



Självständigt arbete, 15 hp, för Specialpedagogexamen
Termin: VT 2016

Vi kan nog snäppa upp!

Delaktighet i undervisningen för elever som saknar tal

Karin Moberg Hillmann

Författare/Author

Karin Moberg Hillmann

Titel/Title

Vi kan nog snäppa upp!
Delaktighet i undervisningen för elever som saknar tal

Handledare/Supervisor

Barbro Bruce

Examinator/Examiner

Ann-Elise Persson

Sammanfattning/Abstract

Studiens syfte är att undersöka icke talande elevers upplevelse av delaktighet i undervisningssituationen. Jag ville ta reda på vad som kan främja delaktighet och vad som kan vara hinder. Två elever som saknar tal och använder sig av GAKK (grafisk alternativ och kompletterande kommunikation) har intervjuats utifrån delaktighetsaspekterna: tillhörighet, tillgänglighet, erkännande, engagemang, samhandling och autonomi. Eleverna går på ett Riksgymnasium för rörelsehindrade och undervisas i små grupper tillsammans med andra rörelsehindrade elever. Dessutom har en grupp lärare som arbetar på skolan medverkat i en fokusgruppsintervju. Resultatet av undersökningen visar att man gör mycket på skolan för att främja elevernas delaktighet men att det också finns en hel del som kan utvecklas och förbättras. Eleverna menar att det material de får i skolan inte alltid är tillgängligt samt att samarbetet med de övriga eleverna i klassen kan utvecklas. Lärarna anser att eleverna utan tal inte alltid accepteras av övriga elever. Även lärarna tycker att de kan göra mer för att alla elever ska få möjlighet att samarbeta med andra elever. Som en av lärarna uttrycker det: Vi kan nog snäppa upp!

Ämnesord/Keywords

AKK, Delaktighet, Funktionshinder, GAKK, Inkludering, Rörelsehinder, Skola, Tillgänglighet,

Innehåll

Inledning.....	1
Problemområde	1
Syfte och frågeställningar.....	2
Frågeställningar	2
Bakgrund	3
Teoretiska perspektiv	3
Kategoriskt, inkluderande och relationellt perspektiv.....	3
Delaktighet	4
Tre kulturer.....	5
Centrala begrepp	6
Delaktighetsaspekter	6
Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK)	7
Tidigare forskning	9
Ifous, Inkluderande lärmiljöer.....	9
Rörelsehindrade ungdomars upplevelse av delaktighet på ett riksgymnasium.....	9
Metod	12
Val av metod	12
A. Elevintervjuer.....	12
B. Lärarintervju	12
Urval.....	13
Elevintervjuer	13
Lärarintervju.....	14
Genomförande	14

A. Elevintervjuer.....	14
B. L�rarentervju	15
Tillförlitlighet och trovärdighet.....	16
A. Elevintervjuer.....	16
B. L�rarentervju	16
Bearbetning och analys	17
A. Elevintervjuer.....	17
B. L�rarentervju	17
Etiska �verv�ganden	17
Resultat och analys.....	19
Elevintervjuer	19
Tillgänglighet	19
Samhandling.....	21
Erkännande.....	23
Engagemang	24
Autonomi.....	25
L�rarentervju.....	26
Inkluderande undervisning.....	26
Erkännande och samhandling.....	28
Sammanfattande analys av elev- och l�rarentervju	29
Diskussion	31
Referenser.....	35
Bilaga A.....	37
Bilaga B.....	39
Bilaga C.....	41

Inledning

I ca 10 år har jag arbetat på ett Riksgymnasium för elever med grava rörelsehinder, ett av fyra i Sverige. Skolan tar emot elever från hela landet vilket gör att det också finns ett elevhem som tillhör skolan. Under skoldagen har eleverna möjlighet till habilitering i form av fysioterapi, arbetsterapi, logopedstöd samt stöd och hjälp från kurator och psykolog. Skolan har en grupp elevassistenter anställda som finns med under skoldagen, några elever väljer istället att ha personliga assistenter även i skolan. Utbildningen är flexibel, varje elev har en individuell studieplan som revideras kontinuerligt. Några elever läser på nationellt program medan andra går på individuellt alternativ. De flesta ungdomarna studerar i små grupper tillsammans med andra rörelsehindrade elever medan några går integrerat på andra gymnasieskolor i stora klasser. Kravet för att få gå i denna skolform är att du har ett "svårt rörelsehinder" men att den kognitiva, intellektuella förmågan är inom normalvariationen. Oftast har eleverna förutom sitt rörelsehinder också något tilläggshandikapp. Det kan exempelvis vara dyslexi, dyskalkyli, ADHD, autism, språkstörning, perceptionssvårigheter mm. De allra flesta eleverna förlänger sin skoltid till fyra år, i vissa fall t.o.m. fem år både för att funktionshindret gör att studierna tar längre tid men också för att eleverna har stora behov av habilitering som tar tid och kraft. Det finns stora möjligheter till anpassad undervisning och personaltätheten är mycket stor. Under de senaste åren har fler elever med en funktionsnedsättning som drabbar även talet börjat på skolan. En del har otydligt och svårbegripligt tal medan andra helt saknar tal. Till följd av detta har frågor kring hur vi kan arbeta för att elever som saknar tal ska bli delaktiga i undervisningen blivit alltmer aktuella. Eftersom det saknas forskning på området (Lang, 2004; Eriksson & Sörensen, 2013) så är behovet av kunskapsutveckling stor.

Problemområde

Den elevgrupp som jag valt att fokusera på är elever som saknar tal och därför använder sig av olika typer av alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) för att kommunicera. Samtliga går också i liten grupp på huvudskolan. Jag upplever att de flesta av de icke talande eleverna mer sällan än talande elever aktivt deltar i kommunikationen

mellan elever i klassrummet. Om målet är att alla ska inkluderas så måste lärarna arbeta mer aktivt för att de icke talande eleverna ska få delta i exempelvis diskussioner och grupparbeten. Jag har också länge funderat över hur eleverna själva upplever sin situation i undervisningen. Känner de att de är en del i gruppen och att de aktivt kan delta såsom de andra eleverna? Eller känner de ett utanförskap och att ingen uppfattar och förstår vad de tänker och menar?

Inkludering och delaktighet är två viktiga begrepp som jag vill lyfta i mitt arbete. Vad innebär det att vara inkluderad? Och vad menar man med delaktighet?

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att bidra till kunskap om i vilka undervisningssituationer de icke talande eleverna känner sig delaktiga och när de inte gör det. För att ta reda på detta vill jag undersöka problemet både ur ett elevperspektiv och ett lärarperspektiv. Ytterligare en förhoppning är att lärarna ska utbyta erfarenheter kring sin undervisning, lära sig av varandra och eventuellt att ny kunskap skapas som sedan kan användas för att förändra verksamheten.

Frågeställningar:

1. Hur beskriver eleverna sin delaktighet i de olika undervisningsgrupperna? När de känner sig delaktiga är det något speciellt i miljön, något särskilt som läraren gör eller speciella metoder som läraren använder sig av som bidrar till ökad upplevelse av delaktighet?
2. Vilken roll spelar elevgruppen?
2. Vad finns det för tankar hos lärare om hur man kan skapa delaktighet i undervisningen för elever som inte har talat språk?

Bakgrund

Här kommer jag att presentera en bakgrund till det ämne som behandlas i uppsatsen. Det börjar med de teoretiska perspektiv som ligger till grund för uppsatsen för att sedan gå över till tidigare forskning och definitioner av centrala begrepp.

Teoretiska perspektiv

Kategoriskt, inkluderande och relationellt perspektiv

Många forskare inom specialpedagogik bl. a. Ahlberg (2001) beskriver några olika perspektiv inom specialpedagogiken, det individinriktade eller det kategoriska perspektivet, det deltagarinriktade eller inkluderande perspektivet samt det relationella perspektivet. Inom det kategoriska perspektivet anser man att en elevs svårigheter med skolarbetet står att finna hos eleven. Inom detta perspektiv förordas ett diagnostänkande där man tänker att problemet återfinns i en brist hos eleven. Det inkluderande perspektivet tar istället sin utgångspunkt i lärmiljön och de brister som kan finnas där. Vi ska ha en skola för alla där alla elever får en likvärdig undervisning som lyfter fram elevers olikheter som en tillgång. Inom det relationella perspektivet riktas däremot uppmärksamheten mot samhället och det sociala sammanhang som eleven befinner sig i. Kommunikationen står i centrum och det handlar om att upptäcka vilka kommunikationsprocesser som förekommer och se hur de präglar mötet med elever i behov av särskilt stöd. För att öka alla elevers delaktighet i undervisningen bör man studera de hinder och motstånd som kan finnas i omgivningen. Ahlberg (2001) menar att i det vardagliga arbetet i skolan/lärandemiljön behöver lärare och specialpedagoger använda strategier som är grundade i olika perspektiv och synsätt. De olika perspektiven är relaterade till varandra och finns med i klassrummet parallellt. En elevs möjlighet till delaktighet i undervisningen är beroende av elevens möjlighet att ta till sig undervisningen och de insatser som görs för att göra detta möjligt. För att vara delaktig krävs givetvis att eleven har kunnat ta till sig och förstå det som förväntas. Det krävs naturligtvis också att miljön anpassas för att skapa bästa möjliga inlärningsmöjligheter samt att de insatser som görs bygger på en dialog med eleven.

