



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Sju elevers uppfattningar om sin skolsituation inom flexteamsverksamhet.

Namn:
Therése Lanzén Ederheim och
Linda Sagestam
Program: SPP610



Examensarbete: 15 hp
Kurs: SPP610
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: HT/2019
Handledare: Yvonne Karlsson
Examinator: Ernst Thoutenhoofd

Svensk titel: Sju elevers uppfattning av sin skolsituation inom flexteamsverksamhet.
Nyckelord: Flexteamsverksamhet, särskild undervisningsgrupp, delaktighet, inkludering, skola, elever,
Engelsk titel: Seven students' perceptions of their school situation in flex team activities.
Keywords: Flex team activities, special teaching group, participation, inclusion, school, pupil

Abstract

Syftet med studien är att öka kunskapen om vilka olika uppfattningar elever har av sin delaktighet inom flexteamsverksamhet (FTV) i skolan. Studien ämnar ge svar på följande frågeställningar. Hur uttrycker sig eleverna i FTV kring delaktighet?; Vilken uppfattning har eleverna inom FTV om sin undervisning?

Studien belyser vår insamlade data som skett genom intervjuer med elever som har sin undervisning inom flexteamsverksamhet, åldrarna 13–16 år och en sammanställning av tidigare forskningsresultat inom fältet. Studien utgår ifrån Antonovskys (2005) teori Känsla av Sammanhang (KASAM) på lärande samt specialpedagogiska perspektiv.

I studiens centrala resultat ses att eleverna i studien beskriver att de trivs, de har vuxna (lärare/föräldrar) som i många fall stöttar dem, räcker detta för att eleverna verkligen ska vara delaktiga i sin undervisning. Tidigare forskning visar på att delaktighet kan betyda samma sak för alla. Men om det saknas en gemensam förståelse om innebörden i begreppet delaktighet, ställer det till det för skolans miljöer. Skolorna bör ställa sig frågan, vad innebär delaktighet för eleverna på individnivå. Lärarens uppmärksamhet/eller brist på uppmärksamhet mot eleverna i klassrummet avgör elevernas upplevelse av delaktighet som i sin tur speglar elevernas skolgång. Ett centralt resultat är att eleverna i studien befinner sig i en FTV, alla ska enligt Hentelä och Åkerlind (2018) ha en klasstillhörighet, men flera elever vet inte vilken klasstillhörighet de har, eleverna verkar inte ha en känsla av skolan som sammanhang som är viktigt enligt Antonovsky (2005) och frågan är om eleverna får den möjlighet till delaktighet som de borde få.

Förord

Vi vill börja med att tacka de elever som ställt upp och deltagit i vår studie, utan er hade studien inte varit möjlig att genomföra. Tack för att vi fått ta del av era erfarenheter, ni är grymma!

Vi vill även tacka er som har hjälpt oss att få kontakt med eleverna, tack för det enorma arbetet ni gör ute i de olika flexteamsverksamheterna. Ett stort tack till vår handledare Yvonne som har gett oss bra råd under studiens gång. Tack till er som vi har "tvingat" att läsa igenom studien, ni vet vilka ni är.

Avslutningsvis vill vi tacka våra familjer som under tre års tid har stöttat oss i vår utbildning. Ni har stått ut med våra upp och nedgångar och behovet av att diskutera i våra olika kurser.

Största tacket vill vi ge till våra barn för att de har "lånat" ut sina mammor, ni har gett oss energi till att genomföra detta, vi älskar er!

Uppdelningen av arbetet har sett enligt följande.

Linda och Therése har samarbetat med inledning, tidigare forskning, resultat och diskussion. Linda har arbetat mer med bakgrund och Therése har arbetat mer med teoretiska utgångspunkter samt metod. I slutändan har vi läst och redigerat i alla kapital till lika stor del.

Innehållsförteckning

1. Inledning	3
2 Syfte	4
2.1 Frågeställningar	4
3 Bakgrund	5
3.1 Flexteamsverksamhet	5
3.2 Extra anpassningar och särskilt stöd.....	6
3.2.1 Särskild undervisningsgrupp	7
3.3 Anpassad studiegång	7
3.4 Barnkonventionen.....	7
3.5 Läroplanen för grundskolan, Lgr11.....	7
3.6 Skolinspektionen.....	8
3.7 Begrepp.....	8
3.7.1 Delaktighet.....	8
3.7.1.1 Aspekterna inom delaktighetsmodellen.....	8
3.7.1.2 Kulturer inom delaktighetsmodellen	9
3.7.2 Inkludering.....	10
4 Tidigare forskning	11
4.1 Delaktighet som arbetssätt	11
4.2 Särskild undervisningsgrupp/Anpassad undervisningsgrupp	13
4.3 Utmaning med Inkludering.....	14
4.4 Elever och kunskapsmålen	14
4.5 Inkluderande utbildning.....	15
5 Teoretiska utgångspunkter	16
5.1 KASAM.....	16
5.2 Specialpedagogiska perspektiv	17
6 Metod	18
6.1 Fenomenologi	18
6.2 Kvalitativ intervju.....	18
6.2.1 Elevintervju	19
6.3 Urval	19
6.3.1 Deltagarna i studien.....	20
6.4 Genomförande av intervjuerna	20

6.5	Bearbetning och analys.....	21
6.6	Generaliserbarhet, validitet och reliabilitet.....	21
6.7	Etik.....	21
7	Resultat.....	23
7.1	Problematisering skolbakgrund	23
7.2	Betydelsefulla vuxna	23
7.3	Elevernas uppfattningar om delaktighet	24
7.4	Elevernas beskrivning av sin skolsituation.....	26
7.4.1	Undervisning.....	27
7.4.2	Ämne	29
7.4.3	Lektion.....	30
8	Diskussion	32
8.1	Resultatdiskussion	32
8.1.1	Komplex verksamhet	32
8.1.2	Delaktighet.....	33
8.1.3	Studiens centrala resultat	34
8.2	Metoddiskussion	35
8.3	Studiens kunskapsbidrag	37
8.4	Vidare forskning	37
9	Referenslista.....	38
10	Bilagor	42
10.1	Bilaga 1. Missivbrev	42
10.2	Bilaga 2. Intervjuguide	44

1. Inledning

Syftet med studien är att öka kunskapen om vilka olika uppfattningar elever har av sin delaktighet inom flexteamsverksamhet (FTV) i skolan. Flexteamsutvecklarna Hentelä och Åkerlind (2018) beskriver att FTV är ett skolutvecklingsprojekt mot likvärdiga inkluderande lärmiljöer och tillgänglig utbildning för alla elever. Målet med verksamheten är att förstå, bemöta och upptäcka alla elever med en gynnsam pedagogik och förhållningsätt. Skolutvecklingsprojektet startade i och med en förändring i skollagen 2011, diskrimineringslagen 2015 och en pågående inkluderingsdebatt. Den nya skollagen trädde i kraft 2011 och innebar bland annat att elever med autismspektrumtillstånd (AST), med en intellektuell förmåga inom normalvariationen har sin tillhörighet i grundskolan (skollagen 7 kap. 4 §). Enligt 1985 års skollag var autism eller autismliknande tillstånd jämställt med utvecklingsstörning och elever med AST hade möjlighet att läsa enligt grundsärskolans kursplan (skollagen 1 kap.16§). Diskrimineringslagen innebär att en person med någon form av funktionsvariation ska ha samma chans i likvärdiga situationer som personer utan funktionsvariation (kap 2. 4§). Samtidigt som Göransson och Nilholm (2014) intresserar sig för inkluderingsdebatten som pågår. Debatten kommer från att det under en längre tid har funnits ett missnöje med brist på inkluderande lösningar i skolan. Särskilda undervisningsgrupper är en segregerad lösning och missnöjet mot segregerade lösningar har funnits både hos elever, vårdnadshavare, lärare och forskare. Skolans system har varit uppdelat i olika system vilket har varit ett bekymmer för många påpekar Göransson och Nilholm.

Alexandersson (2014) tar också upp att förändringarna i skollagen, diskrimineringslagen samt inkluderingsdebatten leder till att svenska skolan får en stor utmaning att erbjuda goda lärandemiljöer för elevgrupper som anses ha svårt att vara i det traditionella klassrummet. Författaren påpekar att det har skapats ett intresse av att finna lösningar för att skolan ska fungera för alla elever, vilket skapat en ny inkluderings diskussion runt om i Sverige. Skollagen (Skolverket, 2011) slår fast att alla elever har rätt till likvärdig utbildning men olika förutsättningar och behov ska tas hänsyn till. För att nå målet med likvärdig utbildning, väljer kommuner i Sverige att gå tillbaka till olika sorters särskilda undervisningsgrupper och kommunen som studien är utförd i, har valt att starta upp FTV.

Hentelä och Åkerlind (2018) beskriver att FTVs syfte är att möta de elever som av någon anledning inte klarar av undervisningen i klassrummet. Undervisningen i FTV beskrivs som individanpassad, vilket innebär att den ser olika ut beroende på elevens behov. Tanken är att elever inom AST och/eller neuropsykisk funktionsnedsättning (NPF) ska kunna vara kvar i sin skola och i den ordinarie klassen med stöttning av FTV. FTV ska arbeta aktivt med att erbjuda flexibla lösningar för att öka skolnärvaron, måluppfyllelsen och främja psykisk hälsa. Författarna skriver om tillgänglig lärmiljö, eleverna ska känna en trygghet och gemenskap. Enligt Hentelä och Åkerlind (2015) så innebär inkludering att alla elever känner sig accepterade, delaktiga och har känslan av samhörighet med klasskamrater och lärare. Eleverna ska vara delaktiga genom att ha möjlighet att påverka sin skolsituation samt utveckla förmågor att verka i en demokratisk verksamhet. Delaktighet är av stor vikt i en FTV, vilket även visar sig i Skolverkets rapport (2014) kring elevers delaktighet.

Utgångspunkten i Skolverkets rapport (2014) är att alltför många elever inte kan påverka de frågor som är av betydelse i skolan och att eleverna har för lite att säga till om. I grundskolans styrdokument är det reglerat att skolan ska arbeta med demokrati och värdegrundsfrågor. Skolan ska skapa förutsättningar för lärande och elevernas kunskapsinhämtning i olika

skolämnen. Enligt rapporten framgår det tydligt i både läroplanen och skollagen att de demokratiska värdena - elevernas delaktighet och inflytande ska vara lika centrala som kunskapsinläringen i olika skolämnen. I artikel 12 i FN:s Barnkonvention (UNICEF Sverige, 2009) står det att barnet har rätt, att i alla frågor som gäller barnet uttrycka sina åsikter och denna artikel ligger till grund för skollagens texter om delaktighet och inflytande i skolan (Skolverket, 2014).

2 Syfte

Syftet med studien är att öka kunskapen om vilka olika uppfattningar elever har av sin delaktighet inom flexteamsverksamhet i skolan.

2.1 Frågeställningar

- Hur uttrycker sig eleverna i flexteamsverksamheten kring delaktighet?
- Vilken uppfattning har eleverna inom flexteamsverksamheten om sin undervisning?

3 Bakgrund

I bakgrunden kommer en utförlig förklaring av flexteamsverksamhet (FTV) som är en form av särskild undervisningsgrupp. FTV är en pedagogik som ska prägla hela skolan, eleverna har sin klasstillhörighet men eleverna har möjlighet vid behov, flexa in i FTV (Hentilä och Åkerlind, 2018). Extra anpassningar, särskilt stöd, särskild undervisningsgrupp och anpassad studiegång är av stor vikt för studien, då eleverna vi har intervjuat befinner sig inom FTV. Barnkonventionen, läroplanen för grundskolan (lgr 11) och Skolinspektionen, finns med för att fördjupa tankarna kring elevers rättigheter att vara delaktiga i sin undervisning. Sist i bakgrunden kommer en begreppsförklaring.

3.1 Flexteamsverksamhet

Hentilä och Åkerlind (2018) berättar att starten av första FTV skedde 2011/2012. Första FTV ansågs ge ett bra resultat, vilket ledde till ett beslut av politikerna att satsa på flexteamsverksamheter inom hela kommunen. Lsåret 2015/2016 tillsattes ett utvecklingsteam bestående av en skolpsykolog och en specialpedagog. Deras arbete var att skapa strukturer och sedan hjälpa till att skapa flera FTV runt om i kommunen som studien är utförd i. Projekt flexteamsutveckling pågick mellan 2015-2018. Projektet var organiserat inom övergripande elevhälsan, i ett nära samarbete med grundskolechefen. Uppdraget delades in i en central del och en lokal del, skriver Hentilä och Åkerlind. De menar att uppdraget som flexteamsutvecklare handlar om att tydliggöra inkluderingsbegrepp för skolorna i förhållande till elever inom AST/NPF och vara en expertfunktion angående skolfrågor för eleverna. Författarna fortsatte att utveckla organisationsmodeller för FTV samt att arrangera fortbildningsdagar och nätverksträffar för pedagogerna på skolorna. Hentilä och Åkerlind betonade vikten av att det fanns stöd att organisera och implementera FTV, de menar att FTV behöver stödfunktioner, bland annat i form av handledning för att kunna skapa tillgängliga lärmiljöer i förhållande till vilka elever som behöver stödet.

Hentilä och Åkerlind (2016) skriver att flexpedagogiken innebär många generella anpassningar på skolnivå för att möta varje individ, förhindra stress, kompensera för individens funktionsvariation och möjliggöra utveckling av individens förmågor. Till de generella anpassningarna hör värdegrundsarbetet på skolan, tillgängliga lärmiljöer i alla lokaler och tydliga skyltar för var allt finns på skolan. Flexibla scheman som möjliggör variation och flexibla resurser är av stor vikt menar författarna. Hentilä och Åkerlind (2017) beskriver att värdegrundsarbetet på skolorna ska ske hela tiden och vara synligt överallt. Eleverna ska känna sig trygga och våga vara sig själva. Vidare skriver de att eleverna ska kunna påverka sin skolsituation genom inflytande och delaktighet, samtidigt ska eleverna få chans att utveckla demokratiska förmågor. Skolpersonalen förväntas föregå ett gott exempel och bemöta alla elever och andra vuxna respektfullt, den verkliga värdegrunden är synlig i vardagens handlingar och uttalanden. Hentilä och Åkerlind (2016) skriver att tvälärarsystem och varierande gruppstorlek utifrån behov tillhör de generella anpassningarna på skolnivå. Anpassningar på gruppnivå handlar om gemensam lektionsstruktur, flexibla pedagogiska strategier och att medvetet arbeta med positiva attityder till olikheter. I varje klassrum ska det finnas visuellt stöd över dagen, eleverna har möjlighet att få anpassade instruktioner och pedagogerna bör arbeta med att synliggöra de sociala spelreglerna.

Hentilä och Åkerlind (2018) menar att elever som har behov av FTV ska ges möjlighet till undervisning med sin ordinarie klass efter elevens specifika behov. Det är av stor vikt att

skolan arbetar främjande och förebyggande menar Hentilä och Åkerlind. Målet med FTV är att det ska vara en stödfunktion som är anpassad för skolans ordinarie undervisning. Målsättningen är att möta upp skollagen och skapa tillgängliga lärmiljöer för alla elever. De grundläggande förhållningsätten ska sättas i hela skolan. De grundläggande förhållningsätten för en FTV bygger på lågaffektivt bemötande (Jensen, 2017), collaborative och proactive solutions (CPS) (Greene, 2017), KASAM (känsla av sammanhang) (Antonovsky, 1987) och tydliggörande pedagogik (Hentilä och Åkerlind, 2018). Jensen (2017) beskriver lågaffektivt bemötande, som en metod som pedagoger kan använda sig av i klassrummet. Metoden handlar om att pedagogen ser sig själv som ett redskap genom att agera lugnt, undvika att gå in i de andra känslorna och detta lugnar eleverna. Arbetet handlar om att pedagogerna ska agera förebyggande, med tydliga ramar och tydlig struktur för att förhindra att eleverna tappar kontrollen, menar författaren. CPS kommer från den amerikanska psykologen Ross Greene (2017) som har myntat begreppet ”barn gör rätt om de kan”. Greene utgår från att elever gör rätt om de kan, kan eleven inte, beror det inte på viljan, utan på att eleven inte har utvecklat förmågan och strategier för att klara av kraven som ställs på eleven. Tydliggörande pedagogik handlar enligt Hentilä och Åkerlind (2018), om att ta hänsyn till elevens behov och försöka förstå dess perspektiv på omvärlden. Pedagogiken bör utgå från hur eleverna lär, tänker och bearbetar sinnesintryck. Författarna anser att genom anpassningar och träning ska eleverna ges möjlighet till ökad självständighet och träning i socialt samspel. Klassstillhörigheten för eleven är en av de grundläggande faktorerna i FTV. Det är klassläraren som behåller ansvaret för elevernas kunskapsutveckling menar Hentilä och Åkerlind (2018). Stor vikt ska ligga på elevens styrkor och intressen, arbetet med självkännedom och självkänsla är en röd tråd i FTV's arbete. Diagnos är inget krav utan det finns andra saker som gör att eleven, genom kartläggning får tillgång till FTV. Förväntningen är att arbetet med FTV ska ge ökad psykisk hälsa, skolnärvaro och målpuppfyllelse, skriver Hentilä och Åkerlind.

