



Högskolan
Kristianstad

Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044-250 30 00
www.hkr.se

Självständigt arbete, 15 hp för speciallärarexamen
med specialisering mot utvecklingsstörning
VT 2022
Fakulteten för lärarutbildning

Delaktighet i grundskolan

Nio lärares uppfattningar om begreppet
delaktighet i förhållande till elever med
AST.

Cecilia Engdahl, Marie Lindenberg

Författare / Author

Cecilia Engdahl, Marie Lindenberg

Titel / Title

Delaktighet i grundsärskolan – nio lärares uppfattningar om begreppet delaktighet i förhållande till elever med AST i grundsärskolan

Participation in compulsory schools for students with intellectual disability – nine teachers' perceptions of the concept of participation in relation to students with ASD in compulsory school for students with intellectual disability

Handledare / Supervisor

Sarah R Hjort

Bedömande lärare / Assessing teacher

Lotta Anderson

Examinator / Examiner

Daniel Östlund

Sammanfattning

Delaktighet är ett begrepp som ses i både nationella styrdokument samt internationella konventioner och deklARATIONER. Det har aktualiserats sedan Sverige antog Barnkonventionen som lag 2021. Tidigare forskning visar att definitionen av begreppet kan verka otydlig och att forskning kring delaktighet för elever med både AST och IF är bristfällig. Studiens syfte är därför att studera och analysera lärares uppfattningar om begreppet delaktighet och hur det tar sig uttryck i förhållande till elever med AST inom grundsärskolan. Vidare belyses vilka möjligheter och begränsningar lärare ser gällande delaktighet för elevgruppen. Studien har genomförts med en kvalitativ ansats genom halvstrukturerade intervjuer med nio lärare som undervisar elever med AST inom grundsärskolan. I studien tolkas resultatet med stöd av dilemmaperspektivet, samt begreppen mediering, artefakter, proximal utvecklingszon och scaffolding i sociokulturell teori. Resultatet visar att delaktighet uppfattas av lärarna som något alla elever har rätt till men att det råder en stor osäkerhet bland lärarna om hur de ska tolka begreppet. Studiens lärare beskriver delaktighet med ord såsom: att delta, att medverka, att påverka, att vara delaktig eller att ha inflytande. Något som uppfattas som centralt för delaktighet är att elever i varierad grad ska kunna göra val och påverka sin skoldag. Lärare och elever i vår studie befinner sig i varierande skolkontexter och vi finner att det som en lärare beskriver som en möjlighet kan av en annan lärare, i en annan skolkontext, ses som en begränsning.

Ämnesord

autismspektrumtillstånd, delaktighet, grundsärskola, intellektuell funktionsnedsättning, kommunikation

Abstract

Participation is a concept that is seen in national governing documents, as well as in international conventions and declarations, and it has been updated since Sweden adopted the Convention on the Rights of the Child as a law in 2021. Previous research shows that the definition of the term may seem unclear and that research on participation for students with both ASD and ID is flawed. The purpose of this thesis is therefore to study and analyse teachers' perceptions of the concept of participation and how it manifests itself in relation to pupils with ASD in compulsory schools for students with intellectual disability. It also highlights the possibilities and limitations teachers see regarding participation for the student group. The study has been conducted with a qualitative approach through semi-structured interviews with nine teachers who teach students with ASD in compulsory schools for students with intellectual disability. In the study, the results are interpreted with the support of the dilemma perspective as well as the concepts of mediating, artifacts, proximal development zone and scaffolding in sociocultural theory. The results show that participation is perceived by the teachers as something all students are entitled to, but that several teachers are unsure how to interpret the term. Moreover, our study shows that participation is described by teachers with a variety of words such as: to participate, to contribute, to influence, to be involved or to have influence. Hence, something that is perceived as central to participation is that students, to varying degrees, should be able to make choices and influence their school day. However, teachers and students find themselves in different school contexts and in our study, we discovered that what one teacher describes as an opportunity may, in another context, be seen as a limitation.

Keywords

autismspectrumdisorder, communication, compulsory schools for students with intellectual disability, intellectual disability, participation

Förord

Under arbetsprocessen med detta examensarbete har vi haft ett gott, ärligt och nära samarbete. I den mest intensiva perioden av skrivandet har vi via Zoom träffats så gott som dagligen för att gå igenom hur arbetet bäst skulle kunna framskrida. Arbetet är i huvudsak skrivet gemensamt via ett delat dokument i Google Drive där vi haft frihet att ändra i varandras texter. Vi har delat upp arbetet genom att påbörja var sitt stycke i alla kapitel, men sedan arbetat med att utveckla och förbättra alla texter, så att de blivit våra gemensamma, som vi båda kan stå för. Intervjuer och transkriberingar har vi gjort var för sig. Därefter har vi noggrant tagit del av varandras ljudinspelningar och transkriberingar och analyserat materialet gemensamt.

Vi vill rikta ett tack till de lärare som medverkat i våra intervjuer. Deras stora engagemang under intervjuerna har gett oss ett rikt material att arbeta med. Vi vill också tacka vår handledare Sarah R Hjort som stöttat oss genom vårt arbete med examensarbetet.

Vi vill även tacka våra kollegor och familjer för uppmuntran och förståelse under vår studietid. Deras stöd har varit ovärderligt.

/ Cecilia och Marie

Innehåll

1. Inledning	7
<i>Problemformulering.....</i>	8
2. Syfte	10
2.1 Preciserade frågeställningar	10
2.2 Avgränsningar	10
2.3 Centralt begrepp	10
3. Bakgrund	11
3.1 Grundsärskolans framväxt	11
3.2 Dagens grundsärskola	12
3.3 Delaktighet i dagens styrdokument.....	12
3.4 Delaktighet utifrån IF och AST.....	13
4. Tidigare forskning.....	15
4.1 Definition av begreppet delaktighet	15
4.2 Kommunikationens betydelse för delaktighet.....	16
4.3 Lärares påverkan på elevers delaktighet	18
4.4 Sammanfattning av tidigare forskning	20
5. Teoretiska utgångspunkter	22
5.1 Sociokulturell teori.....	22
5.2 Dilemmaperspektivet	24
5.3 Så här används våra teoretiska utgångspunkter	25
6. Metod.....	26
6.1 Metodval	26
6.1.1 <i>Intervju som metod.....</i>	27
6.2 Urval.....	27
6.2.1 <i>Urvalsgrupp</i>	28
6.3 Genomförande.....	28
6.4 Bearbetning av empirin	30
6.5 Tillförlitlighet.....	31
6.6 Forskningsetiska överväganden	32
7. Resultat och teoretisk tolkning	34
Lärares uppfattningar om delaktighet	34

Teoretisk tolkning	36
Lärmiljöns påverkan på elevers delaktighet.....	37
<i>Skolans och undervisningens organisation</i>	37
<i>Begränsande sammanhang</i>	39
<i>Tydliggörande pedagogik</i>	39
<i>Elevens inflytande över sin delaktighet</i>	40
Teoretisk tolkning	42
Pedagogiskt förhållningssätt	43
<i>Kunskap om elevens förutsättningar för delaktighet</i>	43
<i>Kollegialt lärande</i>	44
<i>Undervisningens syfte</i>	45
Teoretisk tolkning	45
7.4 Slutsatser	46
8. Diskussion	48
8.1 Metod och teoridiskussion	48
8.2 Resultatdiskussion.....	51
8.3 Specialpedagogiska implikationer	54
8.4 Vidare forskning.....	56
8.5 Slutord.....	56
Referenser	58
Bilagor	64
Bilaga I Missivbrev	64
Bilaga II Samtyckesblankett	66
Bilaga III Intervjuguide.....	67

1. Inledning

I det svenska samhället finns, enligt Ineland m.fl. (2019), en ideologisk vilja att låta varje individ bestämma över sin egen vardag. Enligt Skolinspektionen (2019) är det av yttersta vikt, både för samhället och för enskilda elever, att förutsättningar ges för delaktighet i skolsammanhang. Under vår studietid till speciallärare med inriktning mot utvecklingsstörning, har vi genom forskning och litteratur fått kunskap om att lärande och utveckling, enligt sociokulturell teori, sker utifrån de relationer och sammanhang som elever befinner sig i (Anderson m.fl., 2016; Nilholm, 2016). Anderson m.fl. (2016) förklarar att elevers delaktighet är betydelsefullt för lärande.

Vi har under våra år i grundsärskolans kontext uppmärksammat att en del elever med diagnoser inom autismspektrumstillstånd (vidare i texten AST) arbetar enskilt med pedagog delar av sin skoldag. Individer inom denna elevgrupp har ofta stora avvikelser i ömsesidigt socialt och kommunikativt samspel (Jakobsson & Nilsson, 2019). Även funktionsnedsättningen intellektuell funktionsnedsättning (vidare i texten IF) kan påverka en individs förmåga att samspela och kommunicera (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2022b). Dessa båda diagnoser ger sammantaget försvårande förutsättningar för lärande (Carlsson Kendall, 2015). Då funktionsnedsättningen IF, enligt Frithiof (2012), är själva inträdesbiljetten till grundsärskolan och att elever med AST är den elevgrupp som enligt Swärd och Florin (2014) ökar mest i grundsärskolans kontext, är vi nyfikna på att veta mer om hur lärare i grundsärskolan ser på delaktighet för elever med AST.

Dilemman beskrivs, enligt Nilholm (2019) som svårigheter som inte går att lösa, men som inte heller är möjliga att bortse ifrån. Vi ser att lärare i grundsärskolan dagligen ställs inför dilemman som de måste förhålla sig till. Ett dilemma som vi ser relaterat till elever med AST i denna skolkontext, är elevgruppens utmaningar med kommunikativt och socialt samspel, samtidigt som kommunikation enligt sociokulturell teori, är vägen till lärande (Säljö, 2014). Göransson och Klang (2021) menar att styrdokument kan innehålla motsägelsefulla formuleringar som också kan vara abstrakta och svåra att tolka. Även Ahlberg (2013) ser motsägelser i

styrdokument och benämner dessa som dilemman. Ett exempel på motsägelser gällande delaktighet ser vi i läroplanen (Läroplan för grundsärskolan [Lgrsär11], 2018). Där läser vi att lärare i denna skolkontext ska ta hänsyn till alla elevers individuella förutsättningar och samtidigt förbereda eleverna för den delaktighet som präglar ett demokratiskt samhälle (Lgrsär 11, 2018). Ett annat exempel på motsägelsefullhet ses i styrdokument såsom Barnkonventionen (Unicef, 2018), vilket ålägger oss som blivande speciallärare att arbeta med delaktighet, samtidigt som en speciallärare enligt Examensordningen (SFS 2011:186) förväntas bära kunskaper om individanpassad undervisning för elever i behov av stöd. Göransson m.fl. (2015) påpekar att varken speciallärare eller specialpedagoger nämns i Skollagen (SFS 2010:800) utan enbart i Examensförordningen (SFS 2011:186).

Vi tänker att individanpassning, enligt sociokulturell teori, bör skapa förutsättningar för bästa möjliga lärande inom proximala utvecklingszonen. Williams m.fl. (2000) förklarar att sociokulturell teori ses i läroplaner och styrdokument, vilket visar en medvetenhet om att barn lär av varandra.

I vår lärarroll utgår vi ofta från att alla elever vill vara socialt delaktiga med kamrater och att detta är det bästa sättet att lära sig på. Då IF och AST är funktionsnedsättningar som påverkar kommunikation och socialt samspel (Jakobsson & Nilsson, 2019; Carlsson Kendall, 2015), är det relevant att fundera kring om, och i så fall, på vilket sätt det är möjligt för dessa elever att lära tillsammans med andra i en pedagogisk delaktighet. Som vi tidigare nämnt har vi i våra yrkesroller sett att elever med AST ofta arbetar enskilt tillsammans med en vuxen, samtidigt som forskning (Anderson, m.fl., 2016; Nilholm, 2016) visar att lärande sker i interaktion med andra. Med anledning av detta blir det relevant att undersöka hur lärare i denna skolkontext ser på dessa motsättningar.

Problemformulering

Kunskap och lärande sker enligt sociokulturell teori (Säljö, 2014) utifrån elevens relationer och sammanhang, samtidigt som vi har sett att elever med IF och AST i kombination arbetar enskilt med pedagog. Eftersom lärares förhållningssätt anses ha stor påverkan på kommunikation och delaktighet (Klang, m.fl., 2020) samtidigt som kommunikation och delaktighet ses vara beroende av varandra (Klefbeck,

2021), är vi nyfikna på hur lärares definition av delaktighet påverkar elevernas möjligheter till social och pedagogisk delaktighet. Studien förväntas bidra med kunskap om lärares syn på delaktighet gällande elever med både IF och AST. Denna problemformulering leder fram till studiens syfte.

2. Syfte

Syftet med föreliggande studie är att studera och analysera lärares uppfattningar om begreppet delaktighet och hur det tar sig uttryck i förhållande till elever med AST inom grundsärskolan. Detta syfte leder fram till följande frågeställningar:

2.1 Preciserade frågeställningar

- Hur uppfattar lärare begreppet delaktighet i förhållande till elever med AST i grundsärskolan?
- Vilka möjligheter ser lärare gällande delaktighet för elevgruppen?
- Vilka begränsningar ser lärare gällande delaktighet för elevgruppen?

2.2 Avgränsningar

Studien avgränsas genom att studiens intervjuer genomförs med lärare som undervisar elever med AST i grundsärskolans kontext. Dessa lärare har pedagogiskt ansvar för undervisningen i sina klasser. Eleverna läser enligt ämnen eller ämnesområden i grundsärskolan.

2.3 Centralt begrepp

Begreppet delaktighet presenteras utifrån olika aspekter i kapitel 3. Bakgrund. Jakobsson (2002) definierar *pedagogisk delaktighet* som att eleven är delaktig i en arbetsgemenskap, medan *social delaktighet* sker utan inflytande av pedagog (Jakobsson, 2002). Dessa definitioner har inspirerat oss till att fundera över vad pedagogisk och social delaktighet betyder i föreliggande studie. Vi definierar begreppen enligt följande:

Pedagogisk delaktighet: Eleven är delaktig i en undervisningssituation. Detta kan ske både med och utan kamrater.

Social delaktighet: Eleven är delaktig i social gemenskap med minst en kamrat. Detta kan ske både med och utan vuxenstöd.

3. Bakgrund

I detta avsnitt presenteras en bakgrund som avser att ge läsaren en fördjupad förståelse av studiens syfte, att studera och analysera lärares uppfattningar om begreppet delaktighet och hur det tar sig uttryck i förhållande till elever med AST inom grundsärskolan. Inledningsvis presenteras grundsärskolans framväxt och hur denna skolkontext ser ut idag. Därefter beskrivs styrdokument som påverkar grundsärskolans undervisning gällande delaktighet. Slutligen omtalas diagnoserna IF och AST och hur dessa diagnoser var för sig och tillsammans kan påverka elevers förutsättning för delaktighet.

3.1 Grundsärskolans framväxt

Ineland m.fl. (2019) förklarar att dagens grundsärskola har växt fram ur olika traditioner och epoker där man haft skilda synsätt på det som ansetts avvikande eller annorlunda. Människor har sorterats ut och kategoriserats utifrån olika motiv och benämnts som exempelvis "sinnesslö" eller "idiot". Folkskolan startade i Sverige 1842 och anses ofta vara en milstolpe i utvecklingen av ett allmänt, statligt styrt utbildningssystem. Den första "idiotskolan" startades i Göteborg 1866 av Emanuella Carlbeck. Här fanns en barmhärtighetstanke och optimism gällande synen på "sinnesslöa" (Ineland m.fl., 2019). Under 1900-talets första hälft började man använda intelligenstest för att särskilja svagbegåvade barn från skolundervisningen. Enhetsskolan infördes i Sverige efter andra världskrigets slut, men här fick inte barn med utvecklingsstörning undervisning. Den första lagen om undervisning för "sinnesslöa" kom 1944, men då fick endast barn med lindrig utvecklingsstörning, så kallat "bildbara" barn, undervisning (Ineland m.fl., 2019). Enligt Göransson m.fl. (2021) omfattades inte de "obildbara" barnen av denna lag, utan först år 1967 kan man på ett mer korrekt sätt säga att vi har ett allmänt skolväsen med *alla barns rätt till utbildning*.

