



Högskolan  
Kristianstad

Högskolan Kristianstad  
291 88 Kristianstad  
044-250 30 00  
[www.hkr.se](http://www.hkr.se)

Självständigt arbete, 15 hp, för Speciallärarprogrammet med specialisering  
mot utvecklingsstörning  
Termin VT 2023  
Fakulteten för lärarutbildning

# **Kamratrelationer i grundsärskolan**

**En intervjustudie med sex speciallärare**

**Gun Axén, Maria Frank och Johan Lewin**

## **Författare**

Gun Axén, Maria Frank och Johan Lewin

## **Titel**

Kamratrelationer i grundsärskolan - En intervjustudie med sex speciallärare

## **Engelsk titel**

Peer relationships in the primary special school - An interview study with six special education teachers

## **Handledare**

Kamilla Klefbeck

## **Bedömande lärare**

Angerd Eilard

## **Examinator**

Helena Sjunnesson

## **Sammanfattning**

Läroplanen för grundsärskolan lyfter att "Skolan ska sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära." Med hänseende till detta och författarnas blivande arbete som speciallärare i grundsärskola är undersökningsområdet för denna studie kamratrelationer inom särskolan. Läroplanen för grundsärskolan konstaterar vidare att "de demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig ska omfatta alla elever." Med Szönyi och Söderqvist Dunkers delaktighetsmodell som teoretisk utgångspunkt har syftet i denna studie varit att undersöka hur sex speciallärare på tre olika grundsärskolor ser på och arbetar med elevernas tillgång till kamratrelationer.

För att svara upp till denna studies syfte valdes en kvalitativ ansats med semistrukturerade intervjuer med sex speciallärare som är verksamma inom grundsärskolan. Den kvalitativa ansatsen valdes utifrån att den är flexibel, varigenom det blev möjligt att anpassa forskningsdesignen baserat på vad som upptäcktes under arbetets gång.

Studiens resultat visar på en bredd av uppfattningar om elevers sociala förmåga, behov och intressen. Det visar även på en stor variation av arbetssätt för att gynna elevers möjligheter till kamratrelationer. Bland de strategier som nämndes av speciallärarna fanns bland annat social träning, att "backa" för att ge eleverna utrymme till egna relationer, samt uppstyra rastaktiviteter som socialt stöd.

Studien är avgränsad till sex speciallärare verksamma inom grundsärskolan i södra Sverige, och kan därmed inte ge några generaliserbara riktlinjer för skolformen som helhet. Däremot så kan tendenser iakttas och implikationer göras för vidare forskning.

De bitvis motsatta svar som informanterna gav kring elevernas förmågor, kamratrelationer och önskemål, samt speciallärarnas skilda strategier att både backa och ge eleven möjlighet att utveckla sin autonomi, och samtidigt ge eleverna stöd i utvecklandet av kamratrelationer, ger implikationer till praktiken, då dubbelheten i sig antyder att specialläraren behöver ge akt på sitt agerande i möte med eleven.

Studien visar att fortsatt forskning behövs, förslagsvis från ett elevperspektiv. Då fältet till stor del är obeforskat skulle en mixad ansats av enkäter, djupintervjuer med och observationer av elever föreslås.

### **Ämnesord**

Autonomi, delaktighet, grundsärskola, intellektuell funktionsnedsättning, kamratrelationer, omsorgskultur

**Author (formatmall Abstract Rubrik)**

Gun Axén, Maria Frank och Johan Lewin

**Title**

Peer relationships in the primary special school - An interview study with six special education teachers

**Supervisor**

Kamilla Klefbeck

**Assessing teacher**

Angerd Eilard

**Examiner**

Helena Sjunnesson

**Abstract**

The curriculum for the special education points out that "the school should strive to be a living social community that provides safety and a wish and longing to learn". With this, and the authors coming work as special education teachers as background, the focus area of this study is peer friendships within the special education. The curriculum for the special education further stipulates that "the democratic principles to be able to influence, take responsibility, and participate, should include all students". With Szöniy and Söderqvist Dunkers model of participation as a theoretic framework the aim of this study is to investigate how six special educators in three different special education schools view, and work with, their pupils access to peer friendship.

To meet this study's aim a qualitative method using semi structured interviews with six special education teachers within special education was chosen. The qualitative method was chosen based on flexibility, whereby it was made possible to adapt the research design based on discoveries along the way.

The study shows a broad spectrum of views on pupils social skills, needs and interests. It also shows a big variation of strategies to support pupils access to peer friendships. Among these strategies mentioned by the teachers was social skills training, to "back off" to give pupils space to form their own relationships, and structured break activities as social support.

The study is delimited to six teachers within the special education in southern Sweden and can not give any general guidance to the school form in it's whole. However, tendencies can be observed, and implications for further research can be made.

The partly opposite answers coming from the informants concerning pupils skills and wants, and the special education teachers separate strategies to on one hand give the pupils space to form their own autonomy, on the other hand give them support in forming peer friendships, gives implications to the practice. The duality in itself implicates that special education teachers need to consider their acting in meeting the pupils.

The study shows that further studies are needed, preferably from a pupils perspective. Since the focus area is rather unexplored, a mixed method with surveys, in-depth interviews and observations of pupils is proposed by the authors.

### **Keywords**

Autonomy, care culture, intellectual disability, participation, peer friendships, special school

## Förord

Detta examensarbete är den sista text vi skriver inom ramen för vår utbildning till speciallärare med inriktning mot utvecklingsstörning/ intellektuell funktionsnedsättning. Vi har valt att använda ordet grundsärskola genom hela studien då namnbyte till anpassad grundskola träder i kraft först den 2/7 andra juli 2023.

Den kvalitativa studie ni står i stånd att läsa har genomförts i södra Sverige under våren 2023, med sex informanternas utsagor som empirisk grund. Det har varit en vår av sena kvällar framför datorerna, lite för mycket kaffe och socker, förvirring och stress men även många skratt och intressanta samtal. Förhoppningsvis kommer vi ut som speciallärare något klokare och något mer ödmjuka inför det stora och svåra uppdrag det innebär att stå framför de elever som vi så gärna vill ska bli så kunniga, välmående och självständiga de bara kan bli.

