning deltar i grundskolans undervisning har få vänner och att acceptansen/erkännandet från övriga i gruppen generellt är låg. Eleverna interagerar i högre grad med läraren än med övriga klasskamrater. Som lärare har man dock möjlighet att öka en elevs acceptans/erkännande genom sitt förhållningssätt samt att läraren tar till vara på elevernas olikheter och ser dem som en tillgång i undervisningen (Ainscow, 2007; Janson, 2005; Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015). Lärarna i studien har enligt våra intervjuer och observationer ett främjande förhållningssätt och skapar flera situationer där en acceptans/erkännande av eleven uppstår, både från läraren till eleven men även där lärarna ger acceptans/erkännande till hela gruppen eller där de främjar acceptans/erkännande av eleven från gruppen. Ett exempel på detta är när en lärare ger eleven en specifik uppgift i en lek vilket bidrar till att eleven accepteras/erkänns genom övriga elevers acceptans/erkännande av elevens roll i leken. Resultatet i studien visar därför att lärarnas didaktiska metoder ger eleven möjlighet till acceptans/erkännande då denne deltar i grundskolans verksamhet. Lärarnas planerade upplägg av undervisningen och deras agerande under lektionerna bidrog till att eleven blev accepterad/erkänd av klasskamraterna. Resultatet visar på så vis att lärarna arbetar för att motverka den låga grad av acceptans/erkännande som Koster et al. (2010) påvisade i sin studie. Lärarna lyfte dock att de upplevde att det kan vara svårt att hinna se och möta samtliga elever under lektionerna eftersom gruppen är heterogen utvecklingsmässigt och eleverna är många.

Samtliga lärare i studien betonar särskilt vikten av att eleverna ska få uppleva trygghet, glädje och känna att de lyckas under lektionerna. Två av dem beskriver även hur de arbetar för att möta varje elev där de befinner sig och utmana dem vidare i sitt lärande. Lärarnas

förhållningssätt och resonemang bidrar till att ge eleverna förutsättningar för att uppleva engagemang under lektionerna. Janson (2005) & Szönyi & Söderqvist Dunkers (2015) menar att då en elev har hög tillgänglighet och ges möjlighet att samhandla samt upplever att de blir accepterade/erkända av övriga i gruppen genererar det en upplevelse av engagemang.

Autonomi innebär att en elev har möjlighet att påverka sin situation och själv bestämma över densamma (Janson, 2005; Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015). I studiens resultat framkommer att lärarna ger eleverna möjlighet till självbestämmande på gruppnivå där gruppen ges möjlighet att välja aktivitet eller ha inflytande kring hur aktiviteten ska utföras. Självbestämmandet främjas även på individnivå av en lärare då denne låter eleverna själva få välja vad de vill arbeta med och på vilket sätt de ska göra det. Vikten av att vara flexibel och uppmärksam på vad eleverna tycker lyfts av lärarna under intervjuerna. En av dem beskriver vidare hur intentionen är att anpassa uppgifterna så att det finns alternativ. Lärarnas didaktiska metoder går i linje med grundskolans och grundsärskolans läroplaner (Skolverket, 2011a, 2011b) vilka betonar att alla elever ska ges möjlighet att påverka sin utbildning.

Studiens resultat visar följaktligen att lärarna generellt använder sig av didaktiska metoder och har ett pedagogiskt förhållningssätt som främjar delaktighet för träningsskoleeleven som deltar under deras lektioner i grundskolans verksamhet. Lärarna främjar elevens möjlighet att delta i alla sammanhang och formar aktiviteterna så att dess innehåll, utförande samt miljön vilken aktiviteten utförs i ger eleven möjlighet att delta. Undervisningen utformas således så att det uppstår ett samspel mellan individen, miljön och de övriga som deltar vilket leder till delaktighet (Molin, 2004). Lärarna ger även eleven samt gruppen förutsättningar att påverka undervisningens upplägg vilket stämmer överens med vad Szönyi & Söderqvist Dunkers (2015) samt Östlund (2012) menar är villkor för att delaktighet ska uppnås. Vidare främjar även lärarna elevens möjlighet till interaktion och de skapar sammanhang där eleven ges möjlighet att delta både kommunikativt, fysiskt och socialt. Detta tyder på att eleven deltar i interaktionen och *är i* aktiviteten som Alexanderson (2011) benämner det.