3.2 Dagens grundsärskola

Målgruppen för grundsärskolan är elever som inte bedöms kunna nå upp till grundskolans kunskapskrav eftersom de har en utvecklingsstörning (SFS 2010:800). Grundsärskolan är en egen skolform med egna kursplaner och betygskriterier. Eleverna läser antingen ämnen eller ämnesområden, eller en kombination av de båda (Lgrsär 11, 2018). Utbildning inom ämnesområden är avsedd för elever som inte kan tillgodogöra sig hela, eller delar av utbildningen i ett ämne och behöver extra stöd. Ett beslut om mottagande i grundsärskolan ska föregås av en utredning som omfattar en pedagogisk, psykologisk, medicinsk och social bedömning (SFS 2010:800).

Anderson och Östlund (2020) samt Göransson m.fl. (2021) menar att Sverige idag är relativt ensamt om att ha en särskild skolform för elever med IF, och att undervisning i övriga nordiska länder bedrivs i en gemensam skolform. Enligt Swärd och Florin (2014) undervisas elever med IF antingen i en segregerad grundsärskola, eller med olika grader av integrering i grundskolan. Göransson m.fl. (2021) påpekar att fördelningen av timmar skiljer sig åt mellan olika ämnen i grundskolan och i grundsärskolan och har gjort det sedan den första läroplanen Lsä 73, med betoning på "individualiseringstradition". År 2018 - 2019 genomförde Riksrevisionen (RiR 2019:13) en granskning av grundsärskolan och fann att statens arbete med att utveckla utbildning missgynnar grundsärskolan i jämförelse med grundskolan (Göransson m.fl., 2021). Jakobsson och Nilsson (2019) menar att grundsärskolans miljö och organisation antingen kan skapa möjligheter, eller hinder för elevers delaktighet. Göransson m.fl. (2021) konstaterar att forskning kring grundsärskolan är bristfällig och förklarar att undervisningens innehåll behöver diskuteras för att utbildningen ska innebära likvärdigt deltagande. Grundsärskolan står dock inför förändringar i enlighet med skrivningar i SOU (2021:11).

3.3 Delaktighet i dagens styrdokument

Det finns flera styrdokument som lärare i grundsärskolan har att förhålla sig till. Dessa påtalar på olika sätt hur skolväsendet ska förhålla sig till delaktighet. Enligt Skollagen (SFS 2010:800) ska grundsärskolan främja allsidiga kontakter och social

gemenskap samtidigt som den ska ge elever med utvecklingsstörning en anpassad utbildning. Enligt Lgrsär 11 (2018) ska elever ges möjlighet att arbeta både självständigt, tillsammans med andra och ges möjlighet att utveckla sina kommunikationsmöjligheter. Läraren i denna skolkontext ska ta hänsyn till alla elevers individuella behov och förutsättningar samtidigt som hen ska förbereda eleverna för delaktighet och de rättigheter och skyldigheter som präglar ett demokratiskt samhälle (Lgrsär 11, 2018).

Sverige har också åtagit sig att följa en rad internationella konventioner och deklARATIONER: Barnkonventionen (Unicef, 2018) som antogs som lag i Sverige 2021, skriver att varje barn ska ha rätt att fritt uttrycka sina åsikter i de frågor som spelar roll för individen. De allmänna principerna i artikel 3 i FN-konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (2006), är bland annat individuellt självbestämmande, frihet att göra egna val, enskilda personers oberoende, samt ett fullständigt och faktiskt oberoende deltagande i samhället. SalamancadeklARATIONEN (Unescorådet, 2006) påtalar att elever ska erbjudas individuellt stöd inom ordinarie skola, och att undervisning utanför denna, endast ska erbjudas i undantagsfall om det anses vara det bästa för barnet (Unescorådet, 2006).

3.4 Delaktighet utifrån IF och AST

Skollagen (2010:800) anger att IF är en förutsättning för att få studera i grundskolan och med tanke på att elever med AST är den elevgrupp som ökar mest i grundskolans kontext (Svärd & Florin, 2014) är det av vikt att veta hur dessa två funktionsnedsättningar kan påverka elevers förutsättningar för delaktighet. Svärd och Florin (2014) påtalar att det finns stora skillnader gällande de utmaningar som kan uppkomma för individer med IF, men menar att en nedsättning i intelligens är en gemensam nämnare för dessa individer. Jakobsson och Nilsson (2019) förklarar att personer med IF har svårigheter med att lära, bearbeta och tillämpa information. De har även svårigheter med adaptivt beteende. Specialpedagogiska skolmyndigheten (2022b) påtalar att funktionsnedsättningen kan påverka en individs förmåga att tolka, bearbeta och förstå sinnesintryck vilket

i sin tur kan påverka förmågan att samspela och kommunicera. Jakobsson och Nilsson (2019) anser att pedagogen bör ge eleven förutsättningar att utforska och vara delaktig utifrån sina egna villkor, men också ta ställning till hur eleven görs delaktig i lärandemålen samt på vilket sätt elevens delaktighet, alltså engagemang i verkliga livssituationer, ökar om målen uppnås (Jakobsson & Nilsson, 2019). AST är en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning (vidare i texten NPF) och en benämning där flera diagnoser ingår, såsom till exempel autism (SPSM, 2022a). Individer inom detta spektrum kan ha utmaningar gällande förmåga till socialt samspel, kommunikation, föreställningsförmåga, flexibilitet samt inneha olika grader av variation i sina beteenden och intressen (SPSM, 2022a). Eriksson och Wolff (2016) förklarar att lärare kan ha utmaningar med att hitta rätt undervisningsnivå för elever med AST, då de ofta har en ojämn begåvning samt svårigheter med generalisering. Sjölund m.fl. (2017) påpekar vikten av kunskap om varje individs funktionsförmågor för att kunna genomföra anpassningar som gör undervisningen begriplig, hanterbar och meningsfull för varje individ. Wilder (2014) menar att samexisterande funktionsnedsättningar påverkar flera olika aspekter av individens funktionsmöjligheter, bland annat den kommunikativa förmågan. Carlsson-Kendall (2015) bekräftar att det kan innebära försvårande utmaningar för lärande att ha flera diagnoser.

4. Tidigare forskning

I detta kapitel presenteras nationell och internationell forskning utifrån studiens syfte att studera och analysera lärares uppfattningar om begreppet delaktighet i förhållande till elever med AST inom grundsärskolan. I databaserna Summon, SwePub och Eric har både kvalitativa och kvantitativa studier valts ut, då dessa kompletterar varandra genom att kvantitativa studier erhåller allmängiltig information som sedan förklaras av kvalitativa metoder utifrån olika kontexter (Stukat, 2011). Flera av studierna saknar explicit framskriven teori men då de har för avsikt att tolka och förstå de resultat som framkommer, ses de ändå på olika sätt relevanta för att belysa valt forskningsområde. Forskning som hittats under sökningarna delas här upp i tre relevanta teman för föreliggande studie. Först presenteras studier som belyser svårigheten med att definiera begreppet delaktighet och hur det påverkar forskning inom området. Därefter redovisas forskning som belyser kommunikationens betydelse för delaktighet och därpå presenteras forskning som illustrerar lärarens betydelse för elevers delaktighet. Slutligen sammanfattas forskningsläget utifrån föreliggande studies syfte.

4.1 Definition av begreppet delaktighet

Det engelska uttrycket participation har i svenska språket olika betydelser och innebär såsom delaktighet, deltagande och inflytande. Det råder också osäkerhet och skilda meningar kring definitionen av begreppet delaktighet. En vanligt förekommande definition av delaktighet är ”En persons engagemang i sin livssituation” som primärt kommer från ICF, International Classification of Functioning, Disability and Health (WHO, 2001).

Denna definition kritiserar och problematiseras av Imms m.fl. (2015), som hävdar att den inte särskiljer begreppen delaktighet och deltagande. Författarna analyserar 25 studier från nio hälso- och utbildningsdatabaser för att undersöka hur begreppet delaktighet definieras (Imms m.fl., 2015). Det rapporteras att begreppen deltagande och engagemang används omväxlande eller var för sig, utan att definieras. Sex av studierna hänvisar till ICF, vilket ses som en implicit definition av begreppet. Imms m.fl. (2015) identifierar fem teman utifrån delaktighetsbegreppet. Engagemang och

närvaro beskrivs likna ICF:s definition. Övriga teman beskriver relaterade begrepp såsom preferenser, aktivitetskompetens och självkänsla, vilket enligt författarna kan uppkomma som ett resultat av deltagande. Imms m.fl. (2015) drar slutsatsen att forskare tydligt behöver definiera vad som undersöks, för att forskningsresultat ska kunna tolkas och användas i arbetet med att öka förutsättningar för delaktighet för elevgruppen med funktionshinder.

Även Maciver m.fl. (2019) framhåller att ICF:s klassificering av deltagande tillsammans med aktivitet kan ge upphov till motstridiga tolkningar då allt som en individ gör innefattar individens livssituation. Författarnas syntes av 72 artiklar beskriver psykosociala och miljömässiga faktorer för delaktighet i skolan gällande elever med funktionsnedsättning. Maciver m.fl. (2019) ser skolans organisation, vuxna, kamrater, lokaler samt hjälpmedel som fem betydande aspekter som möjliggör eller begränsar elevers delaktighet. Författarna ser att forskning kring elever med funktionsnedsättningar belyser gruppens heterogenitet och att detta försvårar arbetet med att dra slutsatser av forskningen (Maciver m.fl., 2019).

4.2 Kommunikationens betydelse för delaktighet

Kommunikationens betydelse för delaktighet är resultat som framkommer i flera studier. Syriopoulou-Delli m.fl. (2018) identifierar språkets betydelse för delaktighet i sociala sammanhang. I studien ingår 63 elever med AST. Studien undersöker om skillnader i sociala färdigheter för barn med AST kan associeras till kön, ålder, IF, språk och typ av skola. Resultatet som tolkas kvantitativt visar att IF och språk är variabler som har tydlig påverkan på barns socialisering, och att kommunikation är starkt relaterat till grad av IQ. Författarna finner stora skillnader i sociala färdigheter mellan elever med AST och IF i kombination och elever med enbart AST. IF påverkar alltså socialiseringen för barn med AST. Otillräcklig kognitiv funktion medför begränsningar för den adaptiva funktionen. Författarna drar slutsatsen att förmågan att uttrycka sig språkligt är det som stödjer barn med AST bäst i deras sociala interaktion (Syriopoulou-Delli m.fl., 2018).

Kopplingen mellan verbalt språk och sociala färdigheter påvisar Mazon m.fl. (2019). I den kvalitativa studien ingår 45 elever. 27 av eleverna har AST och 18

elever har IF. Studien undersöker samband mellan skolrelaterade adaptiva beteenden och kognitiva funktionsnedsättningar som relateras till AST. Enligt Mazon m.fl. (2019) tillhör elever med IF eller AST en heterogen elevgrupp med olika nivåer av social anpassning. Studien belyser att barn med AST eller IF har lika låg livskvalitet och att exekutiva funktioner spelar en avgörande roll i beslutsfattande processer. Mazon m.fl. (2019) förklarar att mer utvecklade exekutiva funktioner skulle kunna underlätta elevers deltagande i beslutsfattande processer, och därmed förbättra livskvaliteten för dessa elever. Resultatet visar att verbalt språk ger bättre sociala färdigheter och att barn med AST uppvisar sämre anpassningsförmåga än barn med IF. Mazon m.fl. (2019) finner ett samband mellan adaptiv funktion och IQ hos barn med AST. Resultaten tyder på att det är osannolikt att IF är den enda kognitiva faktor som relateras till adaptiv funktion.

Wester Oxelgren m.fl. (2019) förklarar att barn med AST utgör en heterogen grupp. Författarna undersöker om en intervention kan leda till ökat deltagande i skol- och familjeaktiviteter för 14 barn och ungdomar med Downs syndrom (vidare i texten DS) och AST. Interventionen syftar till att identifiera meningsfulla aktiviteter i social kommunikation. Studien påvisar större svårigheter med social kommunikation hos individer med en kombination av DS och AST, jämfört med elever med enbart DS. När IQ-nivån sjunker så verkar svårighetsgraden av AST och utmanande beteenden öka. Enligt författarna visar detta att individer med AST och DS har individuella behov och förutsättningar, som kräver individuella anpassningar för att skapa ökat deltagande för barn med DS och samexisterande AST (Wester Oxelgren m.fl., 2019).

Klefbeck (2021) sammanfattar 15 studier om pedagogiska metoder som syftar till förbättring av kommunikationsförmågan hos elever med AST och IF. Författaren menar att kommunikation är en förutsättning för delaktighet, samtidigt som delaktighet är ett villkor för att eleverna ska kunna förbättra sin kommunikationsförmåga. Kommunikation och delaktighet är beroende av varandra för att utvecklas. Klefbeck (2021) påvisar att interaktion med vuxen eller kamrat är en förutsättning för att elever ska utveckla sin kommunikativa förmåga. Denna interaktion är dock beroende av respons och engagemang för att samhandling ska

uppstå. Pedagogers förkunskaper och hängivenhet är mer betydelsefullt för kommunikationsutveckling än metodval.

Även Aspelin m.fl. (2021) belyser kommunikationens betydelse för delaktighet. Denna studie innefattar intervjuer med 21 specialpedagoger och speciallärare i svensk grundskola. Studien undersöker lärares relationskompetens, vilket bland annat innefattar lärares lyhördhet inför sina elever. Det framkommer att relationskompetens inte innebär specifika metoder, utan är något som alla lärare manifesterar i möten med elever. Intervjuade lärare ser positiva relationer som grunden i sitt arbete. Dessa relationer förverkligas genom en accepterande och utmanande attityd och en personlig anknytning till eleverna, vilka ses som individer. Genom att utgå från elevernas egna intressen och hitta deras specifika styrkor och svagheter byggs detta förtroende över tid (Aspelin m.fl., 2021).

4.3 Lärares påverkan på elevers delaktighet

Forskning visar att lärarens roll är betydelsefull för elevers möjligheter till delaktighet och inflytande. Martinsson-Niva (2016) undersöker hur fem pedagoger använder tecken som alternativ och kompletterande kommunikation (vidare i texten TAKK) i sitt arbete med att ge elever med språkstörning inflytande. Genom observationer, intervjuer och analys av styrdokument synliggörs detta arbete. Som stöd för att uppnå delaktighet använder elever TAKK när de uttrycker åsikter och väljer aktivitet. Med stöd av Shiers delaktighetsmodell framkommer att pedagoger inte delar beslutsansvar med eleverna, vilket är modellens sista steg för att uppnå elevinflytande. Elevernas TAKK-användning är beroende av kamraters och pedagogers interaktion och att omgivningen har höga och realistiska förväntningar på deras kommunikationsförmåga. När elevers initiativ uppmärksammas ökar deras engagemang. Pedagogerna anser därför att de behöver utveckla sin lyhördhet, samt synliggöra för eleverna hur de kan utöva sitt inflytande. Därför bör elevinflytande organiseras redan på planeringsstadiet. Martinsson-Niva (2016), menar att elevernas möjlighet till inflytande är beroende av pedagogers stöd i den proximala utvecklingszonen för att kunna förena läroplanens kunskapskrav och demokratiska uppdrag. Trots pedagogers kompromissande och beaktande av elevers intresse ses detta som en pedagogisk utmaning på lång sikt (Martinsson-Niva, 2016).

Elevinflytande granskas även av Zilli m.fl. (2020). Denna fallstudie undersöker hur skolan arbetar med inflytande för fyra elever med AST. Resultatet presenterar metoder som ger dessa elever inflytande över skolans pedagogiska beslutsfattande. En nära elev-lärarrelation ses som avgörande för att identifiera elevers intressen, färdigheter och förmågor och därmed kunna stödja deras engagemang i sin skolvardag. Att kompromissa och vara flexibla är exempel på ett pedagogiskt förhållningssätt som kan öka elevers förutsättning för att kunna fatta egna beslut. Elevrådet rapporteras som en viktig demokratisk aktivitet och lärarna belyser vikten av att eleverna känner att elevrådet är viktigt för alla, även för de vuxna. Zilli m.fl. (2020) förklarar vikten av att elever med autism får stöd i beslutsfattande i många olika situationer i sin skolvardag, då denna färdighet går att öva upp.