Vi som författare har samarbetat om alla delar genom hela arbetet, stundom i ett vardagsrum, oftare över videosamtal och gemensamma dokument. Samtliga deltog vid pilotintervjun som Gun höll i. Vidare har Johan och Gun genomfört intervjuerna ute på skolorna då Maria kombinerat studierna med föräldraledighet som gjort henne något mindre geografiskt flexibel. Vi har alla transkriberat lika mycket av intervjuerna, och då inte de vi själva gjort. Johan har sedan tagit det större ansvaret för den tidigare forskning som använts, Gun har inledningsvis fokuserat på metodavsnittet, medan Maria skrivit teoriavsnitt. Resultat, analys och diskussion har skrivits tillsammans och vi delar alla ansvaret för samtliga delar av studien då vi hela tiden tagit del av varandras skrivande. Ingen del av arbetet är orört av någon av författarna.

Vi vill rikta ett tack till de informanter som bidragit med sin tid, sitt arbete och sina tankar. Vi vill även tacka vår handledare Kamilla Klefbeck för givande diskussioner och den konstruktiva feedback du gett oss, dina kloka tankar har hjälpt oss att utveckla och driva vårt arbete framåt. Slutligen ett stort tack till våra familjer som stöttat oss genom hela arbetet.

# Innehållsförteckning

<b>Förord</b>	<b>6</b>
<b>1. Inledning</b>	<b>9</b>
1.1 Problemområde	9
1.2 Grundsärskolan	10
1.3 Specialläraren	10
1.4 Kamratrelationer hos elever med IF och NPF	11
1.5 Syfte och frågeställningar	12
1.6 Avgränsningar	12
<b>2 Tidigare forskning</b>	<b>12</b>
2.1 Urval av forskning	13
2.2 Forskningsöversikt	13
2.2.1 Sociala färdigheter	13
2.2.2 Social inkludering i skolan	14
2.2.3 Kamratrelationer	16
2.2.4 Utbildningsinsatser	18
2.3 Sammanfattning av tidigare forskning	19
2.4 Kunskapsluckor	20
<b>3. Teori</b>	<b>21</b>
3.1 Tillgänglighet	21
3.2 Tillhörighet	22
3.3 Samhandling	22
3.4 Engagemang	22
3.5 Autonomi	23
3.6 Erkännande	23
3.7 Skolkulturer	23
<b>4. Metodbeskrivning</b>	<b>24</b>
4.1 Metodval	24
4.2 Intervju som metod	25
4.2.1 Pilotstudie	26
4.3 Urval och bortfall	26
4.4 Genomförande	26
4.5 Bearbetning och analys	28
4.6 Etiska aspekter	28
4.7 Studiens tillförlitlighet	29
<b>5. Resultat</b>	<b>30</b>
5.1 Samhandling	31
5.1.1 Sammanfattning	32
5.2 Autonomi	32
5.2.1 Sammanfattning	34

5.3 Tillgänglighet	34
5.3.1 Sammanfattning	37
5.4 Erkännande	37
5.4.1 Sammanfattning	39
5.5 Engagemang	39
5.5.1 Sammanfattning	40
5.6 Tillhörighet	40
5.6.1 Sammanfattning	41
<b>6. Analys</b>	<b>41</b>
6.1 Speciallärares syn på elevers kamratrelationer	42
6.2 Speciallärares arbete för att gynna elevernas egna relationer	43
6.3 Sammanfattning	44
<b>7. Diskussion</b>	<b>45</b>
7.1 Speciallärares uppfattningar om elevers kamratrelationer inom grundskolan	45
7.2 Speciallärares strategier för att gynna elevers kamratrelationer	47
7.3 Metoddiskussion	50
7.4 Slutsatser	53
7.5 Implikationer till praktiken	54
7.6 Framtida forskning	56
<b>Referenser</b>	<b>58</b>
Bilaga 1 - Intervjuguide	61
Bilaga 2 - Missivbrev	63



# 1. Inledning

## 1.1 Problemområde

Denna studie undersöker vad olika speciallärare har för syn på sociala relationer mellan elever inom grundsärskolan, och vad de gör för att främja dessa. Läroplan för grundsärskolan (Lgrsär22, 2022) lyfter att "Skolan ska sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära."

Vidare står det även i Lgrsär22 (2022) att alla som arbetar i skolan ska främja elevernas förmåga och vilja till ansvar och inflytande över den sociala, kulturella och fysiska skolmiljön. Enligt våra erfarenheter är elevgrupperna inom grundsärskolan ofta mycket heterogena, både till ålder, kognitiv förmåga, behov och intressen. Vi är nyfikna på hur speciallärarna på tre olika grundsärskolor ser på och arbetar med elevernas tillgång till sociala relationer, och vad det får för inverkan på elevernas möjligheter och delaktighet. Vi vill även genom de sex aspekterna av Szöniys och Söderqvist Dunkers delaktighetsmodell fokusera på hur speciallärare inom grundsärskolans verksamhet gynnar möjligheterna till kamratrelationer mellan elever. I delaktighetsmodellen lyfts även tre kulturer som kan ha olika stort utrymme inom en verksamhet: kamratkultur, undervisningskultur och omsorgskultur. Av naturliga skäl kan den sistnämnda, omsorgskulturen, bli dominerande inom sarskolan, där eleverna kan ha större behov av stöttning och omvårdnad. Sarskolan har dock fått kritik för att omsorg tar opropotionerligt stor plats i utbildningen, på bekostnad av elevers kamratrelationer och kunskapsutveckling (Östlund, 2012). Inför vårt framtida arbete som speciallärare vill vi vidga våra vyer för hur olika skolor arbetar för att ge eleverna den sociala stimulans de behöver, samt vilka möjligheter och hinder som finns i detta arbete. I Skollagen 2010:800 står att skolan aktivt ska verka för en allsidig social sammansättning av elever på sina skolenheter. Vi är nyfikna på hur tankarna går kring detta ansvar ute i verksamheterna.