Då vi gjort en analys av studiens resultat i relation till Jansons (2005) delaktighetsmodell kan vi dra slutsatsen att lärarna skapar förutsättningar för att eleven ges möjlighet att uppleva delaktighet utifrån modellens sex aspekter. Som vi nämnt tidigare kan vi inte dra några slutsatser kring huruvida eleven faktiskt upplever delaktighet. Vi kan däremot med säkerhet säga att lärarna arbetar med didaktiska metoder samt har ett förhållningssätt som främjar elevens delaktighet. Studien visar dock att det krävs förutsättningar, metoder och förhållningssätt för att främjandet ska uppnås. Det behöver finnas en vilja att tillgodose alla elevers behov samt ett mod att utveckla en undervisning där upplägget tillgodoser samtliga elevers delaktighet (O'Rourke, 2015).

Ur ett specialpedagogiskt perspektiv visar studiens resultat att lärarna främst tar ett relationellt perspektiv i sin undervisning. De ser eleven i relation till den situation som eleven befinner sig i. Då en svårighet uppstår söker samtliga lärare orsaken till svårigheterna i undervisningen samt i de delar vilka undervisningen består av; lärmiljön, eleven, gruppen och läraren (Persson, 1998, 2003; Emanuelsson et al., 2001). Lärarna arbetar för att göra undervisningen tillgänglig för alla. De anpassar både upplägg och presentation så att alla elever ska ges förutsättningar att förstå. Även utförande och innehåll anpassas eller så erbjuds alternativa vägar i utförande för att alla i gruppen ska ges möjlighet att lyckas. Två av lärarna ger dock uttryck för hur de upplever att gruppens heterogenitet samt storlek gör att de inte kan bemöta och stötta varje elev utifrån dennes behov i alla sammanhang. Persson (1998) menar att då tid och resurser saknas leder det vanligtvis till att lärare handlar ur ett kategoriskt perspektiv. Han belyser dock att detta inte

behöver vara negativt utan att de båda perspektiven kan ses som komplement av varandra, utifrån de förutsättningar som råder. Trots detta är det relationella perspektivet det starkast rådande i samtliga lärares undervisning samt förhållningssätt.

Lärande och kunskap anses ur ett sociokulturellt perspektiv uppstå i mötet mellan människor. Då en individ observerar hur andra agerar eller deltar i en aktivitet tillsammans med andra ges individen möjlighet att appropriera det som sker till egen kunskap (Säljö, 2011, 2014). Lärarna i studien refererar till tidigare tillfällen då de gjort samma aktivitet när de instruerar kommande aktiviteter. De använder sig också av både verbalt språk och kroppsspråk för att instruera gruppen. En av lärarna använder sig av ärtpåsar för att illustrera individens olika roller i en aktivitet. En annan visar förlagor och beskriver hur aktiviteten ska utföras. Samma lärare beskriver att eleven får studera hur aktiviteten ska utföras innan eleven ska utföra den på egen hand. Lärarna använder således språket som en pedagogisk strategi för att skapa tillgängligt meningssammanhang för gruppen och två av lärarna använder sig av artefakter för att tydliggöra och underlätta gruppen förståelse av sammanhanget. Sammantaget speglar dessa pedagogiska strategier ett sociokulturellt perspektiv på lärande (Jakobsson, 2012; Säljö, 2011, 2014).

Som vi beskrev i inledningen av denna studie har vi som verksamma lärare i träningskolan återkommande diskussioner kring huruvida träningskoleelever ska delta i grundskolans verksamhet och hur vi i så fall kan främja deras möjlighet till delaktighet. I särskolans historiska bakgrund (kap. 3.1) belystes hur särskoleelevers deltagande i grundskolan har sett olika ut under de senaste decennierna. Under 1980- och 90-talet arbetades det mycket för att integrera alla elever i vad som benämndes som en skola för alla. I mitten av 2000-talet vände det dock helt då det skedde ett regeringsskifte och det ansågs istället vara bättre för eleverna i särskolan att undervisas i en egen skolform. Än i dag, knappt tjugo år senare, är det fortfarande så att särskoleelever undervisas främst i mindre grupper tillsammans med andra särskoleelever. Resultatet av denna studie visar dock att det faktiskt går att utforma undervisning i grundskolan för elever i särskolan där eleven ges möjlighet att vara delaktig vilket går i linje med Wendelborg och Tøssebro (2011) som lyfter att elever med intellektuell funktionsnedsättning bör få delta i skolaktiviteter i grundskolan för att uppnå social delaktighet med jämnåriga. Skolinspektionen (2016) framhåller att det är skolans ansvar att alla elever får uppleva delaktighet, särskilt elever med intellektuell funktionsnedsättning. Därför menar vi att det är alla lärares uppgift att se till att skapa sammanhang där elever inskrivna i träningskolan ges möjlighet att delta i grundskolans verksamhet.