Nilholm (2006) diskuterar skillnaden mellan integrering och inkludering. Han menar att begreppet integrering har kommit att utvecklas i en riktning där man anser att individen ska anpassas till den miljö hen befinner sig i. På grund av detta menar han att det är nödvändigt att istället använda begreppet inkludering som betyder att miljön anpassas till eleven. Han anser att specialpedagogiken bör anlägga ett dilemmaperspektiv. Dilemmat består i att skolan ska vara en skola för alla, samtliga elever ska uppnå samma kunskapsmål samtidigt som skolan måste anpassa sig till elevers olikheter.

FOU-programmet *Inkluderande lärmiljöer* presenterade 2015 sin slutrapport (Ifous, 2015:1). Tvåhundra lärare och skolledare från tolv kommuner har medverkat i forskningsprogrammet tillsammans med forskare från Malmö högskola (www.ifous.se). I det inledande skedet av projektet bestämde man sig för att byta namn på programmet från "Inkludering" till "Inkluderande lärmiljöer" (Ifous, 2015:1). En inkluderande skola beskrivs som en skola som möter elevernas behov och anpassar sig efter eleverna. Alla elever ska känna sig delaktiga och olikheter ses som en tillgång i undervisningen.

Delaktighet

Redan 1947 formulerade WHO en definition av hälsa som bygger på både kroppsliga, psykologiska och sociala aspekter men det dröjde 50 år innan en genomarbetad modell lades fram som tog hänsyn till biologiska, psykologiska och sociala faktorer för att beskriva begreppet hälsa (Björck-Åkesson & Granlund, 2004). Björck-Åkesson och Granlund (2004) skriver att Bruntland (2002) beskrev hälsa på följande sätt: "the ability to live life to its full potential" (s. 46). Den nya modellen som togs fram av WHO antogs i maj 2001 och förkortas ICF som står för "International Classification of Functioning, Disability and Health". Enligt Björck-Åkesson och Granlund (2004) benämner Socialstyrelsen ICF som en "klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa" (s. 29). Delaktighet och aktivitet är två centrala begrepp i ICF. Aktivitet är möjlig att bedöma av en person utifrån eftersom det handlar om att bedöma en persons förmåga att utföra en uppgift eller en handling. Delaktighet däremot kan aldrig bedömas av någon annan än personen själv eftersom det handlar om en persons upplevelse av samspel med andra i en situation.

År 1993 antog FN:s generalförsamling ett förslag innehållande regler om hur ett land kan skapa ett tillgängligt samhälle för personer med funktionshinder (Molin, 2004). Reglerna kallas FN:s standardregler. Dokumentet är indelat i tre områden: det första handlar om förutsättningar för delaktighet, det andra innefattar huvudområden för delaktighet och det tredje handlar om hur reglerna kan förverkligas. Begreppet delaktighet har enligt Molin (2004) en central plats i dokumentet och många menar att det haft stor betydelse för politikens utformning gällande handikappfrågor. Molin (2004) menar att delaktighet inte kan definieras enbart utifrån individrelaterade aspekter och inte heller enbart utifrån omgivningsrelaterade aspekter. Han menar att delaktighet ska beskrivas ”som *ett samspel* mellan individen och dennes sociala och fysiska omgivning” (s. 79).

Tre kulturer

Under en dag i skolan deltar elever i en mängd olika aktiviteter. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2015) beskriver tre olika kulturer där aktiviteterna genomförs: undervisningskultur, kamratkultur och omsorgskultur. De urskiljer också sex aspekter av delaktighet nämligen: tillhörighet, tillgänglighet, samhandling, engagemang, erkännande och autonomi. De tre första är mer objektiva och möjliga att studera exempelvis genom observation. De tre sistnämnda är mer subjektiva och kan enbart uttryckas av personen själv. Begreppsdefinitionen har tagits fram av Ulf Jansson på Institutionen för pedagogik och didaktik vid Stockholms universitet (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015).

Delaktighetsmodellen som jag valt att arbeta utifrån består av skolans tre olika kulturer samt sex aspekter av delaktighet (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015). Skolans tre kulturer är undervisningskulturen, kamratkulturen och omsorgskulturen. I undervisningskulturen är det läraren som styr aktiviteten, relationen mellan lärare och elev är vertikal och läraren är den som leder arbetet kring undervisningen både i och utanför klassrummet. I kamratkulturen är relationen horisontell, man umgås för att man själv valt det och för att man ska ha roligt tillsammans. I omsorgskulturen tar eleven emot

omsorger från lärare, assistenter eller andra vuxna. Även denna relation är vertikal. Att kunna vara delaktig i de olika kulturerna kräver olika förmågor och ibland går de olika kulturerna in i varandra. I exempelvis en undervisningssituation kan samtliga kulturer vara närvarande samtidigt.

Centrala begrepp

Delaktighetsaspekter

De sex delaktighetsaspekterna kan delas upp i självupplevda och de som är möjliga att observera (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012). Under en skoldag deltar eleverna i många olika typer av aktiviteter och graden av delaktighet kan variera stort mellan olika aktiviteter. Möjligheten till delaktighet beror av individens förutsättningar, miljön och omgivningens förhållningssätt. Fem av dessa aspekter har jag använt mig av i min analys. Begreppet tillhörighet har jag inte använt eftersom det handlar om rätten till en formell tillhörighet till exempelvis en skolform eller speciell skola. I Sverige har alla elever rätten att vara delaktiga utifrån denna aspekt och det är anledningen till att jag inte använder aspekten i analysen.

Tillgänglighet delas upp i tre delar (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012). Den fysiska tillgängligheten handlar om att miljön är anpassad så att exempelvis elever i rullstol kan ta sig fram överallt. Ytterligare en aspekt av fysisk tillgänglighet handlar om tillgången till anpassade läromedel, alternativa verktyg mm. Symbolisk tillgänglighet innebär att det ska finnas ett begripligt meningssammanhang. Att förstå innehållet i en text, lärarens instruktioner men också att förstå mål och syfte med olika aktiviteter. Sociokommunikativ tillgänglighet handlar om att förstå kommunikationen som används exempelvis teckenspråk eller Bliss. För vissa elever kan det vara svårt att förstå ironi eller metaforer och för invandrarelever kan svenska språket vara ett hinder för delaktighet. Tillgänglighet är en förutsättning för övriga delaktighetsaspekter.

Den tredje delaktighetsaspekten är samhandling (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012). Den handlar om att vara med i samma aktivitet som andra elever men behöver inte innebära att alla gör samma sak. Exempelvis kan det vara ett grupparbete i klassrummet, ett samtal i kaféet på rasten eller lek på skolgården. Att kunna delta i samma aktivitet som de andra eleverna är viktigt för känslan av att vara en i gruppen.

Erkännande är den fjärde aspekten av delaktighet (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012). Det handlar om att bli erkänd av de andra eleverna i gruppen och även av vuxna i skolan. Det är viktigt att skapa en acceptans för elevers olikheter i skolkulturen vilket innebär att det är viktigt att arbeta med skolans värdegrund.

Den femte aspekten av delaktighet är egenupplevd och kallas för engagemang (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012). Lust och motivation är i högsta grad viktigt för att inläring ska ske. Engagemang skapas bland annat utifrån att undervisningen är tillgänglig, att eleven känner sig erkänd och känner att hen är en del i gruppen.

Den sista aspekten av delaktighet är autonomi (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012). Elevens möjlighet att själv bestämma över sitt skolarbete. Läroplan och skollag sätter ramarna men det här handlar om elevens inflytande över det vardagliga arbetet. Det kan finnas en risk att omsorgskulturen inskränker på elevens autonomi framför allt möjligheten att naturligt ingå i kamratkulturen.

Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK)

En person som inte har möjlighet att kommunicera på vanligt sätt behöver använda sig av alternativ och/eller kompletterande kommunikation (AKK) (Heister Trygg, 2005). Att använda sig av tecken som alternativ och/eller kompletterande kommunikation (TAKK) är det vanligaste sättet men det finns personer som på grund av exempelvis sitt rörelsehinder eller annat funktionshinder inte kan använda tecken. Av denna anledning har det utvecklats olika typer av grafiska kommunikationssätt, grafisk alternativ och/eller kompletterande kommunikation (GAKK). Det finns en mängd olika system såsom

exempelvis Bliss, Pictogram, Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children (TEACCH), bokstavstavlor etc. Eftersom Bliss är det system som intervjupersonerna i undersökningen använder sig av så kommer jag endast att beskriva detta kommunikationssätt.

Bliss är ett symbolsystem med symboler både för vardagliga föremål och aktiviteter men också för mer abstrakta företeelser. Systemet skapades av Charles Bliss. Idag finns ca 3500 symboler i alla ordklasser. Användaren kan beställa en standardtavla där symbolerna är uppdelade i ordklasser med olika bottenfärg för varje ordklass. Symbolerna går att kombinera för att skapa nya ord och det finns grammatiska regler kopplade till systemet. På standardtavlan finns också alfabetets alla bokstäver högst upp samt siffrorna 0-9 längst ner. De flesta användare har en standardtavla där de pekar på de olika symbolerna, ibland också kombinerat med att bokstavera vissa ord. Andra har tavlor med Blissymboler inlagda på datorn och kan peka på dessa med hjälp av exempelvis ögonstyrning. Det eleven vill säga uttrycks sedan med hjälp av syntetiskt tal via datorn. Nedan finns ett exempel på hur Blissymbolerna är utformade. I vissa fall är de bildlika som exempelvis skola medan andra är ideografiska där ett hjärta får symbolisera älska. Orden kan böjas i exempelvis olika tempus eller skrivas i plural, det görs genom en markör ovanför symbolen. Flera tecken kan också läggas intill varandra för att bilda nya ord som i exemplet skola nedan där tecknet för hus kombinerats med tecknet för lära.