## 1.2 Grundsärskolan

Enligt Specialpedagogiska skolmyndigheten (2023-04-15) behöver elever ha en intellektuell funktionsnedsättning (IF) för att ha rätt att gå i grundsärskolan, vilket innebär en nedsatt intellektuell och adaptiv förmåga. Graden av IF kan variera från lindrig och måttlig till grav nedsättning av begåvningsnivå. Det är vanligt att elever med IF har tilläggsdiagnoser inom neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF), som till exempel ADHD och autism. Zindler (2009) tar upp att ungefär 75 % av elever som har inlärningssvårigheter också uppvisar brister i sociala färdigheter.

Personer med intellektuell funktionsnedsättning har alltid särskiljts från den stora massan på olika sätt, med olika syften. I och med folkskolans grundande beslutades att alla barn i Sverige skulle få ta del av en uppsättning kunskaper, och varje by ålades att sprida dessa kunskaper i skolan. Genast insåg man att alla elever inte skulle ha möjligheter att uppnå samma kunskapskrav, och sänkte då kraven för vissa elever (Ahlberg, 2013). En bit in på 1900-talet infördes intelligenstester som skulle indikera vilka elever som behöver särskild undervisning och dessa elever fick sin undervisning i mindre grupper. Under 80- och 90-talen väcktes tanken om en skola för alla, då specialklasserna inte hade önskad effekt. Det skrivs in i läroplanen att eleverna ska få sitt stöd inom den reguljära undervisningen (Ahlberg, 2013). I praktiken fungerar dock inte detta som önskat utan den särskilda undervisningen och särskolan fortsätter finnas. I senare läroplaner finns inga skrivningar om var stödet ska ges, utan större frihet lämnas till rektorer och undervisande lärare (Ahlberg, 2013).

## 1.3 Specialläraren

Sverige har sedan 1880-talet haft en specialutbildning för lärare som undervisar elever med IF. Utbildningen har reformerats och haft olika fokus över tid. Fokus har bland annat varit speciallärarens arbete med elever med IF och att utveckla en inkluderande skolform. Idag finns ett ökat fokus på akademiska färdigheter hos elever med IF (Andersson och Östlund 2020) och läraren förväntas arbeta evidensbaserat samt ha goda ledaregenskaper (Göransson m. fl. 2021).

I dagens examensförordning (SFS 2011:186) för speciallärare är det övergripande målet att förfoga över kunskap och ha förmåga att leda det pedagogiska arbetet i mötet med elever i behov av särskilt stöd. Speciallärare med inriktning utvecklingsstörning ska också självständigt kunna arbeta med elever i behov av särskilt stöd. De ska även ha en fördjupad kunskap om utvecklingsstörning i relation till kunskapsutveckling. Både Skollag och läroplan är styrdokument som specialläraren förväntas vara väl förtrogen med och arbeta efter.

Speciallärarens undervisningspraktik kan trots dagens gemensamma styrdokument beskrivas på många olika sätt. Både lärarens förväntan och undervisningsstrategier påverkar elevernas möjligheter att rustas för framtiden (Göransson m.fl. 2021). Två aspekter av lärarens undervisningsstrategier är huruvida den i första hand är elevcentrerad eller lärarcentrerad. En elevcentrerad undervisning bjuder in eleverna att komma med egna idéer och att delta i utformandet av innehåll och upplägg samt bygger på en förväntan på att eleverna ska kunna samarbeta med varandra. I en lärarcentrerad undervisning dominerar lärarens ursprungliga planering och innehåll (Göransson m.fl. 2021).

## 1.4 Kamratrelationer hos elever med IF och NPF

Barn med IF och NPF kan ha en annorlunda perception vilket kan innebära att de uppfattar och bearbetar intryck och information annorlunda. De här eleverna har ofta en rad funktionshinder att brottas med under skoldagen och får ofta svagare sociala färdigheter, vilket kan medföra att de blir mindre accepterade av sina kamrater än typiskt utvecklade barn. Vidare tar Zindel (2009) upp att brister i sociala färdigheter och dåliga kamratrelationer har identifierats som en av de mest förutsägbara faktorerna för dålig social anpassning och psykisk ohälsa senare i livet. Santos m.fl. (2016) lyfter att klimatet i klassrummet är en av de viktigaste faktorerna i utvecklingen av en inkluderande skola. Författarna lyfter fram faktorer vilka bidrar till klimatet i klassrummet, där relationen mellan lärare och elev, är avgörande då en god lärar-elev reaktion samtidigt påverkar nivån av acceptans från övriga elever i gruppen. Mindre positiva relationer mellan en lärare och en elev kommer att ha negativa effekter på barnets sociala och känslomässiga utveckling.

Nivån av inkludering för elever med svårigheter påverkas av exempelvis en konflikt mellan läraren och eleven då dennes kamrater kan komma att inte betrakta eleven som en del av klassen.

## 1.5 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka speciallärares tankar om och arbete med kamratrelationer i grundsärskolan, för att bidra med kunskap om attityder och arbetssätt inom detta område.

### Frågeställningar:

1. Hur ser speciallärare inom grundsärskolan på elevers kamratrelationer?
2. Hur uppger speciallärare att de arbetar inom grundsärskolan för att gynna elevernas kamratrelationer under skoltid?

## 1.6 Avgränsningar

Studien är avgränsad till sex informanter, verksamma på tre grundsärskolor i södra Sverige. Lärarna är utbildade speciallärare och/eller specialpedagoger, men arbetar inom grundsärskolan som speciallärare. Studien är avgränsad till intervjuer med speciallärare, och inkluderar därmed inte elever, och inte heller observationer. Denna avgränsning har gjorts utifrån vår framtida profession som speciallärare med inriktning utvecklingsstörning. Ett vidare arbete som inkluderar elevers röster och även observationer vore av intresse för författarna, men för att bygga en sammanhållen studie inom ramarna för ett examensarbete har detta valts bort.