## 8.2 Metoddiskussion

Studien genomfördes som en kvalitativ studie där observationer och intervjuer användes som metod. Vår uppfattning är att kombinationen av de två metoderna bidrog till att vi fick en bredare och djupare empiri att arbeta med då de båda metoderna dels bekräftade varandra men de belyste också vissa olikheter. Detta bidrog även till en vidare tolkning och analys av materialet. Som vi tidigare konstaterat är det näst intill omöjligt att transkribera samt analysera utan att göra egna tolkningar. För att begränsa omfattningen har vi systematiskt försökt att nyttja metoder som minimerar förekomsten av dessa. I förlängningen innebär det att studiens validitet och reliabilitet har stärkts (Bjørndal, 2005).

Observationerna registrerades med hjälp av film. Det resulterade i att vi i analysarbetet kunde titta på sekvenser om och om igen utifrån samtliga aspekter under kategoriseringsarbetet av

empirin. Vi anser att registreringen via film var ett gott val då vi aldrig hade klarat av att få en så omfattande registrering av lektionerna på annat vis. Informanterna uttryckte dock att de vid något tillfälle upplevde filmningen som obekvämt men att de snart glömde bort iPaden som spelade in då lektionen börjat.

Eftersom vi inte hade för avsikt att ställa direkta frågor om delaktighet under intervjuerna valde vi att utforma en intervjuguide med öppna frågor. Vi upplevde dock att det var svårt att formulera frågor vilka utelämnade träningskoleelevens delaktighet. Vi löste det genom att skriva frågor som berörde undervisningen mer generellt. Då vi gjort observationerna innan intervjuerna skulle genomföras hade vi en bild av hur informanterna arbetade vilket underlättade under intervjuerna och gav en gemensam förförståelse som ingång till samtal.

Det var relativt kostsamt tidsmässigt, att både bearbeta filmerna och kategorisera innehållet till text och dessutom transkribera intervjuerna till text, vilket även Kvale och Brinkmann (2009) beskriver. Vi anser dock att det arbetet kostade i tid vägdes upp av vad det gav oss i påbörjat analysarbete eftersom analysen startade samtidigt som vi kategoriserade och transkriberade den insamlade empirin.

Valet att använda delaktighetsmodellen som en av studiens teoretiska utgångspunkter har bidragit till att vi haft en tydlig röd tråd genom arbetet med studiens alla delar vilket resulterade i att vi löpande kontrollerade att vi höll oss till det vi avsett att studera. Vi validerade således kontinuerligt (Bryman, 2011). Det finns alltid en risk att forskare applicerar egna tolkningar i bearbetning/transkribering av empiri (Bjørndal, 2005; Kvale & Brinkmann, 2009; Patel & Davidsson, 2011). Att vi använde oss av de sex aspekterna på delaktighet gjorde att vi hade ett tydligt fokus att hålla oss till i kategoriserings- och analysarbetet.

I denna studie var syftet att studera hur lärares didaktik, förhållningssätt och arbetsmetoder, främjar en elevs delaktighet då denne deltar i grundskolans undervisning. Därefter gjordes en analys utifrån delaktighetsmodellen för att kunna dra slutsatser kring på vilket vis lärarnas arbete skapade förutsättningar för delaktighet för eleven. Eftersom de subjektiva aspekterna inte går att dra slutsatser kring utan att ta del av elevens egen upplevelse hade samtal med eleven kunna bidra med ytterligare en dimension till den insamlade empirin.