Enligt Hentilä och Åkerlind (2016) kan FTV vara en del av elevens extra anpassningar, eleven kan komma till verksamheten ibland och ”flexa in”. Men Hentilä och Åkerlind påpekar, att när elevens behov går från att vara i verksamheten korta perioder, till längre perioder övergår extra anpassningar till särskilt stöd och ett åtgärdsprogram ska upprättas. Ett åtgärdsprogram ska vara en skriftlig konkret plan. I ett åtgärdsprogram ska det skrivas vilket särskilt stöd eleven behöver och dokumentet bör vara vägledande i det fortsatta arbetet. När FTV ska stötta en elev, bör det som står i åtgärdsprogrammet användas till en främjande arbetsplan. Av den främjande arbetsplanen bör pedagogerna arbeta fram en arbets/aktivitetsplan med förtydligande svar på, vad, var, när och hur samt med vem och varför eleven ska arbeta med just det arbetet. I rapporten kopplar Hentilä och Åkerlind ihop FTV med särskild undervisningsgrupp.

3.2 Extra anpassningar och särskilt stöd

I studien intervjuas elever som befinner sig inom flexteamsverksamheten i en svensk kommun. Skolverket (2014) kopplar verksamheter som flexteamsverksamhet till begreppet särskild undervisningsgrupp och för att en elev ska befinna sig inom särskild undervisningsgrupp behöver skolan ha testat och utvärderat extra anpassningar. Skolverket beskriver att det krävs inga formella beslut i arbetet med extra anpassningar och extra anpassningar ska ses som en insats av ”mindre ingripande karaktär”. Insatsen ska ske i elevens normala klassrumsmiljö och det är lärare och övrig skolpersonal som ska genomföra anpassningen. Men om en elev inte ser ut att klara skolans kunskapskrav krävs en pedagogisk utredning och inom ramen för särskilt stöd kan det fattas ett formellt beslut i form av ett åtgärdsprogram.

3.2.1 Särskild undervisningsgrupp

Särskild undervisningsgrupp är enligt Skolverket (2014) undervisning i andra lokaler med annan personal eller annan gruppering inom skolenheten. Rektorn är den som tar beslutet om en elev ska placeras i särskild undervisningsgrupp, beslutet ska fattas inom ramen för ett åtgärdsprogram. Rektorn har ansvaret att kontinuerligt följa upp och utvärdera beslutet, skolan ska sträva efter att eleven ska återgå till den ordinarie klassen så snart som möjligt. Skolverket fortsätter med att rektorn har ansvaret att informera vårdnadshavarna och eleven. Informationen ska ges innan rektorn tar ett eventuellt beslut om särskild undervisningsgrupp. Enligt Skolverket finns det flera olika orsaker till att en elev kan behöva gå i särskild undervisningsgrupp. De nämner inlärnings- eller social problematik samt olika funktionsvariationer. Det är av vikt att rektorn ser att elevens behov bättre kan tas hänsyn till i en särskild undervisningsgrupp än i den ordinarie undervisningen, skriver Skolverket i sin rapport.

3.3 Anpassad studiegång

Studie riktar sig mot elever som har delar eller hela sin skolgång inom flexteamsverksamheten. I studien framkommer det att några elever inte läser alla ämnen. I skollagen (2013) står det att en elev som inte läser enskilda ämnen, flera ämnen eller får mindre undervisningstid i något ämne har anpassad studiegång. Anpassad studiegång sätts in när särskilt stöd inte i tillräcklig grad kan anpassas efter elevens förutsättningar och behov. Rektorn är den som beslutar om anpassad studiegång och beslutet ska fattas inom ramen för ett åtgärdsprogram. Innan detta beslut tas måste en noggrann utredning göras över hela elevens skolsituation. Utredningen bör övervägas ordentligt, eftersom beslutet kan leda till att eleven lämnar grundskolan utan behörighet till gymnasieskolans nationella program. Elevens förutsättningar att göra en prövning och få betyg i ett senare skede ökar om eleven har deltagit i delar av undervisningen i ämnet (3 kap, 12 §. skollagen).

3.4 Barnkonventionen

I Barnkonventionen (2009) står det att elever har rätt i att höras och synas, elever har rätt att säga hur de vill ha det. Innan lärare bestämmer saker som påverkar eleverna ska de tillfrågas. Lagen om barnkonventionen införs 1 januari 2020 och det innebär att domstolar och rättstillämpare får i uppdrag att tillämpa barnkonventionen och beakta rättigheterna som följer med barnkonventionen. Det är ett sätt att skapa en stabil samstämmig grund med ett barnrättsbaserat synsätt för kommuner och andra offentliga verksamheter (Regeringen, 2018). Barnkonventionen (2009) slår fast att alla elever ska ha rätt till utbildning och trycker på att elever har rättigheter som skola och omsorg måste arbeta efter. Alla har rätt att gå i skolan, vilket även gäller elever med någon form av funktionsvariation och att varje elev har rättighet till att utvecklas så mycket det går.

3.5 Läroplanen för grundskolan, Lgr11.

Studien som genomförs handlar om elever som läser under läroplanen för grundskolan (Lgr11, skolverket, 2011). I Lgr11 står det att det finns olika sätt som eleven kan nå målen. Skolan har ett särskilt ansvar för att lösa om eleven av olika orsaker har problem med att nå målen. Undervisningen kan aldrig utformas lika för alla elever. Alla elever ska ha chans att påverka, ta ansvar och vara delaktig enligt demokratiska principer. Läraren ska ge eleven chans till inflytande över sin egen utbildning, frågor som rör eleverna ska de få information

om. Det står i Lgr 11 att skolan ska anpassa informationen och formen av elevinflytande efter ålder och mognad.

3.6 Skolinspektionen

Skolinspektionen (2018) har studerat hur lärare ger elever möjlighet till autonomi som är en del av delaktighetsmodellen, vilket beskrivs i nästa stycke (se också Szönyi och Söderqvist Dunkers, 2018). Skolinspektionens granskning (2018) visar att många lärare behöver utveckla sitt lärande för att eleverna ska känna sig delaktiga. Kvalitén i hur elever får vara delaktiga i undervisningen behöver höjas. Det framgår i studien att rektorerna tycker att elever får vara med att påverka, men rektorerna och lärarna menar att eleverna kanske inte vet när och på vilket sätt de påverkar. Vid de tillfällen då eleverna ges möjlighet till delaktighet upplever eleverna att de inte blir något av det. Många lärare uttrycker upplevelsen av att det är svårt att göra eleverna delaktiga i undervisningen, elevers chans till delaktighet hamnar ofta i redovisningssammanhang. Lärarna beskriver det som en svårighet att göra eleverna delaktiga, då de har kursplanen att förhålla sig till och då kan eleverna inte få inflytande över det som ska göras. En del lärare menar att de låter elever få inflytande beroende på mognad. Vissa lärare anser att en styrd undervisning kan innebära trygghet för eleverna, då tydliga ramar är just det de behöver. I detta sammanhang menar lärarna specifikt elever i behov av särskilt stöd. De finns även de lärare som beskriver att eleverna tycker det är svårt att ta beslut och föredrar när deras lärare bestämmer. Det har visat sig i studien att om läraren vill främja elevens möjlighet till autonomi, görs detta genom att ge eleven inflytande över undervisningen. Detta handlar om att läraren utvecklar en förståelse hos eleven, både för vad de har lärt sig men även hur de lär sig på bästa sätt. Det har visat sig att det är få lärare som arbetar med att ge eleverna stöd i att utveckla en förståelse för sitt eget lärande (skolinspektionen, 2018).

3.7 Begrepp

3.7.1 Delaktighet

Szönyi och Söderqvist Dunkers (2018) skriver att delaktighet är en individs villkor som finns i det sammanhanget som individen befinner sig i. Författarna anser att alla elever har rätt att vara delaktiga i sin lärmiljö. Eleven ska ha möjlighet till utveckling och lärande, i relationer, i samspel med andra och genom undervisningen. Skolor har idag svårt att stödja alla elevers delaktighet menar Szönyi och Söderqvist Dunkers. Författarna skriver att begreppet delaktighet inte är tydligt definierat. Delaktighet kan betyda samma sak för alla individer, men om det saknas en gemensam förståelse om innebörden i begreppet, ställer det till det för skolans miljöer och skolorna bör ställa sig frågan, vad innebär delaktighet för eleverna på individnivå. Szönyi och Söderqvist Dunkers har utvecklat professor Ulf Jansons delaktighetsmodell. Modellen är indelat i sex aspekter, tillhörighet, tillgänglighet, samhandling, erkännande, engagemang och autonomi. Dessa aspekter belyser både det som elever själva upplever och det som kan ses av andra. Aspekterna hör ihop, de har betydelse för elevens chans till delaktighet inom lärmiljöerna och aspekter påverkar varandra. Författarna fortsätter med att beskriva att elevens förutsättning för delaktighet skiljer sig åt beroende på vilket sammanhang eleven befinner sig i. I denna studie används delaktighetsmodellen i diskussionen kring elevers delaktighet.

3.7.1.1 Aspekterna inom delaktighetsmodellen

Szönyi och Söderqvist Dunkers (2018) definition av tillhörighet innebär att elever har rätt att ingå i ett sammanhang i en skola. En tillgänglig lärmiljö är något som alla elever ska ha rätt

till och förutsättningen för tillgänglighet, menar författarna, är att eleverna har tillgång till och chans att delta i skolans aktiviteter. Här har skolan ett ansvar och en utmaning att möta alla elever, med allas olika behov menar Szönyi och Söderqvist Dunkers. Tillgänglighetsaspekten har delats upp i tre delar, tillgängligt meningssammanhang, tillgängligt socio kommunikativt samspel och fysisk tillgänglighet. Delarna hänger samman och överlappar varandra skriver författarna och det är lättare att upptäcka brister i den fysiska tillgängligheten än de andra aspekterna. Skolan ska vara uppmärksam på vilka aktiviteter som genomförs och hur dessa aktiviteter organiseras. Skolan ska också se över hur aktiviteterna anpassas för att alla elever ska kunna delta, så att eleverna får tillgång till meningssammanhang säger Szönyi och Söderqvist Dunkers. Samhandling handlar om att elever gör saker tillsammans, skriver Szönyi och Söderqvist Dunkers. Samhandling är när elever på lektionerna småpratar med varandra, samtalen kan handla om andra saker än det som är tänkt att lektionen ska handla om. Författarna anser att samhandling inte behöver innebära att eleverna ska göra samma sak, men aktiviteten måste vara tillgänglig och övriga deltagare i gruppen måste vilja vara med. Att delta i samma aktivitet är centralt för att känna sig som en i gruppen. Författarna funderar på vilka signaler som ges till eleverna när en elev ofta blir exkluderad från klassens gemensamma aktiviteter.

Szönyi och Söderqvist Dunkers (2018) påpekar att de andra elevernas syn på elevens närvaro under aktiviteten blir till ett erkännande för eleven. Här är det av vikt att läraren planerar sina aktiviteter för att alla elever ska kunna delta. En egenupplevd aspekt av delaktighetsbegreppet är engagemang. Szönyi och Söderqvist Dunkers anser att läraren bör skapa förutsättningar för att eleven ska kunna känna engagemang för aktiviteten. Engagemanget påverkas av hur eleven blir bemött av andra, blir elevens engagemang inte erkänt av sina klasskamrater och sin lärare, slutar eleven till slut att försöka. Författarna skriver också att en elevs engagemang påverkas starkt av de andra aspekterna inom delaktighetsmodellen. Elevens chans att bestämma över sitt eget agerande, inflytandet över vad som ska göras, hur eleven gör det och valet av att göra det tillsammans med andra kallas autonomi. Skolans regler och krav gör att eleverna har ramar att hålla sig inom, men där har självbestämmandet chans att utvecklas om skolan tillåter skriver Szönyi och Söderqvist Dunkers.

3.7.1.2 Kulturer inom delaktighetsmodellen

Szönyi och Söderqvist Dunkers (2018) har i modellen delat in elevens sammanhang under en skoldag i tre kulturer, undervisningskultur, kamratkultur och omsorgskultur. En elev är under en skoldag på olika aktiviteter, lektionen, rasten, lunchen osv och i dessa aktiviteter förväntas eleven bete sig på olika sätt. Detta kräver enligt författarna att eleven måste ha förståelse och kunskap om skolans olika koder och skilda arbetssätt. Undervisningskulturen handlar om de olika lärtillfällen som eleven är med på och det är aktivitetens struktur och mål som är avgörande för hur delaktig eleven känner sig. Författarna fortsätter med kamratkulturen som formas av att eleven själv vill delta, vilket är i motsats till undervisningskulturen där eleven måste delta. Kamratkulturen hamnar väldigt mycket i nuet och målet är att det ska vara trevligt. Vidare menar Szönyi och Söderqvist Dunkers att kamratkulturen är oviss, kulturen svänger beroende på vem eleven träffar först den dagen eller vem som läraren sätter ihop eleven med i ett arbete. Maktpositionerna är centrala att ta hänsyn till inom kamratkulturen, eleven har olika roller beroende på vem som eleven umgås med, det är den gemensamma aktiviteten som är det centrala i kamratkulturen. Omsorgskulturen handlar om omvårdnad och stöd, eleven har en assistent som ska stötta eleven under skoldagen. Omsorgskulturen kan bli hindrande för undervisningskulturen och kamratkulturen, då omsorgen tar överhand över eleven.

3.7.2 Inkludering

Salamancadeklarationen (1997) lade grunden till inkludering och en av de grundläggande principerna är att skolan är till för alla elever. Alla ska undervisas tillsammans, oavsett eventuella skillnader och svårigheter. Skolor ska erkänna och tillgodose elevers olika behov och ha utrymme för att möta alla elever. Alla elever ska få en kvalitativt bra undervisning genom att skolans ramar och pedagogiska metoder anpassas, stöd för alla elever ska finnas.

Göransson och Nilholm (2014) anser att delaktighet och inkludering är två begrepp som är sammankopplade genom den gemenskapsorienterade definitionen av inkludering. Författarna menar att det som inkludering har kommit att handla om i dagens diskussion, är att alla elever ska vara i samma klassrum och att skolorna börjar ta bort de särskilda undervisningsgrupperna. Det finns olika sätt att se på inkluderings begreppet, en gemenskapsorienterad definition och en mer individorienterad definition. Den gemenskapsorienterade definitionen, står för att alla elever har rätt till en gemenskap i skola, elevers delaktighet i demokratiska processer, alla elevers röster ska få utrymme. Den individorienterade definitionen avgörs av hur situationen ser ut för enskilda elever. Trivs eleven i skolan, har eleven goda sociala relationer och når eleven målen, då är eleven inom denna definition inkluderad. Göransson och Nilholm anser att inkludering borde innebära att alla elever ska ha en bra skolsituation och att skolorna måste tänka om. Det finns en blandning av mer eller mindre åtskilda lösningar i dagens skola. Olika former av stöd som ges i anslutningen till den ordinarie undervisningen och olika former av särskilda undervisningsgrupper har växt fram. Skolorna i Sverige har än en gång börjat förändra sitt system menar Göransson och Nilholm, detta för att kunna inkludera alla elever i skolorna.

4 Tidigare forskning

Tidigare forskning som gjorts inom studiens forskningsfält presenteras i detta stycke. Syftet med studien är att öka kunskapen om vilka olika uppfattningar elever har av sin delaktighet inom flexiteamsverksamhet i skolan. Begreppen inkludering, deltagande och delaktighet är ofta sammankopplade i forskningen, som synliggörs med hjälp av Göransson och Nilholms (2014) diskussion i bakgrunden. Florian och Spratt (2013) skriver att delaktighet och inkludering är två begrepp som verkar gå ihop, för att vara delaktig så måste eleven vara inkluderad på något sätt. Kapitlet är indelat i underrubriker för att göra det lättare att läsa.

4.1 Delaktighet som arbetssätt

Lansdown (2010) menar att under de senaste 20 åren har varit en period där deltagande förespråkats. För att omsätta deltagande till praktiken samt för att främja och legitimera begreppet deltagande utnyttjas olika strategier. Faktum är att för många människor har barns rättigheter blivit synonymt med deltagande. Det som nu behövs är ett starkare fokus på tillämpningen av detta lärande för att bädda in deltagande som en hållbar rättighet för alla barn inom alla områden i deras liv menar författaren. Samtidigt beskriver Vandebusse och De Schauwer (2017) deltagande som en arbetsprocess, det handlar om känslan av tillhörighet. Ett inkluderande utbildningssystem på alla nivåer och garanterat livslångt lärande för alla, önskvärt även för elever med särskilda utbildningsbehov. Varje person med funktionsvariation bör kunna uppnå sin fulla potential, ha en känsla av värdighet och självvärde. Författarna beskriver att det är av vikt att låta personer i någon form av funktionsvariation delta effektivt i ett fritt samhälle. I synnerhet betonar de rätten för varje elev med särskilda utbildningsbehov att gå i en vanlig skola. Att uppnå denna rätt är dock utmanande. Ett mer inkluderande system förutsätter att barn med särskilda utbildningsbehov går i vanliga skolor.