## 2 Tidigare forskning

Nedan presenteras hur och var artiklarna söktes, vilket urval som gjorts och därefter redogörs för innehållet i forskningsöversikten. Den forskning och de artiklar som ingår i forskningsöversikten har en övervikt till internationella artiklar. Forskningen kan därmed inte helt appliceras på det svenska skolsystemet men samtliga studier är gjorda i västerländska kulturer, vilka har likheter med det svenska samhället. Därav har artiklarna en relevans för vår studie.

## 2.1 Urval av forskning

Här redovisas tidigare forskning som relaterar till studiens frågeställningar: hur speciallärare ser på och arbetar med elevers kamratrelationer. Områden som fokuserats på är kamratrelationer i kombination med IF och/eller NPF, fysisk och sociokommunikativ tillgänglighet, och stödjande pedagogik.

Databaserna som använts för sökning av artiklar är Supersök, Google, SwePub och Eric. Sökord som användes var bland annat social interaction, special school, special teacher, inclusive education, well-being, developmental disability och intellectual disability, peer interaction och social interaction. Eftersom relevant forskning kopplat till syftet visade sig vara begränsad så valdes forskning med övervägande av internationell karaktär.

De valda artiklarna är samtliga vetenskapligt granskade (peer-reviewed).

## 2.2 Forskningsöversikt

### 2.2.1 Sociala färdigheter

Nijs m.fl. (2016) har gjort en studie i Nederländerna. Syftet var att undersöka dels elevers personliga egenskaper i relationer med kamrater och dels hur miljön påverkar kamratbeteendet. I studien deltog 14 barn och ungdomar mellan 4-19 år med djupgående intellektuella och multipla funktionsnedsättningar och fyra speciallärare. Samtliga informanter var verksamma på specialskolor, specialförskolor eller bodde på specialboenden. Undersökningen gjordes med hjälp av videoobservationer. Författarna framhåller att sociala relationer mellan barn har en positiv inverkan på deras livskvalitet, subjektivt välbefinnande och mental samt fysiska hälsa. De lyfter vidare att elever som får stöd av en vuxen i sociala interaktioner har bättre förutsättningar att skapa framgångsrika kamratrelationer. I studien framkommer att eleverna visar intresse för varandra och tar kontakt med varandra genom blickar och fysisk kontakt. Specialläraren var oftast inte uppmärksam på elevernas försök till kontakt mellan varandra och störde flera gånger elevernas försök till kontakt med varandra genom att uppmana eleven att inte röra vid kamraten bredvid eller att erbjuda en avledande aktivitet.

Forskarna visade att elevernas placering i rummet påverkade deras möjlighet till såväl ögonkontakt, som fysisk beröring med kamrat i undervisningsmiljön. I de fall dessa möjligheter fanns så uppfattades en högre grad av kontaktsökande mellan eleverna. I den här studien drar forskarna slutsatsen att personer med IF kan ha ett intresse av, och vara kapabla att söka kontakt och skapa kamratrelationer. Forskarna har uppmärksammat att elevernas placering påverkar möjligheten att interagera med kamrater. De har också sett att en påverkningsfaktor kan vara huruvida specialläraren observerar och stöttar elevernas beteenden kopplat till kamratrelationer.

Webster och Carter (2012) genomförde en studie i Australien. Syftet var att avgöra hur beteenden som kan kopplas till vänskap som delad interaktion och ömsesidig njutning ser ut mellan elever där ena parten har en funktionsnedsättning. Författarna undersöker relationerna mellan elever med IF i årskurs 1 till 6 och deras tre närmaste kamrater. Metoden som användes var intervjuer med undersökningspersonerna, deras kamrater, föräldrar och lärare. Studien visar att barn utvecklar olika prioriteringar för vänskap när de mognar. Intimiteten till andra blir mycket viktigare i tonåren jämfört med i den tidiga barndomen. Det framkom att majoriteten av ungdomarna som uppvisade kontaktsökande beteenden rapporterades som ömsesidiga i relationerna där parterna ville umgås och få ett socialt utbyte från varandra.

### **2.2.2 Social inkludering i skolan**

Vlachou m.fl. (2015) har genomfört en studie i Grekland. Syftet var att genom semistrukturerade intervjuer undersöka svaren från fyrtio specialpedagoger kring hanterandet av svårigheter som elever med särskilt stöd upplever inom det sociala området. Svaren från deltagarna visar att specialpedagogerna upplever att elevernas sociala färdigheter är större i de fall där eleverna har sin undervisning i integrerade klasser. Specialpedagogerna uttrycker vidare att de var tveksamma till att ge undervisning i sociala färdigheter, de ansåg att tidsbegränsning och att de behövde ha fokus på den akademiska standarden var ett hinder. Medverkande specialpedagoger uttryckte att de var dåligt förberedda på att tillgodose elevernas

sociala behov och menade att det borde hanteras av andra yrkeskompetenser att tillgodose de sociala behoven. Forskarna menar att lärarna inte gav individuella anpassningar och särskilt stöd för att främja elevernas sociala möjligheter.

Heyder m.fl. (2020) har i Tyskland undersökt relationerna mellan lärares attityder till inkludering och elevers sociala integration i skolan. Resultatet visar att de lärare som har en positiv syn på inkludering också har fler elever som fungerar i en inkluderande undervisning. Elever med behov av särskilt stöd kände sig dock mindre socialt integrerade än sina klasskamrater utan särskilt stöd. Författarna understryker att fysisk inkludering inte automatiskt leder till social integration. Den förväntade effekten av en positiv lärarattityd kopplat till inkludering hos eleverna stöddes, vilket innebar att ju starkare de upplevda fördelarna med inkludering var, istället för specialundervisning, desto mindre var klyftan i social integration mellan elever med och utan behov av särskilt stöd.