En kvalitativ studies resultat är endast generaliserbart i låg grad eftersom studien utgår från en specifik situation vilket inte går att applicera direkt på andra situationer (Bryman, 2011; Patel & Davidson, 2011). Denna studie utgår från tre lärares arbete samt resonemang kring främjandet av en träningskoleelevs delaktighet. De tre lärarna, eleven och det sammanhang som de befinner sig i är unikt. Hade urvalet resulterat i en annan elev och därmed andra lärare hade studiens resultat sett annorlunda ut. Däremot är det möjligt att replikera studiens genomförande med stöd av delaktighetsmodellen och kartlägga samt analysera andra träningskoleelevers förutsättningar till delaktighet då de deltar i grundskolans verksamhet.

### 8.3 Specialpedagogiska implikationer

Studiens syfte var att bidra till ökad kunskap kring träningskoleelevers delaktighet då eleverna deltar i grundskolans verksamhet. Därmed ville vi studera hur lärares didaktik, förhållningssätt och arbetsmetoder främjar elevens delaktighet då denne deltar i grundskolans undervisning.

Resultatet visar att lärare genom att arbeta med tillgänglighet och socialt samspel samt genom att ha ett förhållningssätt som främjar erkännande, tillhörighet, engagemang och autonomi kan ge eleverna möjlighet att uppleva delaktighet då de deltar i grundskolans verksamhet. Ett sociokulturellt- samt relationellt perspektiv på kunskapsutveckling och lärande bidrar även det till goda förutsättningar för upplevelsen av delaktighet.

För speciallärare i träningskolan är studiens resultat viktigt då det ger goda argument för att träningskoleelever ska ges möjlighet att delta i grundskolans verksamhet. Studien bidrar även med tydliga exempel på hur lärare i grundskolan kan arbeta och förhålla sig till en heterogen grupp och främja delaktighet för såväl elev som gruppen i helhet. Studien bidrar också med insikt kring hur delaktighetsmodellen är ett bra verktyg för att kartlägga elevers delaktighet och att lärare samtidigt kan använda modellen för att utveckla främjande av delaktighet för alla elever i skolans värld.

De tre lärarna som varit informanter i denna studie hade olika utbildning och erfarenheter av att undervisa elever inskrivna i träningskolan. Studiens resultat visar att samtliga lärare främjar delaktighet för träningskoleeleven. Med hjälp av delaktighetsmodellen och de sex aspekterna på delaktighet kan lärare få stöd i sitt arbete och på så vis kvalitetssäkra undervisningen. Ett systematiskt kvalitetsarbete med delaktighet som ett av kriterierna är således en viktig del av skolarbetet och delaktighetsbegreppets innehåll och praktiska betydelse i undervisningen är något som bör vara ett återkommande ämne för diskussion på skolan. En samsyn kring vad delaktighet är och hur man genom delaktighetsmodellen kan arbeta med kartläggning och upplägg av delaktighetsarbetet på skolan är viktigt. Delaktighetsmodellen kan därför även fungera som ett stöd i det systematiska kvalitetsarbetet på en skola för att på så vis säkerställa att delaktigheten får en plats i planering, genomförande och vid utvärdering av den verksamhet som bedrivs.

För att lärarna ska känna sig trygga i sin roll och "våga" arbeta med elever inskrivna i olika skolformer krävs kunskaper om delaktighet och verktyg för att främja delaktigheten. Det krävs ett aktivt arbete med att omvandla delaktighetsbegreppet till en implicit kunskap vilket i sin tur leder till att delaktighet blir en naturlig del av lärares didaktik och förhållningssätt. Studien visar att delaktighetsmodellen är en bra metod i ett sådant utvecklingsarbete. Då arbetet ska genomföras får speciallärare och specialpedagoger en nyckelroll då de kan handleda och stötta lärarna i främjandet av delaktighet. Eftersom det även krävs en kartläggning av de sammanhang som eleverna befinner sig i kan speciallärare och specialpedagoger som befinner sig utanför själva lärsituationen bidra med ett neutralt perspektiv vid kartläggningen. De kan även bli en neutral samtalspartner då elevernas egen upplevelse ska belysas.

Då personal inom skolväsendet genom denna studie får inblick i att det går att forma undervisning som genererar förutsättningar för delaktighet är vår förhoppning att det ska resultera i att fler träningskoleelever erbjuds att delta i grundskolans verksamhet och därmed kan uppleva delaktighet.