Sotkasiira, Haikkola, och Horelli (2010) menar att erkännandet av ungdomars deltagande är av vikt och det kan ha andra betydelser, så som delaktighet och känsla av ett sammanhang (KASAM) (Antonovsky, 1987) för eleverna. Samtidigt som skolans erkännande av utbildningsmålen för ungdomsdeltagande ökar. Om deltagande endast används som ett verktyg för samhällets strukturer kan en hel del resurser och kreativitet gå förlorad. Ungdomar växer upp i allt mer globaliserade och intrikata sammanhang. Det är därför avgörande att uppmärksamma komplexiteten i sociala och politiska situationer där ungdomar strävar efter att stärka och förbättra sina livsvillkor. Enligt Vandebusse och De Schauwer (2017) behöver deltagande och socialt deltagande inte betraktas som två distinkta begrepp, så länge som deltagande närmar sig som samhällsengagemang i termer av sociala roller. Den samhälleliga delaktigheten bör handla om att undersöka deltagandet av elever med särskilda undervisningsbehov i en inkluderad utbildning. Författarna påstår att det finns ett behov att ställa frågan om socialt deltagande, frågan blir kärnan i inkluderingsdebatten. Samtidigt som Ahlström (2010) skriver att under de senaste åren har behovet av elevernas deltagande i skolor betonats i relation till sociala och samhälleliga mål i skolorna. Dessa mål hänvisar till skolornas skyldighet att hjälpa elever att utvecklas till demokratiska medborgare och att ge eleverna de nödvändiga verktygen de behöver för att fungera i samhället. Sotkasiira, Haikkola, och Horelli (2010) menar att det finns ett antagande om att elevers personliga och sociala färdigheter förbättras genom att involveras i projekt och aktiviteter. Därmed blir eleverna bättre kvalificerade att möta samhällets behov och

utmaningar. Författarna tar upp att ungdomars deltagande sällan uppstår på egen hand. Tvärtom, så behöver de systematiskt stöd, kontinuitet och ihållande uppmuntran till delaktighet och reflektion. Även Molin (2018) menar att delaktighet inte är något som är neutralt och som kan tilldelas eleverna och klasserna utan det är något som måste skapas.

Enligt Vandenbusse och De Schauwer (2017) kan ett utbildningssystem skapa möjligheter att förverkliga fullständigt deltagande eller helt förbjuda det. Ahlström (2010) menar att en hög grad av deltagande och inflytande hos eleverna ökar engagemanget på skolan. Att delta och få inflytande i en arbetsprocess gör att eleverna är involverade, eftersom arbetet blir en utvidgning av dem själva. Genom att eleverna fattar sina egna beslut kring ämnena kontrollerar, skapar och förändrar de sitt eget arbete menar författaren. En annan anledning till att uppmuntra elevens deltagande är att deltagande är ett pedagogiskt verktyg som skapar förutsättningar för lärande som lätt kan kopplas till elevens resultat och betyg. Vidare drar författaren kopplingen mellan delaktighet och ett gott skolklimat där eleverna har en god relation till varandra. Skolklimatet är en förutsättning för framgångsrikt arbete med ämnen som moral, etik och social interaktion. Det finns ett sammanhang mellan delaktighet och det sociala klimatet på skolorna. Skolan ska vara öppen för olika åsikter och förväntas uppmuntra eleverna att ta ställning. Det är av vikt att personliga ståndpunkter och åsikter får uttryckas. Förmågan att presentera och uttrycka en åsikt ses som ett grundläggande demokratiskt drag. Detta kan leda till både ett bättre socialt klimat och bättre betyg hos eleverna. Att arbeta deltagande innebär att alla elever är delaktiga i de olika aspekterna i skolan menar Ahlström.

Hjörne och Säljö (2019) skriver att elever bör lära sig att lyssna, argumentera och på olika sätt bidra till sin utbildning, vilket innebär mer än att behärska läroinnehåll i de akademiska ämnena. Alexandersson (2011) anser också att om det ska finnas en inlärningsprocess är det nödvändigt att den pedagogiska situationen som inramar lärandet i sig präglas av kommunikation. Hjörne och Säljö (2019) beskriver fortsättningsvis att i klassrumssituationer lär sig eleverna att interagera med andra elever med olika bakgrunder, de lär sig att samarbeta och de utvecklar sina känsligheter för de interaktiva reglerna i det sociala livet. Alexandersson (2011) håller med och menar att undervisningssituationen då är en relation, där de som ingår skapar mening tillsammans. På vissa sätt deltar alla i den sociala interaktionen menar författaren. Vissa deltar mer aktivt, andra i det som verkar vara på ett mer passivt sätt. Kanske deltar eleven först i periferin genom att observera för att sedan gradvis ingå i aktiviteten. Undervisningen behöver gälla eleverna själva, deras erfarenheter och uppmärksamhet samtidigt som eleverna behöver utveckla en förmåga att se ur någon annans synvinkel avslutar författaren. Meijer, Soriano och Watkins (2007) ser också att ett ökat fokus på elever som aktiva partners i sin egen inlärningsprocess är av stor vikt. Elevernas engagemang, att respektera elevernas personliga val och låta eleverna aktivt delta i sina läroprocesser är betydelsefulla aspekter som pedagoger bör tänka på i klassrumssituationen menar författarna. Medan Molins (2018) begreppsanalys visar att delaktighet i grunden handlar om att eleven på egen hand eller tillsammans med andra deltar i en aktivitet, författaren kallar detta deltagande interaktion. Deltagandet kan påverkas av vilket engagemang och vilken självständighet (autonomi) eleven visar. En elev kan på samma gång under en aktivitet uppvisa ett engagemang utan att eleven fysiskt deltar. Den mest grundläggande formen enligt Molin är den formella formen av delaktighet, eleven tillhör ett sammanhang, sin klass eller så tillhör eleven inte klassen. Författaren fortsätter med att den formella tillhörigheten inte säger något om elevens upplevelse av att tillhöra ett sammanhang, de så kallade informella tillhörigheten. Det har visat sig att en elevs egna val, dess autonomi inte alltid hjälper eleven att få sin vilja igenom i beslutsprocessen eller i det sociala sammanhanget.

4.2 Särskild undervisningsgrupp/Anpassad undervisningsgrupp

Genom att eleverna går inom en flexteamsverksamhet, så kan de vara större delen av tiden placerade utanför klassen i en annan lokal (Hentilä och Åkerlind, 2018). Hjärne och Säljö (2019) resultat pekar på vad som verkar vara ett evigt utbildningsdilemma. Att segregera elever kan påverka deras skolkarriär och framtida liv negativt, samtidigt som skolor använder segregeringsstrategier för att kompensera för de påstådda bristerna hos eleven i vanliga kommunikationsmönster i ett klassrum. Eleven är i denna mening separerad och isolerad från sin vanliga klass och sina kamrater, både i fysisk mening men också med avseende på hur arbetet utförs, då någon form av samarbete eller gemensam kamratakativitet omöjliggörs genom själva utformningen av elevplacering. Att tillhandahålla separering och undvika kontakt med andra elever och med den rika miljön som är karakteristisk för ett vanligt klassrum, ses som medel för att ge inlärningsmöjligheter för elever, som har svårt att undervisas i närvaro av andra elever.

Samtidigt tar Bossaert, Colpin, Pijl och Petry (2013) upp elevers sociala preferenser och vänskap. Enligt författarna så påverkas elevens sociala preferenser av låg social inkludering och det utgör en riskfaktor för mobbning. En elev tilldelas en viss nivå av socialt deltagande baserat på elevens engagemang i det sociala umgänget på skolan. Det sociala deltagandet handlar om dynamiken i klassen eller gruppen eleven befinner sig i, vilka interaktioner som sker i umgänget och elevens egen uppfattning av sitt engagemang i de sociala aktiviteterna. Författarna påpekar även att eleven påverkas av olika faktorer inom begreppet socialt deltagande. Faktorerna är självuppfattning i sociala relationer, social acceptans i skolan, kamratrelationer och socialt deltagande. Forskningen visar att elevens känsla av tillhörighet i skolan bara är baserad på elevens sociala relationer menar Bossaert, Colpin, Pijl och Petry. Samtidigt som Hjärne och Säljö (2019) funderar över den intressanta frågan som enligt dem kräver granskning, varför en anpassad studiegrupp skulle bidra till att utveckla de färdigheter som är nödvändiga för att anpassa eleven till undervisning i ett vanligt klassrum. Det finns faktiskt något paradoxalt i antagandet att avsaknaden av exponering för så mycket olika fysiska miljöer och att separation skulle förbereda eleven för en situation som är helt annorlunda i termer av hur miljön normalt är organiserad. Därför är det svårt att se hur undervisningen i dessa speciella klassrum som bygger på denna klassiska segregeringsstrategi kommer att förbereda eleverna för en återgång till ett vanligt klassrum, avslutar författarna.

Velasquez (2012) påtalar att hon i sin forskning sett att elever som tillhör särskild undervisningsgrupp upplever en identitetsprocess där de till vardags placerar sig utanför den ordinarie skolan. Samtidigt skriver Karlsson (2012) i sin forskning att elever ofta tillskrivs olika beteenden av skolan. Elever i särskild undervisningsgrupp har få möjligheter att beskriva sig själva och då påverka de beskrivningar som de tillskrivs av skolan. På så sätt blir den personliga identiteten hotad av det som skolan tillskriver eleven. Genom att kategorisera elevers beteende skapas olika typer av åtgärder samt lösningar i skolans dagliga verksamhet. Karlsson beskriver det som att pedagogerna ansåg sig ha rätt att tillskriva eleverna roller, medan eleverna befann sig i underläge. Under intervjuerna med eleverna beskriver författaren det som att eleverna själva frånsa sig den problembeskrivning som de blivit tillskrivna. Samtidigt som eleverna påverkats av skolans sätt att beskriva de skolsvårigheter som eleven befann sig i. Även Velasquez (2012) beskriver att eleverna i nuet placerar sig i ett fack men även när de funderar på framtiden och gymnasiet.

Velasquez (2012) påpekar att utvecklingen av elevernas chans till delaktighet har ökat i särskild undervisningsgrupp. I hennes analys av skolan ser hon att lärare och elever förhandlar på ett annat sätt och makttermen har blivit en diskussion i undervisningsgrupperna. Elevernas

komplexitet och lärarnas kompetens avgör om lärarna kan behålla fokus i gruppen, samspelet som uppstår gör att alla i gruppen känner sig delaktiga, både lärare och elev. Även om internationell och svensk skolpolitik är inriktad på att främja en mer inkluderande utbildning, så påverkas de anpassade undervisningsgrupperna av individualiserande och kompensatoriska principer, som påverkar hur implementeringen av skolans tradition fungerar. Denna situation skapar dilemma som måste konfronteras i skolans dagliga praxis. Det är därför viktigt att undersöka hur dessa dilemman sker i konkreta situationer i den speciella undervisningsgruppen avslutar Velasquez.

4.3 Utmaning med Inkludering

Blatchford och Webster (2018) menar att i många länder finns det en politik som talar för att integrera elever med särskilda utbildningsbehov och funktionsnedsättningar så långt som möjligt i vanliga skolor. Detta är ett beundransvärt syfte, men det kan resultera i svåra beslut om klassrumsorganisation och klassrumshantering menar författarna. Förutsättningen för eleverna är av vikt att tänka på, de kommer sannolikt att påverkas olika av hur skolmiljön formas. Till exempel så påverkar faktorer som antalet elever i klassen, storleken och sammansättningen av grupper inom klassen och närvaron av vuxna. Gruppen elever inom NPF i vanliga skolor, tenderar att ha svårigheter att få tillgång till vardagliga klassrumsinlärningsupplevelser vilket gör inkluderingen svår. Lindqvist och Nilholm (2014) skriver också om inkludering och dess problematik. Att inkludera alla elever i allmän utbildning verkar vara en av de största utmaningarna för utbildningssystem runt om i världen idag.

Webster och Blatchford (2018) skriver precis som Lindqvist och Nilholm (2014) om problematiken kring inkludering. Webster och Blatchford (2018) påpekar att oavsett de övergripande fördelarna med undervisning i hela klassen och inkludering så är inkludering föremål för debatt. Det är mycket mindre troligt att inkludering är lämpligt för elever inom NPF, som ofta har särskilda svårigheter att följa instruktioner. De kommer säkert att behöva mer individualiserat utbildningsstöd, och lärare står inför stora problem med att tillhandahålla nödvändig differentiering och tid i stora klasser. Det tyder på att klassens storlek försvårar inkluderingen för elever inom NPF i vanliga skolor avslutar Webster och Blatchford. Samtidigt som Molin (2018) menar att skolforskning har visat att när det uppstår problematik kring delaktighet för elever i svårigheter, så uppstår problemet oftast i omgivningen, så som otillräckligt stöd och/eller otillräcklig tillgänglighet. Även Lindqvist och Nilholm (2014) skriver att när olika studier undersöker samband mellan inkludering och framsteg i skolorna, hänvisar studierna ofta till den fysiska platsen för eleverna. Detta utan att känna till lokala skolors möjligheter och skolornas förståelser för begreppet inkludering. I Lindqvist och Nilholms studie kommer det fram att gruppen är både berikande och gynnsam för alla. Inkludering kan förstås i förhållande till begreppet normalitet. Det har att göra med att förändra perspektiv och utvidga normer. Utvidga synen på vad som kan vara normalt och vad som kan anses passa in i klassrummet, skriver författarna.

4.4 Elever och kunskapsmålen

Blatchford och Webster (2018) menar att det finns en gemensam strävan runt om i Europa att säkerställa att alla elever får en högkvalitativ utbildning med möjligheter att lära sig. Även Lindqvist och Nilholm (2014) tar upp att vid sidan om inkluderingsdebatten så finns det ett ökat krav på skolorna att uppnå höga akademiska prestationer. Lindqvist, Nilholm, Almqvist och Wetso (2011) beskriver också de akademiska prestationerna och anser att rädslan för ett misslyckande är ett av de svåraste hinder för att göra skolor inkluderande.

Kanske blir det synligare i det svenska skolsystem med allmänna kunskapsmål menar författarna. Lindqvist, Nilholm, Almqvist och Wetso (2011) fortsätter sitt resonemang, att placera barn i speciella grupper betraktas som en mycket central åtgärd av mer än hälften av deltagarna i deras studie. I praktiken spelar kunskapsmålen svenska/svenska som andraspråk, matematik och engelska betydelsefulla roller eftersom de är avgörande för behörighet till gymnasieutbildning. Skolor och kommuner har ett tydligt ansvar för att uppfylla nationella mål och de är relativt autonoma när det gäller att uppnå målen. I Lindqvist och Nilholms (2014) studie uttrycks det att det är av vikt att göra eleverna medvetna om och hur utbildningen ska organiseras, utbildningens mål, lärandemål, krav och hur dessa bedöms.

4.5 Inkluderande utbildning

Florian och Spratt (2013) menar att delaktighet och inkludering är två begrepp som verkar gå ihop, för att vara delaktig så måste eleven vara inkluderad på något sätt. De skriver att inkluderande utbildning kräver att elever inte bara är närvarande i skolan, utan att alla elever har möjligheter att delta i ett meningsfullt lärande. Detta är ett tillvägagångssätt som kräver en teoretisk förståelse av de sätt som elever lär sig. De ömsesidiga relaterade frågorna om social rättvisa som påverkar elevernas upplevelser och som i sin tur antas i de val som lärarna gör i sina klassrum. Även Vuorinen, Erikivi och Uusitalo-Malmivaara (2019) har studerat elevernas upplevelser i klassrummet. Författarna studerar positiv psykologi som är ett ganska nytt paradigm i skolans värld. Positiv psykologi syftar till att undersöka vad som fungerar bra, är starkt och värt att främja hos varje elev. Positiv utbildning fokuserar på att få fram det bästa i varje elev oavsett hinder, såsom utbildningssvårigheter eller utvecklingsutmaningar. Författarna påpekar att detta innebär att läraren ska uppmärksamma redan väl fungerande färdigheter hos eleven, inte att bara stötta eleven i dess problemområden. Positiv utbildning har mycket att erbjuda för inkludering, särskilt i klassrum med elever av mycket olika behov. Det som framgår av många studier, är att välbefinnande och lärande är betydelsefullt för elever och att kunna använda ens styrkor är relaterade till båda av dem. Det kan ta tid att lära sig att se sig själv i ett positivt ljus och acceptera uppmuntrande feedback, skriver Vuorinen, Erikivi och Uusitalo-Malmivaara.

Samtidigt skriver Lindqvist och Nilholm (2014) att inkludering ofta bara används för att beteckna den fysiska placeringen av barn med funktionsvariationer. Författarna menar att de flesta forskare är överens om att inkludering handlar om mer än fysisk placering. Inkluderande utbildning är en vision som omfattar alla elever i alla skolor och skapandet av lärande gemenskap, där skillnader mellan elever bör ses som tillgångar i stället för problem anser Lindqvist och Nilholm. Bossaert, Colpin, Pijl och Petry (2013) tar också upp att en elevs nöjdhet i skolan fokuserar på känslan av att tillhöra, eleven känner ett sammanhang. Det är av vikt att känna tillhörighet, en känsla av att eleven betyder något för någon annan och eleven tillför något till gruppen.

5 Teoretiska utgångspunkter

I följande kapitel kommer en beskrivning av den salutogena teorin, närmare bestämt KASAM, som används för analys av resultatet i studien. Då syfte handlar om olika uppfattningar kring elevers delaktighet utgår studien från KASAM och specialpedagogiska perspektiven, Dilemmaperspektivet, relationella perspektivet och det kategoriska perspektivet. De olika perspektiven visar hur skolans perspektiv kan påverka eleven.