Goldan m.fl. (2022) har undersökt skolans betydelse för barn med speciella behovs subjektiva välbefinnande av socialisering i en tysk skolkontext. Forskarna undersöker upplevt välbefinnande i olika aspekter av skolrelaterade frågor i årskurs 4 i grundskolan. På grund av pedagogiska utmaningar, stigmatisering och utanförskap riskeras minskat upplevt välbefinnande. Införandet av inkluderande undervisning över hela världen har föranlett frågan om, och i så fall hur elever med särskilt stöd bedömer den skolrelaterade miljön som inkluderandet. Studien visar att i slutet av grundskolan rapporterar elever med behov av särskilt stöd att de är mindre nöjda med livet i allmänhet och att de är mindre nöjda med skolan och sina vänner än deras jämförbara klasskamrater utan behov av särskilt stöd. De upplever dessutom ökad trötthet och ensamhetskänslor samt en lägre motivation till inläring av nya uppgifter.

### **2.2.3 Kamratrelationer**

Cutts och Sigaford (2001) har genomfört en studie i Australien. De nio informanterna i studien var alla gymnasieungdomar med en intellektuell funktionsnedsättning. Studien undersökte sambandet mellan kamratinteraktioner

och social kompetens hos dessa ungdomar. Författarna tar upp att relationer är särskilt betydande under tonåren då dessa kan påverka självkänslan, den intellektuella utvecklingen, kunskapsmässiga prestationer och hur man fungerar i sociala kontexter. Problem med kamratrelationer under tonåren kan därför få långvariga negativa konsekvenser. Cutts och Sigafood (2001) lyfter att det under de senaste två decennierna har blivit vanligare att australiska ungdomar med IF utbildas i allmänna gymnasieskolor tillsammans med kamrater som inte har IF. Artikelförfattarna lyfter fram att avsikten med den inkluderande placeringen har varit att elever ska få en utökad social kontakt, men i själva verket har flera elever istället blivit isolerade och avvisats av kamrater som inte har IF. Studien genomfördes med både intervjuer och observationer, där elevernas sociala kompetens skattades genom en psykologisk skala och observationer under en fyra månaders period.

Resultatet visade att samtliga deltagare i studien hade brister i social kompetens, trots det hade hälften av ungdomarna positiva interaktioner med kamrater. Dock visade resultaten av observationerna att de medverkande nio eleverna med en intellektuell funktionsnedsättning främst interagerade med jämnåriga som också hade en intellektuell funktionsnedsättning. En knapp tredjedel av interaktionerna var med ungdomar utan en IF-diagnos. Författarna drar slutsatsen att brister i social kompetens inte nödvändigtvis hindrar ungdomar från att interagera med jämnåriga. Resultaten tyder på att social kompetens ensamt kanske inte är den enda viktiga faktorn i interaktionen med andra kamrater, även andra personliga egenskaper spelar en central roll. Exempelvis påvisar artikelförfattarna ett samband mellan aggressivt beteende och svårigheter med kamratrelationerna. Cutts och Sigafood (2001) menar att för att de insatser som görs för tonåringar som har en IF ska få positiv påverkan på det sociala samspelet med jämnåriga, behöver dessa fokusera på att uppmuntra normalbegåvade elever att interagera med kamrater som har en intellektuell funktionsnedsättning.

Ahlström (2010) har genomfört en studie där svenska elever i årskurs 9 har fått värdera hur delaktiga de upplever sig vara i skolan (utifrån parametrarna



kommunikation, demokrati och samarbete) och i vilken utsträckning det finns mobbning på skolan. Detta har gjorts genom kvantitativa enkäter. Svaren har sedan jämförts med elevernas skolresultat. 2128 elever på 24 skolor i 12 kommuner har deltagit i studien. Författarna har valt en skola med högre studieresultat och en med lägre i varje kommun. Syftet med studien var att undersöka samband mellan delaktighet, mobbning och skolresultat. Resultatet visar att skolorna där det finns en hög delaktighet även utmärker sig i form av höga betyg och mindre mobbning. Författarna drar slutsatsen att där eleverna upplever sig som mer delaktiga, är de även mer benägna att känna empati för och närhet till sina klasskamrater, och vara mer motiverade i skolarbetet.

Schoop-Kasteler och Müller, (2020) har gjort en internationell litteraturstudie i Schweiz, med fokus på kamratrelationer mellan barn och ungdomar med IF i specialskolan. Den litteratur som användes utgick från en mix av kvalitativa och kvantitativa studier. Forskarna menar att elever med IF har specifika utmaningar när det gäller att utveckla och upprätthålla kamratrelationer och studien sammanfattar de faktorer som påverkar möjligheten till kamratrelationer. Det framkom att den sociala statusen varierar och påverkas av vilken kognitiv förmåga eleven har samt lärarnas syn på eleven. Graden av IF och om eleven går i specialskola eller är integrerad i grundskolan påverkar elevens möjlighet att upprätthålla kamratrelationer. Skollokalerna och aktiviteter som gynnar interaktioner kan påverka och ge positiva kamratrelationer i klassrummet.

#### **2.2.4 Utbildningsinsatser**

Vuorinen m.fl. (2019) gjorde en studie i Finland och presenterar en av få strukturerade positiva utbildningsinsatser i finska inkluderande klassrum. Forskarna undersökte 11 inkluderande klasser i årskurs 4-6 under en 16-veckorsperiod, där 17 av eleverna hade behov av särskilt stöd. Insatsen som prövades genom forskningen var en pedagogisk intervention där lärarna fokuserade på tydlig undervisning för att främja sociala färdigheter, välbefinnande och inlärningsförmåga, sociala färdigheter och välbefinnande. Eleverna fick före och efter utbildningsinsatsen svara på sju självrapporteringsmått i en elektronisk enkät

som genomfördes på skolan där, empati, aggression, social kompetens, styrkeanvändning, global lycka, skolrelaterad lycka och engagemang till skolarbete undersöktes. Dessutom intervjuades sju lärare.