## 8.4 Vidare forskning

Studien utgår från en skola och tre lärare som arbetar med en träningskoleelev då denne deltar i deras undervisning. Resultatet skulle kunna breddas genom att göra fler, replikerande, studier på andra skolor och därefter göra en sammanfattande analys av den totala empirin. På så vis skulle studiens resultat bidra med ett ytterligare djup och en bredare förståelse för vad lärares

didaktiska metoder samt förhållningssätt och resonemang betyder då undervisningen ska utformas så att den främjar delaktighet för eleverna som deltar.

Denna studie fokuserar på hur lärare främjar en träningsskoleelevs delaktighet i grundskolans verksamhet. Eftersom eleverna, generellt sett, alltid har en elevassistent med sig skulle en kompletterande studie där man fokuserar på elevassistentens roll i främjandet av elevens möjlighet till delaktighet bidra med kompletterande kunskap. Då skulle man även kunna ställa lärarens roll i främjandet mot elevassistentens roll och diskutera de olika rollernas betydelse för elevens upplevelse av delaktighet.

Delaktighetsmodellen utgår från tre objektiva aspekter, vilka går att observera samt tre subjektiva vilka kan observeras men de behöver kombineras med elevens egen uppfattning för att ge en klar bild av hur elevens delaktighet faktiskt ser ut. Med utgångspunkt i detta skulle en studie där man tar ett elevperspektiv generera ytterligare kunskaper kring träningsskoleelevens delaktighet då eleven deltar i grundskolans verksamhet. Det kan dessvärre innebära vissa utmaningar då träningsskoleelever ofta har olika grad av kommunikationssvårigheter som kan bidra till att det blir svårt att ta del av elevens egen upplevelse av delaktighet. Därmed inte sagt att det inte går att ta del av elevens egen uppfattning men det krävs tid och arbete för att sätta sig in i elevens kommunikationsform. Vårdnadshavare har en annan relation till och kännedom om sitt barn än vad en lärare eller forskare kan uppnå. Att vända sig till elevens vårdnadshavare och ta del av deras upplevelse av sitt barns delaktighet skulle därför kunna bidra en annan vinkling på hur elevens delaktighet kan uppfattas utifrån de sex aspekterna.

En tredje variant på utförande av studien skulle kunna vara att studera hur en träningsskoleelevs delaktighet i grundskolans verksamhet ter sig i ljuset av det som Imsen (2006) benämner som den dolda läroplanen. En studie som belyser de outtalade, förhållningssätt, tankar och regler som finns i grundskolans verksamhet skulle bidra med ny kunskap kring hur dessa faktorer påverkar träningsskoleelevers möjlighet till delaktighet och även resultera i att den dolda läroplanen kommer i ljuset och dess innebörd blir föremål för diskussion.

## Referenslista

- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 3-7. doi: 10.1111/j.1471-3802.2007.00075.x
- Alexandersson, U. (2011). Inclusion in practice: Sofia's situations for interaction. *International Journal of Special Education*, 26(3), 114-123. doi: 10; 0827-3383
- Asbjørnslett, M., Engelsrud, G. H. & Helseth, S. (2014). Inclusion and participation in everyday school life: experiences of children with psysical (dis) abilities. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 199-212. doi: 10.1080/13603116.2014
- Barow, T. (2011). Begreppet "Obildbar" som en social konstruktion. I O. Andersson, T. Barow & M. Tideman (Red.). *Omsorg i förändring. En vänbok till Karl Grunewald* (s. 159-170). Stockholm: Intra
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Bjørndal, C. R. P. (2005). *Det värderande ögat - Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Carlström, I. (1985). *Integrering mellan grundskola och grundsärskola. En information om Antilopenprojektet - slutrapport*. Pedagogisk metodisk utveckling. Serie A. Nr 90. Högskolan Kristianstad.
- Carlström, I. & Lindholm, L.-P. (1986). *Problem vid undervisning av utvecklingsstörda elever i grundskolan - ett utredningsuppdrag för Skolöverstyrelsen*. Forum för pedagogisk orientering och debatt. Serie B. Nr 21. Högskolan Kristianstad.
- Carlström, I. & Hagman, L.-P. (1989a). *Undervisning av utvecklingsstörda elever i grundskolan. Synpunkter från särskolechefer, ansvariga på länskolnämnder samt rektorer i grundskolan*. Rapport 1. Högskolan Kristianstad.
- Carlström, I. & Carlström Hagman, L.-P. (1989b). *Undervisning av utvecklingsstörda elever i grundskolan: redovisning av fälterfarenheter*. Rapport 2. Högskolan Kristianstad.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Eriksson, L., Welander, J. & Granlund, J. (2007). Participation in everyday school activities for children with and without disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19(5), 485-502. doi: 10.1007/s10882-007-9065-5
- European Agency for Development in Special Needs Education (2003). *Inkluderande undervisning och goda exempel*, del 1. Odense, Danmark.