Lärares påverkan på elevers delaktighet studeras även av Klang m.fl. (2020). I en kvalitativ enkätstudie, beskriver 646 lärare i svenska grundsärskolor och grundskolor att deras undervisning innefattar både kognitiva och sociala dimensioner. Författarna undersöker skillnader mellan skolformerna, vad gäller lärarstöd i elevers sociala delaktighet. Den kognitiva dimensionen innebär att lärare vägleder samt övervakar elevers framsteg och erbjuder hjälp vid behov. Den sociala dimensionen innebär att läraren positivt stödjer sociala relationer. Studiens slutsats visar att lärare i grundsärskolan har ett större fokus än lärare i grundskolan, gällande att skapa klassrumsgemenskap, möjliggöra interaktion mellan elever, stödja kamratrelationer och elevers självkänsla, samt arbeta med frågor om rättvisa. Samtidigt ses elever i grundsärskolan ha färre möjligheter till interaktion med jämnåriga. Författarna förklarar dessa skillnader med att grundsärskolans kontext har mindre elevgrupper och dess lärare högre specialpedagogisk utbildning (Klang m.fl., 2020).

Lärares lyhördhet och dess påverkan på elevers deltagande ses även i Klefbeck's Lesson Study (2020) som fokuserar på att förbättra kvaliteten i undervisningen för en elev med inlärningssvårigheter och AST. Studien undersöker också om lärares professionella utveckling påverkar undervisningspraxis. Resultatet tolkas med variationsteori och visar förändringar i elevens aktiva deltagande i undervisningen. Tidigare fokuserade lärarna på elevens brister i relation till central koherens, men

numera hittar de strategier för hur elevens förmågor kan återspeglas i undervisningen. Man finner även ett samband mellan lärarens lyhördhet och ökat elevdeltagande och vakenhet hos eleven. Detta är ett exempel på hur lärares yrkesutveckling kan påverka praxis. Då elever med IF är en heterogen grupp betonar Klefbeck (2020) betydelsen av att anpassningar görs på individnivå i stället för gruppnivå, samt att Lesson Study kan vara ett sätt att förändra både inläring för elever och lärares professionella utveckling. Klefbeck (2020) anser det viktigt att utveckla elevers språk om ett aktivt deltagande i lärandet ska vara möjligt. Klefbeck (2020) menar att IF och AST ger svagare central koherens och bör beaktas i specialpedagogiska sammanhang.

Hilton m.fl. (2020) undersöker delaktighetssvårigheter i de fyra områdena: klassrumsinläring, vänskap, hemmaliv och fritid gällande 1783 barn med olika typer av diagnoser: samexisterande AST och IF, enbart AST, enbart IF samt barn som inte längre har en diagnos. Författarna analyserar delar av material från en större surveyundersökning. Denna kvantitativa studie påpekar att deltagarna i undersökningen generellt inte är rustade för att hantera de utmaningar som de ställs inför. Barn med både AST och IF rapporteras ha svårast i alla sammanhang, följt av barn med enbart AST. Vänskap redovisas som komplicerat för alla deltagare och därför uppmanar författarna till insatser som ökar elevers sociala kompetens. I klassrumslärande har elevgruppen med AST svårast med sociala interaktioner. För att öka den sociala acceptansen hos kamrater uppmanas lärare att försöka motverka elevers negativa beteenden. Detta kan ge en positiv påverkan på studiens övriga områden, eftersom det finns ett samband mellan alla fyra områden. Författarna påpekar också att kunskap om delaktighetssvårigheter för nämnda elevgrupper är nödvändig för att kunna öka elevers delaktighet, men att denna kunskap generellt saknas hos lärare (Hilton m.fl., 2020).

4.4 Sammanfattning av tidigare forskning

Definitionen av begreppet delaktighet gällande elevgruppen med både AST och IF ses som otydlig, eller inte alls diskuterad. Ännu mer oklart tycks det vara då det svenska begreppet delaktighet används omväxlande med begreppen deltagande och inflytande. Några forskare påpekar vikten av att tydligt definiera

delaktighetsbegreppet, för att forskning ska vara tolkningsbar och därmed kunna bidra till en ökad delaktighet för nämnd elevgrupp.

Forskare lyfter fram att elevgruppen med AST och IF är så heterogen att det krävs individuella anpassningar för ökad delaktighet. Flera forskare förtydligar också att heterogeniteten kan medföra svårigheter i att dra generella slutsatser av forskning inom detta område. Undervisning för elevgruppen organiseras på olika sätt i olika länder och heterogeniteten blir därmed tydlig oberoende av skolkontext.

Kommunikationens stora betydelse för delaktighet är tydlig. Kommunikation och delaktighet ses i viss forskning som två parametrar som är avhängiga av varandra, och barn med förmåga till kommunikation förklaras ha bättre förutsättningar för delaktighet. Lärares och kamraters lyhördhet och respons förklaras vara en förutsättning för att elever ska kunna utveckla sin kommunikativa förmåga.

Lärares betydelse i arbetet med delaktighet verkar samstämmig. Lärares förkunskaper och förhållningssätt är viktigare för elevens kommunikationsutveckling och möjligheter till delaktighet än val av pedagogisk metod. För att eleverna ska ges en individualiserad undervisning utifrån sina intressen och förutsättningar krävs en nära elev-lärrrelation. Men även vikten av generell kunskap kring AST och IF lyfts som nödvändig i arbetet för en ökad delaktighet.

Under sökningarna av relevant forskning inför denna studie framkommer att forskning gällande elever med kombinerad IF och AST i en skolkontext verkar mindre vanlig än om funktionsnedsättningarna behandlas var för sig. Det verkar också finnas oklarheter kring definitionen av delaktighet. I internationell forskning används ordet participation med olika innebörd, och i nationell forskning ser vi att delaktighet används omväxlande med deltagande och inflytande. Vi saknar också forskning kring lärares uppfattning om vad delaktighet innebär för elever med AST i grundsärskolans kontext. Därför tror vi att denna studie kan ge ett välkommet bidrag.

5. Teoretiska utgångspunkter

Inom det utbildningsvetenskapliga området förekommer teorier som utvecklas när forskare relaterar dem till vetenskapliga undersökningar (Serder & Jobér, 2021). Författarna menar att teorier kan användas som en ”tankeverktygslåda”, där valt verktyg används som stöd för att tolka egna erfarenheter och förstå kunskapsproduktion. Enligt Nilholm (2016) finns det tre teoretiska perspektiv inom pedagogisk forskning, som är allmänt hållna och vanliga för att tolka empiri. Dessa är: ekologisk systemteori, didaktiska teorier samt sociokulturell teori. Då ekologisk systemteori fokuserar på helheter och didaktiska teorier fokuserar på meningen med undervisningen väljs dessa teorier bort. Eftersom sociokulturell teori studerar det inre subjektiva, alltså där intresset riktas mot informanternas upplevelser och berättelser anses det relevant för att svara mot föreliggande studies syfte att få syn på lärares uppfattningar kring delaktighet. Studiens intervjuer tolkas sedan med hjälp av valda definierade begrepp i sociokulturell teori. Av egen erfarenhet vet vi att lärare i det dagliga arbetet ställs inför dilemman som egentligen inte går att lösa, men som likväl kräver lärares ställningstaganden. Med anledning av detta anser vi att det även är relevant att tolka studiens resultat med hjälp av dilemmaperspektiv då detta perspektiv grundar sig i förhållningssätt och interaktion.

Här presenteras föreliggande studies teoretiska utgångspunkter.

5.1 Sociokulturell teori

Säljö (2014) utgår från Vygotskijs teori, vilken åsyftar att mänskligt lärande bör förstås i ett kommunikativt och sociohistoriskt perspektiv, det vill säga att det människan gör är en följd av samlade erfarenheter. Säljö (2014) benämner resurser som finns både hos individen, i social interaktion och även delvis i den materiella omvärlden, som *kultur*. Med kultur menas bland annat idéer, kunskaper och värderingar som förvärvas genom *interaktion* med omvärlden. Även det sociala sammanhang som människor vistas i benämns *kultur* och människor påverkas av vilka individer som befinner sig där. Enligt sociokulturell teori på lärande och utveckling blir *kommunikativa processer* centrala. Lärande är att bli delaktig i ett socialt sammanhang och enligt sociokulturell teori sker lärande i alla sammanhang.

Säljö (2014) anger att *artefakter* utvecklas i en kultur och att språk är en flexibel och utvecklingsbar mekanism för att skapa mening. Språket ger oss kunskaper, insikter och förståelse, och därmed menar Säljö (2014) att “Det mänskliga språket är således en unik och oändligt rik komponent för att skapa och kommunicera kunskap” (Säljö, 2014, s. 35). *Artefakter* kan vara både kunskap, språk och materiella verktyg, vilka utvecklats av människan för att användas till lärande.

Säljö (2014) anger att *mediering* är ett centralt och grundläggande begrepp i sociokulturell teori. Såväl fysiska redskap som intellektuella/ språkliga redskap medierar verkligheten för människor i sociala praktiker. Människan använder sina kognitiva resurser i samspel med artefakter. Vårt tänkande är färgat av vår kultur och dess intellektuella och fysiska redskap. Säljö (2014) anser att *kommunikation* kan vara en medierande resurs. Säljö (2014) definierar mediering på följande sätt: “I ett sociokulturellt perspektiv är det således grundläggande att fysiska, liksom intellektuella/ språkliga, redskap *medierar* verkligheten för människor i konkreta verksamheter” (Säljö, 2014, s.81).

Rubin (2021) menar att *mediering* och *artefakter* är centrala begrepp som fångar samspel i situerad undervisning där mänskliga aktiviteter alltid medieras genom olika former av *språkliga och fysiska redskap*. Rubin (2021) anser att mediering kan vara i form av *mänsklig modellering* och olika typer av *stödstrukturer*.

Enligt Säljö (2014) beskriver Vygotskij begreppet *proximal utvecklingszon* (vidare i texten ZPD) som avståndet mellan vad en individ kan prestera själv och vad individen kan prestera tillsammans med en vuxen eller med mer kompetenta kamrater. Med utvecklingszon betonade Vygotskij en potential i lärandet. För Säljö (2014) innebär ZPD

att individen ständigt befinner sig i olika utvecklingszoner i det komplexa samhället när man lär, kommer hans/hennes utveckling att äga rum inom ramen för dessa praktiker. På detta sätt utgör de sociokulturella betingelserna både den miljö som utvecklar individen och samtidigt den omgivning som förser honom eller henne med upplevelser och aktiviteter som driver utvecklingen åt ett visst håll (Säljö, 2014, s. 122).

Begreppet *scaffolding* är likställd med stöttning. *Scaffolding* beskriver samspelet inom ZPD och innebär att den som är mer kompetent inom ett område stöttar den

som är mindre kompetent. Den mer kompetente samhandlar med den som utför en uppgift, i en effektiv lärsituation (Säljö, 2014).

Rubin (2021) menar att stöd och resurser är centrala när det gäller elevers ZPD och att vi ska uppmärksamma både elevens befintliga kunskaper och vad elever genom undervisning ska kunna framöver. Rubin (2021) anser att lärare bör uppmärksamma vilka stödstrukturer som eleven behöver för att få förutsättningar att delta.

5.2 Dilemmaperspektivet

Nilholm (2007) definierar dilemman som oenigheter som inte går att lösa, men som samtidigt kräver en persons ställningstagande i en specifik situation. Ur ett dilemmaperspektiv är det, enligt Nilholm (2019), omöjligt att lösa uppgifter på ett acceptabelt sätt, eftersom en prioritering av en viss aspekt samtidigt ger ett icke-val av en annan aspekt. Vilket beslut som än tas i en situation gör underliggande motsättningar att dilemmat återuppstår igen på något sätt. Därför bör beslut anses som tillfälliga, och beaktas med tanke på etik och demokrati (Nilholm, 2019). Då dilemman alltid uppstår under specifika omständigheter, är de situerade, vilket gör att dilemmaperspektivet har många beröringspunkter med sociokulturell teori (Nilholm, 2007). Enligt både sociokulturell teori och dilemmaperspektivet finns det alltså värderingar som kan stå i motsatsförhållande till varandra (Nilholm, 2007).

Nilholm (2019) förklarar att dilemmaperspektivet beskriver de inbyggda motsättningar som finns i hela utbildningssystemet. Ett centralt dilemma, som belyser skiljaktigheter mellan det gemensamma och det individuella, är det faktum alla elever på samma tid förväntas nå ungefär lika kunskaper, samtidigt som utbildningssystemet förväntas göra anpassningar till elevers individuella förutsättningar (Nilholm, 2019). Ett annat grundläggande dilemma är konflikten mellan att behöva identifiera elevers tillkortakommanden i syfte att ge rätt stöd, samtidigt som olikheter ska ses som en tillgång (Nilholm, 2019). Dessa konflikter hanteras på olika sätt, beroende på vilket specialpedagogiskt perspektiv de ses utifrån (Nilholm, 2019).

5.3 Så här används våra teoretiska utgångspunkter

För att göra teoretiska tolkningar av föreliggande studies resultat används dilemmaperspektivet samt valda begrepp från sociokulturell teori.

Dilemman är oenigheter som inte går att lösa på ett tillfredsställande sätt, men som lärare ändå har att ta ställning till. Lärare måste i varje stund ta beslut om vilka elever som behöver vilka resurser, och samtidigt förhålla sig till de motsättningar som ses i styrdokumentet. Dilemmaperspektivet blir i tolkningarna av resultatet ett stöd i att få syn på och förklara de utmaningar som responderande lärare dagligen ställs inför i sitt arbete.

Den sociokulturella teorin är inte förenad med någon speciell pedagogik eller skolform utan utgår ifrån hur samspelet organiseras mellan individer i skolan. Vår utgångspunkt i studien, vilket vi har stöd av i sociokulturell teori, är att lärande sker i samspel och kommunikation. För att få syn på de utmaningar i samspel och kommunikation som elever med AST har, använder vi begreppen *artefakter*, *ZPD*, *mediering* och *scaffolding* från sociokulturell teori.

6. Metod

I detta kapitel redogörs för vilken metod som använts för att svara upp till studiens syfte att studera och analysera lärares uppfattningar om begreppet delaktighet och hur det tar sig uttryck i förhållande till elever med AST inom grundsärskolan. Vidare beskrivs vilket urval som gjorts och på vilket sätt studiens intervjuer har genomförts. Därefter skildras hur studiens empiri har bearbetats. Avslutningsvis presenteras studiens tillförlitlighet samt de forskningsetiska överväganden som gjorts under studiens framskridande.

6.1 Metodval

För att svara upp till denna studies syfte valdes en kvalitativ ansats, då den är flexibel och öppen för förändringar under arbetets gång (Bjørndal, 2005; Stukat, 2011). Detta sågs som gångbart för att kunna möta upp respondenternas oförutsedda berättelser. Kritik mot kvalitativ forskning är, enligt Bryman (2018), bland annat att den anses kontextuell, samtidigt som resultatet till stor del grundar sig i det observatören anser viktigt. Enligt Stukat (2011) är kvalitativ ansats subjektiv med låg grad av replikerbarhet, då resultatet beror på hur empirin behandlas, samtidigt som ett ofta lågt antal respondenter begränsar dess generaliseringsmöjligheter (Stukat, 2011). Dock tycktes en kvalitativ metod, som enligt Bryman (2018), Kvale och Brinkmann (2019) samt Repstad (2007), går på djupet ändå vara lämplig, då det är några lärares uppfattningar kring delaktighet för elever med AST i grundsärskolan som vill förstås i denna studie. Om kvantitativ ansats hade valts hade studiens fokus legat på att generalisera och förklara (Stukat, 2011), vilket inte hade överensstämt med föreliggande studies syfte.

Att belysa ett känt område ur ett nytt perspektiv är, enligt Stukat (2011), en bra grund för kvalitativ ansats. I denna studie har ett känt område, delaktighet, betonats. Fokus har dock legat på ett ganska outforskat område, nämligen delaktighet gällande elever med IF och AST i kombination. I vår metodologiska ansats har vi inspirerats av hermeneutiska idéer kring kunskapsproduktion. Enligt hermeneutiken är samtal och text centrala och tolkningen fokuserar på det som

forskaren eftersöker (Kvale och Brinkmann, 2019). Vi fokuserar därmed på hur respondenterna beskriver verkligheten, inte hur den egentligen ser ut.