I resultatet framkom att gruppen av elever med behov av särskilt stöd visade en positiv utveckling till skillnad från övriga grupper. Ett resultat som utmärkte sig och som hade ökat genom insatsen var att eleverna kunde nämna styrkor hos andra och stötta varandra. I lärarintervjuerna dokumenterades en ökad gruppsammanhållning och klassrumsanda efter utbildningsinsatsen. I intervjuerna med lärarna framkom sex dominerande diskurser vilka var beröm, välbefinnande, god interaktion, betydelsen av möten, behovet av ytterligare utbildning. För att få en grundlig bild av resultaten av insatsen och för att dokumentera alla parter erfarenheter, användes både intervjuer och självrapporteringsmått. När forskarna analyserade de metoder som använts konstaterade de att intervjuerna belyste synen på en elevutveckling, vilken inte hade kunnat upptäckas genom kvantitativa mätningar.

Rangvid (2018) har i en dansk rapport dokumenterat väsentliga skillnader i beteende- och känslomässigt engagemang mellan elever med och utan särskilda behov. Resultatet visar att inverkan av engagemang, motivation, ansträngning och deltagande i lärandesituationer kunskapsmässigt är av lika stor vikt för elever i behov av särskilt stöd som för elever utan extra behov. Resultatet understryker även vikten av olika initiativ till inkludering som syftar till att förbättra engagemanget hos elever med särskilda behov. Rangvid (2018) har i rapporten kommit fram till att motivation, ansträngning och deltagande är betydande för att elever ska lyckas med sin kunskapsinhämtning. Dock finns det ingen signifikant skillnad för att deltagande i sociala aktiviteter har en direkt inverkan på kunskapsutvecklingen för elever i behov av särskilt stöd. Omkring 10 000 elever ingår i grundurvalet och forskaren använde enkätstudier som metod. Datainsamlingen som upprepas fem gånger mellan åren 2014-2016 syftar till att synliggöra hur arbetet för en inkluderande skola ur elevernas synvinkel kan utvecklas hos elever med och utan särskilda utbildningsbehov i vanliga klassrum. Två årskurser av elever i nästan 200 skolor undersöktes och eleverna gick då i årskurs 5 och 7.

## 2.3 Sammanfattning av tidigare forskning

Nijs m.fl. (2016) ser i sina studier att barn med svåra intellektuella funktionsnedsättningar kan visa ett socialt intresse för varandra i sociala aktiviteter. Liknande resultat kan Webster och Carter (2012) se i deras forskning, där de framkom att barn med en utvecklingsstörning som ägnade sig åt beteenden relaterade till vänskap vanligtvis hade ömsesidiga relationer där parterna ville umgås. Cutts och Sigafoods (2001) resultat tyder på att social kompetens inte är den enda viktiga faktorn i interaktionen med andra kamrater, utan att även andra personliga egenskaper spelar en central roll. Aggressivt beteende visade en negativ inverkan på kamratrelationer. Vuorinen m.fl. (2019) visar i sin studie att en strukturerad undervisning ökar utvecklingen av empati och social kompetens för elever i behov av särskilt stöd. Vlachou m.fl. (2015) kan i sin undersökning utläsa att de specialpedagoger som intervjuats, såg ökade sociala färdigheter hos elever i behov av särskilt stöd, när de hade sin undervisning i integrerade klasser.

Däremot ser Goldan m.fl. (2022) hur elever i behov av särskilt stöd som inkluderats i undervisningen är mindre nöjda med livet i allmänhet och med skolan och sina vänner än övriga elever. Lärarens elevsyn påverkar elevens sociala status och enligt Heyder m.fl. (2020) så ger till exempel en positiv syn på inkludering fler elever som fungerar i en inkluderande undervisning. En liknande slutsats framkom i den litteraturstudie som Schoop-Kasteler och Muller, (2020) genomfört och de ser att elevernas sociala status varierar beroende på vilken syn läraren har på eleven samt beroende på elevens kognitiva förmåga. Vikten av att kamratrelationer blir särskilt viktiga för ungdomar till skillnad från andra åldrar i livet, vilket både Cutts och Sigafood (2001) och Webster och Carter (2012) i sin studie. Webster och Carter (2012) belyser att intimiteten ökar i tonåren och att skolan utgör en central mötesplats för att möta jämnåriga och dess miljö utgör en viktig arena för kamratinteraktioner bland ungdomar med en utvecklingsstörning. Ahlström (2010) drar utifrån sin undersökning slutsatsen att elever som upplever sig delaktiga är mer benägna att känna empati för och närhet till sina klasskamrater. Rangvids (2018) forskning visar att motivation, ansträngning och deltagande är betydande för att elever ska lyckas med sin kunskapsinhämtning.

## 2.4 Kunskapsluckor

En systematisk sökning efter forskning har gjorts på kunskapsområdet kamratrelationer mellan barn och unga med intellektuell funktionsnedsättning, samt tangerande kunskapsområden (som inkluderar till exempel andra funktionsnedsättningar och skolformer, relationen mellan elev och vuxen, inkludering i grundskola, och förskola). Utifrån denna sökning och de resultat som funnits relevanta för denna studie har kunskapsluckor identifierats. Generellt finns mycket lite nationell forskning om personer med intellektuell funktionsnedsättning och sociala relationer. Än mindre finns när ficklampan riktas mot barn och unga, och ytterligare färre när den riktas direkt mot särskolan. I forskningsöversikten finns nio internationella studier och enbart en nationell. Den nationella studien av Ahlström som valts tangerar endast området delvis, då den gjorts inom ramen för grundskolan och för elever utan intellektuell funktionsnedsättning. Syftet med denna studie är att undersöka speciallärares tankar om och arbete med kamratrelationer i grundsärskolan, för att bidra med kunskap om attityder och arbetssätt inom detta område, och därmed även bidra till att dessa kunskapsluckor fylls.

## 3. Teori

Syftet med denna studie är att undersöka speciallärares tankar om och arbete med kamratrelationer i grundsärskolan, för att bidra med kunskap om attityder och arbetssätt inom detta område. Skolverket poängterar att “de demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig ska omfatta alla elever.” Lgrsär22 (2022). Med detta som grund har Szönyi och Söderqvist Dunkers delaktighetsmodell valts som teoretisk grund. Denna modell är i sin tur baserad på Jansons delaktighetsmodell, som utformats på Stockholms universitet, men inte publicerats.