5.1 KASAM

Syftet med studien är att öka kunskapen om vilka olika uppfattningar elever har av sin delaktighet inom flexteamsverksamhet i skolan. Därför är teorin KASAM (Känsla av sammanhang) av stor vikt för studien, men också ett begrepp som Hentilä och Åkerlind (2018) använder sig av i skolutvecklingsprojektet FTV. Antonovsky (2005) är grundaren av den salutogena teorin, som används vid studier kring människors hälsa. Han har undersökt vad som gör att en människa förblir frisk trots krav och utmaningar. Antonovskys teori handlar om vad som skapar god hälsa och har legat som grund för hans modell som heter KASAM som står för Känsla Av Sammanhang. Enligt Antonovsky (1987) handlar teorin om hur pedagoger kan hjälpa elever att uppleva tillvaron som meningsfull, begriplig och hanterbar, så att eleven ska känna ett sammanhang i skolan. Antonovsky (2005) menar att de tre komponenterna meningsfull, begriplig och hanterbar, skapar KASAM. Första komponenten är begriplighet, som handlar om vilken nivå eleven har tillit till sin förmåga för att kunna identifiera inre och yttre motivation. Är förmågan hos eleven att identifiera sin motivation strukturerad och tydlig eller blir det ett "brus" för eleven där motivationen blir oförklarlig och kaotiskt. En elev med hög känsla av begriplighet räknar med att det som sker i framtiden är förutsägbart, överraskningar går att förklara. Antonovsky kallar den andra komponenten hanterbarhet. Hanterbarhet kopplas till de resurser och hjälpmedel som hjälper eleven att möta de krav som ställs i skolan. Resurserna kan vara eleven själv eller en pedagog, vårdnadshavare som eleven litar på. Har eleven hög känsla av hanterbarhet kommer eleven inte känna det som att livet är orättvist eller känna sig som ett offer. Den tredje komponenten i teorin är meningsfullhet. I livet, i sammanhanget eleven befinner sig i bör det finnas en känslomässig betydelse för eleven. Vid krav eller utmaning bör eleven känna att det är värt att satsa sin energi på skolan, utmaningen är välkommen. Återkommande livserfarenheter bygger upp KASAM menar Antonovsky (2005).

Sjölund, Jahn, Lindgren och Reuterswärd (2017) skriver om KASAM och de olika begreppen som hör till teorin. Begriplighet handlar om att allt som sker ska gå att förstå. Begriplighet ska vara i ett sammanhang, det ska vara tydligt och strukturerat, menar författarna. Hanterbart kan beskrivas med att eleven ska kunna uppleva att situationerna i skolan och att dess krav går att klara av, antingen genom egen kraft eller med hjälp av andra. När eleven känner att livet har en känslomässig innebörd och att alla utmaningar som eleven ställs inför är värda att investera energi och engagemang i, då är det meningsfullt skriver författarna. Eriksson (2015) beskriver KASAM som en livsstilsorienterad teori. Vikten av att se på livet som strukturerat, sammanhängande och meningsfullt. Som pedagog handlar det om att tänka runt elevernas egna kunskaper och se eleverna ur ett positivt synsätt. Pedagogen bör vara medveten om sitt förhållningssätt, arbeta utefter hur man agerar och hur man förhålla sig till andra. Eleverna bör få chans att använda resurserna för att främja sitt eget välbefinnande.

5.2 Specialpedagogiska perspektiv

För att få en ytterligare förståelse för skolan lyfts två olika specialpedagogiska perspektiv, det relationella och kategoriska illustrerar olika tanke-system som finns i skolans värld. Aspelin (2013) menar att det relationella perspektivet utgör ett synsätt där fokus ligger på miljön som skapar hinder för eleven. Vidare beskriver författaren att det relationella perspektivet inte är en metod där lärare kan utgå från anvisningar om hur läraren kan arbeta med relationer. Det relationella perspektivet handlar om att skapa omsorgsfulla och hållbara relationer som kan bli en varaktig kunskap. Lärandet är inte i första hand en process som sker inom eleverna utan lärandet sker samspel med mellan lärare och elever. Författaren kallar det för mellanrummet, det vill säga det som sker i det konkreta mötet mellan lärarens och elevens värld. Det pedagogiska mötet står för det genuina och personliga mötet. Vidare skriver Ljungblad (2018) om hur läraren söker efter vem eleven kan vara, det är i mötet mellan eleven och läraren som det unika hos individen kan framträda. Atterström och Persson (2000) betonar även vikten av att ansvaret ligger på pedagogerna i det relationella perspektivet och inte på eleven. Det är av vikt att vara medveten kring de vuxnas definitionsmakt det vill säga vilka ord som definierar elevers handlingar och upplevelser. I ett lär sammanhang innebär det att denna position kan användas för att stärka elevers självkänsla och självförtroende men kan även bidra till att självkänslan försämras.

Samtidigt som forskare lutar sig mot det relationella perspektivet finns det även de som använder sig av det kategoriska perspektivet. Atterström och Persson (2000) beskriver det kategoriska perspektivet där man som lärare lägger ansvaret hos eleven, svårigheter är något som eleven har oavsett sammanhang. I det kategoriska beskrivs elevens beteende och svårigheter med koppling till elevens hemförhållanden samt svag begåvning. I det kategoriska perspektivet är det eleven som är med svårigheten till skillnad från det relationella där eleven är i svårigheter. Samtidigt som skolan i det kategoriska perspektivet fokuserar på att sätta in specialpedagogiska åtgärder mot eleven i stället för som i det relationella där skolan först och främst gör förändringar i lärmiljön.

Nilholm (2019) lyfter ett tredje perspektiv, dilemmaperspektivet. Författaren beskriver dilemmat kring kategorisering av elever i skolan, vilket han menar är omöjligt då det inte går att prata om elever utan att kategorisera. Det som blir dilemmat är värderingarna som läggs in då kategoriseringarna sker. Författaren beskriver att skolor har olika värdesystem där olika beteenden tillskrivs olika värden. Sådana värdesystem kan se olika ut beroende på den skolan eleven befinner sig i, vilket klassrum, olika grupper samt lärare och elever. Författaren tar upp de etiska dilemmen som framkommer då kategorisering sker, vilken rätt har vi som samhälle att identifiera vissa elever som avvikande, att kategorisera dem och sedan begränsa deras deltagande. Denna rätt menar författaren ska vägas mot elevens rätt att få hjälp med att tillägna sig de färdigheter eleven behöver, vilket kräver just kategorisering, identifiering av brister och, ibland, begränsat deltagande.

6 Metod

I följande kapitel kommer en redogörelse av fenomenologi som forskningsansats, samt kvalitativa intervjuer och intervjuer av elever. Kapitlet tar även upp deltagarna i studien, genomförande av intervju och bearbetning/analys. Sist i metoden presenteras validitet, reliabilitet, generaliserbarhet och etik.

6.1 Fenomenologi

Då vårt syfte med studien är att öka kunskapen om vilka olika uppfattningar elever har av sin delaktighet inom flexteamsverksamhet i skolan har vi valt fenomenologi som vår forskningsansats. Thomassen (2012) beskriver att det är den levda erfarenhetsvärlden som forskaren försöker förstå utifrån denna metod. I den fenomenologiska forskningen studeras fenomenet inifrån. När forskaren studerar från ett "inifrånperspektiv" studeras hur individen själv upplever och erfär sin situation. I stället för att studera praxisutövningen utifrån teorier försöker forskaren bygga teorier genom att studera hur det verkligen ser ut i den faktiska verksamheten. En fenomenologisk forskning är från början utan tolkning eller värdering. Fenomenet beskrivs ur olika perspektiv för att få en så bred bild som möjligt av det fenomen som studeras. Det man vill beskriva är olika variationer av livsvärldsmönster men även det centrala som framkommer i alla informanters livsvärldar. Traditionellt innebär detta i en fenomenologisk studie att forskaren bortser från tidigare antagande, förförståelse och alla föreställningar för att fenomenet ska framträda så tydligt som möjligt. Som forskare är man inte ute efter det dolda budskapet utan det som faktiskt sägs. Emellertid efter den "hermeneutiska vändningen" inom den fenomenologiska forskningen är det bekräftat att en beskrivning redan är en tolkning. En forskares förståelsehorisont är avgörande då det är forskaren som bestämmer vad som läggs märke till och vad forskaren fäster vikt vid. Har forskaren med sig den hermeneutiska insikten vilket innebär att forskaren aldrig kan sätta fördomar åt sidan, utan att fördomarna måste tas med i förståelseprocessen menar Thomassen (2012).

6.2 Kvalitativ intervju

För att få syn på elevernas livsvärld är det en kvalitativ intervjustudie som genomförts. Kvale och Brinkmann (2014) menar att detta är ett sätt att förstå världen utifrån undersökningspersonernas synvinkel. Intervjuns syfte är att ta del av beskrivningar från elevens livsvärld med målet att tolka innehållet av det beskrivna fenomenet. Forskningsintervjun är inte ett samtal mellan likställda personer eftersom forskaren definierar och kontrollerar situationen. Intervjun är halvstrukturerad, det liknar ett vardagssamtal, men som professionell intervju har den ett syfte och innefattar en specifik teknik - det är varken ett öppet vardagssamtal eller ett slutet frågeformulär. Under genomförandet beskriver författarna vikten av iscensättningen under en intervju. De menar att de första minuterna i en intervju är avgörande. Intervjuaren skapar en god kontakt med informanten genom att lyssna uppmärksamt, visa intresse, förståelse och respekt för det som sägs och genom att vara tydlig i det hen vill veta. Intervjun inleds genom genomgång där forskaren beskriver situationen för informanten, berättar ett kort syfte med intervjun och om informanten har några frågor innan intervjun börjar. Intervjun skrivs ut och den utskrivna texten och bandinspelningen utgör det material som är föremål för analysen, skriver Kvale och Brinkmann (2014).

6.2.1 Elevintervju

Då studien grundar sig i intervjuer med elever används Cederborg, Hellner Gumpert och Larsson Abbad (2009) riktlinjer om hur barnintervjuer ska utformas. Till en början kan det vara av vikt att ta reda på elevens eventuella funktionsvariationers betydelse för intervjun och undersöka om det kan behövas en stödperson vid tillfället. Om intervjuaren är helt okänd kan det vara bra med ett besök innan intervjun där eleven kan förberedas på det som kommer hända samt att skapa sig en trygghetskänsla genom att en positiv kontakt redan skapats innan intervjun. Var intervjun kommer att ta plats kan vara av stor vikt då det är lättare för eleven att berätta om hen känner sig trygg. Vid intervjun är rekommendationen att det är begränsat antal närvarande personer, men för barn med särskilda behov kan det vara av stor vikt med någon stödperson som närvarar. När en extra person finns med under intervjun finns det risk att denna person påverkar eleven under intervjun. Dessutom kan det vara svårt för en elev med funktionsvariationer att förstå att hen inte kan ta hjälp av stödpersonen då hen ska svara på frågor.

Cederborg, Hellner Gumpert och Larsson Abbad (2009) fortsätter med att intervjuaren bör vara fokuserad på att följa barnets beteende, reaktioner och svar, förmedla att det är barnet som är expert på sina erfarenheter. För att göra detta på bästa sätt bör intervjuarna tänka på att inte uppträda auktoritärt, anpassa sitt språk efter eleven förmåga, flexibelt tänkande kring elevens erfarenheter, anpassa tidpunkt, lyssna mer än att tala, undvika kroppskontakt och i vissa fall använda hjälpmedel. Eleverna intervjuas kring sina erfarenheter och då gäller det att ställa inbjudande och konkreta frågor. De intervjuerna med fokus på enkla och konkreta frågor, ökar förutsättningarna för att eleven själv ger egna beskrivningar av sina livserfarenheter. En grundregel vid en intervju där intervjuaren kan uppfattas som auktoriteter är att förmedla elevens rättigheter innan intervjun. Eleven har rätt att säga jag vet inte, fråga efter förtydligande om hen inte förstår och korrigera intervjuaren om hen gör felaktiga antaganden (Cederborg, Hellner Gumpert och Larsson Abbad).

6.3 Urval

Urvalet av informanter till studien har skett genom snöbollsurval. Enligt Ahlberg (2011) innebär det att forskaren tar kontakt med en individ som hjälper till att ta kontakt med andra individer. Vi startade med att kontakta kommunens flexteamssamordnare, de berättade vilka skolor i kommunen som har flexteamsverksamhet. Sedan ringde vi till de olika skolornas rektorer, rektorn har det övergripande ansvaret över flexteamsverksamheten. De första två rektorerna som fick frågan kring att delta i studien sa direkt ja. Fortsättningsvis var många rektorer negativa till deltagande i studien, den vanligaste orsaken till att rektorerna svarade nej var att de hänvisade till sekretess och att eleverna inte klarar av att ställa upp på intervju. Flera av rektorerna fick vi ringa flera gånger innan de gav oss ett svar.

Vid ett godkännande från rektorn så kontaktades sedan flexteamspedagogerna för att informera om studien. I förarbetet användes mail och/eller telefon vid kontakten med flexteamsverksamhetens pedagoger. På vissa skolor bestämdes det att vid ett tillfälle skulle vi åka till skolorna, presentera oss och studien. Efter det lämnades missivbrevet ut till eleverna direkt eller till flexteamspedagogerna, vi valde att skicka med ett frankerat, adresserat kuvert så eleverna kunde posta missivbrevet. Vid besöket på skolorna träffade vi de elever som var intresserade av att ställa upp på intervjun. På andra skolor bestämdes det med rektorn, att flexteamspedagogerna skulle lämna ut och samla in missivbrevet. På de skolorna hade vi inte träffat eleverna innan intervjutillfället. När vi fått tillbaka blanketten för godkännande att delta i studien, kontaktades skolorna, för att bokad in intervjuerna. Vi delade

ut 12 missivbrev och fick tillbaka åtta missivbrev med godkännande. Dock var det en elev som i slutänden avstod att delta. Informanterna som medverkar i studien är elever i årskurs 6-9 som går delar eller hela sin studietid i grundskolans flexteamsverksamhet.

6.3.1 Deltagarna i studien

För att informanterna i studien skulle vara relevanta för syftet använde vi oss av riktat urval. Med utgångspunkt i syfte och frågeställning skapades följande kriterier för studien, informanten ska vara en elev, i åldrarna 13-16 och ha tillgång till en FTV. Deltagarna i studien kommer från olika FTV i olika skolor runt om i en svensk kommun. Vi har varit på fyra olika skolor och träffat sju elever i 13-16 års åldern. Vi kommer att presentera eleverna kort och vi har valt att avidentifiera de som deltar enligt vetenskapsrådets etiska riktlinjer, i resultatet kommer de presenteras som elev, eleven, eller eleverna. Elev 1, 14 år och går i åttan. Elev 2 är 15 år och går i nian. Elev 3 är 13 år och går i sjuan. Elev 4, 14 år och går i åttan, Elev 5, 15 år och går i nian. Elev 6, 14 år och går i åttan. Elev 7, 16 år och gå i nian. I resultatet har vi valt att plocka bort namn och könstillhörighet på eleverna samt eventuell diagnos som nämns då detta inte är relevant för vårt syfte.

6.4 Genomförande av intervjuerna

Alexandersson (2011) menar att om forskarna tar ett elevperspektiv är det inte utan att det blir ett problem. Oavsett vilken teoretisk utgångspunkt eller metod som används inom en forskning är det aldrig möjligt att uppleva världen på samma sätt som eleven upplever sin värld. Det är av vikt att försöka ta ett elevperspektiv och det bidrar till en förståelse för hur eleven inom flexteamsverksamheten uppfattar delaktighet i de situationer och sammanhang som framgått genom intervjutillfället. Vad eleven kommunicerar beror också på vilka andra sammanhang eleven har upplevt den dagen/veckan. Alexandersson menar att i ett annat sammanhang skulle antagligen eleven erbjudas andra kommunikationsmöjligheter och/eller kommunikationspartners och då får fram, andra svar.

Kvale och Brinkmann (2014) beskriver att intervjupersoner intervjuar på olika sätt, dem perfekta intervjupersonen existerar inte. Olika intervjupersoner lämpar sig för olika situationer, samtidigt som vissa personer kan vara svårare att intervjuas än andra. Författarna menar att det finns vissa kvalifikationer i relation till en fenomenologisk livsvärldsintervju. Det innebär att man som intervjuare ska vara kunnig kring ämnet som frågorna handlar om. Samtidigt handlar det om att vara strukturerad och tydlig i sina frågor. Att vara vänlig, känslig och öppen för de nya aspekterna som intervjun ger. Styrande är också av vikt, veta vad som är syftet med intervjun och inte vara rädd att styra in intervjupersonen om hen viker av från ämnet. Minnesgod innebär att kunna knyta an till det som intervjupersonen har sagt tidigare under intervjun. Att under intervjun kunna tolka, klargöra och vidga frågorna och svaren, för att förtydliga och bekräfta eleven.