6.1.1 Intervju som metod

I kvalitativ intervju utformar respondenterna sina svar, utifrån sina egna upplevelser (Bryman, 2018; Kvale & Brinkmann, 2019). För att i föreliggande studie få fyllig information om respondenternas erfarenheter och uppfattningar om delaktighet valdes halvstrukturerade intervjuer för datainsamling. En intervjuguide används som grund, men skribenterna har friheten att ställa fördjupande följdfrågor, vilket lämnar utrymme för oförutsedda svar (Bryman, 2018). Kritik mot denna typ av intervjuer är att respondenternas berättelser kan vara falska (Fejes & Thornberg, 2019), samt påverkade av skribenternas förmåga till att intervjua (Bryman, 2018; Stukat, 2011). Kvale och Brinkmann (2019) påtalar att intervju är en social konstruktion där skribent och respondent är medskapare av empiri. Enligt Kvale och Brinkmann (2019) blir dock intervjuens exakthet i beskrivning och tolkning kvaliteten i det kvalitativa. Alternativ till halvstrukturerad intervju hade varit en strukturerad intervju, med fasta svarsalternativ (Stukat, 2011). Dess brist på flexibilitet hade dock inte gett respondenterna möjlighet att beskriva sin egen uppfattning av verkligheten (Bryman, 2018). Intervjuguiden finns som bilaga i denna studie (bilaga 1).

6.2 Urval

För att en studies empiri ska ge relevant information och svara upp till syftet för studien (Repstad, 2007) bör urvalet av respondenter göras målinriktat (Bryman, 2018). Därför mejlades förfrågningar om medverkan i intervjuerna till rektorer på grundskolor runt om i södra Sverige. Påminnelser och åtskilliga förfrågningar fick skickas ut innan ett tillräckligt antal lärare tackade ja. Grundkriteriet för att medverka i studien var att ha en lärarutbildning samt att vara pedagogiskt ansvarig för undervisning av minst en elev med AST i grundskolans kontext. Slutligen tackade nio lärare som uppfyllde kriteriet för medverkan ja. På grund av studiens begränsade omfattning i tid gjordes detta val utifrån ett bekvämlighetsurval

(Bryman, 2018), det vill säga att de första nio lärare som anmälde sitt intresse för att delta och samtidigt uppfyllde kriterierna för medverkan ingick i studien.

6.2.1 Urvalsgrupp

De nio medverkande respondenterna arbetar på fem olika grundsärskolor. I redovisningen av studiens resultat benämns dessa respondenter som lärare 1 - 9. Här görs en presentation av respondenterna

Tabell 1

Presentation av urvalsgrupp

	Typ av skola	Undervisningsform	Antal elever med AST-diagnos
Lärare 1	Integrerad grundsärskola	Ämnen	2
Lärare 2	Integrerad grundsärskola	Ämnen	4
Lärare 3	Segregerad grundsärskola	Ämnesområde	3
Lärare 4	Segregerad grundsärskola	Ämnen / Ämnesområde	4
Lärare 5	Segregerad grundsärskola	Ämnen	1
Lärare 6	Segregerad grundsärskola	Ämnen / ämnesområde	3
Lärare 7	Segregerad grundsärskola	Ämnesområde	3
Lärare 8	Segregerad grundsärskola	Ämnen / ämnesområde	2
Lärare 9	Integrerad grundsärskola. Övergripande ansvar.	Ämnen / ämnesområde	18

6.3 Genomförande

Kvale och Brinkmann (2019) förklarar vikten av att informera respondenterna om intervjuens syfte, tidsåtgång samt hur den ska dokumenteras. Detta gjordes i föreliggande studie via mejl, samt det missivbrev som skickades ut till de respondenter som tackat ja till att medverka i intervjuerna. Respondenterna informerades också om att vi ämnade att spela in intervjuerna på ljudfiler via Zoom.

Studiens syfte delgavs respondenterna, men de gavs inte möjlighet att förbereda sig på intervjufrågorna, då kvalitativ forskning anses svår att genomföra om respondenterna kan förbereda sina svar (Kvale och Brinkmann, 2019).

För att respondenterna skulle känna sig trygga, trots Covid-19, genomfördes intervjuerna via Zoom. Vi skickade i god tid före intervjun ut en Zoomlänk till respondenterna. Att genomföra intervjuerna digitalt möjliggjorde för respondenterna att själv välja intervjuplatser i sina naturliga miljöer, vilket Kvale och Brinkmann (2019) påstår underlättar intervjuandet. Men det möjliggjorde också för oss som intervjuade att vi kunna välja den mest lämpliga platsen för stunden, för att undvika att bli störda. Intervjuerna spelades in på ljudfil i programmet Zoom för att respondenten skulle kunna ägnas full uppmärksamhet (Bjørndal, 2018).

Under intervjuerna användes en intervjuguide (bilaga 2), för att hålla fokus på rätt frågor. Intervjuguiden var formulerad med utgångspunkt i studiens syfte och forskningsfrågor (Bryman, 2018). Vi hade möjlighet att ändra frågornas inbördes ordning, och vi hade också möjlighet att ställa fördjupande frågor utifrån vad respondenterna berättade (Bryman, 2018). Några informanter svävade ut från huvudfrågan, vilket både gav intressanta vinklingar, svar på en av de andra frågorna, eller information som inte var relevant för studien. Det var ibland ett medvetet val av oss, att låta respondenterna berätta om saker som gick utanför själva frågan, då vi såg detta som en möjlighet att få fylliga och informativa svar (Bryman, 2018). Men ibland blev det också omedvetet att vi fann det svårt att hålla fokus på rätt fråga. Vi upplevde också under intervjuerna att flera frågor gick in i varandra, så att vi ibland fick svar på frågorna innan vi hann ställa dem. Det gjorde att vissa frågor kändes onödiga. Intervjuerna tog mellan 30 och 60 minuter i anspråk. Åtta av intervjuerna genomfördes som planerat. En intervju fick dock pausas ett kort tag, då respondentens internetuppkoppling försvann. Cecilia genomförde intervjuerna 5 - 8, och Marie intervjuerna 1 - 4 och 9. Vi valde att dela upp de nio intervjuerna mellan oss, för att respondenterna inte skulle känna sig i underläge. Fejes och Thornberg (2017) menar att en kvalitativ forskningsintervju alltid är förenad med en asymmetrisk maktrelation som implicit påverkar hela intervjun. Repstad (2007) förklarar att två intervjuare kan tolka respondenternas svar på olika sätt och därmed

få ett rikare material. För att få ut så mycket information av materialet som möjligt, och även säkerställa att vi uppfattat respondenternas svar på liknande sätt, valde vi att lyssna av varandras intervjuer och läsa igenom varandras transkriberingar.

6.4 Bearbetning av empirin

Kvale och Brinkmann (2019) förklarar att analysmetod är beroende av hur syftet formulerats. Då föreliggande studies syfte fokuserar på lärares uppfattningar valdes en kvalitativ innehållsanalys. Direkt efter genomförda intervjuer reflekterade den av oss som genomfört intervjun över vad som framkommit i intervjuerna. Detta menar Kvale och Brinkmann (2019) är en förberedelse för kommande analys. Att ha intervjuerna inspelade på ljudfiler gjorde att en transkribering av materialet i sin helhet var möjlig att genomföra (Bryman, 2018). Transkriberingen gjordes som en förberedelse för en noggrann analys (Bryman, 2018). I en hermeneutisk process genomläses hela den transkriberade intervjun för att återge en bild av verkligheten, vilken ska kunna ses i sin kontext (Repstad, 2007). Därefter granskas intervjun i mindre delar för att teman och utsagor ska utkristalliseras (Repstad, 2007). Den hermeneutiska processen fokuserar på hur respondenterna uppfattar sin verklighet, snarare än hur de hanterar sin verklighet, samtidigt som den försöker förstå, snarare än att försöka förklara (Bryman, 2018).

Kvalitativ analys utmanas av en stor mängd insamlad data (Fejes & Thornberg, 2019). För att underlätta denna studies analys gavs varje transkriberad intervju en egen färg. Därefter klistrades svaren för varje intervju in under rätt fråga i intervjuguiden. I de fall där svar eller information getts i en annan del av intervjun klistrades den informationen in under relevant fråga. Ett antal frågor om respondenternas lärmiljö och elever ställdes också, för att kunna sätta in respondenternas berättelser i en kontext (Repstad, 2007). Dessa frågor redovisas endast i de fall de anses ha relevans för studiens resultat. Vi märkte dock i bearbetningen att vi ställt flera frågor som inte var relevanta för denna studie, och att vissa frågor gick in i varandra eller kom i fel ordning. Detta gjorde att bearbetning och analys blev onödigt tidskrävande, då vi ville vara noggranna med att inget relevant material försvann i bearbetningen. Vi lyssnade också noga igenom

varandras intervjuer och genomläste tillhörande transkriberingar, för att kontrollera att inget innehåll utelämnats eller missförstått.

Bryman (2018) förklarar att kvalitativ analysmetod innebär ett sökande efter bakomliggande teman, vilket kan göras genom att separera respondentens berättelse i enskilda delar (Kvale & Brinkmann, 2019). I föreliggande studie kategoriserades intervjuvaren först utifrån studiens frågeställningar. För att möjliggöra en analys av materialet gjordes därefter en meningskoncentrerad där intervjupersonernas långa uttalanden omformulerades till färre ord med dess huvudinnebörd i fokus (Kvale & Brinkmann, 2019). Därefter lästes de kortare formuleringarna igenom flera gånger för att försöka finna teman och mönster utifrån studiens syfte och forskningsfrågor. Vi kom tillsammans fram till preliminära kategoriseringar. Detta arbetades igenom ett flertal gånger, tills vi var helt samstämmiga om kategoriseringarna, och inget väsentligt innehåll blev missat. Därefter lästes transkriberingarna åter igenom för att finna signifikanta citat som klistrades in under varje kategori. När resultatdelen började arbetas fram upptäcktes att de två forskningsfrågorna angående elevers begränsningar och möjligheter i många delar gick in i varandra. För att resultatdelen inte skulle bli för omfattande valde vi därför att presentera begränsningar och möjligheter gemensamt under varje tema.

Fejes & Thornberg (2019) menar att det i kvalitativa intervjuer är viktigt att beskriva sin förförståelse och förutfattade meningar angående ämnet, då det är intervjuaren som tolkar respondenternas berättelser. Därför har vi presenterat vår förförståelse för ämnet i studiens inledning.

För att förstå studiens resultat tolkas varje övergripande tema med utgångspunkt i dilemmaperspektivet samt begreppen *scaffolding*, *artefakter*, *mediering* och PZD från sociokulturell teori. Studiens teoretiska utgångspunkter blir på så sätt ett stöd i att besvara studiens frågeställningar.

6.5 Tillförlitlighet

Repstad (2007) förklarar att validitet och reliabilitet härstammar från kvantitativ forskning. Validitet handlar om att studien mäter det som den säger sig vilja mäta

och reliabilitet innebär att resultatet hade blivit detsamma om studien gjorts om vid ett annat tillfälle (Bryman, 2018). Då denna studie vill belysa enskilda lärares uppfattningar om delaktighet är resultatet inte möjligt att mäta, och inte heller är det sannolikt att studien fått samma resultat om den hade gjorts om vid en annan tidpunkt. Därför används i föreliggande studie i stället begreppet *tillförlitlighet*, vilket innefattar aspekterna *trovärdighet*, *överförbarhet*, *pålitlighet* samt *möjlighet att styrka och konfirmera*, vilket enligt Bryman (2018) och Repstad (2007) är mer tillämpligt i kvalitativa studier.

Studiens *trovärdighet* säkerställs genom att arbetets framskridande redovisas transparent i alla delar i metoddelen för att visa att den utförts enligt gällande regler. Dess resultat är efter publicering, möjligt att läsa av respondenterna, vilket gör att studiens uppfyller kriterierna för trovärdighet (Bryman, 2018). Studiens *överförbarhet* innebär att läsaren med stöd av en fyllig resultatbeskrivning kan bedöma om resultatet är överföringsbart till den egna kontexten (Bryman, 2018; Repstad, 2007). Denna studies resultat beskrivs fylligt för att läsaren ska kunna avgöra om resultatet är tillämpningsbart i en annan miljö (Kvale & Brinkmann, 2019). Att säkerställa studiens *pålitlighet* innebär att läsaren kan följa alla steg i studiens genomförande (Bryman, 2018). Metoddelen är därför det viktigaste avsnittet i kvalitativ forskning (Agnafors & Levinsson, 2019). Föreliggande studies metodavsnitt är transparent redovisat och styrks genom att redovisa citat från respondenterna (Repstad, 2007). Att *styrka och konfirmera* innebär att författaren försöker klargöra att hen agerat i god tro, utan att ha påverkat resultatet utifrån sina egna värderingar eller teoretisk inriktning (Bryman, 2018). I föreliggande studie har vi varit medvetna om att våra erfarenheter påverkar våra tolkningar och därför har vi lyssnat igenom varandras intervjuinspelningar, samt noggrant läst igenom alla transkriberingar för att säkerställa att inga missuppfattningar eller misstolkningar av intervjuinnehållet har förekommit.

6.6 Forskningsetiska överväganden

Etiska övervägande i denna rapport har gjorts utifrån Vetenskapsrådets fyra forskningsetiska principer (2019) *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *nyttjandekravet*, samt *konfidentialitetskravet*, vilka Bryman (2018) beskriver.

Informationskravet tillgodosågs då medverkande lärare informerades om studiens syfte och innehåll. Lärarna valde enligt *Samtyckeskravet* att medverka i intervjuer. De informerades om att deltagande var frivilligt och att det när som helst var möjligt att avsluta denna medverkan. *Nyttjandekravet* tillgodosågs genom att insamlad material bara används för denna rapport och att insamlad empiri raderas när rapporten är färdigställd. *Konfidentialitetskravet* uppnåddes genom att avidentifiera respondenterna i intervjuanteckningar.

Intervjuerna genomfördes utan att någon av våra familjemedlemmar var hemma, för att inte röja respondenternas identitet. Ljudinspelningarna i Zoom, fick efter avslutad inspelning ett nummer i stället för namn. Respondenternas svar kodades med färger. Anteckningar och ljudinspelningar har förvarats oåtkomliga för obehöriga på datorer med lösenkod. För att säkra att vår tolkning av respondenternas svar är lojal mot deras muntliga uttalanden gick vi igenom våra transkriberingar flertalet gånger. Vid bearbetning av empiri valdes avsiktligt att vissa citat från några av respondenterna ej togs med, även om de ansågs väl belysa en av studiens frågeställningar. Detta gjordes eftersom citaten eventuellt kunde uppfattas vara signifikanta för skolan där respondenterna arbetade och därmed röja respondenternas arbetsplats. Vi tolkade dessa citat som del av ett uttalat arbetssätt specifikt för denna skola.

7. Resultat och teoretisk tolkning

I detta kapitel redovisas studiens resultat för att svara upp till studiens syfte att studera och analysera lärares uppfattningar om begreppet delaktighet och hur det tar sig uttryck i förhållande till elever med AST inom grundsärskolan. Resultatet redovisas utifrån de tre teman som framkommit vid bearbetning av studiens empiri: lärares uppfattningar om delaktighet, lärmiljö samt pedagogiskt förhållningssätt. Vi låter citat från respondenterna förstärka resultatets trovärdighet. I anslutning till varje tema gör vi en teoretisk tolkning med stöd av studiens teoretiska utgångspunkter: Sociokulturell teori (Säljö, 2014) där begreppen *mediering*, *artefakter*, *ZPD* och *scaffolding* är centrala, samt dilemmaperspektivet (Nilholm, 2007; Nilholm 2019). Responderande lärare benämns som lärare 1, lärare 2, lärare 3, lärare 4, lärare 5, lärare 6, lärare 7, lärare 8 och lärare 9. Dessa presenteras i kapitel 6.2.

Lärares uppfattningar om delaktighet

Under bearbetningen av empirin utifrån studiens syfte har vi funnit att lärarna anser att det är svårt att definiera och tolka begreppet. Delaktighet beskrivs som något självklart och som alla elever har rätt till, samtidigt som det är svårt att sätta ord på vad delaktighet för elever med AST innebär. Begreppet delaktighet uppfattas som en möjlighet för eleverna att i varierande omfattning kunna påverka sin skoldag. Ett fåtal lärare har dock en mer preciserad uppfattning av hur delaktighet definieras. Dessa lärare påtalar att begreppet delaktighet även inbegriper kunskapsmässiga aspekter.

Delaktighet är att aktivt kunna medverka, att självständigt kunna fatta beslut, att ha inflytande och att kunna förmedla vad man tycker. (Lärare 9)

Att eleverna kan påverka sin skoldag genom att göra val som innebär både att välja, eller välja bort beskrivs som delaktighet. Diskussioner kring delaktighet förekommer ofta i arbetslagen, både på studiedagar, arbetslagsmöten och klassmöten.