- Frithiof, E. (2012). Särskolan i ljuset av FN-konventionen om mänskliga rättigheter för personer med funktionsnedsättning. I T. Barow & D. Östlund (Red.). *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning* (s. 135-143). Högskolan i Kristianstad.
- Förenta Nationerna (1995). *Standardregler för att tillförsäkra människor med funktionsnedsättning delaktighet och jämlikhet*. Stockholm: Utrikesdepartementet.
- Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. Gothenburg Studies In Educational Sciences 326. Göteborg: Göteborgs universitet. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/30583>
- Grunewald, K. (2009). *Från idiot till medborgare*. Stockholm: Gothia Förlag AB.
- Hamilton, D. (2005). An ecobehavioural analysis of interactive engagement of children with developmental disabilities with their peers in inclusive preschools. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 121-137. doi: 10.1080/10349120500086363
- Heljskov Elvén, B., Veje, H. & Beijer, H. (2012). *Utvecklingsrelaterade funktionsnedsättningar och psykisk sårbarhet – om annorlunda barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Imsen, G. (2006). *Elevens värld. Introduktion till pedagogik och psykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Ineland, J., Molin, M. & Sauer, L. (2013). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. Malmö: Gleerups utbildning AB.
- Jakobsson, A. (2012) Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling. Lärande som begreppsmässig precisering och koordinering. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 17(3-4), 152-170.
- Janson, U. (2005). *Vad är delaktighet? En diskussion av olika innebörder*. Stockholms universitet: Pedagogiska institutionen (Opublicerat manus).
- Jorgensen, C-M., & Lambert, L. (2012). Inclusion means more than just being “in” planning full participation of students with intellectual and other developmental disabilities in the general education classroom. *International Journal of Whole Schooling*, 8(2), 21-36.
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H. & van Houten, E. (2010). Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59–75. doi: 10.1080/10349120903537905
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Molin, M. (2004). *Att vara i särklass – Om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan*. Studies from The Swedish Institute for Disability Research No. 11. Tillgänglig: <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:20962/FULLTEXT01.pdf>



- Molin, M. & Gustavsson, A. (2011). Delaktighet: Ideologi och teori. I L. Söderman & S. Antonson (Red.). *Nya Omsorgsboken* (s. 272-283). Stockholm: Liber.
- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd" - vad betyder det och vad vet vi?* Myndigheten för skolutveckling. Forskning i fokus nr 28.
- O'Rourke, J. (2015). Inclusive schooling: if it's so good – why is it so hard to sell? *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 19(5), 530-546. doi: 10.1080/13603116.2014.954641
- Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder - Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken. Motiveringar, genomförande och konsekvenser*. Specialpedagogiska rapporter nr. 11. Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/13581>
- Persson, B. (2003). Exclusive and inclusive discourses in special education research and policy in Sweden. *International Journal of Inclusive Education*, 7(3), 271-280. doi:10.1080/1360311032000108885
- Raghavendra P., Olsson C., Sampson J., McInerney R. & Connell T. (2012). School participation and social networks of children with complex communication needs, physical disabilities, and typically developing peers. *Augmentative and Alternative Communication*, 28(1), 33-43. doi:10.3109/07434618.2011.653604
- SFS 1993:387. *Lagen om stöd och service till vissa funktionshindrade*. Stockholm: Socialdepartementet.
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen. (2016). *Integrerade elever. Undervisningssituationen för elever som är mottagna i grundsärskolan och får sin undervisning i grundskolan*. Tillgänglig: <https://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/Granskningsrapport/Kvalitetsgranskning/integrerade-elever/>
- Skolverket. (2005). *Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid*. Rapp. 270. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011b). *Läroplan för grundsärskolan 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2014). *Grundsärskolan är till för ditt barn*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2016). *Jämförelsetal* [databas]. Online: <http://www.jmftal.artisan.se/default.aspx> (2017-02-22)