Eftersom vi är två intervjuare som möter olika elever i olika situationer har vi valt att följa Kvale och Brinkmanns (2014) intervjukvalifikationer samt Cederborg, Hellner Gumpert och Larsson Abbads (2009) resonemang kring elevintervju. Detta för att få så likvärdiga intervjuer som möjligt. Vi hade även valt att skriva en intervjuguide som vi båda utgick från. Intervjuerna skedde på elevernas skolor, på en trygg plats, i ett enskilt rum som pedagogerna valde. Eleverna hade möjlighet att ha med en lärare under intervjutillfället, men alla eleverna avstod detta. Innan vi startade intervjun fick eleverna frågan om vi fick spela in intervjun, alla elever godkände inspelning. Eleverna fick en tydlig instruktion om vad intervjun innebar. Alla intervjuerna pågick under 10 till 15 minuter och spelades in på forskarnas telefon.

6.5 Bearbetning och analys

För att bearbeta och analysera data så använder vi oss av delar av Kvale och Brinkmanns (2014) intervjuanalys och Yins (2013) analys av kvalitativa av data. I enlighet med Kvale och Brinkmanns (2014) intervjuanalys, tolkas den registrerade intervjun av intervjuaren och forskarkollegan. Intervjun analyseras med hjälp av utskrivet material från intervjun, data. Intervjupersonens uppfattningar kartläggs för att ge forskaren nya perspektiv på fenomenen. Utifrån Yins (2013) analys så börjar vi med att sammanställa data, vilket innebär att transkribera och sortera insamlade data. Steg två är demontera data, sammanställda data bryts ner och ges nya etiketter. Steg tre är remontering, detta innebär att data uppställs i listor eller tabeller. I steg fyra sker tolkningar av den remonterade data, i detta skede kan den sammanställda databasen förändras och sammanställas på ett nytt sätt. I det femte och sista steget dras slutsatser, dessa slutsatser är relaterade till den tolkning som görs under steg fyra samt till studiens perspektiv.

6.6 Generaliserbarhet, validitet och reliabilitet

Då syftet med studien är att öka kunskapen om vilka olika uppfattningar elever har av sin delaktighet inom flexteamsverksamhet (FTV) i skolan har vi valt att använda oss av snöbollsurvalet. Patel och Davidson (2019) menar att detta kan vara en användbar metod då man gör en kvalitativ studie. Snöbollsurvalet innebär att forskaren kontaktar personer som är relevanta för studien för att sedan skapa kontakt med ytterligare personer som kan delta i studien. Snöbollsurval går att likna med ett slumpmässigt urval, beskriver författarna. Vi menar enlighet med Elofsson (2005) att denna studie inte går att generalisera då rampopulationen i förhållande till målpopulationen är för liten. Det enda eleverna som intervjuats har gemensamt är att de tillhör olika FTV.

Patel och Davidson (2019) beskriver att god validitet är då studien mäter det som är tänkt att undersökas. Kvale och Brinkmann (2014) menar att validitetens kvalitet beror på hur studiens teori är kopplat till forskningsfrågorna, hur väl intervjuguiden och intervjumetoden är utformad för undersökningen syfte. Enligt Yin (2013) blir en kvalitativ studie tillförlitlig, reliabiliteten, endast då forskningsproceduren är transparent. Detta innebär att forskare dokumenterar de kvalitativa forskningsmetoderna så att andra personer kan förstå och granska studien. All data är nödvändigtvis tillgänglig för granskning, andra ska kunna pröva studien och de belägg som nyttjats för att stödja de slutsatser som gjorts.

6.7 Etik

Studien utgår från vetenskapsrådets (2011) riktlinjer anonymitet, tystnadsplikt, sekretess och konfidentialitet. Individer som medverkar i någon forskning skyddas från kränkning och från skada enligt individskyddskravet. Med stöd av vetenskapsrådets riktlinjer kring anonymisering, det ska inte gå att hitta kopplingar som leder till en bestämd individ, det ska inte gå att kombinera en uppgift med en speciell individs identitet. Vi har valt att aidentifiera de som deltar men även den kommun som vi bedrivit studien i. Från forskaren följer tystnadsplikt med sekretess. Om forskaren i samband med sitt arbete i en studie får kännedom om något som enligt lag ska anmälas väger anmälningsplikten tyngre. Elev och vårdnadshavare fick skriftlig information om studien, missivbrev. Både vårdnadshavare och elev gav sitt samtycke skriftligt. Informationen är skriven så att eleven bör förstå innebörden i studien. Genom missivbrevet har vårdnadshavare och eleven tagit del av information om studien och eleven har möjlighet att avbryta sitt deltagande i studien närsomhelst under

studiens gång. Vi har säkrat konfidentialiteten genom att uppgifterna endast kommer att användas av forskarna i denna studie (Vetenskapsrådet, 2011). Eftersom det är elever i någon form av skolsvårighet som ska intervjuas, måste det etiska tänkas igenom väldigt noga. Vi har funderat över var intervjun utförs, eleven måste vara trygg i intervjusituationen. Vi bör vara öppna för att eleven behöver en paus och måste hålla extra koll på signaler som kan komma från eleven.

Vi har i enlighet med Kvale och Brinkmann (2014) övervägt syftet med studien. Detta för att ta hänsyn till det vetenskapliga värdet av den eftersträlvade kunskapen, även i den mån den förbättrar den undersökta mänskliga situationen. I en intervju bör forskaren ta ställning till den maktsymmetri som råder mellan intervjuaren och informanten. Maktsymmetri är inget som behöver vara medvetet från intervjuaren men som kan ses som ett etiskt dilemma speciellt då som i studiens fall, intervjun sker mellan vuxen och barn. Maktsymmetrin är inte något forskaren kan eliminera, det är något som forskaren bör reflektera över i datainsamlingen. Vi har övervägt intervjuens konsekvenser för eleverna, som till exempel stress under intervjun och förändringar i elevens självuppfattning. I analysen har vi tagit ställning till hur djupt intervjuerna har analyserats. Utifrån fenomenologisk infallsvinkel bör forskaren vara medveten kring att det är tolkningar som görs utifrån intervjuerna. Som ansvariga av studien är det vår uppgift att säkra och verifiera studien så långt som möjligt (Kvale och Brinkmann, 2014).

7 Resultat

Syftet med studien är att öka kunskapen om vilka olika uppfattningar elever har av sin delaktighet inom flexiteamsverksamhet i skolan. Resultatet presenteras i kategorier som framkom genom analys av studiens data. Kategorierna är: Problematisk skolbakgrund, betydelsefulla vuxna, elevernas uppfattning av delaktighet, och elevernas beskrivning av sin skolsituation.

7.1 Problematisk skolbakgrund

Elevernas berättelser visar på att de har olika anledningar till varför de har börjat i en FTV. Det som eleverna har gemensamt är att de av olika anledningar inte har fungerat i skolan. Flera elever påpekade att det var problem i deras klasser, med höga ljud och rörliga klasskamrater. Ett genomgående tema för eleverna i studien, är att skolans sammanhang har upplevts som rörig och jobbig. En elev påpekade att det var gamla lokaler, städning missköttes och att det var dåliga lärare. Eleverna har berättat om känslan av att inte kunna påverka sitt tidigare sammanhang i skolan.

Jag har haft svårt i skolan från det att jag började skolan. Det har varit mycket problem med klassen och att jag haft det jobbigt att kunna fokusera och jobba och det känns. Det har varit så genom hela skolan vilket har varit väldigt jobbigt.

I citatet ovan uttrycker sig eleven om sin svåra skolgång, eleven gick i en klass där hen upplevde svårigheter. Problemen gjorde det svårt för eleven att sköta sitt skolarbete och att fokusera. Eleven fortsätter att berätta om utanförskap och mobbing.

Jag har haft det jobbigt i skolan för att jag har varit [...] (eleven) som är lite annorlunda. Jag har ju [...] (diagnos) och det kan göra så att jag är lite annorlunda än de andra. Så att jag har haft det väldigt jobbigt på grund av min [...] (diagnos) för att jag inte vill gå i skolan. Det var jobbigt att ta på kläder på morgonen och så där, så jag har inte kommit iväg till skolan och så var jag inte i skolan på tre år. Och så började jag denna skolan och det gick åt helvete, för att jag fick ju, jag blev inte psykiskt mobbad men fysisk för att alla kollad på mig, skrattade åt mig här i skolan.

Eleven berättar att hen uppfattar sig annorlunda och på grund av sin problematik/diagnos har eleven varit hemma från skolan i tre år. Eleven beskriver att hens diagnos gör att skolgången är problematisk och att starten på den nya skolan ”gick åt helvete”. Eleven upplevde sig som mobbad, kände att alla kollade på hen och att de skrattade. Fler elever beskriver problematisk skolfrånvaro, som exemplet nedan visar.

Det kommer jag inte ihåg. Om du vill veta det så kan du fråga mina lärare men jag vet inte om de vet heller.

Ovan berättar eleven att hen inte kommer ihåg hur skolgången sett ut. Eleven säger att vi kan fråga lärarna men att eleven inte vet om lärarna heller vet och en annan elev uttryckte ”jag gick inte så mycket i skolan”.

7.2 Betydelsefulla vuxna

Eleverna uttrycker att de vuxna runt dem spelar roll i hur skolan fungerar. Några elever beskriver att de har pedagoger på skolan som de kan prata med, att de känner stort stöd och

får hjälp av pedagogerna. En elev berättar att pedagogerna ser på hen när det är svårt och att pedagogerna försöker stötta och ”pusha” eleven framåt. En annan elev uttrycker att lärarna är betydelsefulla när de tar med eleverna in i diskussioner i undervisningen. En elev tar upp att det är viktigt att läraren kommer fram till eleven och frågar hur det går. Eleven nedan beskriver träslöjdläraren.

Den första veckan vi hade träslöjd sa han bara, kom på något kreativt, jag ska inte stå i vägen behöver ni hjälp bara säg till.

Eleven uttrycker att det är centralt att läraren möter eleven. I citatet ger läraren eleverna utrymme att skapa fritt och tillit till elevens egen förmåga, vilket eleven upplever som positivt. Exemplet nedan visar vikten av det personliga lärandet för en annan elev.

Mesta av lärande händer personligt, så en lärare för en elev och jag gillar den processen. Det gör att jag kan ställa frågor när jag har dem och läraren kan svara så utförligt som möjligt.

Eleven uttrycker att den personliga kontakten är av vikt. I detta exempel vill eleven ha läraren nära för att kunna få svar på frågorna som uppstår i undervisningen. De flesta eleverna pratar om vikten av relation med sin lärare. Några av eleverna pratar om föräldrarna som betydelsefulla personer i deras skolgång. Nedan beskriver en elev hur det går till i beslutsprocessen.

Jag vet inte alltså jag, alltså ja genom mina föräldrar känner jag, jag säger, jag är lite rädd för att säga direkt till mina lärare. Men jag säger till mina föräldrar att jag vill ha det så och så, så försöker de fixa det.

Eleven uttrycker att hen berättar för sina föräldrar de gånger eleven vill diskutera något som gäller undervisningen på skolan. Elevens föräldrar försöker stötta hen i skolan, elevens röst förs vidare genom att föräldrarna pratar med pedagogerna. I detta sammanhang uttrycker eleven att hen inte vågar prata med lärarna, men genom föräldrarna får eleven chans att delta aktivt i undervisningen. En annan elev uttrycker sig enligt följande.

Det är så att mamma och pappa försöker hjälpa mig väldigt mycket, dom ställer vissa krav som att jag ska vara i klassrummet [...] På mig och på lärarna och då är det så att är det så att jag behöver gå tillbaka för att det är för stökigt eller så kan jag göra det men jag ska vara så mycket som möjligt i klassen. Så det är mamma och pappa som bestämmer.

I citatet ovan är föräldrarna även här av vikt för elevens skolgång. Föräldrarna ställer krav som gör att eleven är i klassrummet, men om klassrumssituationen blir för stökig har eleven möjlighet att gå till FTV. Föräldrarnas krav ställs inte bara på eleven utan på elevens lärare för att få en fungerande skolsituation för eleven.

7.3 Elevernas uppfattningar om delaktighet

Eleverna berättar på olika sätt kring sin uppfattning av delaktighet. En elev uppger att hen gör som lärarna säger.

De lägger upp det ganska bra ändå så jag är nöjd med det ... jag gör det som de säger att jag ska göra så jag klagar inte så mycket.

Eleven säger sig vara nöjd med sin skolsituation. Eleven berättar att lärarna lägger upp skolarbetet ”ganska bra ändå”, vilket medför att eleven beskriver sig nöjd. En annan elev vet inte hur hen har varit delaktig, men tror sig varit det några gånger. Eleverna uttrycker att de är

”nöjda” med situationen. En elev berättar att lärarna planerar lektionerna och skulle eleven inte känna att det är bra ”så säger man till och då lyssnar dom, och försöker få det bättre”. En annan elev uttrycker att hen är i klassrummet stor del av skoldagen men om det blir för svårt eller för rörigt så får eleven bestämma om de ska gå iväg till FTV.

Det känns väldigt bra faktiskt, det känns som det liksom, är mer min skolgång än att liksom dom bestämmer över mig, Då blir det mera att jag får vara med och hjälpa till, alltså nästan så att jag får göra det också, de bestämmer så att det blir väldigt bra.

Eleven i citatet ovan upplever delaktighet i sin skolgång, eleven får vara med och bestämma. Målen är tydliga för eleven och läraren har skapat ett sammanhang där eleven känner sig delaktig. De flesta av eleverna uttrycker att de har chans att påverka sin situation och att pedagogerna lyssnat på dem.

Ja det gör dom, dom frågar mig ofta, så svarar jag att detta vill jag göra och detta vill jag helst inte göra idag och då brukar de säga att vi tar det kanske nästa vecka istället. Då säger jag, ja, det gör vi. Så att de frågar mig också.

Eleven berättar om sin upplevelse av att det finns en dialog mellan lärare och elev, men det ligger på läraren att ta initiativet. Eleven menar att hen får vara med att tycka till och när det finns möjlighet så får eleven chansen att vara med och bestämma uppgift. En annan elev uttrycker också att det är av vikt att läraren tar ansvaret för kontakten.

Jag har varit med ganska mycket, kanske inte bestämt men jag har varit med och tyckt till och alltså typ om jag inte tycker att det här inte fungerar så får jag alltid berätta det och då har de ungefär nästan alltid en lösning på det så jag har varit med och eller hjälpt till. Jag har fått bestämma väldigt mycket om jag tycker att det här är bra, om jag tycker att schemat är bra, ifall det börjar bra och tiderna, i fall skoldagen slutar bra.

Eleven ovan anser att hen känner sig delaktig när pedagogen tar med eleven i diskussionen kring sin skolgång. Eleven uttrycker att hen alltid får delge sina åsikter och eleven känner sig delaktig i besluten genom att få alternativ på lösningar.

Jag nämnde förut att jag tycker om en integrerad lärprocess och jag tror att jag har att göra med mitt lärande på flera sätt. Jag ställer många frågor och jag är aldrig nöjd, så jag fortsätter att ställa frågor, så jag gör det igen och igen tills jag har lärt mig allting. Ahmm. Jag skulle vilja säga att jag tycker min största uppgift som elev är att fortsätta fråga och få processen att inte vara passiv.

Samtalet mellan elev och pedagog är en process, menar eleven ovan. Eleven uttrycker att hen har mycket att göra med sitt lärande och lägger mycket av ansvaret på sig själv. Eleven tänker mycket på sin lärande process, eleven ser det som sin uppgift som elev att hålla processen igång. Eleven nedan vet inte om hen är delaktig i sin undervisning. (I står för intervjuare, E står för elev).

I: Vi pratade lite innan om du får vara med och bestämma på din skola? Är du med någon gång och pratar om hur din undervisning ser ut?

E: Jag vet inte

I: Så att du vet hur du ska göra under en vecka, får du vara med och bestämma då?

E: Skakar på huvudet

I: Och varför tror du att det är så?

E: Jag vet inte

Eleven ovan skakar på huvudet som svar på om eleven får vara med och bestämma och svarar ”*jag vet inte*” på om hen får vara med och prata om sin undervisning. Några av eleverna har olika sorters scheman för att få en överblick på hur skoldagen ser ut. De flesta har scheman på väggen med eller utan bildstöd.

Till exempel nu då, till exempel så är lärare ofta sjuka, och om någon lärare är sjuk, då måste jag ändra mitt schema, jag väntar tills varje annan elev och varje annan lärares scheman funkar och på så sätt påverkar det ofta mig. Så det är möjligt att det finns ett par ändringar varje vecka i schemat, men generellt sätt så hålls majoriteten av lektionerna på samma tid som det står på mitt schema.

Eleven uttrycker att sjukdom hos lärarna ofta påverkar schemat och eleven upplever att hen får vänta tills alla andras schema funkar innan elevens schema sätts. Eleven berättar om vikten av att de personliga scheman följs och hur elevernas scheman påverkas av yttre faktorer. I detta fall kan även en känsla av delaktighet vara betydande för eleven. Elevens upplevelse är att hans schema prioriteras sist efter de andra eleverna och lärarnas scheman.

7.4 Elevernas beskrivning av sin skolsituation

Flexteamsverksamhet (FTV) innebär enligt Hentilä och Åkerlind (2018) att eleverna ska ha en fot i klassen och en i FTV. Målet är att eleverna ska integreras tillbaka in i klassen. Det är klassläraren som enligt Hentilä och Åkerlind ska ha ansvaret för eleverna. För eleverna vi intervjuat ser upplägget lite olika ut, men de flesta har merparten av sin undervisning i FTV.