Exempel på Blisskommunikation (bilder från Blissonline, 2016)

Tidigare forskning

Ifous, Inkluderande lärmiljöer

Programmet startade 2012 och i programmet har lärare, rektorer och förvaltningsledare från tolv kommuner deltagit (Ifous, 2015:1). Forskare från Malmö högskola har varit knutna till programmet under ledning av Lena Lang och Susan Tetler. Även Skolverket och SPSM har varit involverade i arbetet. Syftet har varit att bidra till utvecklingen av en inkluderande skola och att öka kunskapen om vad som karakteriserar en inkluderande lärmiljö. Inledningsvis arbetade man med att ringa in vad begreppet inkludering egentligen betyder. Den definition man utgått från är att ”en inkluderande skola möter varje individ utifrån dess behov och anpassar sig efter eleverna – inte tvärtom.” (s. 10). Olikheter ses som en tillgång och alla elever ska känna att de är delaktiga. Samtliga kommuner som deltagit i projektet beskriver en ”synvända” som ett av de viktigaste resultaten av sin medverkan. Personalen har ändrat sitt synsätt från att se på eleven som någon som borde inkluderas och hjälpas till att fundera kring hur miljö och organisation kan förändras för att passa eleven.

Utifrån programmet har en rad viktiga lärdomar kunnat dras (Ifous, 2015:3). Arbetet med inkludering är en process som aldrig avslutas utan ett ständigt pågående arbete. En inkluderande skola kräver ett förändrat synsätt, den synvända som beskrivits ovan. Alla aktörer måste vara involverade i arbetet från politiker till lärare, elever och föräldrar. Undervisningen måste planeras och genomföras på ett sådant sätt att alla elever bjuds in och stimuleras till lärande. Det kräver lyhördhet inför olika elevers behov och kreativitet för att utforma undervisningen så att den passar för alla. Det krävs också att det skapas möjligheter för de nya idéerna att spridas i verksamheten exempelvis genom olika former av kollegialt lärande

Rörelsehindrade ungdomars upplevelse av delaktighet på ett riksgymnasium

Lena Lang (2004) studerade under en period som sträckte sig över sju år hur några rörelsehindrade ungdomar upplevde sin tid på ett riksgymnasium. Ungdomarna intervjuades vid fyra tidpunkter vilket möjliggjorde att se hur ungdomarnas syn på sig

själva och sina liv förändrades över tid. Vid samtliga tillfällen lades stor tyngd vid samspel och delaktighet. Vissa skillnader i fokus fanns mellan de olika tillfällena. Vid det första tillfället, i början av det första året på gymnasiet, kretsade frågorna kring tiden före gymnasiet, nuet och förväntningar inför skolgången. De följande intervjuerna genomfördes under år 2 och 4 på gymnasiet samt fyra år efter avslutad studietid. Frågeområden då var gymnasietiden, jag och mina jämnåriga kamrater, utbildning, habilitering och fritiden. Tre år efter avslutade studier genomfördes den fjärde intervjuomgången. Vid detta tillfälle var frågeområdena desamma som under det andra och tredje tillfället kompletterade med frågor om vägen ut ur gymnasiestudierna.

Studien (Lang, 2004) visar på det faktum att ungdomarna framför allt betraktar sig själva som ungdomar och att de har en längtan efter att umgås med icke rörelsehindrade ungdomar. I mötet med omvärlden upplever de dock ofta att de uppfattas som i första hand funktionshindrade. Det framkommer också att ungdomarna har en stark längtan efter omväxling och det oväntade precis som ungdomar i allmänhet. Ungdomarna beskriver att de utvecklas fysiskt under åren på gymnasiet. Också förmågan att lära utvecklas men varierar under olika perioder. Samtliga menar att självständigheten har ökat under gymnasietiden och att de genomgått en tydlig social utveckling. Under tiden som studien pågår blir det allt tydligare att ungdomarna vill uppfattas som vanliga tonåringar men att omgivningen inte alltid ser dem som ”normala”. De vänder sig mot anpassningar som riktas mot enskilda individer och önskar hellre att miljön anpassas så att den passar till samtliga människor.

Lang (2004) visar att ungdomarna upplever en relativt stor delaktighet när det gäller frågor som rör exempelvis planering av studier, habilitering och assistans. Däremot upplever de att delaktigheten minskar vid frågeställningar som handlar om levnadsvanor och långsiktig planering. Ungdomarna upplever också att tiden efter gymnasiet varit svår. På riksgymnasiet har de haft stor uppbackning och ett omfattande skyddsnät. När de slutar känner de inte att de är förberedda på det som väntar när de ska leva själva i en egen bostad och skaffa sig ett arbete. Vid det sista intervjutillfället, tre år efter avslutade

studier har ingen av ungdomarna ett arbete som motsvarar den gymnasieutbildning de gått. Endast en av ungdomarna är nöjd med sin levnadssituation när det handlar om studier eller arbete. De känner att de inte klarar av att leva upp till sina drömmar om framtiden och att inte samhället ställer upp med de anpassningar som krävs i boendet eller på arbetet.

Metod

Val av metod

A. Elevintervjuer

Jag har valt att begränsa min studie om delaktighet till undervisningssituationen i klassrummet. För att få svar på frågan om hur eleverna upplever sin delaktighet i de undervisningsgrupper de ingår i så vill jag använda mig av intervjun som redskap. Intervjun är överlägsen som metod om man vill förstå en persons upplevelser (Bryman, 2014). Kvalitativa semistrukturerade intervjuer är lämpligt när intresset riktas mot den intervjuades uppfattningar framför forskarens intressen. Den kvalitativa intervjun ger större utrymme för den intervjuade att ge mer detaljerade svar vilket ger en större möjlighet att skapa förståelse för personens upplevelser, tankar och känslor. Kraven på frågeställaren är stora exempelvis gäller det att inte lägga sina egna ord i munnen på den intervjuade. Speciellt svårt kan det vara när den intervjuade inte har ett tal och är långsam i sin kommunikation. Ytterligare en svårighet vid intervjutillfällena har varit att jag hela tiden måste upprepa det eleverna sagt för att få en bekräftelse på att jag uppfattat rätt. Risken att jag lägger orden i munnen på eleverna ökar i och med detta.

Sara Eriksson och Ine Sörensen (2013) genomförde en intervjustudie med några personer som använder Bliss för att kommunicera. Vid valet av deltagare lade de stor vikt vid att intervjupersonerna skulle vara vana Blissanvändare. På grund av att antalet elever som saknar tal på skolan är starkt begränsat så hade jag inte samma möjlighet. Däremot valde jag att intervjua de två elever som jag anser är lättast att kommunicera med.

B. Lärarintervju

Efter elevintervjuerna genomfördes en fokusgruppsintervju med de lärare som undervisar eleverna i grupper tillsammans med talande elever. Bryman (2014) skiljer på gruppintervju och fokusgrupp. Han menar att i en fokusgrupp är fokus ett speciellt ämnesområde, i mitt fall delaktighet i undervisningen för icke talande elever. I en

gruppintervju däremot diskuteras ett flertal olika frågeställningar. Vid intervjun med lärarna ville jag att fokus skulle vara på elevernas delaktighet i undervisningen och inte beröra andra aspekter som exempelvis kognitiv förmåga. Han menar också att forskaren när hen använder fokusgruppen som redskap är intresserad av samspelet i gruppen. I mitt fall vill jag framför allt åstadkomma ett kollektivt lärande där gruppmedlemmarna kan ta tillvara varandras erfarenheter när det gäller undervisningen av elever utan tal. Jag har också en förhoppning om att nya idéer kan uppstå i samtalet som lärarna sedan kan testa i sin praktik. Vid gruppintervjuer är ofta syftet att spara tid eller pengar men det är alltså inte mitt syfte med att genomföra intervjun i grupp. Fokusgruppen har vissa begränsningar som exempelvis att forskaren har mindre kontroll över skeendet i gruppen än vad hen kan ha vid individuella intervjuer. Ett annat problem kan vara att vissa gruppmedlemmar är tystare än andra och att det kan finnas personer som helt tar över samtalet och dominerar gruppen. Deltagarna i gruppen kanske inte vågar ge uttryck för vad de verkligen tänker och tycker vilket de kunnat göra i ett enskilt samtal. Innan intervjutillfället har lärarna informerats om vilka områden jag vill att vi fokuserar på, byggt på vad eleverna uttalat under sina intervjuer.

Urval

Elevintervjuer

Två av de elever på skolan som saknar tal har intervjuats. Jag har använt mig av fingerade och könsneutrala namn, Kim och Mika, för att försvåra identifiering. Kim använder en Blisstavla (standardtavlan, se förklaring under rubriken centrala begrepp) där hen pekar på symbolerna med den hand där hen har en viss rörelseförmåga. När det inte finns symboler för det hen vill säga så använder hen tavlans bokstäver för att uttrycka sig. Kim har en permobil och kan röra sig fritt i skolan utan hjälp av assistent. Hen går på Samhällsprogrammet med samhällsvetenskaplig inriktning och går sitt sista år på skolan. Mika använder också Blissymbolerna för att kommunicera men hen har dessa inlagda på en dator som styrs med ögonen, detta för att hen inte kan peka med handen. Datorn översätter sedan det hen säger till tal. Mika kan inte heller bokstavera ord. Vid intervjun

med Mika var hans personliga assistent närvarande för att hjälpa till med tolkningen medan intervjun med Kim genomfördes utan assistentstöd. Mika har en manuell rullstol vilket innebär att han är beroende av att hans personliga assistenter kör honom dit han ska. Han går på individuellt alternativ och läser en blandning av grundskolans ämnen och gymnasiekurser, det är hans andra år på skolan. Jag har filmat intervjuerna för att få med den del av kommunikationen som består av ögonrörelser, mimik och kroppsrörelser mm. Under samtalen upprepar jag det eleven sagt för att få en bekräftelse på att jag uppfattat budskapet.