Delaktighet är ett ord vi gärna använder, men innebörden är svår. (Lärare 7)

Ett undantag är att en lärare anger att de inte diskuterar delaktighet. Det finns en spännvidd gällande det som lärarna menar att delaktighet innebär. Delaktighet beskrivs som allt från val av vilket läromedel elever börjar jobba med, till att eleverna kan påverka sin skoldag i större utsträckning.

Det framkommer att lärarna tycker att det är svårt att avgöra om eleverna är delaktiga. Eleverna beskrivs vara delaktiga även om de inte medverkar i det som andra gör. I samtal med eleverna använder lärarna orden inflytande eller att medverka i stället för delaktighet eftersom delaktighet anses vara ett svårt ord att använda med eleverna. Lärarna hjälper eleverna med att sätta ord på vad delaktighet kan innebära, vilket gör dem medvetna om att de varit med och påverkat beslut. Att kunna läsa av elevernas kroppsspråk och att ha ett relationellt perspektiv betraktas som viktigt. Det är tydligt att lärarna menar att de inte kan avgöra om elever är delaktiga, utan att det är elevens egen upplevelse av delaktighet som är betydelsefull. Ett undantag är att en lärare anser att hon *kan* avgöra om eleverna är delaktiga. Denna lärare använder regelbundet enskilda samtal med elever gällande deras lärande och skolarbete.

Så jag tycker att jag kan bedöma om de är delaktiga eller inte. Det kluriga skulle kunna vara att jag tror att de vill vara delaktiga fast de inte alltid vill det. (Lärare 6)

Vidare påtalar denna lärare att hon använder sig av erfarenhet och ”magkänsla” i sin kommunikation och bedömning av elevens delaktighet.

Samtliga respondenter beskriver att delaktighet utgår från elevernas individuella förutsättningar och att lärmiljöns utformning har stor betydelse för elevers möjlighet till delaktighet. Lärarna anger att elevers individuella behov kan försvåra när det gäller att kunna vara delaktiga i grupp. Exempel på saker som påverkar eleverna är: höga ljud, basala behov som mat och sömn, mediciner samt elevers varierande behov av struktur. I syfte att öka elevers delaktighet betonar samtliga lärare vikten av att anpassa undervisning och lärmiljö efter elevernas individuella behov. En nära relation till eleverna betonar lärarna som viktig, för att de med sin relationella kompetens ska kunna ge rätt stöd och individuella anpassningar.

Jag tittar mycket på hur jag kan ändra och utveckla lärmiljön i klassrummet utifrån elevernas behov och förutsättningar. Och det förändras ju över tid, ibland till och med över dag. (Lärare 6)

När det finns behov av enskild undervisning med vuxen erbjuds detta. Det är dock en fråga om prioriteringar i fördelning av vilka elever som har störst behov av detta stöd. Lärarna menar att små elevgrupper generellt är fördelaktiga i grundsärskolans kontext för att möjliggöra individanpassad undervisning. Gällande elevers kommunikationsmöjligheter påtalar dock en lärare att elevgruppen inte bör vara för liten, då eleverna behöver utmanas kommunikativt i samspel med kamrater på egen nivå.

Teoretisk tolkning

Elevernas förmåga att kunna göra val och påverka sin skoldag anses central för delaktighet. Eleverna behöver stöttning på olika nivåer för att kunna göra val. För vissa elever blir lärarens stöttning än mer viktig, läraren blir en mänsklig modell *scaffolding* som möjliggör att eleverna kan medverka i att göra val. Lärarna erbjuder, i varierad grad, enskild undervisning. Då eleverna har individuella förutsättningar för lärande och delaktighet så är den vuxne betydelsefull i elevernas *ZPD* oavsett om eleverna har enskild undervisning eller undervisning i grupp. Enligt sociokulturellt synsätt är omgivningen kring en individ både det som förser människan med upplevelser och driver individens utveckling framåt. Resultatet visar att graden av delaktighet är utifrån elevernas individuella förutsättningar och att en anpassad och flexibel lärmiljö är betydelsefull för elevernas möjlighet till delaktighet. Enligt sociokulturell teori bör lärare uppmärksamma vilket stöd och vilka resurser eleverna behöver för att kunna utvecklas. Lärarna använder sig av ett relationellt perspektiv som utgår från elevernas individuella förutsättningar i arbetet med delaktighet. Det förekommer kommunikation i olika former mellan eleverna och läraren. Kommunikationen blir då en *medierande* resurs som i varierande grad möter elevernas behov. Sett i en sociokulturell teori blir elevernas möjlighet till delaktighet avhängigt den *mediering* som sker via kommunikation mellan eleverna och läraren. Lärmiljön och anpassat läromedel kan möjliggöra delaktighet för elever. Dessa blir då *artefakter* som har betydelse för elevers delaktighet.

Ett grundläggande dilemma i denna skolkontext är alla elever har rätt till individuellt stöd, samtidigt som läraren har en hel elevgrupp att förhålla sig till. Lärarna uppger att elevers individuella behov kan vara försvårande för elevernas möjlighet till delaktighet i grupp. Därför måste lärarna ta ställning till om det är elevernas behov av delaktighet i undervisningen eller behov av social delaktighet som i stunden ska prioriteras. En anpassad lärmiljö kan vara möjliggörande för elevers delaktighet, medan samma stöd och anpassningar kan vara begränsande för en annan elev. För att kunna erbjuda rätt stöd är det nödvändigt för läraren att identifiera elevers utmaningar, exempelvis att se en elevs behov av bildstöd, samtidigt som andra elever kan ha behov av ett avskalat klassrum. Men även själva denna identifiering av tillkortakommanden kan ses som ett dilemma, då allas olikheter ska ses som en tillgång.

Lärmiljöns påverkan på elevers delaktighet

Lärmiljön är ett tema som beskrivs ha stor påverkan på möjligheter och begränsningar för delaktighet gällande elever med AST i grundsärskolan. Responderande lärare berättar om hur skolans organisation påverkar elevernas delaktighet. Vissa sammanhang beskrivs som begränsande för elevernas delaktighet samtidigt som de också berättar om hur tydliggörande pedagogik möjliggör elevernas förutsättningar för delaktighet. Slutligen beskriver lärarna hur eleverna kan utöva inflytande, och därmed vara delaktiga i sin skolvardag.

Skolans och undervisningens organisation

Grundsärskolans fysiska placering är något som lärarna inte kan påverka, utan bara förhålla sig till. De lärare som uppger att de arbetar antingen i helt segregerade skolor, att de endast delar skolbyggnad med grundskolan eller lånar grundskolans lokaler för vissa lektioner, beskriver att själva verksamhetens organisation medför en begränsad delaktighet för deras elever. De uttrycker olika önskemål om att närma sig grundskolan. Dessa önskemål varierar mellan att vilja dela skolgård med grundskolan till att ha ett mer omfattande samarbete. En av lärarna som önskar sig ett utökat samarbete förklarar det utifrån de skillnader hon ser i elevernas sociala kompetens, som hon anser beror på när de börjat i grundsärskolan.

De har en helt annan social kompetens än vad elever har som börjar tidigt, kanske redan i åk 1 här på grundsärskolan (Lärare 6).

Lärarnas berättelser vittnar om att lärare i grundsärskolan föreslår samarbete med grundskolan, men att de inte får något gensvar, förutom gällande enstaka temadagar. De lärare som arbetar i skolor där eleverna, i olika utsträckning är integrerade i grundskolan berättar däremot att deras elever arbetar i sin grundskoleklass utifrån sina egna förutsättningar. Genom att grundsärskolan fokuserar på att anpassa miljö och material, samt har resurspersoner som kan följa med till grundskolan ges dessa elever möjlighet till delaktighet.

Resultatet visar att lärarnas syn på optimalt antal elever per klass varierar. Vissa lärare föredrar klasser med upp emot tio elever, då elevernas behov av social delaktighet med kamrater ökar med åldern. Andra lärare menar däremot att åtta elever är för många i en klass, då alla elever har olika och specifika behov. Den egna klassen sägs samstämmigt vara ett sammanhang som de flesta elever vill vara delaktiga i, åtminstone delar av skoldagen. Samtliga lärare berättar att de kontinuerligt överväger huruvida eleverna ska arbeta enskilt, i par eller i grupp. Det vittnas också om att eleverna har behov av att arbeta ensamma i inläringssituationer. För att detta ensamarbete, som möjliggör pedagogisk delaktighet, ska vara möjligt är det dock nödvändigt med både tillräckliga personalresurser och tillräckligt med gruppum. Är personal frånvarande, eller gruppum upptagna kan det hända att detta ensamarbete får ställas in. Samtidigt som eleverna behöver arbeta ensamma för att vara pedagogiskt delaktiga behöver eleverna också öva sig i att umgås och arbeta med kamrater:

Jag tänker att allting handlar om att det är individuellt samtidigt som vi är en grupp. Och det får man inte glömma. Det tycker jag ofta vi gör i sarskolan. tänker individuellt. Det är svårt att jobba två och två och svårt att jobba i grupp, men det går. Det tar tid att implementera olika arbetssätt. Vi har börjat jobba efter EPA nu i klassen. Enskilt, par och alla. Det funkar bra. (Lärare 6)

Vuxenstöd är en förutsättning för att eleverna ska kunna öva sig i att vara tillsammans med kamrater. Stödet ges ibland i form av att den vuxne agerar som modell för eleverna, men stödet kan också ges för att inspirera eleverna till delaktighet med kamrater.

Begränsande sammanhang

Oförberedda aktiviteter och för eleverna oförutsägbara händelser förklaras ha en negativ påverkan på elevernas delaktighet. Förflyttningar, raster och skolluncher anses vara så svåra för många elever att de ibland inte vill vara med. Stora arrangemang som rör hela skolan, såsom temadagar och idrottsdagar ses också begränsande, då en del elever inte förstår sammanhanget i situationen.

Vi har en dag där vi spelar brännboll tillsammans hela grundsärskolan och där undrar jag ibland för vems skull vi gör detta. Är det för att vi ska synas? Ja, det kan det vara men det kostar för mycket energi och vi hade kunnat genomföra detta i ett mindre sammanhang. (Lärare 2)

Lärarna menar att elevers ovilja att vara delaktiga ofta beror på att de inte förmår att vara med. Därför får eleverna ibland göra annat vid sidan av huvudaktiviteten, eller helt avstå från dessa lektioner. I detta avseende har lärare skilda uppfattningar om delaktighet. En del lärare anser att eleverna avstår från sin delaktighet genom att inte vara med, medan andra anser att själva beslutet att välja bort är ett sätt att använda sig av sin delaktighet. Några lärare anser att eleverna kan få avstå från dessa situationer då eleverna visar att de mår dåligt, medan andra lärare menar att eleverna inte kan välja bort nya saker, bara för att eleven inte vet vad det innebär.

Där får man lite utsätta dem för det nya. (Lärare 2)

Ibland behöver eleverna lång tid på sig för att vänja sig vid nya situationer, så därför behöver lektioner genomföras på liknande sätt vid många tillfällen. Elever behöver också ofta förberedas inför nya utmanande aktiviteter. Om inte denna tid till förberedelse finns, kan det hända att eleverna får avstå från att vara med.

Tydliggörande pedagogik

Resultatet visar att lärarna använder sig av en tydliggörande pedagogik där rutiner och strukturer skapar förutsättningar för delaktighet. Morgonsamling samt presentationer av nya arbetsområden är exempel på rutinsituationer som uppges se likadana ut. Genom att använda bildstöd, TAKK och olika scheman i sin kommunikation stöttar läraren eleverna i att veta vad som förväntas av dem.

Jag tänker att om vi vuxna som arbetar med eleverna och som känner eleverna ger dem de verktyg och förutsättningar som varje individ behöver så har eleverna med AST och IF alla möjligheter att vara delaktiga. (Lärare 1)

Ett avskalat klassrum med en för eleven rätt placerad arbetsplats, hörselkåpor och piggbollar är andra exempel på stöd och anpassningar som uppges kunna vara avgörande för elevernas delaktighet.

Elevers inflytande över sin delaktighet

Elevers möjligheter att välja eller välja bort delaktighet diskuteras av samtliga lärare, både under temat Lärares uppfattningar om delaktighet, och gällande elevers inflytande över sin delaktighet. Här har lärarna olika uppfattningar om vad som är accepterat och inte accepterat. Lärare till elever med begränsad kommunikationsförmåga ser ett bortval som en möjlighet för eleven att utöva sitt inflytande, om eleven *inte vill vara delaktig*. Dessa lärare uppges att de arbetar aktivt för att ge eleverna förutsättningar för att kunna välja bort, då det dels kan vara svårt att veta vad eleverna gillar och inte gillar, samtidigt som eleverna kan ha svårt att göra bortvalet på eget initiativ. Detta kan exempelvis gälla de elever som är rullstolsburna.

Med sin delaktighet fattar de aktiva beslut att de inte vill medverka. (Lärare 9)

Lärare till äldre elever, eller till de elever som har större möjligheter till kommunikation menar att det inte är accepterat att välja bort bara för att eleven inte har lust att vara med. När detta händer uppges flera lärare att de diskuterar med eleverna om när det är accepterat att eleven får bestämma, och när det inte är okej.

Om jag skulle observera att en elev inte är delaktig på en lektion. Hur kan jag veta att eleven inte vill vara delaktig? Kan det vara så att eleven inte är delaktig på grund av att den inte förstår vad den ska göra. Det är klurigt att veta vilket, och det krävs ett samtal med eleven. Varför räknar du inte matte? Säger eleven att den inte vill, då är det ett aktivt val. Men säger eleven att jag fattar inte, då är det inte ett aktivt val, men du hamnar ändå i sitsen att inte vara delaktig. (Lärare 6)

Lärarna skiljer på att elever kan göra val för att de inte vill medverka och för att de inte förmår vara med i en aktivitet. Om eleven väljer bort för att hen *inte förmår* vara delaktig ses ett bortval som begränsande för elevens delaktighet. Några lärare

ser bortval av delaktighet som ett resultat av att eleven inte mår bra, inte förstår, eller för att det inte finns tydlig struktur i det som ska göras.

Lärarna anpassar, på olika sätt, undervisningen för att eleverna ska vilja vara med utifrån sina egna individuella förutsättningar, behov och önskemål. Eleverna ges därmed möjlighet att styra de flesta situationer genom att kunna göra saker på olika sätt, ta pauser, välja att prata om annat eller välja turordning. Eleverna ges också möjlighet att välja var de vill sitta, om de vill arbeta med kamrat, och i så fall vilken kamrat. Att eleverna får vara med och påverka sin skoldag ses som en nödvändighet.

När det gäller honom är min upplevelse att det inte går annars helt enkelt. Han ställer ganska höga krav på att vara med och bestämma. Annars blir det inte så mycket gjort av någonting. (Lärare 5)

Flera lärare belyser hur de skapar möjlighet för delaktighet genom att utgå ifrån elevernas intressen i sin planering av undervisningen. Dels beskrivs hur elever får göra individuella val, såsom att skriva om sitt specialintresse, men det beskrivs också hur lärare ibland ändrar om undervisningssituationen för hela klassen.

Elevers delaktighet och inflytande ses också i klassråd och elevråd. Där får eleverna vara med och föra fram för dem viktiga åsikter. Lärarna förklarar att klassråd och elevråd är exempel på tillfällen då eleverna får möjlighet att utöva inflytande och delaktighet i sin skolvardag. För att eleverna i fortsättningen ska förstå att de varit med och påverkat ett beslut, synliggör lärarna denna beslutsprocess.

Ibland väljer lärarna bort elevens delaktighet, för elevens bästa. Detta kan exempelvis ske för att en elev inte ska fastna i ett rum som hen sen inte vill gå ut ifrån, för att en elev behöver fika för att orka med nästa lektion eller för att eleven helt enkelt inte orkar vara delaktig i ett visst sammanhang.

Då är det jag som lärare som väljer bort delaktigheten för att jag vill bespara dem att få ett utbrott eller att behöva slå till någon annan. Men där handlar det om att känna eleverna. Att veta hur de funkar. Vi behöver inte utmana just den dagen, utan gör det när eleven har bra dagar. (Lärare 8)

Lärare berättar dock om vissa sammanhang som inte alltid är möjliga att välja bort. Det kan handla om raster, skolluncher och förflyttningar.