Det är först i FTV flertalet elever uttrycker att de känner en tillhörighet. En elev beskriver det som att det är först då hen började i FTV som det började gå mycket bättre i skolan och då kom motivationen för skolan. FTV är en plats som kan se olika ut beroende på skola och elev, upplevdes av forskarna under de olika intervjutillfällena. En elev uttrycker att trots att hen har nästa hela sin undervisning inom FTV, så har eleven inte någon gemenskap med de andra eleverna i FTV. En del av eleverna beskriver att de endast har sin undervisning i FTV. En elev uttrycker att det är skönt, det är inte så mycket ljud där. Eleverna upplever även att FTV är en plats som erbjuder lugn och är en plats där de lättare kan fokusera. En elev uttrycker att FTV är en plats där man kan ”*jobba som man behöver jobba*”.

Den, så bra. Alltså den har verkligen förändrat allt i hela min skolgång liksom. Jag tycker det känns mycket enklare när jag går till skolan, nu när jag vet att jag kommer in i flexen istället för att jag vet att jag ska gå in i klassrummet, så det har gjort det mycket lättare för mig. Så när jag kom in i flexen så känner jag mig så välkommen liksom, jag älskar mina lärare och de kommer in och välkomnar mig och alla i klassen. Men jag känner att det inte skulle blivit så i klassrummet.

Eleven uttrycker att FTV är en bra plats att vara på, eleven beskriver även sin relation med sina lärare som positiv. Eleven uppfattar sig välkommen och menar att det har hen inte gjort i sitt ordinarie klassrum. Tillgång till FTV har förändrat elevens skolgång och FTV underlättar skolgången menar eleven. En annan elev uttrycker att FTV fungerar bättre än hen trott, eleven berättar att hen inte känt sig accepterad och beskriver nu att hen är förvånad över att det fungerar. De flesta av eleverna uttrycker att de inte är i klassen alls. Eleven nedan beskriver det så här.

O men det känns ju bättre för att när jag kom in i klassrummet så blir jag liksom ”judgad” du vet, folk kollar på mig, vad gör hen här, jag är ju den [...] som inte går i skolan liksom, för dom.

Eleven anser att hen blir dömd av de andra eleverna på skolan och om eleven skulle gått in i sitt klassrum så berättar eleven att hens känsla är att ”folk kollar på mig”. Eleven uttrycker att de andra eleverna i klassen tänker att hen är den eleven som inte går i skolan. En elev är i klassrummet så mycket som det går, det är elevens dagsform och miljön i klassrummet som avgör hur delaktig eleven är. Det är alltid en resurspedagog med eleven och eleven har alltid chans att dra sig tillbaka till FTV om det inte fungerar i klassrummet. En annan elev berättar

Jag är inte i klassen, det har jag inte varit på länge men ibland så är jag vissa lektioner som inte kan göras här inne. Tillexempel så är det inte möjligt att göra träslöjd här. Så under den tiden så får jag vara med samma klasskamrater som går i min klass. Men jag pratar inte med dem då och jag är mest isolerad under den tiden.

Eleven beskriver sin skolsituation, med orden ”jag är inte i klassen” och fortsätter att berätta att de lektioner som inte går att ha inne i FTV så är eleven med klassen. Men då har eleven inget utbyte med de andra eleverna och beskriver det som att hen är ”mest isolerad under den tiden”. En annan elev berättar också att hen är med i sin klass de skolämnena som inte går att anordna inne i FTV’s lokaler. En elev berättar att hen är i klassen vid starten av varje nytt ämnesområde och det är tre elever som berättar att de endast har undervisning i FTV.

7.4.1 Undervisning

Eleverna har olika tankar kring varför de går i skolan, vissa hävdar att det är för att det är skolplikt medan andra går i skolan för att de vill lära sig nya saker. Tre elever uttrycker att de går i skolan för att få komma in på gymnasiet. En elev berättar orsaken till att hen går i skolan är för att få kunskap, utbilda sig, få ett arbete och att ha en framtid.

Det är för att man ska lära sig saker för att sedan, man ska kunna jobba med saker som man vill jobba med, så man kan tjäna pengar och fortsätta jobba.

Eleven berättar att man går i skolan för att lära sig saker för att sedan kunna arbeta med eget valt intresse för att tjäna pengar. Två elever tar skrattande upp att de går i skolan för att det krävs av lagen att vara i skolan, det är skolplikt. Den ena eleven säger så här.

Varför jag går i skolan, först av allt krävs det lagligt att jag ska vara här (skratt) ehm. Skolan är ett mycket lärorikt ställe, här finns det många lärare och det finns mycket information om flera ämnen som kan vara praktiska och användbara i vuxen livet senare.

Eleven berättar att det krävs av lagen att gå i skolan med ett skratt. Sedan poängterar eleven att det finns mycket kunskap i skolan, både hos lärare och ”information” om olika ämnen som eleven uttrycker är användbart som vuxen.

E: Därför att jag har skolplikt (skrattar) Och att det är enda vägen till så man får en utbildning antagligen.

I: Antagligen? Du är inte riktigt säker?

E: Nehej, men det är väl viktigt att komma in på gymnasium och så vidare.

Även denna elev tar upp lagen, skolplikt men hen säger att skolan är ”enda vägen till utbildning antagligen”. Eleven berättar att det nog är viktigt att gå på gymnasiet. En elev säger att vissa dagar kan vara stressiga och andra dagar kan vara extra lugna.

Vi kan ta tillexempel en fredag, som den här dagen Jag kommer hit med linjebussen. Jag går hit, gå till flexen och tar ur min ipad, laddare och allt sådant sen så går jag upp till idrotten och har idrott. Och sen så går jag tillbaks och har rast sen så börjar en ny lektion och sen så är det lunch och sen så fortsätter det så tills dagen är slut.

Eleven ovan beskriver tydligt hur hans dag ser ut. Samma elev berättar även i intervjun att hen inte varit delaktig i hur undervisningen utformats, men är nöjd över hur dagarna är och eleven får god förberedelse när det sker ändringar. En annan elev beskriver dagen.

Vi brukar börja med att dom läser. Sen har vi samling och sen kommer vissa lärare ner från skolan och hjälper oss med typ matte och sånt[...] Jag lär mig saker [...] Jag är bara här i flexen.

Eleven beskriver sina dagar, med tydlig struktur. Eleven är bara i FTV och hen beskriver att lärarna kommer ner från skolan till hen i FTV. Eleven uttrycker att hen lär sig saker och sammanhanget i FTV underlättar för att skapa trygghet och studiero. En elev beskriver hur hans betyg har blivit bättre sedan eleven började i FTV "*Ää när jag började skolan hade jag inte så bra betyg men nu har jag bättre betyg*". Eleven uttrycker förändringen från att haft sämre betyg till höjda betyg och att det är tack vara att eleven fick tillgång till FTV som gjorde förändringen med betygen möjligt. Tankarna kring hur undervisningen är skiljer sig mellan eleverna. En elev beskriver.

Att läraren kommer fram till en och frågar hur det går för man kanske inte vågar säga rakt ut, att dom hjälper en. Det känns bra, det känns som att man lär sig mycket då.

Eleven berättar att hen inte vågar fråga rakt ut så därför är det av vikt att för hen att läraren kommer fram till eleven. Eleven uttrycker att hen lär sig mer då. En annan elev berättade att hen känner att lektionen blir bra när lärarna inte har för många skrivuppgifter och när lärarna tar in eleverna i diskussioner. En annan elev uttrycker.

En bra lektion oj, (*Skrattar*). Jag tror att matte är väldigt bra för mig, jag gillar matte väldigt mycket. Det kan bli lite svårt en gång men en bra lektion är nog när jag gör matte, jag tycker om det jättemycket, det är jätteroligt och engelska också. Jag tycker när jag gör roliga uppgifter att jag ska skriva och svara på engelska. Eller skriver om något jag gillar på engelska. Jag gillar att prata på engelska eller lösa matteproblem och så. Jag mår bra då och tycker det är väldigt kul.

Eleven pratar om vikten av att göra något som hen gillar och är bra på. Eleven värdesätter att få arbeta med ämnen som hen tycker om för att lektionen ska bli en bra lektion. Eleven diskuterar matematik och engelska som är hans favoritämnen. Det är viktigt för eleven att få göra roliga uppgifter, så som prata engelska eller lösa matematikproblem. En annan elev berättar att det kan vara svårt. "*Det är lite svårt, för det finns vissa grejer, man liksom vill lära sig och vad man inte vill lära sig*". Eleven beskriver problematiken med att vilja lära sig och att inte vilja lära sig, eleven uttrycker att hen är motivationsstyrd. En annan elev berättar.

En bra lektion börjar alltid med att jag sätter mig ner och att jag jobbar och att jag gör uppgifterna som jag ska göra. Och att jag sen liksom kan slappna av efteråt så att jag inte fastnar på en massa tal eller blir lite irriterad för att jag inte kunde, det flyter på, vilket är väldigt skönt.... Alltså det blir väldigt, ibland, ibland kan det vara så att jag har en jättedålig dag. Och då känner jag verkligen inte för att göra någonting. Men ibland kan det bli att jag sätter mig ner, så gör jag det för att då tänker jag på något annat. Men ibland funkar det inte alls. Så ibland vet jag att det kommer bli bra lektion eller ibland så vet jag att det kommer bli en dålig lektion. Men att det alltid finns möjlighet att jag sätter mig ner och gör ett eller två tal ändå.

Eleven beskriver sin syn på en bra lektion med "*att jag sätter mig ner och arbetar*". Eleven pratar om att när uppgifterna gjorda så kan hen "*slappna av efteråt*", att det är av vikt att skolarbetet flyter på för eleven. Men eleven uttrycker också att det finns en chans

till irritation ifall hen fastnar i skolarbetet och det kan leda till att eleven inte gör någonting. Eleven berättar att vid en dålig dag så "känner" eleven inte för att göra någonting, men eleven beskriver också att om hen "sätter sig ner" trots dåliga dagar så kan det leda till att eleven tänker på annat och då få gjort några "tal ändå".

Mesta av mina lektioner är såna där jag förstår uppgiften, det är troligtvis på grund av att jag inte nöjd förrän jag gjort det. Jag fortsätter att fråga tills jag förstår.

Eleven ovanför berättar att hen oftast har lektioner där eleven förstår uppgiften. Det beror enligt eleven på att hen fortsätter att fråga till eleven förstår. Medan eleven nedan berättar att läraren är av vikt för en bra lektion.

En bra lektion då är det som att jobbet bara åker förbi Det känns, ää, väldigt mycket energifullt. Det kan vara olika saker, det kan vara vilken lärare jag har eller hur dom undervisar och vad det är för uppgift som man ska göra.

Eleven uttrycker att en bra lektion ger eleven mer energi och att det är en bra lektion när "jobbet bara åker förbi". Eleven beskriver att läraren, lektionsupplägget och uppgifterna är av vikt för om det blir en bra lektion eller inte. I studien frågas alla elever om de vet vad ett kursmål är för något. En elev hade hört talas om det och uttryckte.

Jag känner av det, en del. Jag var väldigt förvirrad förut, vad betygssystemet handlade om. För även läroplanen beskriver inte betygen så himla klart för en elev, det märktes som konstigt för mig. Jag fortsatte att säga frågor och så förstod jag om ett tag.

Eleven berättar att hen har hört ordet kursmål förut. Eleven fortsätter berätta att betygssystemet och läroplanen inte beskriver betygen på ett bra sätt för elever och det tycker eleven är konstigt. Eleven talar även om att hen "fortsatte fråga" till hen "förstod vad det handlade om". En annan elev svarade "Kursmål, gud jag vet inte. Om man typ ska gå någon kurs så har man mål om det, jag vet inte". Elevens svar visade på att hen inte visste vad ordet betyder men att eleven kunde formulera vad hen trodde att ett kursmål var för något. De andra eleverna visste inte alls vad kursmål innebar.

7.4.2 Ämne

Bland elevernas favoritämnen finns de praktiska ämnena, så som musik, slöjd och hemkunskap, men även engelska och matematik. Tre elever tycker bäst om engelska och två elever tycker att matematik är roligast.

Engelska och matte. Engelska har jag växt upp med och jag känner jag älskar engelska, jag pratar engelska med mig själv varje dag och sånt där med familjen och så. Och matte, jag har aldrig varit bra på matte, matte har aldrig varit mitt favoritämne men jag älskar det nu.

Eleven berättar att hens favoritämnen är engelska och matematik. Engelska använder eleven mycket i vardagen och eleven uttrycker att matematik har gått från att vara ett ämne som hen inte värdesatt till ett ämne som eleven uttrycker att hen "älskar det nu". Eleven nedanför berättar att läraren betyder mycket för vilket som blir favoritämnet.

Mitt favoritämne är nog matte. Det är för att jag har en väldigt bra lärare. Det är att det är väldigt mycket att hon förklarar saker, men hon förklarar på ett sätt så att eleverna får ge exempel.

Eleven uttrycker att matematiken förmodligen är favoritämnet för att eleven har en bra lärare som kan förklara matematiken. Eleven fortsätter med att berätta att läraren förklarar på ett sätt

som gör eleverna delaktiga på lektionen. På frågan kring vilka ämnen eleverna läser framkommer det en viss osäkerhet hos två elever.

E: Vilka ämnen jag läser?

I: Mm, vilka ämnen läser du? Vet du vad jag menar när jag säger ämne?

E: Nej

I: Matte är ju till exempel ett ämne, svenska är ett ämne. SO är ett ämne, det är det jag menar med ämne, vilka ämnen läser du?

E: Vi har matte, engelska, NO... bild idrott... SO tror jag, svenska... vi har nog dom mesta som dom andra har...

Eleven ovan förstår inte frågan kring vad ett ämne är. När eleven fått förklarat ordet berättar eleven om flertal ämnen som hen har undervisning i, men eleven uttrycker också "*vi har nog dom mesta som dom andra har*". Eleven placerar sig i en grupp och använder sig av en vi-mot-dom form. En annan elev uttrycker också en osäkerhet kring vilka ämnen som hen läser. Eleven svarar att engelska är hens favoritämne och berättar sedan att hen "*tror*" att hen läser "*matematik eller svenska*". Träslöjd är ett ämne som flera elever föredrar på grund av att de får skapa fritt eller för att de känner sig duktiga på det. En elev nämner hemkunskap, träslöjd och musik som sina favoritämnen. De elever som läser ämnen som idrott, slöjd och hemkunskap gör det utanför FTV, ihop med sin ordinarie klass. De skolämnen som nämns mer är samhällskunskap, biologi, no, bild, gymnastik, kemi och teknik .

7.4.3 Lektion

Elevernas tankar kring hur en mindre bra är, lektion liknar varandra. En elev säger att en mindre bra lektion är "*Det är när det bara är skriva hela tiden, det känns lite enformigt*". En annan elev uttrycker att hur lektionen blir påverkas av när på skoldagen den är placerad.

De är (tänker) Det är säkert alla såhär jättelånga lektion, man har haft typ fem minuters rast innan och så har man typ en timmes lektion, det är liksom inte en sån rolig grej direkt, speciellt när det är på morgonen med. Men alltså det är la mest så att jag blir trött och jag börjar tappa fokus och så vidare.

Eleven berättar att en mindre bra lektion är alla långa lektioner och att längden på rasten som eleven haft innan lektionen påverkar om lektionen blir bra eller inte. Eleven beskriver att trötthet gör att hen tappar fokus. Eleven talar om att morgonlektionerna är speciellt svåra, eleven fortsätter

Ja men till exempel så jag går och lägger mig. Jag brukar somna runt 24 på natten så brukar jag vakna klockan 6, så jag får sex timmars sömn varje natt. Sen ska jag ta mig upp och göra frukost, duscha, packa väskan och allting sånt. Så det är väldigt mycket att hålla reda på men jag, det är mest de lektionerna annars så är det rätt ok.

Eleven anser att lektioner på morgonen påverkas av sömnen och hemförhållandena. Eleven berättar hur hans morgonrutiner ser ut och att det är mycket att hålla reda på vilket kan påverka elevens lektioner som startar tidigt på morgonen.

En mindre bra lektion består av att jag är, väldigt irriterad och att jag är trött och hungrig kanske och då blir det väldigt svårt för mig att kunna fokusera. Och jag kan inte att, och jag bara skiter i allting och bara är helt ja, jag skiter i allting. Det är, det är faktiskt väldigt tråkigt för alla.

Eleven uttrycker att irritation, trötthet och hunger påverkar lektionerna och att dessa störningsmoment gör att eleven får svårt att fokusera. Eleven beskriver att när det händer

så ”skiter” hen ”i allt” och hen uttrycker att det blir en ”tråkig” situation även för omgivningen. En annan elev tar upp lärarens betydelse för om lektionen blir bra eller dålig ”läraren har en dålig dag och kanske blir irriterad om man inte fattar”. En annan elev beskriver en dålig lektion med.

Det är nog vad ska jag säga, det är nog lite svenska och biologi, jag gillar inte det så jättemycket. Det är liksom så där jobbigt när man ska läsa om saker och så ska man skriva upp frågor om det. Jag tycker det är så, det är verkligen tråkigt och jobbigt, så att... jag vet inte (*låter frustrerad*). Det vet jag faktiskt inte, jag, när jag läser och så och vet att jag ska svara på frågor, oh jag tycker det är så jobbigt jag vill liksom inte men jag kämpar mig igenom det så att, men det tar väldigt mycket emot. Jag kan bli arg och frustrerad på mig själv och då känner jag och tänker men nu går det inte bra nu är jag dålig på detta och så där men som sagt man kommer till skolan för att lära sig, inte för att vara bäst. Men jag kan känna att liksom nu vill jag hem, liksom nu vill jag liksom att allt ska bort, jag ska bara ligga där under täcket typ. Så känner jag. [...] Jaa, Jag har en möjlighet om jag vill men oftast så stannar jag kvar, jag tvingar mig själv att liksom nu stannar du och gör detta.