- Skolverket. (2017a). *Elever i grundsärskolan läsåret 2016/17*. Tabell 5. Undervisningsformer läsåren 2004/05-2016/17. Online: <https://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/grundsarskola/elever/elever-i-grundsarskolan-lasar-2016-17-1.258588> (2017-05-19)
- Skolverket. (2017b). *Fler elever i grundsärskolan*. Online: <https://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/nyhetsarkiv/nyheter-2017/fluerelevar-i-grundsarskolan-1.259099> (2017-05-19)
- Socialdepartementet. (2008). *FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*. Stockholm: Fritzes.
- Socialstyrelsen, I.C.F. (2008). *Klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa*. Svensk version av International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Stockholm: Socialstyrelsen.
- Socialstyrelsen, I.C.F - C.Y. (2010). *Internationell klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa: barn- och ungdomsversion*. Svensk version av International Classification of Functioning, Disability and Health Children & Youth Version. (ICF-CY). Stockholm: Socialstyrelsen.
- SOU 2004:98. *För oss tillsammans - Om utbildning och utvecklingsstörning*. Carlbeckkommitténs slutbetänkande. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Szönyi, K. & Söderqvist Dunkers, T. (Red.). (2012). *Där man söker får man svar. Delaktighet i teori och praktik för elever med funktionsnedsättning*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten (FoU skriftserie nr 2).
- Szönyi, K. & Söderqvist Dunkers, T. (Red.). (2015). *Delaktighet - ett arbetssätt i skolan*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Svenska Uneskorådet (2006). *Salamanca-deklarationen och Salamanca +10*. (Svenska Uneskorådets skriftserie 2/2006).
- Säljö, R. (2011). Kontext och mänskliga samspel. Ett sociokulturellt perspektiv på lärande. *Utbildning och demokrati*, 20(3), 67-82.
- Säljö, R. (2014). *Lärandet i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Tsang, K.L.V. (2013). Secondary Pupils' Perceptions and Experiences Towards Studying in an Inclusive Classroom. *International Journal of whole schooling*, 9(2)
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed (Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011)*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L. (1999). Förhållandet mellan undervisning och utveckling. I G. Lindqvist. (Red.) *Vygotskij och skolan. Texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.

- Wendelborg, C & Tøssebro, J. (2011). Educational arrangements and social participation with peers amongst children with disabilities in regular schools. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 497-512. doi:10.1080/13603110903131739
- Wiese, A. (2007, 28 mars). *Sveriges Radio*. Hämtad 2017-04-18 från <http://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=83&artikel=1279617>
- WHO. (2001). *International Classification of functioning, Disability and Health (ICF)*. Genenva: World Health Organization.
- Östlund, D. (2012). *Deltagandets kontextuella villkor. Fem träningskoleklassers pedagogiska praktik*. Malmö studies in educational sciences no 67. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2043/14443>

## Missivbrev Vårdnadshavare

Vi heter Helena Lehtonen och Maria Helldin Jerkhag och vi läser sista terminen på Göteborgs universitet. Vi läser en speciallärarutbildning. Vi skall nu skriva vårt examensarbete och hoppas att vi kan få följa ert barn då det deltar i grundskolans verksamhet, för att se hur läraren arbetar för att främja barnets delaktighet.

Det vi vill ta reda på är hur pedagogen arbetar för att främja delaktighet då en elev, inskriven i träningskolan, deltar i grundskolans verksamhet. Planen är att vi ska göra observationer vid upprepade tillfällen där eleven deltar för att se hur lärarens arbetssätt samt hur miljön är utformad för att främja elevens delaktighet.

Vi kommer inte att skriva något namn, vilken skola eller stad eleven befinner sig i. Observationerna kommer att filmas med en i-Pad och de kommer att förvaras säkert. Filmerna kommer enbart att användas i forskningssyfte och de kommer att förstöras när uppsatsen är klar. Ni har rätt att avbryta ert deltagande i studien när helst ni önskar.

Uppsatsen kommer att finnas tillgänglig på nätet när den är godkänd och färdig.

Vi ser verkligen fram emot att studera hur lärare utformar verksamheten för att göra alla elever delaktiga och att ni ger ert godkännande till att låta oss observera då ert barn deltar i grundskolan!