Delaktighetsmodellen är uppdelad i sex aspekter av delaktighet; tillgänglighet, tillhörighet, samhandling, engagemang, autonomi och erkännande. Kopplat till de sex aspekterna finns också tre kulturer inom ramen för skolan; undervisningskultur, omsorgskultur och kamratkultur. Utifrån de olika kulturerna kan strukturer som

stödjer och begränsar delaktighet på olika sätt identifieras. Det är utifrån dessa sex aspekter samt de tre kulturerna vi kommer analysera informanternas utsagor om synen på och arbetet med elevers kamratrelationer. Nedan redogörs för de sex olika aspekterna och de tre kulturerna. Varje aspekt beskrivs inledningsvis utifrån huruvida den är synlig utifrån eller bara kan upplevas av den faktiska eleven. Detta har betydelse då teorin även utgör studiens analysverktyg, och att det är värt att ha med sig i den vidare läsningen.

### 3.1 Tillgänglighet

Tillgänglighet kan till viss del observeras utifrån. Fysisk tillgänglighet villkorar alla andra delar av delaktighetsmodellen. Utan fysisk tillgänglighet finns inga möjligheter till delaktighet. Exempel på tillämpning av fysisk tillgänglighet är rullstolsramper, höj- och sänkbara bord, ljudslingor och punktskrift på skyltar. Modellen belyser även vikten av tillgängliga meningssammanhang. Detta betyder att innehållet i en undervisningssituation eller annan aktivitet behöver planeras och förklaras på ett sådant vis att alla elever känner sig trygga med vad som kommer hända och vad som förväntas av dem. Det innebär även att kunskapsinnehållet behöver presenteras på ett sätt som gör det tillgängligt för alla. Exempel på detta är ett förutsägbart lektionsupplägg, rutiner, bildstöd, repetitioner av innehåll och ett multimodalt arbetssätt. Slutligen lyfter Szöniy och Söderqvist Dunkers (2018) tillgängligt sociokommunikativt samspel. Samspelet sker både mellan vuxen/elev, och elev/elev. Denna tillgänglighet förutsätter att alla förstår och kan ta del av det sociala samspelet i lärmiljön och är inte lika lätt att skapa strukturer och rutiner för då hindren kan utgöras av subtilt kroppsspråk, ironi eller för mycket/lite ögonkontakt. Detta är svårare att få syn på än de andra delarna av tillgängligheten då sociokommunikativt samspel helt och hållet består av en upplevelse av att ha eller inte ha tillgång till en gemenskap.

### 3.2 Tillhörighet

Även tillhörighet kan till viss del observeras utifrån (Szöniy & Söderqvist Dunkers, 2018). Tillhörighet definieras som en formell tillhörighet i en skola, en klass, ett sammanhang, men även upplevelsen av densamma. Alla barn i Sverige har en

formell tillhörighet i ett sådant sammanhang, även om upplevelserna av tillhörighet är vitt skilda.

### **3.3 Samhandling**

Kan till stor del observeras utifrån (Szöniy & Söderqvist Dunkers, 2018). Samhandling betyder i korta ordalag att göra något tillsammans. Samhandling kan röra undervisningens innehåll, eller sociala aktiviteter mellan elever. För att samhandling ska kunna ske måste alla deltagare veta hur de kan delta i aktiviteten (Szöniy & Söderqvist Dunkers, 2018). För vissa elever behövs till exempel kommunikationshjälpmedel för att kunna delta i samhandling. Läraren kan i stor utsträckning styra över vilka möjligheter till samhandling eleverna får i undervisningssituationerna.

### **3.4 Engagemang**

En helt och hållet subjektiv upplevd del av delaktigheten, som en lärare inte kan avkräva sina elever (Szöniy & Söderqvist Dunkers, 2018). Engagemang är hur du känner inför en aktivitet och ett sammanhang och är nära kopplat till motivation. Läraren kan däremot skapa förutsättningar för engagemang genom att se till att aktiviteten utgår från elevernas intressen, att den går att förstå och att alla har möjlighet att delta i den (Szöniy & Söderqvist Dunkers, 2018).

### **3.5 Autonomi**

Går delvis att observera utifrån, men är även en subjektiv upplevelse (Szöniy & Söderqvist Dunkers, 2018). Autonomi handlar om att kunna styra själv vad man gör, hur man gör detta, och med vilka. Autonomi förutsätter att det finns tillgänglighet och autonomi är nära kopplat till självständighet. Personalens arbete för elevers autonomi bör innefatta att ge elever redskap att kunna ta sig fram snarare än att göra saker åt dem, då personalens stöd och stöttning ofta upplevs som begränsande snarare än stärkande av elever med funktionsnedsättning.

### 3.6 Erkännande

Består till stor del av en subjektiv upplevelse mellan elever (Szöniy & Söderqvist Dunkers, 2018). Erkännande betyder att du som elev är accepterad och erkänd som deltagare i en aktivitet. I en styrd undervisningssituation kan läraren till viss del styra så att alla elever får goda möjligheter till erkännande, med hjälp av grupp sammansättning, innehåll och metod. I relationerna mellan elever i andra situationer har läraren mindre makt.

De olika aspekterna av delaktighet påverkar och villkorar varandra. Där det inte finns fysisk tillgänglighet, finns ingen möjlighet till autonomi, och där det inte finns erkännande, finns det förmodligen ingen samhandling. Dessa täta samband och dominoeffekter gäller samtliga aspekter av delaktighet (Szöniy & Söderqvist Dunkers, 2018). En och samma brist på delaktighet kan även härledas till olika delar av modellen, beroende på var observatören fokuserar sin blick.