Eleven beskriver att svenska och biologi är ämnen som hen inte gillar. Eleven fortsätter med att berätta att uppgiften på lektionen spelar roll. Eleven beskriver att hen inte vet men att det är tråkiga och jobbiga uppgifter som påverkar hen mest, eleven försöker att kämpa sig igenom uppgifterna men hen beskriver att det är svårt och ”*det tar emot*”. När lektionen blir för svår och det ”*tar emot*” uttrycker eleven frustration på sig själv och hen nedvärderar sina kunskaper. Eleven berättar att hen vet att skolan är en plats där man ska ”*lära sig*” saker och att man inte måste ”*vara bäst*” men att det inte hjälper när den svåra känslan kommer, då vill eleven bara lägga sig under täcket. Eleven talar om att hen har möjlighet att gå undan på skolan men att hen oftast väljer att stanna kvar. En annan elev menar att lektioner som är enformiga är mindre bra.

8 Diskussion

Syftet med studien är att öka kunskapen om vilka olika uppfattningar elever har av sin delaktighet inom flexteamsverksamhet i skolan. I studien användes följande frågeställningar: Hur uttrycker sig eleverna i FTV kring delaktighet?; Vilken uppfattning har eleverna inom FTV om sin undervisning?

Vi anser att studien besvarade frågeställningarna och ett centralt resultat är att eleverna i studien befinner sig i en FTV, alla ska enligt Hentelä och Åkerlind (2018) ha en klasstillhörighet, men flera elever vet inte vilken klasstillhörighet de har, eleverna verkar inte ha en känsla av skolan som sammanhang som är viktigt enligt Antonovsky (2005) och frågan är om eleverna får den möjlighet till delaktighet som de borde få.

8.1 Resultatdiskussion

8.1.1 Komplex verksamhet

Resultatet visar på att skolan är en komplex verksamhet som ska möta många olika individer och deras krav. De elever som deltagit i studien kommer från en problematisk skolbakgrund. Några elever har inte varit i skolan på flertal år innan de började i FTV, medan andra inte kan svara på hur skolan varit innan de kom till FTV. Elever som inte minns hur skolgången sett ut kan visa på att eleverna distanserar sig från skolproblematiken och vilket kan bero på att sammanhanget eleverna befann sig i, inte gav rätt förutsättningar till att skapa självständighet. Eleverna har inte fått möjlighet till känsla av sammanhang. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2018) delaktighetsmodell är indelad i sex aspekter: tillhörighet, tillgänglighet, samhandling, erkännande, engagemang och autonomi. Dessa aspekter belyser både det som elever själva upplever och det som kan ses av andra. Aspekterna hör ihop, de har betydelse för elevens chans till delaktighet inom lärmiljöerna och aspekterna påverkar varandra. I studien framkom det i resultatet att eleverna har tidigare inte har befunnit sig i rätt sammanhang och delaktighetsaspekterna inte tagits hänsyn till.

I studien framkommer det att eleverna uppfattar sig välkomna och till viss del delaktiga i FTV och flera elever menar att det hade de inte gjort i det ordinarie klassrummet. Forskningen visar på komplexitet i inkluderings begreppet (Göransson och Nilholm, 2014) samt delaktighetsaspekterna (Szönyi och Söderqvist Dunkers, 2018). Hentelä och Åkerlind (2018) skriver om hur tanken är att en flexteamsverksamhet (FTV) ska fungera. De menar att FTV ska vara en plats för elever i skolsvårigheten, ett sätt att komma ifrån klassrummet en stund, men att eleven ska ha en klasstillhörighet och vara i klassen så mycket som möjligt, utifrån sina behov och förutsättningar. Lindqvist och Nilholm (2004) menar att de flesta forskare är överens om att inkludering handlar om mer än fysisk placering. Skillnaden mellan elever bör ses som tillgång i stället för problem och denna visionen bör omfatta, enligt författarna, alla elever i alla skolor. Eleverna i studien befinner sig i en FTV, alla ska enligt Hentelä och Åkerlind (2018) ha en klasstillhörighet, men flera elever vet inte vilken klasstillhörighet de har och frågan är om eleverna får den möjlighet till deltagande som de borde få. Vandenbusse och De Schauwer (2017) beskriver deltagande som en arbetsprocess, det handlar om känslan av tillhörighet. Sotkasiira, Haikkola, och Horelli (2010) och Ahlström (2010) menar att varje elev bör kunna uppnå sin fulla potential, ha en känsla av värdighet och självvärde. Deras forskning visar på att det bidrar till sociala färdigheter för ungdomar som får möjlighet att delta i projekt och aktiviteter i inom skolans verksamhet. Att få möjlighet att

delta är en förutsättning för att eleverna ska få bra möjligheter att möta samhällets utmaningar och behov. Hjärne och Säljö (2019) anser att i en klassrumssituation lär sig eleverna att interagera med andra elever med olika bakgrunder, de lär sig att samarbeta och de utvecklar regler för det sociala livet. Som det är skrivet tidigare i resultatdiskussionen så är merparten av eleverna i studien i en FTV hela sin skoldag, det framgår ett mönster i att eleverna arbetar mycket, en till en, och detta gör att eleverna endast träffar de som är i samma situation. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2018) funderar på vilka signaler som ges till eleverna när en elev ofta blir exkluderad från klassens gemensamma aktiviteter.

Resultatet visar att eleverna har sitt sammanhang i FTV, ett sammanhang som har utvecklat ett eget sätt att fungera för att ta emot elever som har skolproblematik. För att eleverna ska få tillgång till båda världar (klass, FTV) krävs det att eleverna får tillgång till de olika begreppen som används inom de olika delarna av skolans värld, till exempel ämne, kursmål, betyg och delaktighet. Utan begreppen kan eleverna lätt ställas utanför skolan som sammanhang. Elevernas citat från resultatdelen visar att några av eleverna beskriver en vi och dom känsla. En elev anser att hen blir dömd av de andra eleverna på skolan och har tillskrivit sig själv en roll, eleven upplevs ha en dålig självkänsla i sitt skolsammanhang. Eleven benämner de andra i klassen som ”folk”, eleven uttalar en stark känsla av vi och dom. En annan elev uttryckte sig så här “vi har nog det mesta som dom andra har”. Båda eleverna placerar sig i en grupp och använder sig av en vi-mot-dom form. FTV ställs utanför skolan och det blir två världar. Molin (2018) tar upp det eleverna uttrycker, vi och dom deltagande. Författaren menar att det i skolan finns två världar, en där den formella tillhörigheten finns och en där den informella tillhörigheten finns. Dessa världar möts inte för flertal av eleverna. Detta väcker frågan om hur skolan ska kunna möta alla olika elever. Elevernas berättelse visar på att det är av vikt med diskussion om vad som sker i undervisningen, vilket gör att eleverna får chans till en större förståelse, begriplighet och hanterbarhet i sitt sammanhang. Florian och Spratt (2013) skriver att inkluderande utbildning kräver att elever inte bara är närvarande i skolan, utan alla elever har möjligheter att delta i ett meningsfullt lärande. Detta är ett tillvägagångssätt som kräver en teoretisk förståelse av de sätt som elever lär sig och som i sin tur antas i de val av metoder som lärarna gör i sina klassrum.

8.1.2 Delaktighet

Samtidigt uttrycker flera elever i studien en osäkerhet kring om de är delaktiga. Dialogen mellan lärare och elev är av stor vikt för eleverna i studien och det ligger på läraren att det fungerar för de flesta av eleverna. Utom en elev som uttrycker att det är elevens ansvar att föra dialogen mellan lärare och elev vidare. Eleverna beskrev ingen känsla av delaktighet i det stora sammanhanget som skolan är, men i den lilla FTV gruppen berättar eleverna att de har det bra. Detta kan ses som att eleverna litar på att pedagogerna och FTV har mött deras behov, men eleverna uttrycker ingen delaktig i utformningen av undervisningens struktur eller i vilka ämnen de läser. Flera av eleverna kunde inte riktigt berätta om hur de är delaktiga, några elever berättade att de frågar och får hjälp av föräldrarna när det gäller undervisningen. En elev uttrycker att hen inte “vågar säga direkt till lärarna” hur hen vill ha det. I Skolinspektionens studie (2018) framgår det att lärarna upplever att det är svårt att göra eleverna delaktiga då de har en kursplan att förhålla sig till. I studien framkommer det att eleverna har svårt att förstå begreppen ämnen och kursmål. Om läraren begränsar elevernas kunskapsintag och kännedom om centrala begrepp, så stöttas inte eleverna i utvecklingen. Lindqvist och Nilholm (2014) visar på att det är av vikt att göra elever medvetna om och hur utbildningen organiseras. För att eleverna ska ha en känsla av sammanhang behöver de veta utbildningens mål, krav och hur de bedöms.

I studien framkommer det att flera elever lägger ansvaret för sin utbildning på sig själva, eller på andra sammanhang som till exempel skolan/pedagoger/föräldrar. En elev berättar detaljerat om sin känsla av hopplöshet när skolan inte fungerar. Eleven uttrycker att hen kommer till skolan för att lära sig, inte för att vara bäst men frustrationen över att inte klara uppgifterna leder till sämre självkänsla. Eleven lägger svårigheterna på sig själv och inte på skolan, eleven har tillskrivit sig sina svårigheter. Utifrån det relationella perspektivet beskriver Atterström och Persson (2000) att vuxna i skolan bör vara medvetna om sin definitionsförmåga, de ord som definierar elevers handlingar och upplevelser. Positionen mellan lärare och elev kan bidra till att stärka eller försämra självkänslan och självförtroendet hos eleven. Eleverna i studien betonar att relationen med vuxna är av betydelse. Pedagogernas förhållningssätt spelar roll för eleverna i studien, en elev uttryckte att lärarens betydelse för om lektionen blir bra eller dålig är av stor vikt. Eleven sa i citatet från resultatdelen "mm, läraren har en dålig dag och kanske blir irriterad om man inte fattar", i det kategoriska perspektivet ser läraren att det är eleven som gör fel men i det relationella ser läraren att eleven är i svårigheten. Här blir det tydligt att lärarens inställning till eleverna spelar roll.

Elevernas svar i studien visar på att det krävs variationer i skolan som sammanhang. Det krävs goda relationer för att nå eleverna och för att eleverna ska få en positiv lärandeidentitet. I studien framkommer det att praktiskt arbete, diskussioner och relationer under lektionen är av betydelse för eleverna. När läraren "fångar in" eleverna och arbetar tillsammans med dem skapas en känsla av delaktighet för eleven. Eleven känner en känsla av relation till sina lärare och det medför att eleven tillskrivs välkomnande egenskaper. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2018) anser att en tillgänglig lärmiljö är något som alla elever ska ha rätt till och förutsättningen för tillgänglighet är att eleverna har tillgång till och deltar i skolans aktiviteter. Alexandersson (2011), Meijer, Soriano och Watkins (2007) forskningen visar att det är av vikt att inkludera elever i sin undervisning. Klassrumssituationen bör innehålla läroprocesser som utmanar eleverna men också som tar tillvara på eleverna engagemang, erfarenhet och personliga val. I Lgr 11 (Sverige. Skolverket. (2017) står det att läraren bör söka efter vem eleven kan vara, det krävs en målsättning som läraren och eleven strävar efter och att hitta en brygga mellan elevernas intressen och läroplanen. Alexandersson (2011) anser att undervisningssituationen är en relation, där de som ingår skapar mening tillsammans. En tydlig bild i studien är att ett arbetssätt för alla elever inte fungerar, det handlar om relationen mellan lärare och elev. Eleven bör känna tillit till att läraren gör det som är bäst för eleven i undervisningen som ett sammanhang.

8.1.3 Studiens centrala resultat

Eleverna i studien beskriver att de trivs. Flertalet av eleverna uttrycker att de har chans att påverka sin skolsituation vilket kan bero på tryggheten i sammanhanget. Lärarna kan ha skapat ett öppet klimat i FTV. Men vad betyder det för eleverna egentligen, är de delaktiga för att de känner sig trygga i det lilla sammanhanget. Enligt Sjölund, Jahn, Lindgren och Reuterswärd (2017) är känsla av sammanhang av stor vikt. När eleven känner att livet har en känslomässig innebörd och alla utmaningar som eleven ställs inför är värda att investera energi och engagemang i, då är det meningsfullt för eleven. De har vuxna (lärare/föräldrar) som i många fall stöttar dem, men vi ställer oss frågan om det räcker trivsel, för att eleverna verkligen ska vara delaktiga i sin undervisning. Utifrån studiens resultat och Szönyi och Söderqvist Dunkers (2018) delaktighetsmodell sex aspekter, ser vi att eleverna uppfattar sig till viss del delaktiga, men om man tittar på alla sex aspekter, väcks frågan om verklig delaktighet. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2018) skriver att begreppet delaktighet inte är tydligt definierat. Delaktighet kan betyda samma sak för alla individer, men om det saknas en gemensam förståelse om innebörden i begreppet, ställer det till det för skolans miljöer och

skolorna bör ställa sig frågan, vad innebär delaktighet för eleverna på individnivå. KASAM (Antonovsky, 1987) innebär att skolan ska vara meningsfull, begriplig och hanterbar för individen. Eleverna bör känna att skolan är rimlig för att investera den energi som krävs för att få en hanterbar skolgång.

Syftet med studien är att öka kunskapen om vilka olika uppfattningar elever har av sin delaktighet inom flexteamsverksamhet i skolan. Vår slutsats i studien och svar på syftets frågeställningar är att eleverna uttrycker en problematisk skolbakgrund, i nuläget i FTV uttrycker eleverna att de mår bra och de har inte mycket gemensamt med övriga skolan. Det ligger på skolan som organisation att skapa förutsättningar för alla elevers rätt att må bra i skolans alla delar. Detta medför att eleverna har rätt att känna sig delaktiga och inkluderade i alla skolans sammanhang. Eleverna har rätt att ha en känsla av sitt sammanhang (Antonovsky, 2005). Det vilar i många fall på läraren att skapa lärande och stärka elevens självkänsla i undervisningen. Lärarens uppmärksamhet eller brist på uppmärksamhet mot eleverna i klassrummet avgör elevernas upplevelse av delaktighet som i sin tur speglar elevernas skolgång. Enligt Hentilä och Åkerlind (2015) så innebär inkludering att alla elever känner sig accepterade, delaktiga och har känslan av samhörighet med klasskamrater och lärare. Eleverna ska vara delaktiga genom att ha möjlighet att påverka sin skolsituation samt utveckla förmågor att verka i en demokratisk verksamhet. Resultatet i studien visar en annan sida än den Hentilä och Åkerlind beskriver. Elevernas berättelse bygger på en till en lärande, där eleverna inte har mycket samhörighet med klasskamraterna och i vissa fall verkar inte samtalen med lärarna inge någon delaktighet eller sammanhang. Vilket utifrån ett dilemmaperspektiv är problematiken kring att kategorisera elevers beteenden som i sin tur begränsar elevernas deltagande. Vi menar att det är av vikt att eleverna deltar i sin utbildning och att eleverna är deltagande i klassrumssituationen (se också Hjärne och Säljö 2019; Soriano och Watkins 2007). Eleverna har rätt att ha en hanterbar, meningsfull och begriplig skolgång och liksom Molin (2018) anser vi att delaktighet inte är något som bara uppstår, delaktighet är något som skolan måste ”skapa”.

8.2 Metoddiskussion

Den data som är insamlad är baserad på intervjuer med elever i olika flexteamsverksamheter, då syftet med studien är att öka kunskapen om vilka olika uppfattningar elever har av sin delaktighet inom flexteamsverksamhet (FTV) i skolan. Validiteten är säkrad i studien då frågeställningarna gav svar på syftet. Vi har använt oss av en fenomenologiskansats och gjort en kvalitativ intervjustudie för att studera elevers livsvärld. Då vi var medvetna kring den tolkning som görs i en fenomenologisk studie valde vi att inte ställa frågor om elevernas eventuella funktionsvariationer, då detta kunde påverka studiens resultat och framför allt så ha det inte med studiens syfte. Vi har även i vårt resultat valt att aidentifiera eleverna helt, både då det gäller kön och eventuella funktionsvariationer som kom fram i intervjuerna för att det inte hörde till syfte och frågeställningar. Utifrån en fenomenologisk ansats har vi i vårt resultat beskrivit variationerna i elevernas berättelser men samtidigt tagit upp de centrala delarna som framkommit i intervjuerna.