Med vänlig hälsning

Helena och Maria

Helena Lehtonen  
Tel: XXX-XXXXXXX  
E-mail: XXXXXXXXXXX@outlook.com

Maria Helldin Jerkhag  
Tel: XXX-XXXXXXX  
E-mail: XXXXXXXXXXX@outlook.com

## Missivbrev lärare

Vi heter Helena Lehtonen och Maria Helldin Jerkhag och vi läser sista terminen på Göteborgs universitet. Vi läser en speciallärarutbildning med inriktning mot utvecklingsstörning. Vi skall nu skriva vårt examensarbete och hoppas att just du vill vara med i vår undersökning.

Det vi vill undersöka är hur läraren arbetar för att göra eleverna delaktiga i undervisningen. Planen är att vi ska göra observationer vi upprepade tillfällen när eleven deltar i olika situationer tillsammans med övriga elever, för att studera hur pedagogers förhållningssätt, pedagogik samt miljöns utformning kan främja elevens delaktighet.

För att vi ska kunna få en djupare förståelse av det vi observerat önskar vi göra en intervju i form av ett samtal där vi utgår från det som observerats och samtala om hur du som lärare resonerar kring delaktighet. Vår förhoppning är att vår studie ska leda till en beskrivning av hur förhållningssätt, pedagogik och miljöns utformning formar elevens delaktighet då eleven deltar i grundskolans verksamhet.

Studien görs i enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska krav. Det innebär att vi inte nämner namn, skola eller stad i vilken studien utförs. Observationerna kommer att filmas med hjälp av en i-Pad och förvaras säkert. Samtalen kommer att spelas in med hjälp av en mobil och även de kommer att förvaras säkert. Filmen och ljudfilerna kommer enbart att användas i forskningssyfte och samtliga kommer att förstöras när uppsatsen är klar. Ni har rätt att avbryta ert deltagande i studien när helst ni önskar.

Uppsatsen kommer att finnas tillgänglig på nätet när den är godkänd och färdig.

Vi ser verkligen fram emot att studera hur lärare utformar verksamheten för att göra alla elever delaktiga och vi hoppas att just du vill delta och bidra till att göra studien möjlig!

Med vänlig hälsning

Helena och Maria

Helena Lehtonen  
Tel: XXX-XXXXXXX  
E-mail: XXXXXXXXXX@outlook.com

Maria Helldin Jerkhag  
Tel: XXX-XXXXXXX  
E-mail: XXXXXXXXXX@outlook.com

## **Intervjuguide**

Presentation av oss själva.

Beskrivning av studiens syfte.

Informera om etiska regler utifrån vetenskapsrådets fyra forskningsetiska principer.

Upplägg av intervju: vi ställer en huvudfråga och informanten får prata fritt och eventuellt ställer vi följdfrågor.

Som avrundning på varje punkt ställer vi kontrollfrågor i form av:

Nu har du berättat..., Jag uppfattar att du menar..., Har jag förstått dig rätt..., Du säger att... kan du utveckla...?

## **Inledande frågor**

Vad har du för bakgrund?

Utbildning?

Antal år inom yrket?

Erfarenheter av att ta emot träningskoleelever?

## **Förutsättningar**

Kan du berätta om vilken förkunskap och relation du har till eleven?

Hur ser du på övriga gruppen och dess relation till eleven?

-ålder

-antal elever

-antal vuxna

Hur tänker du på miljön i klassrummet när det gäller eleven?

-Placering

## **Förberedelse**

Beskriv hur du brukar förbereda lektionen?

-individ

-grupp

-miljö

-material

Styrdokument

## **Genomförande**

Hur tänker du angående bemötandet av eleven?

-Förhållningssätt

Berätta om hur du tänker kring att göra eleverna delaktiga?

-Gruppsammansättning/gruppuppgifter

-Struktur

-

Relationer

-elev - elev

-lärare - elev

## **Uppföljning/Bedömning**

Hur tänker du kring uppföljning och planering?

-Vidare planering

-Styrdokument

**Samarbete grundsärskola - grundskola**

Kan du beskriva ansvarsfördelningen mellan de olika skolformerna?

-planering

-genomförande

-utvärdering/bedömning

Upplägg

Dialog