Lärarytelse

De lärare som undervisar icke talande elever i grupp tillsammans med andra elever tillfrågades om att delta i intervjun. Gensvaret blev över förväntan och alla de lärare som hade möjlighet att vara med vid intervjutillfället ställde upp vilket innebär att åtta lärare deltog i fokusgruppsintervjun. Samtliga lärare är legitimerade gymnasielärare och undervisar i olika ämnen som matematik, naturkunskap, svenska, engelska, samhällskunskap mm. Flera av lärarna har arbetat på skolan i många år medan ett par stycken inte varit på skolan mer än två år. De flesta har alltså lång erfarenhet av arbete med rörelsehindrade ungdomar och i stort sett samtliga har vid flera tillfällen gått på kurser som anordnas av Specialpedagogiska skolmyndigheten om exempelvis Bliss.

Genomförande

A. Elevintervjuer

En intervjuundersökning består enligt Kvale och Brinkmann (2014) av några olika stadier. Vid genomförandet av min undersökning har jag följt den modell som de redogör för. Först formulerade jag syfte och frågeställningar. Upplägget av studien och de moraliska konsekvenserna beaktades. Intervjuerna genomfördes, filmades och transkriberades. Till sist analyserades materialet. Vid semistrukturerade intervjuer utformas inte ett frågeformulär med exakta frågor utan istället används en intervjuguide med frågeområden (Kvale & Brinkmann, 2014). Valet av semistrukturerade intervjuer grundas i att jag ville få fram elevernas berättelser. Jag ville få en bild av elevernas syn på

deras delaktighet i undervisningssituationen och förståelse för deras upplevelser. Vid en semistrukturerad intervju finns olika teman som utgångspunkt med förslag på frågor där svaren kan variera (Kvale & Brinkmann, 2014). Innan intervjuerna fick eleverna ett missivbrev (bilaga A) innehållande en beskrivning av undersökningen och villkoren kring deras deltagande. Intervjuguiden (bilaga B) har formulerats utifrån de sex aspekter på delaktighet som Szönyi och Söderqvist Dunkers (2015) beskriver. Dessa aspekter har sedan också legat till grund för analysen. Intervjuerna har genomförts i skolan i ett enskilt rum där vi kunnat vara ostörda. Varje intervju har tagit ca en timme. Två av de elever på skolan som saknar tal har intervjuats. Vid den ena intervjun fanns även elevens personliga assistent närvarande för att hjälpa till med tolkningen medan den andra intervjun genomfördes utan assistentstöd. Elevintervjuerna gjordes först och har sedan följts upp med en fokusgruppsintervju med undervisande lärare.

B. Lärarintervju

Gruppen bestod av åtta lärare. Intervjun är gjord efter det att elevintervjuerna genomförts och en analys av dessa påbörjats. Orsaken till detta är att jag ville bygga intervjun med lärargruppen på det material jag fått fram från eleverna. Innan intervjutillfället har lärarna informerats om vilka områden jag vill att vi fokuserar på, byggt på vad eleverna uttalat under sina intervjuer (Bilaga C). Några veckor innan intervjutillfället genomfördes en studiedag på skolan som handlade om delaktighet och där delaktighetsaspekterna användes som underlag i diskussioner. Det betyder att lärarna kände till delaktighetsaspekterna innan intervjun vilket jag tror var en fördel för resultatet. För att skapa en struktur i samtalet och för att alla ska få tillfälle att prata så har jag använt mig av s.k. rundor såsom Berg (2012) beskriver. Varje deltagare tar med sig en dokumentation av en händelse eller ett problem (problemet ska utgå från de områden jag sagt att vi ska fokusera på) som man vill diskutera. Gruppen väljer en händelse/ett problem som man vill börja med och ställer sedan klagörande frågor. Efter det ställer gruppen utmanande frågor samt frågor om den s.k. sakställaren (sakställaren är den person vars problem diskuteras för tillfället) vill ha råd. Frågorna ställs alltid i rundor men alla har rätt att passa. Detta innebär att fokusgruppens deltagare får information i förväg att de ska förbereda frågor inför intervjutillfället. Eftersom det var många deltagare i gruppen så

blev tiden för intervjun två timmar. Fokusgruppsintervjun har ljudinspelats och sedan transkriberats.

Tillförlitlighet och trovärdighet

A. Elevintervjuer

Det kan ibland vara svårt att tolka en person som kommunicerar med Bliss. På grund av detta valde jag att filma intervjuerna där filmkameran riktades mot den Blissande personen för att kunna avläsa gester och mimik vid transkriberingen. En annan svårighet vid tolkningen som Eriksson och Sörensen (2013) pekat på är exempelvis att personer som Blissar inte använder sig av skiljetecken i samtal. Vid transkriberingen har jag alltså själv fått lägga till punkter och andra skiljetecken. Vid långa yttranden kan det bli problematiskt. Ofta utelämnas de grammatiska markörerna vid kommunikation med Bliss. I transkriberingen har jag valt att använda grammatiska böjningar ibland medan jag ibland valt att transkribera exakt det eleven sagt. Det innebär att det finns en viss inkonsekvens i de transkriberade intervjuerna. Men eftersom det är innehållet i intervjuerna som är i fokus i den här studien och inte den språkliga förmågan så anser jag det vara försvarbart. Blisskartan innehåller också ett begränsat ordförråd vilket gör att vissa yttranden kan upplevas som onyanserade.

B. Lärarintervju

Jag är medveten om att transkriberingen kan vara svårare än vid individuella intervjuer (Bryman, 2014). Det kan vara svårt att urskilja vem som säger vad och ofta inträffar det också att man pratar i munnen på varandra. Bryman (2014) rekommenderar därför att delar av intervjun transkriberas och att andra där man inte uppfattar vad som sägs utelämnas. Han menar även att de delar av intervjun som inte är relevanta för forskningstemat kan utelämnas.

Bearbetning och analys

A. Elevintervjuer

Intervjuerna har analyserats utifrån delaktighetsmodellen (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015). Analysmetoden påminner om det som Kvale och Brinkmann (2014) benämner meningskoncentrering. Svaren i elevintervjuerna kategoriserades utifrån aspekterna av delaktighet och jag har sökt efter både främjande och hindrande faktorer för delaktighet i de transkriberade intervjuerna. Exempel på främjande faktorer kan vara tillgängliga läromedel exempelvis inlästa böcker eller uppförstorad text. Ett annat exempel kan vara att läraren skapar förutsättningar och möjligheter till kommunikation med andra elever i klassrummet. Hindrande faktorer kan vara brist på erkännande från andra elever eller att elevens autonomi begränsas på grund av att omsorgskulturen tar överhanden. En av fördelarna med att kategorisera intervju svaren på detta sätt är att det blir lättare att strukturera svaren på ett meningsfullt och begripligt sätt (Kvale & Brinkmann, 2014).

B. Lärarintervju

I lärarintervjun har jag framför allt sökt efter faktorer som lärarna menar kan verka främjande för delaktighet. Dock kom samtalet att fokusera mycket på situationer och aktiviteter där vi kan förbättra elevernas kommunikation med varandra och vad vi kan göra för att främja delaktighet vid dessa tillfällen.

Etiska överväganden

De etiska överväganden som man i normalfallet behöver överväga inför en intervjuundersökning är följande: informerat samtycke, konfidentialitet, konsekvenser och forskarens roll (Kvale & Brinkmann, 2014). Inför intervjuerna lämnade jag över ett missivbrev (bilaga A) till eleverna. Eftersom de är myndiga behöver inte föräldrarna tillfrågas om deltagandet men jag vill ändå att även de ska vara informerade om undersökningen därför fick eleverna ta med brevet hem och visa sina föräldrar innan de skrev på att de ville delta. I brevet har jag att redogjort för undersökningens syfte och förklarat att deltagandet är frivilligt och kan avslutas om eleven bestämmer sig för det. Eftersom jag hoppas att undersökningen kan leda till en större grad av delaktighet i

undervisningen och därmed en förbättrad skolgång för elevergruppen så har jag även redogjort för detta i brevet.

På grund av att vi enbart har fyra icke talande elever på skolan så blir det svårt att garantera de intervjuades anonymitet. Som jag skrivit ovan så har jag inte använt deras namn och inte heller angett kön. Eleverna har fått informationen och utifrån detta avgjort om de vill delta eller inte. Det är också utifrån detta faktum som jag anser att det är viktigt att föräldrarna blir informerade. Jag anser att undersökningen är berättigad trots att intervjupersonernas anonymitet inte kan garanteras eftersom det annars inte skulle vara möjligt att genomföra några studier kring denna lilla grupps särskilda behov. Elever och föräldrar har även informerats om att det är enbart jag och min handledare som kommer att ha tillgång till intervjumaterialet. I examensarbetet har jag använt mig av utvalda citat och eventuellt känsliga delar i råmaterialet har inte redovisats. Eleverna har både fått läsa transkriptionerna och titta på filminspelningarna, de kommer även att få ta del av uppsatsen när den är klar.

Resultat och analys

Här presenteras resultaten av undersökningen. Först presenteras elevintervjuerna och sedan följer fokusgruppsintervjun med lärare. När det gäller elevintervjuerna sker presentationen utifrån delaktighetsaspekterna som beskrivits ovan. Jag använder mig av aspekterna tillgänglighet, samhandling, erkännande, engagemang och autonomi. Lärarintervjun kom mest att beröra elevernas möjlighet att uttrycka sin mening i klassrummet och deras kommunikation med andra elever samt i vilken utsträckning andra elever accepterar elever som saknar tal i undervisningen eftersom det var dessa frågor lärarna valde att prioritera. Det innebär att det är detta som kommer att redovisas här.