Utifrån fenomenologin gör forskaren en tolkning av en människas situation, vilket gör att studien inte helt går att upprepa. En intervjustudie påverkas av den som intervjuar men även beroende på personen som intervjuas och dess tillstånd. Däremot går det att analysera vårt material för att säkerställa studiens tillförlitlighet. Vi valde att utgå från snöbollsurvalet då vi ville studera en FTV i en specifik kommun. Vi ringde till rektorer för att sedan bli hänvisade vidare till specialpedagoger eller pedagoger som är ansvariga för FTV. Det har varit

svårigheter att få kontakt med vissa rektorer, de har inte svarat och när de svarade var de mindre bra på att återkoppla. Redan i början av vår studie kunde vi tycka oss se ett motstånd mot att låta eleverna vara delaktiga. När vi ringde runt rektorerna för att fråga dem om de ville delta i vår studie så svarade de flesta rektorer nej, eleverna kommer inte klara det, sekretess eller att de skulle fråga FTV's pedagoger. Ingen rektor svarade att de skulle fråga eleverna.

Vi funderade först på en enkätstudie, vilket vi också förstod att några av rektorerna hade föredragit. Dock var vi då osäkra på hur ärliga svaren hade blivit och hur delaktiga lärarna hade varit i svaren. Vi ville få till det personliga och ärliga mötet med eleverna. I det personliga mötet ser intervjuaren nyanser i ett samtal, till exempel då eleverna skrattar eller funderar. Vi ville även ha det enskilda mötet där elevens tankar inte blir färgade av någon annan. Dock var det läraren i FTV som avgjorde vilka elever som skulle få möjlighet att delta i studien, detta kan naturligtvis spegla resultatet i studien. Likväl var det lärare som i viss mån uttryckte oro kring den informationen eleverna kunde tänkas att ge. Eleverna som vi intervjuade fick möjligheten att ha en vuxen med sig för att det skulle bli en trygg situation, men det var ingen av eleverna som valde det. Cederborg, Hellner Gumpert och Larsson Abbad (2009) rekommenderar att det kan vara av vikt att ha insyn i elevernas funktionsvariationer innan intervjun. Detta för att forskaren ska ha chans att möta eleven på bästa sätt. Vi har valt att inte ta reda på elevernas eventuella funktionsvariationer, men inför intervjusituationen, hade vi med oss att eleverna kunde ha någon form av svårighet. I efterhand har vi mer kunskap och vi inser att vi borde gjort pilotstudier för att testa våra intervju frågor.

Om vi lagt till dokumentanalys, observationer eller intervju med pedagoger, så skulle vi fått en djupare förståelse för fenomenet. Det vi vill synliggöra i studien är elevens röst, hur uppfattar eleverna sin situation i en FTV, därför valde vi enbart elevintervju. Eftersom forskaren i en fenomenologisk studie gör en tolkning av resultatet och det är då svårt att skala av sig helt från tidigare kunskap. Vilket även det är en anledning till att enbart göra intervjuer med elever, vi ville inte påverkas av några yttre faktorer mer än vad vi redan hade. Vi funderade mycket kring vårt val av att dela upp intervjuerna mellan oss, men då forskaren kan upplevas ha en maktposition hos den som intervjuas är det av vikt att endast en vuxen deltar under intervjun. Samtidigt var vi medvetna om att detta kunde innebära att intervjuerna blev olika. För att göra de så likvärdiga som möjligt valde vi att gå igenom frågorna noggrant för att sedan diskutera följdfrågor som kunde dyka upp. Detta kanske kan resultera i att intervjuerna blir för styrda dock ansåg vi att det var av vikt att intervjuerna blev likvärdiga.

Det som varit extra givande i denna studie är att vi fått ta del av sju elevers livsvärld och deras uppfattning kring sin skolsituation och delaktighet.

8.3 Studiens kunskapsbidrag

Detta är ett kunskapsbidrag på så sätt att det är eleverna som är i fokus. Majoriteten av den forskning som finns idag fokuserar på eleven och gruppen ur den vuxnas perspektiv. Vi har bidragit med att delaktighet kan se ut på många olika sätt och alla elever har rätt att göra sin röst hörd. Arbetet har kommit till att handla en del om inkludering som även är av vikt att forska vidare kring.

Som specialpedagoger ser vi i studien vikten av att fokusera på ett skolutvecklingsprojekt. Det är av vikt att skolan går samman och att projekt som FTV stöttas upp ifrån organisationsnivå. I enlighet med vårt syfte och vår teori ser vi att elevers delaktighet och känsla av sammanhang är betydelsefulla delar för skolan som organisation att arbeta med. Vi som specialpedagoger är en del av organisationen och vi kan stötta lärarna i klasserna och arbeta för ett mer inkluderande arbetssätt där varje elev har chans till delaktighet. På detta sätt får eleverna också större chans till en hanterbar, begriplig och meningsfull skoldag.

8.4 Vidare forskning

Något vi uppfattat när vi var runt på skolorna var att de olika flexteamsverksamheterna (FTV) är olika utformade.

För vidare forskning:

A, Flexteamsverksamheten i sin helhet. B, Hur fungerar implementeringen av verksamheten i skolan. C, Vad innebär det med anpassad studiegång för eleven, i nuläget och i framtiden. Hur såg vägen till anpassad studiegång ut för eleven? D, De flesta av eleverna vi har intervjuat upplever ingen delaktighet i sitt ordinarie klass/klassrum: Enligt FTV's implementeringsplan ska eleverna tillhöra klassen och målet är att de ska komma tillbaka till klassen efter en tid i FTV. Vad innebär det för elevens delaktighet att stå utanför sin klass? E, Vi upplever att det är många elever som identifierar sig med sin diagnos och för vidare forskning vore det intressant att fokusera på elevernas uppfattning om deras identitet och hur diagnosen påverkar dem i skolvardagen och deras framtida skolval?

9 Referenslista

- Ahlberg, A. (red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning: en mångfasetterad utmaning*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Ahlström, B. (2010). *Student Participation and School Success—The relationship between participation, grades and bullying among 9th grade students in Sweden*. *Education Inquiry*, 1:2, 97-115, DOI: 10.3402/edui.v1i2.21935
- Alexandersson, U. (2011). *Inclusion in practice: Sofia's situations for interaction*. University of Gothenburg
- Alexandersson, U. (2014). *Stödjande strukturer - En fallstudie om hur skolan möter elever inom autism*. Kalmar: SPSM
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: how people manage stress and stay well*. (1. ed.) San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium*. (2. utg.) Stockholm: Natur och kultur.
- Aspelin, J. (red.) (2013). *Relationell specialpedagogik: i teori och praktik*. Kristianstad: Kristianstad University Press.
- Atterström, H. & Persson, R S. (2000). *Brist eller olikheter? Specialpedagogik på alternativa grundvalar*. Lund: Studentlitteratur.
- Blatchford, P. & Webster, R. (2018). *Classroom contexts for learning at primary and secondary school. Class size, groupings, integrations and special educational needs*. UCL Institute of Utbildning: Storbritannien: British Educational Research Journal Vol. 44, nr 4, augusti 2018, s. 681-703 DOI: 10.1002 / berj.3454
- Bossaert, G., Colpin., H., Pijl, S J. & Petry, K. (2013). *Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education*. *International Journal of Inclusive Education*, 17:1, 60-79, DOI: 10.1080/13603116.2011.580464
- Cederborg, A., Hellner Gumpert, C. & Larsson Abbad, G. (2009). *Att intervju barn med intellektuella och neuropsykiatriska funktionshinder*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Diskrimineringslagen. (2017). *Diskrimineringslag 2008:567. Ändring införd t.o.m. SFS 2017:1128*. <https://www.do.se/globalassets/stodmaterial/diskrimineringslag-2008-567.pdf>
- Greene, R.W. (2017). *Hitta rätt: en lösningsfokuserad samarbetsmetod för skolan*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). *Inkluderande undervisning– vad kan man lära av forskningen?*. Specialpedagogiska skolmyndigheten: FoU skriftserie nr 3

- Elofsson, S. (2005). Kvantitativ metod -struktur och kreativitet. I/In Larsson, S., Lilja, J., Mannheimer, K (Red.). *Forskningsmetoder i socialt arbete*. Lund: Studentlitteratur
- Eriksson, M. (red.) (2015). *Salutogenes: om hälsans ursprung : [från forskning till praktisk tillämpning]*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Florian, L. & Jennifer Spratt, J. (2013). *Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice*. *European Journal of Special Needs Education*, 28:2, 119-135, DOI: 10.1080/08856257.2013.778111
- Hentilä, G. & Åkerlind, A-L. (2016). *Uppföljning 2016*. Varberg: Barn och utbildningsförvaltningen.
- Hentilä, G. & Åkerlind, A-L. (2017). *Uppföljning. 2017*. Varberg: Barn och utbildningsförvaltningen.
- Hentilä, G. & Åkerlind, A-L. (2018). *Projekt flexteamsutveckling 2015-2018. Slutrapport*. Varberg: Barn och utbildningsförvaltningen
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2019). *Teaching and learning in the special education setting: agency of the diagnosed child*, *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24:3, 224-238, DOI: 10.1080/13632752.2019.1609239
- Jensen, L. (2017). *Inkluderingskompetens vid adhd & autism*. Södra Sandby: Be My Rails Publishing.
- Karlsson, Y. (2012). *Elever i särskild undervisningsgrupp : En studie med barnens perspektiv i fokus* (1. uppl. ed.). Stockholm: Liber
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lansdown, G. (2010). Building towards effective participation. I/In A. Percy-Smith, B. & Thomas, N. (red.) (2010). *A handbook of children and young people's participation [Elektronisk resurs] perspectives from theory and practice*. London: Routledge.
- Ljungblad, A. (2018). *Relationellt lärarskap: och pedagogiska möten*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, G. & Nilholm, C. (2014). *Promoting inclusion? 'Inclusive' and effective head teachers' descriptions of their work*. *European Journal of Special Needs Education*, 29:1, 74-90, DOI: 10.1080/08856257.2013.849845
- Lindqvist, G. Nilholm, C. Almqvist, L & Wetso, G.-M. (2011). *Different agendas? The views of different occupational groups on special needs education*. *European Journal of Special Needs Education*, 26:2, 143-157, DOI: 10.1080/08856257.2011.563604
- Meijer, C. Soriano, V & Watkins, A. (2007). *Inclusive Education across Europe: Reflections upon 10 Years of Work from the European Agency for Development in Special Needs Education*. *Childhood Education*, 83:6, 361-365, DOI: 10.1080/00094056.2007.10522951

- Molin, M. (2018). *Framväxten av ett socialpedagogiskt delaktighetsbegrepp*. BUVBUVHögskolan Väst Institutionen för individ och samhälle. Högskolan Väst Institutionen för individ och samhälle (2018). *Socialpedagogisk handling [Elektronisk resurs] i teori och praktik*. Trollhättan: Högskolan Väst.
- Nilholm, C. (2019). *En inkluderande skola: möjligheter, hinder och dilemman*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R. & Davidson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (Femte upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Regeringen. (2018). Hämtad 20190925 från: <https://www.regeringen.se/regeringens-politik/barnkonventionens-vag-mot-svensk-lag/>
- Salamanca-deklarationen och handlingsram för undervisning av elever med behov av särskilt stöd*. (1997). Stockholm: Svenska unescorådet.
- Sjölund, A., Jahn, C., Lindgren, A. & Reuterswärd, M. (2017). *Autism och ADHD i skolan: handbok i tydliggörande pedagogik*. (Första utgåvan). Stockholm: Natur & Kultur.
- Skolinspektionen. (2018). *Att skapa förutsättningar och delaktighet i undervisningen*. Lund: Skolinspektionen
- Skolverket. (2014). *Arbetet med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Fritzes. <https://www.skolverket.se/getFile?file=3299>
- Skolverket. (2015). *Delaktighet för lärande*. Stockholm: Fritzes
- Sverige. Skolverket. (2017). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2017*. Stockholm: Skolverket.
- Sverige. (1985). *Skollagen (1985:1100): Grundskoleförordningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Sverige. (2013). *Skollagen (2010:800): med Lagen om införande av skollagen (2010:801)*. (3., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.
- Szönyi, K. & Söderqvist Dunkers, T. (2018). *Delaktighet – ett arbetssätt i skolan*. Kalmar: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Sotkasiira, A., Haikkola, L. & Horelli, L. (2010). A learning-based network approach to youth participation. I/In A. Percy-Smith, B. & Thomas, N. (red.) (2010). *A handbook of children and young people's participation [Elektronisk resurs] perspectives from theory and practice*. London: Routledge.
- Thomassen, M. (2015). *Vetenskap, kunskap och praxis introduktion till vetenskapsfilosofi*. (1.uppl.) Enskede: TPB.
- UNICEF Sverige. (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige

- Vandenbussche, H. & De Schauwer, E. (2018). *The pursuit of belonging in inclusive education – insider perspectives on the meshwork of participation*. International Journal of Inclusive Education, 22:9, 969-982, DOI: 10.1080/13603116.2017.1413686
- Velasquez, A. (2012). *AD/HD i skolans praktik. En studie om normativitet och motstånd i en särskild undervisningsgrupp*. (AD/HD in School Practice. A Study on Normativity and Resistance in a Special Teaching Group.) Uppsala Studies in Education 130. 298 pp. Uppsala. ISBN 978-91-554-8293-0.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed* (Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011). Stockholm: Vetenskapsrådet
- Vuorinen, K. Erikivi, E. & Uusitalo-Malmivaara, L. (2019). *A character strength intervention in 11 inclusive Finnish classrooms to promote social participation of students with special educational needs*. University of Helsinki, Finland Journal of Research in Special Educational Needs Volume 19 Number 1 2019 45–57 doi: 10.1111/1471-3802.12423
- Yin, R. K. (2013). *Kvalitativ forskning från start till mål*. Lund: Studentlitteratur.

10 Bilagor

10.1 Bilaga 1. Missivbrev

Missivbrev

Förfrågan om att delta i en intervjustudie om elevers känsla av delaktighet i sin skolgång inom flexteamsverksamhet. Vi är intresserade av hur eleverna reflekterar kring sin skolgång, undervisningen som sker, gruppstillhörighet osv.

Studien kommer ske i en miljö där eleverna känner sig trygga och om det behövs så får en trygg pedagog delta vid intervjun.

Studien är ett examensarbete på avancerad nivå och är en del av utbildningen till specialpedagog vid Göteborgs Universitet. Studien kommer genomföras med intervjuer under 0909-1101 2019. Intervjun kommer att beröra elevens känsla av delaktighet, erfarenhet av skolan och tiden inom flexteamsverksamhet. Intervjun beräknas ta 20 minuter och det är viktigt att intervjun sker i en ostörd miljö, på en tid och plats som vi tillsammans med eleven och pedagogerna bestämmer. Intervjun kommer att spelas in och skrivas ut i text.

Informationen eleven lämna kommer att förvaras inlåst och behandlas endast av oss. Vi kommer att avidentifiera eleverna i arbetet, vilket innebär att eleven kommer vara anonym. Examensarbetet kommer att presenteras muntligt i en opponering och i ett examensarbete. När arbetet är färdigt och godkänt kommer det finnas i en databas vid Göteborgs Universitetet.

Deltagandet är helt frivilligt och eleven kan när som helst avbryta sin medverkan utan närmare motivering.

Då eleven är under 18 år måste vårdnadshavaren ge sitt samtycke. Vi frågar härmed om ni låter ert barn delta i denna studie. Vänligen fyll i blanketten på nästa sida.

Ansvariga för studien är Linda, Therése och Yvonne (handledare). Har du frågor om studien är du välkommen att höra av dig till någon av oss.

Therése Lanzén Ederheim Linda Sagestam
Student Student
thereselanz@hotmai.com linda@sagestam.se
070-9430717 0702-673345

Yvonne Karlsson
Handledare
yvonne.karlsson@gu.se

Skriv under och kryssa i ert val.

Lägg detta dokument i det frankerade kuvertet och posta senast den 20191009. Tack!

Får ert barn delta i studien?

Ja

Nej

Vårdnadshavare

Elev

Ort, Datum

Skola

Med vänliga hälsningar Therése och Linda

10.2 Bilaga 2. Intervjuguide

Mitt namn är...Du får när som helst avbryta intervjun. Är det någon fråga som är svår eller som du inte förstår fråga gärna, vill du inte svara på någon fråga är det ok. Det ska vara roligt att bli intervjuad. Frågorna och svaren blir en del av vårt examensarbete och du kommer att vara anonym

Vad heter du? Hur gammal är du? Vilken klass går du i?
Jag går i skolan för att utbilda mig till specialpedagog?

1. Kan du berätta för mig varför du går skolan?

2. Kan du berätta om hur din skolgång såg ut innan du kom till hit?

3. Berätta om hur din skoldag ser ut?

– känner du att du blir lyssnad på av de vuxna?

4. Berätta om hur flexteamsverksamhet fungerar för dig?

Hur känns det?

5. Jag är nyfiken på hur mycket är du i klassen? Är det någon flexteampersonal med i klassen? Hur mycket är du i flexteamet?

6. På vilket sätt har du varit med och bestämt hur din undervisning ska se ut? Vet du vad du ska göra under dagen/veckan?

7. Berätta om en bra lektion? Hur känner du att det är en bra lektion?

8. Berätta om en mindre bra lektion? Hur känner du att det är en mindre bra lektion?

9. Vilka ämnen läser du? Vilket är ditt favoritämne? Varför är det ditt favoritämne?

10. Har du hört ordet kursmål innan? Berätta vad du tror det är?

11. Hur tänker du kring gymnasiet?

12. Vad vill du bli när du blir färdig med skolan?

Är det något jag missat att fråga om? Eller är det något du vill tillägga?