Teoretisk tolkning

För eleverna från grundsärskolan, som är integrerade i grundskolan, är material och miljö *medierande* resurser som möjliggör delaktighet och inläring. Elever som börjar senare på grundsärskolan har mer utvecklad social kompetens. Relaterat till sociokulturella tankegångar lär människor i kommunikativa kontexter. Elever som börjar senare i grundskolan har befunnit sig i ett större socialt, kommunikativt sammanhang och med ett sociokulturellt synsätt är språk en *artefakt* som människor använder för inläring.

Elever med AST har i varierande grad behov av enskild undervisning. Läraren är en "stöttning", *scaffolding* genom att den på högre utvecklingsnivå stöttar den på lägre utvecklingsnivå inom *ZPD*. Med ett sociokulturellt synsätt är det av vikt att studera och beskriva sammanhang, kommunikativa situationer, för att förstå hur undervisningen ska planeras fortsättningsvis för att eleven ska utvecklas optimalt.

Med ett sociokulturellt synsätt *medieras* verkligheten genom olika typer av stödstrukturer eller kommunikation. På idrottsdagar och andra större sociala sammanhangen så är sättet som verkligheten *medieras* på för eleverna energikrävande. I en sociokulturell teori är omgivningen det som förser människan med upplevelser vilka driver utvecklingen åt ett visst håll. Stora sociala sammanhang begränsar en framåtskridande utveckling då en del elever inte deltar i dessa aktiviteter.

Resultatet visar att då valet av *artefakter* är nytt för eleven, sker en utveckling i hur verkligheten *medieras* för eleven genom att lärarna upprepar samma lektionsstruktur. Detta gör att en utveckling kan ske.

En del elever behöver arbeta ensamma i inläringssituationer, samtidigt som andra elever lär sig bättre i social delaktighet arbete med kamrater. Här får läraren ta ställning till vems lärande som i stunden är viktigast. Om en elev får enskild undervisning, innebär det samtidigt att personalresurser för övriga elever blir färre.

Oförutsägbara och stora sammanhang såsom gemensamma temadagar kan vara en möjlighet för elever att vara delaktiga tillsammans med sina skolkamrater. Men det kan också bli begränsande för elever som i stället behöver alternativa aktiviteter. Här får läraren ta ställning till om det är några elevers behov av social delaktighet som får ligga till grund för aktiviteten, trots att det samtidigt kan få andra elever att känna ett utanförskap. Resultatet visar att tydliggörande pedagogik är en förutsättning för elevernas delaktighet. Dilemmat är att varje elev har olika behov av stöd och anpassningar. Exempelvis kan schema och bildstöd vara av stor vikt för några elevers delaktighet, medan det kan vara begränsande för de elever som är i behov av ett avskalat klassrum. Lärares flexibilitet och ändringar i undervisningen med hänsyn till elevers intressen kan också ses som ett dilemma, då dessa förändringar kan ha en negativ påverkan på elever som har behov av förberedelser inför förändringar.

Pedagogiskt förhållningssätt

Lärarnas och deras kollegors pedagogiska förhållningssätt är ytterligare ett tema som påverkar elevgruppens förutsättningar för delaktighet, både som en möjlighet och en begränsning. Här berättas om vilken betydelse som lärarna anser att kunskap har, samt hur det kollegiala lärandet kan påverka elevers förutsättningar för delaktighet. Slutligen beskriver lärarna vikten av att ta undervisningens syfte i beaktande för att kunna göra val utifrån elevers rätt till delaktighet.

Kunskap om elevens förutsättningar för delaktighet

Under intervjuerna utkristalliseras två olika typer av kunskap som viktiga för responderande lärare. Generell kunskap om hur kombinationen av AST och IF kan påverka elevers delaktighet ses samstämmigt som viktig hos alla lärare. Lärarna förklarar på olika sätt att kunskap är en förutsättning för att de ska kunna erbjuda eleverna möjlighet till delaktighet. Utbildning ses som värdefullt, men flera lärare påpekar att det också är möjligt att lära sig genom erfarenhet.

Flexibilitet, lyhördhet och en bra människosyn står över rätt utbildning...Jag tror att man ska utbilda sig men jag tror inte att rätt utbildning per automatik genererar rätt elevsyn. I grundsärskolan kan man inte ha prestiger, inte när det gäller alla olika diagnoser. Man måste förstå att man inte alltid förstår (Lärare 9).

Även om generell kunskap om IF och AST ses som betydelsefull, så beskriver lärarna den specifika kunskapen om varje elev som avgörande för att kunna planera undervisningen utifrån individens möjligheter och förutsättningar. Denna kunskap uppger lärarna att de bygger upp genom att använda sin relationella kompetens.

Jag tänker att det är jätteviktigt men det är ännu viktigare att man skaffar kunskap om eleven, alltså relationen (Lärare 1).

Genom att lyssna in eleverna byggs lärar-elevrelationen, vilken är nödvändig för att lärarna ska kunna förstå hur eleverna tänker och varför de gör som de gör. Då vinner de på sikt elevens förtroende, vilket är en förutsättning för att eleverna ska känna sig trygga i skolans olika sammanhang. Flera av lärarna beskriver hur de förhandlar, lirkar, lockar, belönar och mutar. De diskuterar med eleven om hur länge eleven ska arbeta, i vilken ordning uppgifter ska göras, och försöker, i samarbete med eleven, komma fram till lösningar på problem. Detta beskrivs som nödvändigt då eleverna inte alltid ser en vinning i att vara delaktiga i en viss aktivitet.

Kollegialt lärande

Samtidigt som lärarna förklarar vikten av att ha kunskap om elevernas förutsättning för delaktighet framhåller de också att de ofta tar ansvar för det kollegiala lärandet för kollegor med mindre utbildning eller erfarenhet. Trots att det ibland saknas tid för detta, ser de vikten av att olika yrkeskategorier, utifrån sina skilda perspektiv, diskuterar vad delaktighet innebär för eleven. Lärarna stödjer kollegor i att förstå hur eleverna tänker och agerar. De diskuterar alternativa lösningar på svårigheter som kan ha uppkommit under dagen, då kollegor ibland har svårt att förstå varför de behöver vara flexibla i sitt tänkande. Flera berättelser vittnar om att kollegor ser eleverna som bärare av sina problem, i stället för att se att problematiken finns i lärmiljön.

Vi har dessa diskussioner ibland när kollegor tycker att elever ska skärpa sig och så. Men det får man jobba med och förklara varför eleverna gör som de gör (Lärare 7).

Detta kategoriska förhållningssätt hos kollegor ser lärarna som begränsande för elevernas delaktighet. Elevhälsomöten och kommunövergripande föreläsningar är dock exempel på sammanhang där olika yrkeskategorier kan diskutera för att få en samsyn kring delaktighet.

Undervisningens syfte

Undervisningens syfte är ett ämne som diskuteras av lärarna utifrån olika infallsvinklar. Lärarna belyser att de planerar sin undervisning på individnivå, så att eleverna utifrån sina egna förutsättningar tar del av lektionens tema. Exempelvis kan en elev skriva på datorn i Inprint kring en film medan en annan elev klipper ut bilder. Elever med specialintressen blir erbjudna arbetsuppgifter som utgår från deras intressen.

Då får han skriva om sina dinosaurier, vilket gör att han skriver långa ord, och det går fort. Om mitt mål är att eleven ska skriva en text på Ipad spelar det mindre roll om eleven skriver om det jag tänkt, eller om han får skriva om dinosaurier, eftersom målet är att eleven ska skriva en text (Lärare 8).

Lärarna förklarar att syftet med ett arbetspass står över elevens möjlighet till delaktighet. För att eleven ska kunna genomföra aktiviteten tänker lärarna utanför boxen. Detta kan innebära att eleven får utföra en aktivitet på alternativ plats på sitt eget sätt, eller exempelvis erbjuds ryggmassage, så att syftet med aktiviteten uppnås.

Två syften i samma situation kan bli för mycket, och då kan det stå över delaktigheten. Jag tittar alltid på syftet. Vad är det vi ska lära oss här? Om jag skriver bokstäverna bra när jag sitter under bänken är det okej, om det inte stör någon annan. För då är syftet att skriva bokstäver inte att sitta på stolen. Man får gå utanför ramarna och möta eleverna där de är (Lärare 7).

Lärarna förklarar vikten av att även eleverna tydligt förstår lektionens syfte och upplägg. Detta ses viktigt för *alla elevers* delaktighet, för att de ska förstå vad som kommer att hända under dagen och vad läraren förväntar sig av dem. Men ett tydligt mål och syfte med arbetspasset är också viktigt för att *elever med en mer utvecklad kognitiv förmåga* ska förstå varför de lär sig saker och därmed i förlängningen kunna ta ansvar och vara delaktiga i sina lärprocesser.

Teoretisk tolkning

Både generell kunskap om kombination av IF och AST och specifik kunskap om eleven används av lärarna som en kognitiv resurs för att förbättra den *mediering* som sker i elevens vardag. Lärarnas kunskap om elevens funktionsnedsättning blir då en *artefakt* som i sin tur kan öka elevens möjlighet till lärande och delaktighet. I

en sociokulturell teori använder människan sina kognitiva resurser i samspel med *artefakter*. Det är nödvändigt för lärarna att ha specifik kunskap om varje elev och att använda sig av relationell kompetens för att det ska ske en rörelse i elevens *PZD*. Kommunikation mellan kollegor *medieras* via samspel där den som har mer kunskaper förmedlar dessa till kollegor. Utmärkande i en sociokulturell teori är att människor använder fysiska och språkliga redskap och samspelet mellan dessa är centralt i synen på hur lärande utvecklas. Lär miljön kan ses som ett fysiskt redskap, och det pedagogiska förhållningssättet som ett språkligt redskap, vilka båda kan användas för att öka delaktighet och lärande för eleven. Elevhälsomöten och föreläsningar är *artefakter* där kollegor samspejar i diskussioner om elevers delaktighet. En utgångspunkt i sociokulturell teori är att det finns samspel mellan kollektiva resurser för tänkande och handling.

Lärare beskriver att lektionens syfte avgör hur undervisningen planeras utifrån varje enskild elevs behov. Att elever får genomföra arbetsuppgifter på skilda sätt, för att uppnå lektionens syfte, kan utgöra ett orosmoment för vissa elever. Att alla elever har rätt till undervisning på sitt eget sätt, samtidigt som skolan ska vara jämlik är ett exempel på att värderingar enligt dilemmaperspektivet kan stå i motsatsförhållande till varandra. Detta dilemma måste lärarna ta i beaktande när de tar ställning till vilken elevs behov som väger tyngst i just denna stund. En liknande situation kan uppfattas annorlunda vid ett annat tillfälle, så då får läraren på nytt ta ett situerat beslut.

7.4 Slutsatser

Syftet med föreliggande studie är att studera och analysera lärares uppfattningar om begreppet delaktighet och hur det tar sig uttryck i förhållande till elever med AST inom grundsärskolan. Utifrån resultat och teoretisk tolkning dras följande slutsatser som svar på studiens syfte och frågeställningar:

- Lärarna uppfattar begreppet delaktighet som något som alla elever har rätt till, men är samtidigt osäkra på hur begreppet ska benämnas, tolkas och definieras.

- Lärarna uppfattar att delaktighet för elever med AST innebär en möjlighet att i varierande grad kunna göra val för att påverka sin skoldag.
- Delaktighet utgår från elevernas individuella förutsättningar, och det som beskrivs som en möjlighet för en elev kan därför samtidigt vara en begränsning för andra elever, vilket lärare bör beakta ur ett dilemmaperspektiv.
- Elevgruppens heterogenitet kan vara en begränsande faktor, eftersom elever har individuella förutsättningar och behov gällande personal och lokaler.
- Stora, sociala sammanhang och för eleven oförutsägbara händelser kan vara begränsande för elever med AST.
- Kunskap om eleven utvecklas i en nära relation mellan lärare och elev, och ses som viktig för att kunna ge eleven förutsättningar för delaktighet.
- Lärmiljö och pedagogiskt förhållningssätt är avgörande för elevers möjligheter för delaktighet.

8. Diskussion

I detta kapitel förs en metoddiskussion kring våra metodval och genomförande. Därefter följer en diskussion kring studiens resultat, där våra slutsatser kopplas till arbetets bakgrund, tidigare forskning och våra teoretiska utgångspunkter. Slutligen diskuteras specialpedagogiska implikationer och förslag på framtida forskning.

8.1 Metod och teoridiskussion

För att svara upp till studiens syfte att studera och analysera lärares uppfattningar om begreppet delaktighet och hur det tar sig uttryck i förhållande till elever med AST inom grundsärskolan valdes en kvalitativ ansats, med halvstrukturerade intervjuer för att samla in data. Med detta metodval hade vi möjlighet att vara flexibla för att följa upp respondenternas utsagor (Bjørndal, 2005; Stukat, 2011). Vi ville fokusera på lärarnas uppfattningar, och den text som samtalen generade, för att få svar på våra forskningsfrågor, enligt hermeneutisk tradition (Kvale & Brinkmann, 2019). Hade vi varit intresserade av att ta reda på om sagda utsagor stämde med verkligheten, hade vi kompletterat studien med observationer.

Vi upplevde det svårt att hitta respondenter som ville medverka i vår studie, då flera tillfrågade inte svarade på våra mailförfrågningar. Därmed blev de nio första lärare som tackade ja och samtidigt uppfyllde grundkriterierna utvalda till att medverka i studien, utifrån ett bekvämlighetsurval (Bryman, 2018). Detta medförde att respondenterna har olika professioner och arbetar i skilda skolkontexter. Därmed är det inte möjligt att dra några slutsatser utifrån studiens resultat om ett eventuellt samband mellan profession, skolkontext och syn på delaktighet för elevgruppen. Inte heller är det möjligt att dra några generella slutsatser utifrån studiens resultat. I stället får resultatet bidra med kunskap utifrån hur de här nio respondenterna uppfattar och beskriver sin verklighet.

Kvale och Brinkmann (2014) påpekar att kvalitativ forskning blir svår att genomföra om respondenterna kan förbereda sina svar. Därför fick respondenterna endast vetskap om studiens huvudämne, begreppet delaktighet. Det verkade dock

som att några respondenter hade förberett sig inför intervjun, då de kunde ge uttömmande svar om detta begrepp. Även om alla respondenter hade mycket att berätta om sina egna erfarenheter, svävade några informanter ut från huvudfrågan. Detta gav ibland intressanta vinklingar, samt svar på andra intervjufrågor, men också information som inte var relevant för studien. Ibland var det ett medvetet val, att låta respondenterna berätta om saker som gick utanför själva frågan, för att få fylliga och informativa svar (Bryman, 2018), men ibland berodde det på att vi hade svårigheter med att fokusera på rätt fråga.

Vi valde att dela upp de nio intervjuerna mellan oss, för att respondenterna inte skulle känna sig i underläge, då Fejes & Thornberg (2017) beskriver att en kvalitativ forskningsintervju alltid är förenad med en asymmetrisk maktrelation. Om vi hade valt att genomföra intervjuerna tillsammans, hade vi, som Repstad (2007) menar, kunnat tolka respondenternas svar på olika sätt, vilket hade kunnat leda till fler följdfrågor och därmed ett rikare material. Resultatet kan ha påverkats av att vi utgick från vad våra respondenter berättade och vad vi som två olika individer fann var intressant. Därmed kan vi ha ställt olika följdfrågor med olika vinklingar.

Genom att lyssna igenom intervjuerna allt eftersom de var genomförda, utvecklade vi vår intervjuförmåga (Bryman, 2018; Stukat, 2011), genom att prata tydligare och ställa mer relevanta följdfrågor.

Under intervjuerna ställdes följdfrågor utifrån vad var och en av oss tyckte var intressant och respondenterna ville berätta om, vilket enligt Bryman (2018) gör kvalitativ forskning kontextuell. För att tillsammans kunna komma fram till vad som är relevant för studien transkriberades intervjuerna därefter i sin helhet, och vi både lyssnade igenom alla svar och kontrollerade att vi var eniga om att vi uppfattat svaren på samma sätt. Därmed minimerade vi också risken för att vår förförståelse för ämnet skulle göra att vi misstolkade eller övertolkade vissa svar. För att inte låta våra olika följdfrågor och dess svar påverka studiens resultat var vi noga med att klistra in respondenternas svar under de intervjufrågor där de tycktes relevanta.