Elevintervjuer

Tillgänglighet

I båda intervjuerna inledde jag med att fråga om den fysiska tillgängligheten i skolans lokaler. Bägge eleverna anser att den är mycket god inne i skolan men en av eleverna menar att det är problem när de ska ta sig in och ut ur skolan. Jag återkommer till detta under rubriken autonomi.

Vi fortsätter på temat tillgänglighet men frågorna handlar nu om huruvida läromedel som används i skolarbetet är tillgängliga och lätthanterliga. Kim är nöjd med de onlineböcker som används medan Mika har invändningar, hen säger:

Mika: Jag har ett material Internet.

Intervjuare: Har du material på Internet? Är det onlineböcker du tänker på då?

Mika: Dålig.

Intervjuare: Tycker du att materialet är dåligt?

Mika: Nickar.

Intervjuare: Varför är det dåligt då Mika? Vad är det som inte fungerar? Varför är det inte bra?

Vi pratar vidare och det visar sig att Mika tycker det är svårt att lyssna eftersom hen anser att uppläsningen av texten är dålig, hen säger att hen håller på att "somna" när hen lyssnar. Istället brukar hen låta assistenterna läsa upp texten för hen. Hen säger att om hen ska lyssna på texten via datorn vill hen kunna läsa texten samtidigt och då behövs

förstorad text och eventuellt också att den text som läses markeras efterhand som den läses upp.

Här kan jag konstatera att de e-böcker som skolan valt att använda för att främja tillgängligheten och autonomin för eleverna fungerar bra för en del elever men inte för alla. Lärarna behöver troligen undersöka kvalitén på läroböckerna noggrannare. Dessutom krävs en högre grad av anpassning till varje enskild elev, lärarna måste innan läromedel beställs ta reda på samtliga elevers speciella behov.

Jag fortsätter med att ställa frågor kring övriga texter som eleverna får i undervisningen. Mika säger att hen behöver uppförstorad text men att hen inte alltid får det automatiskt utan att hen måste säga till. Ingen av eleverna får texter inscannade så att de kan läsa texten på datorn, lyssna till texten och förstora den. Jag frågar Mika:

Intervjuare: Du skulle ju kunna få ett sånt material på datorn och där kan man ju få texten uppförstorad och uppläst också med hjälp av Claroread. Vad säger du om en sån variant?

Mika: Vet inte hur.

Intervjuare: Du vet inte hur det skulle fungera? För att du aldrig har fått det?

Mika: Nickar.

Att få texter på datorn skulle öka elevernas självständighet och göra materialet mer tillgängligt för dem. Det är svårt att veta varför ingen av eleverna får det och att en elev inte ens vet hur det skulle kunna fungera eftersom hen aldrig fått det. En tänkbar förklaring kan vara att lärarna inte känner till tekniken eller att de känner en osäkerhet inför att använda sig av den. Det kan ju också vara så att eftersom det alltid finns elevassistenter med på lektionerna så anser man att det är både enklare och kanske bättre att de läser texten för eleverna om de inte kan göra det själva. Som Mika sade när det gäller onlineböckerna så är det inte alltid så lätt att lyssna till datorns syntetiska tal.

Tillgänglighet innebär också att det ska finnas ett begripligt meningssammanhang. Jag frågade Kim:

Intervjuare: Känner du att det är möjligt för dig att ta del av alla de texter och allt det

material du får?

Kim: Jag trodde att ni hade mycket läromedel från SPSM.

Jag förstår först inte riktigt vad Kim menar men efter ett antal följdfrågor förstår jag att hen anser att många av de texter lärarna använder är för svåra, hen förstår inte innehållet. När jag fortsätter att ställa frågor så menar Kim ändå att de flesta lärare förklarar innehållet så att det blir begripligt. Mika anser att det material och den undervisning hen får ligger på en lagom nivå. Kim menar att även instruktioner till arbetsuppgifter är svårbegripliga emellanåt medan Mika inte anser att det är något problem. Kim kan inte riktigt förklara hur hen vill att instruktionerna ska utformas. När jag frågar svarar hen ”på x:s vis” men kan inte berätta hur den personen gör.

En möjlig förklaring till att åsikterna skiljer sig mellan eleverna i det här fallet är att Kim går på ett nationellt program där kraven på att uppnå målen i de olika ämnena hela tiden finns närvarande och p.g.a det används svårare texter och mer avancerade uppgifter. Mika däremot går på individuellt alternativ och läser många ämnen på grundskolenivå och har inte ambitionen att gå ut gymnasiet med fullständig gymnasiekompetens.

Båda eleverna menar att övriga elever på skolan respekterar dem och deras åsikter. När jag frågar om de någon gång kommunicerar direkt med andra elever blir svaret nekande (se mer under rubriken samhandling). Orsakerna till detta kan givetvis vara flera men en möjlig förklaring är att det handlar om okunskap kring kommunikationssätt från de andra elevernas sida men också en okunskap hos de icke talande eleverna om hur man gör när man kommunicerar med jämnåriga eftersom det är någonting som man väldigt sällan fått tillfälle att göra. Jag menar att detta visar på brister i den sociokommunikativa tillgängligheten alltså möjligheten att förstå den kommunikation som används.

Samhandling

Båda eleverna verkar vara nöjda med de hjälpmedel och den tekniska utrustning de har för att klara skolarbetet och sin kommunikation. Däremot har bägge synpunkter på att

kommunikationen med lärare och elever i klassrummet inte alltid fungerar så bra. Jag frågar Mika:

Intervjuare: Hur tycker du att det fungerar när lärarna pratar med dig i klassrummet?

Tycker du att det fungerar på ett bra sätt och att du får möjlighet att uttrycka det du tycker och tänker?

Mika: Skakar på huvudet.

Intervjuare: Inte? I vilka situationer är det som du tycker att det inte fungerar då?

Mika: Jag måste få säga som grupp.

Assistent: Alla andra kan ju säga det de vill på en gång men du måste prata via assistent eller datorn.

Intervjuare: Visst jag förstår att det kan kännas som att du inte får samma utrymme.

Mika: Blissymbol ingen.

Efter fortsatt samtal förstår jag att Mika vill att lärarna i större utsträckning än vad de gör ska förbereda lektioner genom att ge hen kartor med Blissymboler som innehåller centrala begrepp i det moment man arbetar med. Hen menar att hens möjlighet att delta i exempelvis diskussioner skulle öka om hen fick det. Det Mika anser fungerar bra är när hen får alternativ att välja mellan eller möjlighet att svara ja eller nej på en fråga. Hen säger också att om ett grupparbete ska fungera så måste hen få en ”bra grupp”. Kim är i större utsträckning nöjd med möjligheten att uttrycka sina åsikter i klassrummet. Hen tycker att kommunikationen med de andra eleverna exempelvis vid grupparbeten fungerar bra.

En förklaring till att Kim känner att hen har bättre möjlighet att vara delaktig vid diskussioner och grupparbeten skulle kunna vara att hens kommunikation är snabbare än Mikas. De andra eleverna behöver inte vänta så länge på hens inlägg och många gånger är det också lättare att förstå vad hen menar. Utifrån de svar jag får så förstår jag att lärarna försöker skapa situationer där samhandling är möjlig men att man inte alltid lyckas.

Både Kim och Mika har oftast en assistent som hjälper till med kommunikationen. Jag ställer frågor kring detta och om kommunikationen ibland sker direkt med de andra eleverna.

Intervjuare: När du kommunicerar med de andra eleverna så är det ju oftast via en assistent. Jag vet ju att t.ex. Oscar kommunicerade direkt med dig. På vissa lektioner så satt ju du och han och pratade.

Kim: Som Pelle.

Intervjuare: Pelle, han gör också det?

Kim: Mmm.

Intervjuare: Hur känner du då när du får kommunicera direkt med en elev istället för via en assistent?

Kim: Trevligt! Toppen!

Också Mika uttrycker att hen gärna vill kommunicera direkt med andra elever i större utsträckning än vad som sker. Det är sannolikt så att lärarna kan planera sina lektioner på ett sådant sätt att det finns möjligheter till direkt kommunikation mellan icke talande elever och de övriga eleverna. Eftersom de intervjuade eleverna uttrycker att detta är något de önskar så utgår jag från att det skulle bidra till att öka deras engagemang i skolarbetet.

Erkännande

Både Kim och Mika tycker att de andra eleverna på skolan respekterar dem och lyssnar på deras åsikter.

Intervjuare: Tycker du att eleverna lyssnar och tar till sig och respekterar det du säger?

Mika: Ja.

Intervjuare: Det är ingen som inte bryr sig?

Mika: Instämmer.

Som vi kan se senare så har lärarna som deltagit i fokusgruppsintervjun inte riktigt samma åsikt. Förklaringen kan vara att de då syftat på andra elever som man upplever inte riktigt får de andras erkännande. Man kan ändå konstatera att det är mycket positivt att eleverna känner sig erkända av de andra eleverna på skolan vilket borde öka deras engagemang för skolan och även bidra till ökad samhandling. Samtidigt talar uttalanden i intervjuerna emot detta. Mika får frågan:

Intervjuare: Blir du någon gång tillfrågad av någon annan elev om att vara med på någonting? Får du exempelvis frågan: Ska vi gå och fika eller hitta på något annat tillsammans?

Mika: Skakar på huvudet.

Intervjuare: Inte? Nej, nej. Frågar du någon annan?

Mika: Skakar på huvudet.

Intervjuare: Inte det heller. Skulle du tycka att det var roligt?

Mika: Nickar.

Intervjuare: Du kan ju kanske prova?

Mika: Ler.

Det är möjligt att Mika skulle tycka att det var roligt att göra något tillsammans med sina kamrater i skolan men att det tydligen är något som inte sker. Även Kim uttrycker liknande åsikter. Förmodligen kan lärarna främja en ökad samhandling i kamratkulturen genom att bidra till ökad samhandling i klassrummet, undervisningskulturen. Troligen skulle det leda till ett ökat erkännande och ett större engagemang för eleverna. Eftersom både Kim och Mika nästan alltid har en assistent vid sin sida så kan ju det vara ett hinder för direkt kommunikation med andra. Omsorgskulturen kan ta överhanden och bli ett hinder.

När vi pratade om erkännande så kom båda eleverna in på hur de upplevde att lärarna respekterade och lyssnade till deras åsikter. Bägge menar att de flesta lärare gör det men att det finns undantag. Kim uttrycker att någon/några lärare pratar med hen som man pratar till en ”baby” och att det finns en lärare som menar att hen kan börja ”prata med munnen”. Samtidigt säger hen att hen är besviken för att hen förväntat sig att det skulle finnas en större förståelse för elever med hens typ av funktionshinder på skolan. Jag ser att det finns ett missnöje hos eleverna som det är viktigt att skolan undersöker vad det består i. Man borde försöka ta reda på vilken förståelse eleverna saknar.

Engagemang

Jag försökte ta reda på i vilka undervisningssituationer eleverna kände störst engagemang och fick lite olika svar från de intervjuade. Kim gav exempel på ett ämne som hen tyckt varit roligt och där hen känt sig engagerad. Hen fick sedan följande fråga:

Intervjuare: Om du tänker efter kan du tala om vad det är som har gjort att du känt att du varit mer engagerad under just de lektionerna i förhållande till andra? Kan du ge någon förklaring på det?

Kim: Känner som ni har förståelse RH.

Intervjuare: När du känner att lärarna förstår dig?

Kim: Ja.

Mika svarar att hen tycker om gymnastik och assistenten inflikar racerunning (friidrottsgren för funktionshindrade där man använder en trehjuling utan pedaler för att springa). Mika instämmer i att hen gillar racerunning. Jag frågar vidare:

Intervjuare: Är det några andra lektioner som du tycker är speciellt engagerande?

Mika: Sax, DVD-spelare.

Intervjuare: När du får klippa film, eller? När du har medieproduktion, eller?

Mika: Nickar.

Intervjuare: Då är det ju en egen aktivitet. Båda de här tillfällena får du ju vara aktiv själv, eller hur? Det är inte att passivt ta emot någonting utan du får vara aktiv och göra något själv. Stämmer det att det känns väldigt bra?

Mika: Instämmer.

Min slutsats utifrån svaren är dels att det är viktigt med förståelse från läraren för elevens situation. Att det är viktigt med anpassningar av läromedel, instruktioner och arbetsformer så att de är tillgängliga för eleverna. Dels att det är viktigt med egen aktivitet, att skapa lärandesituationer där eleven i så stor utsträckning som möjligt får vara aktiv och inte bara passivt ta emot kunskap. Båda eleverna uttrycker att de tycker om skolan. En av eleverna säger att hen älskar skolan.

Autonomi

Det sista frågeområdet handlar om autonomi, elevens möjligheter att själv bestämma över sin skolgång både i stort och smått. Jag frågar om den fysiska tillgängligheten i skolans lokaler och då svarar Kim:

Kim: Mycket bra, men ut och in är svårt.

Jag fortsätter att ställa frågor kring detta och det visar sig att besam (den lilla dosa eleverna använder för att öppna dörrar) inte fungerar på ytterdörren. Det innebär att eleverna är beroende av assistans för att ta sig ut på skolgården eller för att gå ut i centrum.

Båda eleverna menar att de har inflytande över sina studier, att de har möjlighet att påverka innehållet i lektioner, arbetsformer och aktiviteter under skoldagen i de flesta fall.

Kim anser att hen t.o.m. har för mycket inflytande ibland, hen säger:

Kim: Förut får jag bestämma vilken lärobok som jag vill att hon ska köpa.

Intervjuare: Var det bra då att du fick vara med och bestämma det?

Kim: Nej.

Intervjuare: Nej, det var inte bra. Varför var det inte bra? Jag tror att hon kanske tänkte att det var bra. Varför tyckte inte du att det var bra?

Kim: Lärare måste veta.

Intervjuare: Du tänker att läraren vet vad som finns och vad som är bäst?

Kim: Ja.

I skolans värld är mycket styrt, det är scheman, studieplaner, ämnesplaner och kursmål som i stor utsträckning styr verksamheten men trots det är de intervjuade i stort sett nöjda med sitt inflytande över undervisningen. Givetvis kan anledningen till att de säger sig vara nöjda betyda att de inte vet vilka alternativen skulle kunna vara och därmed inte vet vad de har att välja på.

Sammanfattningsvis kan man se att eleverna menar att tillgängligheten i undervisningen har olika typer av brister exempelvis material som inte fungerar optimalt och Anpassningar som skulle kunna göras som inte görs. Eleverna känner sig erkända av de andra eleverna medan de inte alltid känner att lärare respekterar dem. Undervisningen uppvisar brister när det gäller att skapa möjligheter för samhandling och detta är något som eleverna uttrycker att de önskar. Båda eleverna känner engagemang för skolarbetet och tycker om att vara i skolan samt menar att de har inflytande över skolarbetet.

Lärarintervju

Inkluderande undervisning

Intervjun inleddes med att gruppen fick presentera problem som de upplevt i undervisningen kring delaktighet för elever som saknar tal. Gruppen valde sedan att

fokusera på två berättelser. Den första berättelsen berör två elever som undervisas i samma grupp där den ena av eleverna saknar tal och den andra har ett tal som många gånger är svårt att förstå. Eleven som talar visar tydligt att hen tycker det tar för lång tid att vänta in svar från den andra eleven och blir irriterad. Läraren beskriver att hon till följd av detta ofta valt att inte låta eleverna kommunicera med varandra trots att hon kan se stora fördelar med att de gör det. Den andra berättelsen handlar om en större grupp, ca 8 elever, där gruppen diskuterar olika frågor med varandra. Läraren säger:

Jag tänker på situationer där man börjar en diskussion om ett ämne och så börjar de uttrycka sig med Bliss och hinner inte göra klart och någon annan börjar på ett nytt spår och så kommer de in med sin synpunkt när det redan är förbi, det händer ofta. Och då får man försöka och säga: ja men vi väntar. Då väntar man så klart och försöker omfamna olikheten och så. Det är så lätt för de andra med sitt tal och det blir ingen respons på det den Blissande eleven sagt.

I gruppen uppstår en diskussion kring hur man på olika sätt kan lösa situationen rent praktiskt och flera förslag kommer fram. Någon uttrycker att vi kanske kräver för mycket av de talande eleverna. Vi förutsätter att de ska vara goda lyssnare och vänta in svar från elever som Blissar med kartor, kommunicerar med bildkartor och använder dator med talsyntes. Man konstaterar att när vi blandar elevgrupperna så kräver vi hänsyn och respekt. Någon säger att vi kanske ska separera eleverna ibland och t.o.m. ge enskild undervisning till vissa elever emellanåt. En lärare säger:

Vår uppgift är att göra allt vi kan för att alla ska kunna vara på samma ställe samtidigt och prata med varandra och lyssna till varandra.

Här kan man se att tanken om en inkluderande skola har slagit rot. Trots att man kan se problem med elevers olikheter så anser man ändå att det är så vi ska arbeta. Inte bara för att det är något som bestäms uppifrån utan i den fortsatta diskussionen kan man också se att lärarna menar att olikheter bidrar till utveckling.

Det kan ta tid att uttrycka sig men de Blissande eleverna kan ha lika värdefulla synpunkter som de andra. Det är inte alls säkert att de sinkar gruppen utan det är kanske tvärtom.

Det blir tydligt att lärarna menar att inkludering är viktigt. Under den fortsatta diskussionen pratas det mycket om hur man kan gå tillväga för att åstadkomma undervisningssituationer där det är möjligt för alla elever att delta, känna sig erkända och engagerade.

Erkännande och samhandling

Eleverna uttrycker i intervjuerna att de känner sig accepterade och erkända av sina kamrater. Det blir tydligt i lärarintervjun att de inte har samma åsikt. En lärare säger följande om andra elevers reaktioner gentemot sina kamrater:

De visar sin irritation genom att himla med ögonen, sucka och genom kroppsspråket istället för att direkt säga till.

Under intervjuens gång framträder en bild som beskriver att eleverna utan tal väldigt sällan, eller nästan aldrig, kommunicerar direkt med sina kamrater. Om det sker en kommunikation med en kamrat så sker det via en assistent eller någon annan vuxen. Lärarna uttrycker att bristen på direkt kommunikation delvis kan bero på ovana och okunskap både hos de icke talande eleverna och hos de talande eleverna. Man konstaterar att bristen på kommunikation eleverna emellan förmodligen är ett större problem på raster än i klassrummet och att det kan behövas stöd för att främja den. Här kan man också se att man uttrycker en viss självkritik:

Om eleverna förstår varandras kommunikationssätt så blir det lättare att förstå varandra. Det kanske vi skulle kunna bli bättre på och förklara för våra talande elever hur de olika kommunikationssätten fungerar. Vi är dåliga på att ge de talande eleverna kunskap om hur exempelvis Bliss fungerar. Det kan finnas en rädsla hos de talande eleverna.