Vid transkriberingarna märkte vi att flera av våra intervjufrågor var formulerade så att de gav likartade svar. Ibland besvarades vissa frågor innan de hunnit ställas.

Därför uteslöt vi under de sista intervjuerna några frågor. Vi upptäckte också vid transkriberingarna att många av de frågor vi ställde angående respondenternas arbetsplatser inte alls var relevanta för denna studie. Hade vi tagit oss tid till att genomföra en pilotstudie innan vi började med intervjuerna, hade vi haft möjlighet att förbättra intervjuguiden, vilket hade besparat oss mycket tid. Nu fick vi i stället ett omfattande empiriskt material, som blev tidsödande att bearbeta på ett säkert sätt.

För att möjliggöra analys av studiens empiri, samtidigt som respondenterna avidentifierades gavs varje transkriberad intervju en egen färg. Dessa färger följde med i hela processen, fram till presentationen av resultatet. Enligt hermeneutisk process lästes den transkriberade intervjun i sin helhet för att bilden av verkligheten skulle ses i sin kontext (Repstad, 2007). Därefter meningskoncentrerades intervjumaterialet och delades därefter, under ett flertal processer, upp i mindre och mindre bitar (Kvale & Brinkmann, 2019). Enligt hermeneutisk ansats fokuserade vi på att förstå det som respondenterna ansåg om sin verklighet (Bryman, 2018), vilket svarade upp till studiens syfte. Vi är medvetna om att det inte förekommer citat från samtliga respondenter, samtidigt som någon respondent bidrar med många citat. Detta är ett medvetet val då vi har använt citat som vi anser belyser resultatet. Samtliga respondenters utsagor är dock med i det övergripande resultatet genom att vi använt oss av meningskoncentrering från alla intervjuer för att finna teman.

Studiens *trovärdighet* och *pålitlighet* säkerställs genom att arbetets framskridande redovisas transparent och dess resultat är möjligt att läsas av respondenterna efter publicering (Bryman, 2018). Studiens resultat beskrivs med stöd av ett flertal citat för att läsaren ska kunna avgöra om resultatet är *överförbart* till en annan kontext (Kvale & Brinkmann, 2019). I föreliggande studie har vi varit medvetna om att våra erfarenheter av arbete i den sorts skolkontext som respondenterna berättar om, påverkar våra tolkningar av deras utsagor (Bryman, 2018). För att minimera risken att missuppfatta eller feltolka empirin har vi ett flertal gånger lyssnat igenom varandras ljudinspelningar, och läst igenom alla transkriberingar. Vi har rakt igenom hela arbetet med studien följt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002) enligt det som skrivits i metodavsnittet.

Sociokulturell teori och dilemmaperspektivet har använts för tolkning av studiens resultat. Dilemmaperspektivet och utvalda begrepp från sociokulturell teori: *artefakter*, *ZPD*, *mediering* och *scaffolding* har tillsammans gett oss stöd i att få syn på och förstå att de val som lärarna gör påverkar elevernas delaktighet. Som ett exempel är valet av bildstöd en artefakt, som medieras genom lärarens *scaffolding* vilket påverkar elevernas möjligheter eller begränsningar till utveckling inom sin ZPD. Dilemmaperspektivet har hjälpt oss att få syn på de utmaningar som lärare har att ta ställning till i vardagen. Det har blivit tydligt att varje beslut som tas kan ses ur både positiv och negativ synvinkel, beroende på vilka elever som påverkas av beslutet. Våra teoretiska utgångspunkter har synliggjort komplexiteten i varje enskilt beslut som lärare tar i sin vardag. Eftersom vi studerat lärares uppfattningar om elevers delaktighet ser vi både dilemmaperspektivet och sociokulturell teori som ett bra val. Hade vi däremot velat undersöka vad lärares undervisning handlar om, eller hur klassrummet fungerar som en helhet hade vi kunnat välja en didaktisk teori eller ekologisk systemteori.

8.2 Resultatdiskussion

Denna diskussion väver ihop studiens resultat med bakgrund, tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter.

Studiens syfte är att belysa lärarnas uppfattningar om begreppet delaktighet för elever med AST i grundsärskolan. Resultatet visar att delaktighet är något som både diskuteras och ses som självklart. Detta tolkar vi som ett steg i riktning mot att elever ges förutsättningar till att vara delaktiga i skolsammanhang vilket Skolinspektionen (2018) anser är av yttersta vikt för både samhället och enskilda elever. Vårt resultat sammanfaller med Imms m.fl. (2015) och Maciver m.fl. (2019) som anser att begreppet delaktighet är diffust och svårtolkat. Dessa forskare påtalar vikten av att tydligt definiera vad som undersöks för att forskningsresultat ska kunna tolkas och därmed vara användbara för lärare i olika verksamheter. En relevant fråga är hur lärares olika uppfattningar av delaktighetsbegreppet påverkar elever med AST och deras möjlighet till delaktighet. Det är även relevant att fundera kring om det är rimligt för lärarna att ha en varaktig definition av delaktighet, då elevers förutsättningar förändras över tid. I lärarnas beskrivningar av vad de

uppfattar som delaktighet, kan vi se att spännvidden är stor. Vi tolkar det som att denna variabel beror på att individer med AST är en heterogen grupp med varierande behov, vilket även Klefbeck (2020) och Wester Oxelgren m.fl. (2019) anser.

Responderande lärare beskriver att delaktighet är att elever ska kunna påverka sin skoldag genom att göra val utifrån egna förutsättningar. Då elevgruppen är heterogen innebär det att valen blir på olika nivåer. Med ett sociokulturellt synsätt (Säljö 2014) förvärvar individer kunskaper genom interaktion med omvärlden och lärande är att bli delaktig i ett socialt sammanhang. Vi anser att det är adekvat för lärare i grundsärskolan att reflektera över vilka sammanhang som fungerar bäst när det gäller att förbereda elever med AST på delaktighet och att interagera med omvärlden samtidigt som hänsyn ska tas till individuella behov. Enligt läroplanen Lgrsär 11 (2018) ska en speciallärare kunna individanpassa undervisningen efter elever i behov av stöd. Jakobsson och Nilsson (2019) och Carlsson Kendall (2015) anger att individer med AST har svårigheter i socialt samspel och att de båda diagnoserna sammantaget bidrar till att förutsättningarna för lärande är sämre. Med anledning av detta så menar vi att det är betydelsefullt att lärare i grundsärskolan identifierar och preciserar vad delaktighet innebär för just de elever som de för tillfället undervisar. Eftersom elevgruppen skiftar så innebär det att lärare i grundsärskolan behöver hålla diskussionen om delaktighet levande. Studien visar att eleverna har individuella behov av stöd och anpassningar, samtidigt som de blir påverkade av andra elevers stöd och anpassningar. Studiens resultat visar också att elevernas påverkan på sin skoldag och ett tillvaratagande av elevernas intressen i undervisningen är en förutsättning för att eleverna ska vilja vara delaktiga, vilket är i linje med Martinsson-Nivas (2016) och Klefbeck (2020) studier. Dock ser vi det relevant att läraren alltid beaktar hur ett val, som görs till förmån för en elev, påverkar andra elever. Exempelvis kan en elevs behov av bildstöd vara svårt att kombinera med en annan elevs behov av ett avskalat klassrum. När läraren ändrar sin undervisning till förmån för elever som visar intresse för annat, kan det samtidigt ha en negativ påverkan på de elever som behöver struktur och stabilitet. Dessa beslut som läraren i varje situation behöver ta ställning till, bör enligt dilemmaperspektivet ses som tillfälliga och situerade (Nilholm, 2019).

För att möta samtliga elevers behov av både gemensam och individanpassad undervisning är det nödvändigt med tillräckliga personalresurser och lokaler. Lärare ställs dock emellanåt inför dilemmat att behöva prioritera antingen elevers sociala delaktighet med kamrater eller elevens pedagogiska delaktighet, vilket Klang m.fl. (2020) benämner som den sociala och kognitiva dimensionen. Den sociala delaktigheten får ibland stå tillbaka för att eleven ska kunna vara pedagogiskt delaktig i undervisningen, vilket kan förklara varför Klang m.fl. (2020) kommer fram till att elever i grundsärskolan har färre möjligheter till interaktion med jämnåriga. Vi menar att dessa beslut alltid måste bygga på ett aktivt ställningstagande från läraren, och är ett exempel på dilemman som Nilholm (2007) menar belyser skiljaktigheter mellan det gemensamma och det individuella.

Vårt resultat visar att oförutsägbara händelser och stora sociala sammanhang är försvårande för elevers delaktighet. Detta överensstämmer med SPSM (2020) som anger att individer med AST har utmaningar i socialt samspel, flexibilitet och föreställningsförmåga. Responderande lärare uttrycker att elever behöver öva sig på att medverka i nya sammanhang och att de antingen förbereder elever på det som är nytt, eller "utsätter" dem för det nya. Men det förekommer även att elever deltar i aktiviteter vid sidan av sociala sammanhang. I detta sammanhang anser vi att läraren behöver beakta huruvida eleven hade kunnat vara socialt delaktig med kamrater om tillräckligt stöd hade erbjudits. Det blir för läraren ett dilemma att ta ställning till om det är för elevens bästa att delta vid sidan av, eller att pusha eleven till delaktighet med kamrater. Lärarens relationella kompetens kan vara avgörande för detta beslut. Kanske är det helt enkelt så att dessa elever behöver öva upp sin sociala kompetens, vilket Hilton m.fl. (2020) menar är en förutsättning för att elevers delaktighet ska öka.

Kunskap om varje elevs förutsättningar för delaktighet, ses samstämmigt av lärare vara av stor vikt för att de ska kunna planera sin undervisning utifrån elevens behov. Detta resultat överensstämmer med ett flertal forskare (Zilli m.fl., 2020; Eriksson & Wolff, 2016). Lärarna förklarar att de bygger upp denna kunskap genom en nära elev-lärrrelation. Genom att känna in eleven och bygga upp en ömsesidig kommunikation ger lärarna sina elever förutsättningar för delaktighet, vilket

Aspelin m.fl. (2021) bekräftar. Detta belyser också Klefbeck (2021) som förklarar att vuxnas hängivenhet i interaktion med elever är betydelsefull för att kunna utveckla elevernas kommunikativa förmåga, vilken enligt samstämmig forskning (Aspelin m.fl., 2021; Syriopoulou-Delli m.fl., 2018; Mazon m.fl., 2019; Klefbeck, 2021) är en förutsättning för delaktighet. Lärare förklarar att de förhandlar, diskuterar, lirkar, lockar, belönar och mutar för att eleven ska se en vinning i att vara delaktig. Detta kompromissande ses samstämmigt med Zilli m.fl. (2020) vara en väg för att öka elevernas förutsättningar för beslutsfattande och delaktighet.

Lärare i segregerade grundskolor påtalar att skolans fysiska placering medför en begränsad delaktighet för dess elever, trots att Salamancadeklarationen (Unesco, 2006) påtalar att undervisning i så stor utsträckning som möjligt ska erbjudas inom ordinarie skola.

Grundskolans organisation och hur den fysiskt är placerad är inget lärarna kan påverka, utan något de måste förhålla sig till. Alla lärare, oavsett grundskolans fysiska placering, måste utifrån ett dilemmaperspektiv ta beslut grundade på etik och demokrati för att göra det bästa möjliga för eleverna i varje konkret situation (Nilholm, 2019), då lärmiljön är helt avgörande för elevers delaktighet (Jakobsson & Nilsson, 2019). De har ansvar för att inom givna ramar ansvara för att anpassa undervisningen utifrån elevernas förutsättningar för delaktighet, samtidigt som de också mer eller mindre ansvarar för det kollegiala lärandet med kollegor. Denna studies resultat har gjort oss medvetna om vikten av att lärare i denna skolkontext stödjer kollegor att se elevers eventuella utmaningar i lärmiljön i stället för inom eleverna, enligt ett sociokulturellt synsätt (Säljö, 2019). I genomförandet av föreliggande studie har det blivit tydligt för oss vilken viktig roll vi som speciallärare har gällande elevers möjligheter och begränsningar till delaktighet. Att ge elever möjlighet till delaktighet är viktigt, både i skolan, men även för att de som vuxna ska kunna fungera i ett demokratiskt samhälle (Lgrsär 11, 2018).

8.3 Specialpedagogiska implikationer

Utifrån studiens resultat är det viktigt att som speciallärare med specialisering mot utvecklingsstörning, definiera och specificera vad delaktighet för elever med AST

innebär. Även om det kan tyckas svårt med en gemensam definition, är det av yttersta vikt att alltid hålla denna diskussion levande för att kunna omsätta innebörden av delaktighet i det praktiska arbetet med eleverna.

Då elevgruppen med AST i grundsärskolan är heterogen behöver varje individ sina egna stöd och anpassningar för delaktighet. Eftersom resurser av personal och lokaler inte är ändliga, kommer vi i vår blivande profession att ständigt, i varje enskild situation, ställas inför dilemman som inte är möjliga att lösa på ett tillfredsställande sätt för alla elever samtidigt. Det är viktigt att vara medveten om att ett val av någon aspekt samtidigt betyder ett bortval av något annat, men att varje beslut både är situerat och tillfälligt. Då elevgruppen är heterogen och dess individer skiftar över tid, är det viktigt att ständigt i en pågående process anpassa stödet för just den elevgrupp man ansvarar för.

Vi kommer som blivande speciallärare ställas inför många situationer där individer i denna elevgrupp stöter på utmaningar som begränsar deras delaktighet. För att kunna ge eleverna det stöd och de anpassningar de behöver i dessa utmanande situationer är det av största vikt att vi använder oss av vår relationella kompetens, som hela tiden utvecklas i våra möten med våra elever. I sökandet av forskning vad det gäller delaktighet, har vi insett betydelsen av att forskare tydligt definierar vad som undersöks. Under vår studietid till speciallärare har vi fått kunskap om vikten av att kunna tolka forskningsresultat, och eventuellt använda i vår egen skolkontext. Vi ser också att vi har ett ansvar för det kollegiala lärandet i våra kommande arbetslag. Genom att sprida kunskap och medvetenhet om vilka utmaningar dessa elever har utifrån sina dubbla diagnoser, kan vi göra våra kollegor medvetna om att svårigheter aldrig kan läggas hos eleven, utan bör ses som utmaningar i lärmiljön. För att som vuxen kunna vara delaktig i ett demokratiskt samhälle är det viktigt att elever redan i grundsärskolan ges förutsättningar för delaktighet. Utifrån studiens resultat anser vi att speciallärare har en betydelsefull roll i att hålla diskussionen om vad delaktighet innebär levande.

8.4 Vidare forskning

Forskning kring elever med både AST och IF är enligt vår uppfattning otillräcklig. Det vore intressant att i framtiden få ta del av större studier, med tydliga definitioner av delaktighet, vilka jämför förutsättningar för delaktighet gällande elever med AST och IF i både segregerade och inkluderade grundsärskolemiljöer. Kommunikationens betydelse för delaktighet, och delaktighetens betydelse för kommunikationsutveckling ses i forskning. Hur detta blir synligt gällande elever med AST i grundsärskolan är ett område som vi anser att det bör forskas ytterligare på. I grundsärskolan samarbetar flera professioner och det skulle vara spännande att få ta del av forskning som belyser exempelvis elevassistenters syn på sin egen roll i arbetet med elevers delaktighet. Hur lärare i grundsärskolan ser på styrdokumentens skrivningar gällande delaktighet i relation till egna uppfattningar hade varit givande att få ta del av. Men inte minst ser vi fram emot forskning som belyser delaktighet utifrån nämnda elevers perspektiv.

8.5 Slutord

Syftet med denna studie har varit att studera och analysera lärares uppfattningar om begreppet delaktighet och hur det tar sig uttryck i förhållande till elever med AST inom grundsärskolan. Vår nyfikenhet för detta väcktes under våra många yrkesverksamma år i grundsärskolan där vi uppmärksammat att elever med AST inte sällan arbetar enskild med vuxen. Detta trots att läroplanen och internationella deklARATIONER och konventioner, vilka speciallärare är ålagda att följa, påtalar delaktighetsarbete.