Lärarna konstaterar att man i undervisningen om exempelvis minoritetsspråk skulle kunna fokusera på Bliss. Att man kan bli bättre på att skapa tillfällen för kommunikation på lektioner exempelvis genom grupparbeten, diskussioner i grupp, provocerande frågor etc. Att tvinga eleverna att kommunicera direkt med varandra genom att ge dem tillfällen till detta. Man menar att assistenten kan vara ett hinder och att det för eleven utan tal är bekvämt att kommunicera via sin assistent och att det saknas träning i att kommunicera med andra. Om man arbetar aktivt med detta under lektioner så menar man att det också skulle kunna bidra till en ökad interaktion mellan elever på raster.

Sammanfattningsvis kan man utifrån lärarintervjun konstatera att lärarna ser elevernas attityder gentemot varandra som det största hindret för delaktighet. Man menar att inställningen till varandra kan ha sin grund i ovana och okunskap. I skolan behöver man uppmärksamma och arbeta med både värdegrunden och med att öka kunskapen om varandras sätt att kommunicera. Man är självkritiska och uttrycker att lärarna kan göra mycket mer under lektioner för att främja samhandling och erkännande genom att organisera undervisningen på ett sådant sätt att alla har möjlighet att delta. Som en lärare uttrycker det: ”Vi kan nog snäppa upp!”

Sammanfattande analys av elev- och lärarintervju

Utifrån intervjuerna kan man se att samtliga specialpedagogiska perspektiv (Ahlberg, 2001) behöver beaktas samtidigt. Det kategoriska perspektivet är nödvändigt för att tillgänglighetsanpassa exempelvis läromedel och lokaler till varje enskild elevs behov utifrån elevens funktionshinder. För att åstadkomma detta krävs kunskap om funktionshindret och hur det påverkar elevens möjligheter att tillgodogöra sig undervisningen. Det inkluderande perspektivet innebär att skolan möter alla elevers behov och anpassar undervisningen och miljö till eleverna (Ifous, 2015:1). Det anses viktigt att alla elever känner sig delaktiga och att man ser på olikheter som en tillgång. I intervjuerna framkommer det att elever och lärare ser det som viktigt att eleverna blir en del av gruppen och känner att de kan vara med och uttrycka sina åsikter i undervisningssituationen. Det relationella perspektivet (Ahlberg, 2001) där kommunikationen står i centrum lyfts fram av framför allt lärarna som ett viktigt perspektiv men även eleverna pekar på att det är roligt när de får möjlighet att kommunicera direkt med andra elever och/eller lärare. Eleverna uttrycker också att upplevelsen av delaktighet är större i de grupper där de känner sig erkända och där relationen till lärare och elever fungerar bra.

Nilholm (2006) lyfter fram ett fjärde perspektiv, dilemmaperspektivet. Perspektivet innebär att alla elever ska uppnå samma kunskapsmål samtidigt som skolan ska anpassa sig till elevers olikheter. Framför allt i intervjun med lärarna blir detta perspektiv tydligt där lärarna uttrycker svårigheter att undervisa elever som saknar tal i samma grupp som talande elever. Det skapar situationer där de talande eleverna måste invänta de icke talande elevernas svar och detta skapar irritation. Lärarna diskuterar om detta innebär att vi borde separera elevgrupperna men kommer fram till att det inte är lämpligt. Precis som Lang (2004) konstaterar i sin avhandling så vill eleverna vara en del av verksamheten och behandlas likadant som övriga elever.

Diskussion

Den första frågeställningen i undersökningen är hur eleverna upplever sin delaktighet i de olika undervisningsgrupperna och vad som bidrar till en ökad upplevelse delaktighet. Den andra frågeställningen handlar om vilken roll kamratgruppen spelar och den tredje frågeställningen handlar om vilka tankar det finns hos lärare om hur man kan skapa delaktighet i undervisningen för elever som saknar tal.

Riksgymnasieverksamheten för rörelsehindrade ungdomar är i stor utsträckning en skolform där elever exkluderas från den vanliga gymnasieskolan. Hur kan man då tala om inkludering och delaktighet i sammanhanget? Ifous (2015:1) kom fram till att det viktigaste kännetecknet för en inkluderande lärmiljö är en verksamhet där alla elever känner att de är delaktiga i en aktivitet och att alla får möjlighet att utvecklas utifrån sina förutsättningar. I en inkluderande skola kan det alltså finnas olika lärmiljöer som är anpassade efter elevers olikheter. Delaktighet beskrivs utifrån den aktivitet eleven befinner sig i oavsett om hen får undervisning i en särskild undervisningsgrupp eller inte (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015). Utifrån ovanstående definitioner av begreppen inkludering och delaktighet framkommer i denna studie att man kan dra slutsatsen att en exkluderande skolform som Riksgymnasiet för rörelsehindrade både kan arbeta för inkludering och för delaktighet i undervisningen. I intervjun med lärarna är det tydligt att de anser det vara viktigt att samtliga elever inkluderas och känner sig delaktiga i undervisningen. Lärarna menar att de har detta i åtanke vid planering och genomförande av lektioner men de ser samtidigt att de kan göra mer.

Eleverna som intervjuats i undersökningen menar att de på det stora hela är nöjda med sin skola. Intervjuerna och analysen är genomförd utifrån delaktighetsaspekterna tillgänglighet, samhandling, erkännande, engagemang och autonomi (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012). De beskriver att de känner sig nöjda med undervisningen, att de älskar skolan och att de är erkända och accepterade av de andra eleverna. Den fysiska tillgängligheten i skolans lokaler är god vilket gör att de kan förflytta sig på egen hand. En brist är att de inte själva kan ta sig in och ut ur byggnaden.

Ytterligare en aspekt av den fysiska tillgängligheten är att det ska finnas tillgängligt material (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012). Lärarna använder e-böcker vilket gör att elever med stora rörelsehinder kan hantera böckerna själva, lyssna på texten, förstora texten, stryka under och göra anteckningar i boken etc. En av eleverna säger att hen ändå föredrar att assistenten läser eftersom det är svårt att lyssna på den syntetiska rösten. Båda eleverna uttrycker att det ibland brister i anpassningar exempelvis när det gäller att förstora text eller att göra den tillgänglig på datorn.

När det gäller den symboliska tillgängligheten, dvs. att det ska finnas ett begripligt meningssammanhang, går elevernas åsikter isär (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012). Den ena eleven anser att texterna är för svåra och att skolan borde använda mer lättläst material å andra sidan säger hen att lärarna förklarar innehållet i texterna så att det blir begripligt. En av eleverna menar att hen ibland har svårt att förstå uppgifter och instruktioner men att det finns flera lärare som ger tydliga och strukturerade uppgifter. Utifrån det eleverna säger i intervjuerna så ser jag att det förekommer att lärare och elever pratar förbi varandra, kommunikationen fungerar inte optimalt. Jag drar slutsatsen att en grundläggande förutsättning för elevers delaktighet och lärande är att samspelet mellan lärare och elev fungerar optimalt. Kommunikation är det viktigaste redskapet för att skapa gemenskap och kommunikationen är en förutsättning för att förstå en elevs speciella behov (Ahlberg, 2001). En lärare som lyssnar till eleverna och försöker sätta sig in i elevens svårigheter är en lärare som kommer att lyckas skapa goda lärmiljöer. En inkluderande lärmiljö är en miljö som präglas av flexibilitet och samsyn, en flexibilitet och samsyn som grundas i varje enskild elevs behov av anpassningar (Ifous, 2015:1).

En viktig och självupplevd aspekt av delaktighet är erkännande (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012). Studien visar att eleverna upplever att de inte är erkända och accepterade av alla lärare på skolan. Det är inte tydligt hur många lärare det handlar om. Den ena eleven säger att det rör sig om en lärare, den andra eleven säger ett par stycken. Det är möjligt att elevernas känsla av bristande erkännande grundar sig i att kommunikationen

mellan dem och läraren inte fungerar tillfredsställande. Det krävs både tid, flexibilitet, kreativitet och inlevelseförmåga för att förstå varje enskild elevs behov och att sedan anpassa undervisningen efter det (Ifous 2015:1). Lärarna menar att de intervjuades känsla av att vara accepterade av alla andra elever inte riktigt stämmer och att det är något man behöver arbeta med på skolan.

Samhandling dvs. att delta i samma aktiviteter som övriga elever i gruppen är ytterligare en aspekt av delaktighet (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012). Framför allt den ena eleven i studien anser att hen inte har samma möjlighet till samhandling i undervisningen som övriga elever. Vid diskussioner i klassrummet upplever hen att hens utrymme att uttrycka åsikter är mindre än andra elevers. Hen säger att grupparbete kan fungera ibland men att hen då behöver få en ”bra grupp”. Hen har också några förslag på hur läraren kan göra för att öka möjligheterna för hen till samhandling exempelvis att ge hen Blissymboler som ska användas i förväg eller att ställa frågor som kan besvaras med ett ja eller ett nej. Under intervjun med lärarna var detta ett problem som diskuterades och som lärarna upplevde som svårlöst. Det diskuterades om elever utan tal skulle undervisas i egna grupper men denna lösning förkastades. Gruppen landade i att det är viktigt att alla får delta i aktiviteter tillsammans med andra och att det är lärarnas uppgift att skapa en lärmiljö som fungerar för alla. Lärarna uttryckte att deras uppgift är att skapa ett accepterande klimat, att se till att eleverna inser att alla elever bidrar till lärandet men på olika sätt.

Studien visar också att det är mycket sällan som de elever som saknar tal kommunicerar direkt med andra elever, detta gäller både i klassrummet och på raster. Både elever och lärare var överens om detta. När eleverna tillfrågades om de skulle vilja kommunicera direkt med andra elever så är det tydligt att det är något som de önskar i allra högsta grad. Även lärarna menar att det skulle vara positivt om man kunde skapa en utveckling i den riktningen. Under lärarintervjun låg ett stort fokus på diskussion kring detta. Man konstaterade att en förklaring till den bristande kommunikationen kunde vara ovana från både de elever som har ett talat språk respektive de som saknar tillgång till ett talat språk.

De talande eleverna kan behöva få hjälp att lära sig de icke talande elevers kommunikationssätt. De kan behöva få tillfälle, exempelvis under grupparbeten att öva sig i att kommunicera med de elever som saknar tal. Under raster kan man i skolan planera för gemensamma aktiviteter som främjar kommunikation. De elever som saknar tal behöver träning i att kommunicera med jämnåriga. Lärarna menar att eleverna i princip alltid vänder sig till en vuxen när de vill någonting. Detta stöds i forskningen (Jansson, 2012) där man även kunnat konstatera att elever med funktionshinder t.o.m. drar sig undan kamratkontakter och säger att de är nöjda med det. Man konstaterar också att omsorgskulturen kan bli ett hinder för kommunikation och samhandling vilket innebär att det är viktigt att arbeta även inom detta område tillsammans med elever och assistenter. Att omsorgskulturen kan ta överhanden visas även i forskningen (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015).

Eftersom det inte finns så mycket forskning kring gymnasieungdomar med rörelsehinder (Lang, 2004) så menar jag att studien är relevant och bidrar till kunskapsutvecklingen på området. Just den grupp jag studerat är väldigt liten men jag tror ändå att kunskaperna kan generaliseras till andra elever. Frågor kring olika specialpedagogiska perspektiv som det kategoriska, det inkluderande, det relationella och även dilemmaperspektivet är allmängiltiga och inget specifikt för den grupp som jag undersökt (Ahlberg, 2001; Nilholm, 2006). Även frågan om elevers upplevelse av delaktighet är universell och inte bara något som rör elever med funktionshinder (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015). Eleverna själva uttrycker ju att de är som alla andra och vill behandlas därefter att de sitter i rullstol är inte det viktiga (Lang, 2004). Ett spännande område för fortsatt forskning skulle vara att studera hur en medveten satsning på elevgruppens kommunikation med andra elever kan utformas. Både från lärar-och elevhåll nämndes detta som ett område att prioritera. Från bägge håll kom också förslag på hur man skulle kunna arbeta för att åstadkomma detta. Mer forskning kring inkluderande lärmiljöer för elever med kommunikationssvårigheter av olika slag vore också intressant.

Referenser

- Ahlberg, Ann (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Backman, Jarl (2014). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, Monica (2012). Reflektionens betydelse för arbetet i förskolan. I Kerstin Bladini & Monica Naeser (red.) *Det handlar om samtal*. (s. 103-114). Karlstad: Karlstad University Press.
- Björck-Åkesson, Eva & Granlund, Mats (2004). Delaktighet – ett centralt begrepp i WHO:s klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa (ICF). I Anders Gustavsson (red.) *Delaktighetens språk*. (s. 29-46). Lund: Studentlitteratur.
- BlissOnline. (2016). Nedladdad 2016-05-08 från <http://www.blissonline.se/>
- Bryman, Alan (2014). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Eriksson, Sara & Sörensen, Ine (2013). ”Jag kan säga allt” – En intervjustudie om hur personer som kommunicerar med Bliss upplever sina kommunikativa möjligheter. Uppsala universitet: Institutionen för neurovetenskap – enheten för logopedi.
- Heister Trygg, Boel (2005). *GAKK, Grafisk AKK – Om saker, bilder och symboler som Alternativ och Kompletterande Kommunikation*. Malmö: Prinfo Team Offset.
- Ifous (2015:1). *Att forma skolan efter eleverna – Vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner* (2015:1). Stockholm: Ifous
- Ifous (2015:3). *Så här gör vi! Tio vägar till inkluderande lärmiljöer* (2015:3). Stockholm: Ifous.
- Jansson, Ulf (2004). Delaktighet som social process – om lekande och kamratkultur i förskola. I Anders Gustavsson (red.) *Delaktighetens språk*. (s. 173-197). Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lang, Lena (2004). *...och den ljusnande framtid är vår... Några ungdomars bild av sin tid vid riksgymnasium*. Doktorsavhandling. Malmö högskola.

- Molin, Martin (2004). Delaktighet inom handikappområdet – en begreppsanalys. I Anders Gustavsson (red.) *Delaktighetens språk*. (s. 61-80). Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, Claes (2006). *Inkludering av elever i behov av särskilt stöd – Vad betyder det och vad vet vi?* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Szönyi, Kristina & Söderqvist Dunkers, Tove (2015). *Delaktighet – ett arbetssätt i skolan*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Szönyi, Kristina & Söderqvist Dunkers, Tove (2012). *Där man söker får man svar. Delaktighet i teori och praktik för elever med funktionsnedsättning*. FoU-skrift nr 2. Specialpedagogiska skolmyndigheten.



Elevers upplevelse av deltagande i undervisningen på Riksgymnasiet

Som avslutning på mina studier i specialpedagogik ska jag skriva ett examensarbete. Det kommer att handla om elevupplevd delaktighet i undervisningen. Undersökningens syfte är att få kunskap om hur elever som inte kan uttrycka sig genom talat språk upplever sig delaktiga i undervisningen. Även lärare kommer att tillfrågas om framgångsrika förhållningssätt och metoder för att skapa delaktighet för samtliga elever i gruppen. Undersökningen är tänkt att bidra till större förståelse för hur undervisningen ska utformas för att alla elever ska känna sig delaktiga och har därför stor betydelse för Riksgymnasiets elever både nu och i framtiden.

Två elever kommer att intervjuas under en timme vardera. Intervjuerna filmas för att fånga alla uttryckssätt och transkriberas därefter. Det är endast jag och min handledare, Barbro Bruce, som fram till att studien är avslutad kommer att titta på inspelningarna och läsa transkriptionerna. När uppsatsen är godkänd och klar förstörs inspelningar och transkriptioner och alla namn avidentifieras. Önskar du läsa transkriptionerna och/eller uppsatsen när den är klar så fyller du i det i kryssrutorna nedan.

Ditt deltagande i undersökningen är naturligtvis helt frivilligt. Du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan närmare motivering. Om du väljer att avbryta kommer det inte att påverka undervisningen.

Är det något du undrar över så tveka inte att höra av dig. Uppllysningar lämnas av nedanstående ansvariga. Jag behöver ha ditt svar senast den 1 februari.

Stockholm den 20/1-2016

Karin Hillmann

karin.hillmann@stockholm.se

076 124 08 54

Handledare: Barbro Bruce

barbro.bruce@hkr.se

Ja, jag vill bli intervjuad

Jag vill läsa transkriptionen

Nej, jag vill inte vara med

Jag vill ha hela uppsatsen

Intervjuguide

Tillgänglighet

Fysisk tillgänglighet

Frågor kring möjligheten att förflytta sig mellan skolans olika lokaler (klassrum, matsal, idrottshall, simhall, gym etc).

Frågor kring tillgång till anpassade läromedel, teknisk utrustning, alternativa verktyg mm.

Tillgängligt meningssammanhang

Frågor kring förståelsen av exempelvis innehållet i texter, lärarens instruktioner, syftet med aktiviteter, målet med lektioner etc

Sociokommunikativ tillgänglighet

Frågor kring hur kommunikationen i klassrummet mellan elever samt elever/lärare fungerar.

Även frågor kring kommunikation mellan elev och assistent och hur det påverkar kommunikationen med andra elever och läraren.

Samhandling

Frågor kring i vilken utsträckning eleverna upplever att de deltar i samma aktiviteter som andra elever i gruppen. När upplever eleverna att de deltar i samma aktiviteter som de andra eleverna och vad karaktäriserar dessa tillfällen?

Erkännande

Upplever du att du blir tillfrågad av kamrater om att delta i olika aktiviteter?

Lyssnar lärare och elever till det du har att säga? Får du den tid du behöver för att uttrycka dina åsikter under lektionstid?

Engagemang

Känner du att lektionerna i skolan är intressanta? Känner du dig engagerad?

När känner du engagemang? Är det under speciella lektioner? Vad utmärker dessa lektioner/tillfällen?

Autonomi

Känner du att du har inflytande över dina studier?

Kan du påverka innehållet och arbetsformer under lektioner?

Har du möjlighet att välja eller välja bort aktiviteter under skoldagen?

Bilaga C

Hej!

Som ni känner till så är jag snart klar med mina studier till specialpedagog. Denna termin ska jag skriva min avslutande uppsats som handlar om delaktighet i undervisningen för elever utan tal. I februari ska jag intervjua två elever på skolan och dessa intervjuer avser jag att följa upp med en fokusgruppsintervju med de lärare på skolan som undervisar någon eller några elever som inte talar.

Efter att ha tittat i kalendariet ser jag att en lämplig dag är onsdag den 6 april kl 15.15-17.15. Jag hoppas att ni vill ställa upp och att arbetet kan bidra till en större delaktighet för elevgruppen i undervisningen på vår skola. Under intervjun kommer vi att utgå från de sex delaktighetsaspekter som togs upp under studiedagen men med fokus på undervisningssituationen. Tänk till kring hur du gör för att anpassa lektionerna till eleverna som saknar tal. Ta med dig en fråga/ett problem som du vill lyfta i gruppen. Jag kommer att göra en ljudinspelning av samtalet. Vi ses i sal 1142 kl 15.15.

Välkomna!

Med vänlig hälsning

Karin Hillmann

Specialpedagog

RgRh Stockholm

Telefon: 08-50842656

Mobil: 076-1240854

E-post: karin.hillmann@stockholm.se