Då vår studie endast innefattar nio lärares syn på delaktighet går det inte att dra några generella slutsatser av dess resultat. Vi har dock blivit varse hur olika förutsättningar för delaktighetsarbete dessa lärare har i sina skilda skolkontexter och heterogena elevgrupper. Vi hoppas att vi under arbetet med studien väckt tankar hos medverkande lärare att driva arbetet med delaktighet framåt. Vi har också nått en insikt om vilket stort ansvar vi kommer ha i arbetet med alla elevers rätt till delaktighet i undervisningen. Som blivande speciallärare med specialisering utvecklingsstörning är vi medvetna om Examensförordningens (SFS 2011:186) skrivningar om individuella anpassningar, samtidigt som vi ska förhålla oss till

styrdokument som påtalar delaktighetsarbete. Vi kommer i vårt framtida yrkesutövande ständigt ställas inför dilemman som omöjligt går att lösa på ett tillfredsställande sätt, men som i varje situation kräver etiska ställningstaganden (Nilholm, 2007). Med ett sociokulturellt synsätt (Säljö, 2019) och ett dilemmaperspektiv (Nilholm, 2019) på lärande ser vi med tillförsikt fram emot att förvalta den kunskap vi fått under vår utbildning och i arbetet med denna studie.

Referenser

- Agnafors, M., & Levinsson, M. (2019). *Att tänka uppsats: det vetenskapliga arbetets grundstruktur*. (Första upplagan). Gleerups.
- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. (Första upplagan). Liber.
- Andersson, L., Sundman Marknäs, A., & Östlund, D. (2016). *Hur ska vi göra då? Praktisk utveckling av en grundsärskolas arbete med bedömning av lärande*. Malmö högskola.
- Anderson, L., & Östlund, D. (2020). Speciallärare i särskolan: en profession i gränslandet mellan policy och praktik. *Specialpedagogiska notiser från Högskolan i Kristianstad*, 18. Kristianstad högskola.
- Aspelin, J., Östlund, D., & Jönsson, A. (2021). *It means everything: Special educators perceptions' of relationships and relational competence*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1783801>
- Bjørndal, C.R.P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. (Första upplagan). Liber.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (Tredje upplagan). Liber.
- Carlsson Kendall, G. (2015). *Elever med neuropsykiatriska svårigheter: vad gör vi och varför?* (Första upplagan). Studentlitteratur.
- Eriksson, I., & Wolff, L. (2016) Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar perception, kognition, samspel och känslor. Hämtad den 10 maj 2022 från <https://www.spsm.se/globalassets/studiepaket-stodmaterial-delwebbar/studiepaket-npf/neuropsykiatriska-funktionsnedsattningar--perception-kognition-samspel-och-kanslor-pdf-dokument-925-kb-3.pdf>
- Fejes, A., & Thornberg, R. (red.) (2019). *Handbok i kvalitativ analys*. (Tredje upplagan). Liber.
- FN-konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (2006) <https://www.regeringen.se/contentassets/0b52fa83450445aebbf88827ec3eecb8/fns-konvention-om-rattigheter-for-personer-med-funktionsnedsattning-ds-200823>

- Frithiof, E. (2012). Särskolan i ljuset av FN-konventionen om mänskliga rättigheter för personer med funktionsnedsättning. I D. Östlund (Red.), *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning* (s.135 - 144). Högskolan Kristianstad.
- Göransson, K. & Klang, N. (2021). Lärares uppfattningar om skola och undervisning för elever som läser enligt grund- och gymnasiesärskolans läroplaner. I M. Tideman (Red.), *Utbildning och undervisning i särskolan-forskningsinsikter möter lärar-och eleverfarenheter* (s. 32 – 58).Natur & Kultur.
- Göransson, K., Szönyi, K., Tideman, M. (2021). Särskolans bakgrund och utveckling. I M. Tideman (Red.), *Utbildning och undervisning i särskolan-forskningsinsikter möter lärar-och eleverfarenheter* (s. 9–31).Natur & Kultur.
- Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnusson, G., & Nilholm, C (2015). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning*. En enkätstudie.Forskningsrapport 2015:13. Karlstad universitet. <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A784444&dswid=3579>
- Hilton, C. L., Ratcliff, K., & Hong, I. (2020). Participation difficulties in autism spectrum disorders and intellectual disabilities: Findings from the 2011 survey of pathway to diagnosis and services. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(4), 1210 - 1223. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04591-4>
- Imms, C., Adair, B., Keen, D., Ullenhag, A., Rosenbaum, P., & Granlund, M. (2016). ‘Participation’: A systematic review of language, definitions, and constructs used in intervention research with children with disabilities. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 58(1), 29-38. <https://doi.org/10.1111/dmcn.12932>
- Ineland, J., Molin, M., & Sauer, L. (2019). *Intellektuell funktionsnedsättning, samhälle och välfärd*. (Tredje upplagan). Gleerups
- Jakobsson, I. (2002). *Diagnos i skolan: en studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/15701/gupea_2077_15701_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Jakobsson, I. & Nilsson, I. (2019). *Specialpedagogik och funktionsvariationer: att möta barn och unga med funktionsnedsättningar i en utvecklande lärmiljö*. (Andra utgåvan, omarbetad utgåva). Natur & Kultur.
- Klang, N., Göransson, K., Lindqvist, G., Nilholm, C., Hansson, S., & Bengtsson, K. (2020). Instructional practices for pupils with an

intellectual disability in mainstream and special educational settings. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 67(2), 151 - 166.

<https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1679724>

Klefbeck, K. (2020). Lesson study for students with intellectual disability. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 9(3), 245-259. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-12-2019-0082>

Klefbeck, K. (2021). Educational approaches to improve communication skills of learners with autism spectrum disorder and comorbid intellectual disability: An integrative systematic review. *Scandinavian Journal of Educational Research, ahead-of-print*, 1 - 18. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1983862>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2019). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (Tredje [reviderade] upplagan). Studentlitteratur.

Maciver, D., Rutherford, M., Arakelyan, S., Kramer, J. M., Richmond, J., Todorova, L., Romero-Ayuso, D., Nakamura-Thomas, H., Ten Velden, M., Finlayson, I., O'Hare, A., & Forsyth, K. (2019). Participation of children with disabilities in school: A realist systematic review of psychosocial and environmental factors. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0210511>

Martinsson-Niva, M. (2016). *Det demokratiska uppdraget - en utmaning för pedagogen i grundskolan? en studie om elevinflytande i träningskolan där TAKK används som kommunikationsverktyg*. (Umeå universitet, 0283-9997; 26)[Licentiatavhandling, Umeå universitet]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-115199>

Mazon, C., Fage, C., Consel, C., Amestoy, A., Hesling, I., Bouvard, M., Etchegoyhen, K., & Sauzéon, H. (2019). Cognitive mediators of school-related socio-adaptive behaviors in ASD and intellectual disability pre- and adolescents: A pilot-study in french special education classrooms. *Brain Sciences*, 9(12), 334. *Det demokratiska uppdraget - en utmaning för pedagogen i grundskolan? [Elektronisk resurs] en studie om elevinflytande i träningskolan där TAKK används som kommunikationsverktyg* <https://doi.org/10.3390/brainsci9120334>

Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. (Andra [reviderade] upplagan). Studentlitteratur.

Nilholm, C. (2016). *Teori i examensarbetet: en vägledning för lärarstudenter*. (1. uppl.). Studentlitteratur.

- Nilholm, C. (2019). *En inkluderande skola: möjligheter, hinder och dilemman*. Studentlitteratur.
- Repstad, P. (2007). Närhet och distans: kvalitativa metoder i samhällsvetenskap. (Fjärde [reviderade] upplagan). Studentlitteratur.
- Rubin, M. (2021). Språk, samspel och lärande; sociokulturella teorier – språket lärarens främsta redskap. I M. Serder (Red.) och A. Jobèr (Red.), *Vetenskapliga teorier för lärare* (s. 249 – 270). Natur & kultur.
- Serder, M. & Jobèr, A. (2021). Vetenskapliga teories funktion och roll i utbildning. I M. Serder (Red.) och A. Jobèr (Red.), *Vetenskapliga teorier för lärare* (s. 15 – 25). Natur & kultur.
- Göransson, K. & Klang, N. (2021). Lärares uppfattningar om skola och undervisning för elever som läser enligt grund- och gymnasiesärskolans läroplaner. I M. Tideman (Red.), *Utbildning och undervisning i särskolan-forskningsinsikter möter lärar-och eleverfarenheter* (s. 32 – 58). Natur & Kultur.
- SFS 2010:800. Skollag. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- SFS 2011:186. Examensordning för speciallärarexamen <http://rkrattsdb.gov.se/SFSdoc/11/110186.PDF>
- SOU (2021:11). *Bättre möjligheter för elever att nå kunskapskraven – aktivt stöd – och elevhälsoarbete samt stärkt utbildning för elever med intellektuell funktionsnedsättning*. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2021/02/sou-202111/>
- Sjölund, A., Jahn, C., Lindgren, A. & Reuterswärd, M. (2017). *Autism och ADHD i skolan: handbok i tydliggörande pedagogik*. (Första utgåvan). Natur & Kultur.
- Skolinspektionen. (2019). *Årsrapport 2018 Skillnader i skolkvalitet och strategisk styrning*. Skolinspektionen.
- Skolverket (2018). *Läroplan för grundskolan 2018*. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundsarskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundsarskolan/laroplan-for-grundsarskolan>
- Specialpedagogiska Skolmyndigheten (2022a) Hämtad den 10 maj 2022 från <https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/neuropsykiatriska-funktionsnedsattningar-npf/vad-ar-neuropsykiatriska-funktionsnedsattningar-npf/>

- Specialpedagogiska Skolmyndigheten (2022b) Hämtad den 10 maj 2022 från <https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/utvecklingsstoring/>
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (Andra upplagan). Studentlitteratur.
- Swärd, A. & Florin, K. (2014). *Särskolans verksamhet: uppdrag, pedagogik och bemötande*. (Andra upplagan). Studentlitteratur.
- Syriopoulou-Delli, C. K., Agaliotis, I., & Papaefstathiou, E. (2018;2016;). Social skills characteristics of students with autism spectrum disorder. *International Journal of Developmental Disabilities*, 64(1), 35-44. <https://doi.org/10.1080/20473869.2016.1219101>
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. (Tredje upplagan). Studentlitteratur.
- Unescorådet (2006). *Salamanca-deklarationen och Salamanca +10*. <http://www.unesco.se/wp-content/uploads/2013/08/Salamanca-deklarationen1.pdf>
- UNICEF Sverige. (2018). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. <https://unicef.se/barnkonventionen/las-texten#hela-texten>
- Vetenskapsrådet (2002). *God forskningssed*. https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html?_ga=2.120135823.602629142.1527662423-567924473.1523117438
- Wester Oxelgren, U., Westerlund, J., Myrelid, Å., Annerén, G., Johansson, L., Åberg, M., Gustafsson, J., & Fernell, E. (2019). An intervention targeting social, communication and daily activity skills in children and adolescents with down syndrome and autism: A pilot study. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 15, 2049-2056. <https://doi.org/10.2147/NDT.S205721>
- Wilder, J. (2014). *Kommunikation hos och med barn och ungdomar med flerfunktionsnedsättningar: en systematisk kunskapsöversikt*. https://anoriga.se/globalassets/media/dokument/publicerat/kunskapsöversikter/kunskapsöversikt_kommunikation_ffn_wilder_webb.pdf
- Williams, P., Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2000). *Barns samlärande: en forskningsöversikt*. Skolverket. Hämtad den 10 maj 2022 från

<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a653f89/1553957217892/pdf778.pdf>

World Health Organization (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Hämtad den 10 maj 2022 från:
<https://www.socialstyrelsen.se/globalassets/sharepoint-dokument/artikelkatalog/klassifikationer-och-koder/2022-1-7716.pdf>

Zilli, C., Parsons, S., & Kovshoff, H. (2020;2019;). Keys to engagement: A case study exploring the participation of autistic pupils in educational decision-making at school. *British Journal of Educational Psychology*, 90(3), 770-789.
<https://doi.org/10.1111/bjep.12331>

Bilagor

Bilaga I Missivbrev



Fakulteten för lärarutbildning

På specialpedagog- och speciallärarprogrammet vid Högskolan Kristianstad skriver studenterna ett självständigt arbete under sin sista termin. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie med utgångspunkt i en forskningsfråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid olika verksamheter, i form av till exempel intervjuer, enkäter och observationer. Ansvarig för dina personuppgifter är Högskolan Kristianstad. Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i studien, och vid behov få eventuella fel rättade. Det självständiga arbetet motsvarar 15 högskolepoäng. När detta har blivit godkänt publiceras det i databasen DIVA

<https://www.hkr.se/om-hkr/organisation/laranderesurscentrum/publicering/>

Datum 220201

Hej! Cecilia Engdahl och Marie Lindenberg heter vi. Vi är två lärare som studerar till speciallärare med inriktning mot utvecklingsstörning. Vi går vår sista termin på utbildningen och det är dags att skriva vårt självständiga arbete. Syftet med vårt arbete är att belysa hur lärare i grundsärskolan uppfattar begreppet delaktighet i förhållande till elever med autismspektrumdiagnos. Vi kommer genomföra intervjuer digitalt. Du som respondent har valts ut då du är relevant för studiens syfte, samt efter mailförfrågan visat ditt intresse för att delta. Vi beräknar att intervjuerna kommer att ta högst en timme i anspråk. Intervjuerna kommer att spelas in via mobiltelefon, för att sedan kunna transkriberas, bearbetas och analyseras av oss två gemensamt. Vi följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Det innebär att du som respondent har möjlighet att avbryta din medverkan när som helst under processen. Du som respondent, samt din arbetsplats

kommer vara helt anonyma och tilldelade fiktiva namn under materialets bearbetning och presentation. Insamlat material kommer att förvaras så att ingen obehörig kan ta del av det, och kommer att förstöras efter att arbetet är examinerat. Arbetet kommer därefter att publiceras på DIVA.

Läs mer om Vetenskapsrådets forskningsetiska principer här:
https://lincs.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf

Tack för att du ställer upp och gör det möjligt för oss att genomföra studien.

/ Cecilia Engdahl och Marie Lindenberg

Studenternas namn

.....

Studenternas underskrifter

Kontaktuppgifter:

Cecilia Engdahl

Marie Lindenberg

Ansvarig lärare/handledare:

Sarah Rangstrand Hjort

Kontaktuppgifter Högskolan i Kristianstad:

Bilaga II Samtyckesblankett

Jag har tagit del av ovanstående information och samtycker till att delta i studien:

Ja O

Nej O

Ort:

Datum:

Namn:

Namnförtydligande

Bilaga III Intervjuguide

Bakgrund

- Hur länge har du arbetat i grundsärskolan?
- Vilka/vilken utbildning har du?
- Har du någon vidareutbildning, utöver din grundutbildning gällande AST?
- Har du någon vidareutbildning, utöver din grundutbildning gällande IF?
- Hur ser din erfarenhet ut när det gäller att undervisa elever med IF och AST?
- Berätta hur din skolorganisation är uppbyggd. Segregerad eller inkluderad / integrerad grundsärskoleverksamhet?
- Berätta om klassens personaltäthet och personalens utbildning.
- Berätta om klassens storlek, samt om eleverna läser ämnen eller ämnesområden?
- Berätta om ålder och kön på eleverna i klassen.
- Berätta om hur många elever med AST som finns i din klass och om dessa är pojkar eller flickor.

Delaktighet - definition

- Hur definierar du begreppet delaktighet för elever med IF och AST?
- Är delaktighet ett begrepp som ni som pedagoger i grundsärskolan har diskuterat gällande denna elevgrupp? Hur gick era tankar i så fall?

Delaktighet- i undervisning

- Vilka metoder eller arbetssätt använder ni för att möjliggöra delaktighet för elevgruppen?
- Hur ser era möjligheter ut för att arbeta enskilt i separata rum?
- Hur avgör du som pedagog om elever med IF och AST är delaktiga?
- I vilka sammanhang upplever du att elever med IF och AST vill vara delaktiga?
- I vilka sammanhang upplever du att elever med IF och AST inte vill vara delaktiga?
- Har elevgruppen i fråga möjlighet att välja bort delaktighet? Beskriv i så fall hur detta vanligtvis brukar se ut.

Delaktighet- möjligheter/begränsningar

- Beskriv vilka möjligheter du ser gällande gruppens delaktighet!
- Beskriv vilka begränsningar du ser gällande gruppens delaktighet!
- Hur skulle du beskriva vikten av pedagogers kunskap kring IF och AST när det gäller elevgruppens möjligheter till delaktighet?