### 3.7 Skolkulturer

Szöniy och Söderqvist Dunkers (2018) gör skillnad på tre olika kulturer inom ramen för skolan: undervisningskultur, kamratkultur och omsorgskultur. Kulturerna kan samverka och existera på samma gång, men på olika skolor kan en eller annan kultur dominera. Omsorgskultur domineras av relationer mellan vuxna och elever, där vuxna tar hand om och stöttar eleven på olika sätt (Szöniy & Söderqvist Dunkers, 2018). Dessa relationer har en kontroll-beroende karaktär där den vuxne besitter makten och resurserna, och det är omsorgsgivaren snarare än omsorgstagaren som definierar relationen (Janson, 2004). En tydlig omsorgskultur är den i en föräldra-barn relation, där föräldern har ansvaret för, och makten över, det lilla barnet. Denna maktrelation är dock något som barnet på sikt växer *ut ur*. En kamratkultur utgörs av i regel jämlika och frivilliga relationer, som barnet växer *in i* (Janson, 2004). Aktiviteter som präglas av kamratkultur bygger på frivillighet och lust, och utgör ramen för elevernas spontana umgänge- och relationsbygge. Här har vuxna mindre makt, även om de till viss del kan skapa situationer där kamratrelationer och jämlikhet främjas (Szöniy & Söderqvist Dunkers, 2018). En undervisningskultur utmärks av ett kunskapsfokus där läroplan och uppnåendemål

står i centrum. Aktiviteterna är tydligt strukturerade av läraren för att ge eleverna bästa förutsättningar att utveckla sina kunskaper. Relationerna som fokuseras är främst de mellan läraren och eleverna. Undervisningskultur uppstår under lektionstid, men kan även ske på andra platser och tider under skoldagen (Szöniy & Söderqvist Dunkers, 2018).

## 4. Metodbeskrivning

I detta avsnitt beskriver vi studiens tillvägagångssätt, nedan kommer datainsamlingsmetod och urvalsmetod att presenteras. Vidare beskrivs genomförandet, bearbetningen av det insamlade datamaterialet samt analysarbetet. Avslutningsvis redovisas studiens etiska överväganden och dess tillförlitlighet.

### 4.1 Metodval

Studien syftade till att undersöka och bidra med kunskap om hur speciallärare som arbetar i grundsärskola ser på och arbetar med elevernas möjlighet till sociala relationer med andra elever. För att svara upp till denna studies syfte valdes en kvalitativ ansats, då den är flexibel och öppen för förändringar under arbetets gång. Enligt Bryman (2008), Kvale och Brinkmann (2009) samt Repstad (2007) går en kvalitativ metod på djupet vilket är lämpligt för att få svar på våra frågeställningar.

### 4.2 Intervju som metod

Intervjuer i kvalitativa studier kan utformas på en mängd olika sätt och anpassningar kan göras för att passa den aktuella situationen (Kvale och Brinkman, 2009). För att nå syftet med denna studie där fokus låg på informanternas uppfattningar och erfarenheter valdes en ansats av semistrukturerade intervjuer med speciallärare som undervisade inom ämnen och/eller ämnesområde i grundsärskolan. Den semistrukturerade forskningsintervjun ska enligt Kvale och Brinkman (2009) byggas upp av vardagliga och professionella samtal i kombination, där kunskap byggs ihop och skapar interaktion mellan den intervjuade och intervjuaren. En intervjuguide med tematiska frågeställningar utarbetades utifrån Brymans riktlinjer för kvalitativa intervjustudier. Guiden utformades utifrån



Brymans rekommendationer om att formulera frågeställningar relevanta för forskningsfrågan, men samtidigt låta frågorna vara öppna nog för att möjliggöra en rik beskrivning av ämnet. Intervjuguiden fungerade som ett ramverk för intervjuaren, för att denne under intervjun ska få fram information som är önskvärd för studien. Utifrån Brymans rekommendationer så arbetades intervjuguiden fram utifrån innehåll med huvudfrågor, underfrågor som riktlinjer för intervjun (Bryman 2008). Tanken var att formulera frågorna på ett sådant sätt att den som genomförde intervjun skulle kunna inhämta kring information om hur informanten upplever sin värld, i detta fall främst delar av sitt arbete. Frågorna rymmer flexibilitet och vår intervjuguide ger utrymme för detta. Även ämnen eller frågor som inte var med i intervjuguiden skulle få plats då det kan vara av stort värde för intervjun (Bryman, 2008).

Samtidigt var tanken att intervjuguiden skulle styra samtalet på ett sådant sätt att det i stor utsträckning berörde forskningsfrågorna för studien (Bryman, 2008). Frågorna i intervjuguiden diskuterades noga innan de formulerades, för att å ena sidan vara precisa nog att täcka in forskningsfrågorna, å andra sidan öppna nog för att leda till breda beskrivningar av speciallärares upplevelser och tankesätt.

#### **4.2.1 Pilotstudie**

För att säkerställa att intervjuguiden var adekvat för syftet och för att öva på att intervjua, iscensattes en pilotintervju (Bryman, 2008). Pilotintervjun genomfördes med en kurskollega via Zoom där samtliga författare till föreliggande arbete var delaktiga. En av författarna genomförde intervjun och övriga två observerade och lyssnade på hur frågorna mottogs, om någon fråga behövde omformuleras eller läggas till. Syftet var att undersöka frågornas relevans, om de var utformade så att informanten uppfattade frågan som tänkt och om intervjun kunde genomföras inom den tilltänkta tidsramen Bryman (2008). Efter pilotintervjun reviderades frågeställningar och några frågor tillkom.

### **4.3 Urval och bortfall**

Studiens syfte och frågeställningar riktar sig mot speciallärare som arbetar i grundsärskolan. Urvalet av deltagare i undersökningen har riktats mot ett mindre

antal speciallärare som arbetar i olika kommuner i södra Sverige. Denna typ av urval är att betrakta som målstyrt (Bryman, 2008). Det planerades för sex intervjuer med hopp om att få spridning i ålder, kön och bakgrund. För att få ett så varierat underlag som möjligt bör informanterna uppvisa variation i ålder, kön och position (Repstad, 2007). I sökandet av informanter kontaktades fem rektorer i södra Sverige via mail, i utskicket gavs information kring studiens syfte och en förfrågan om hjälp att komma i kontakt med speciallärare som skulle kunna vara intresserade att delta i studien. Ingen av rektorerna återkom med svar. Kontaktuppgifter till speciallärare söktes därmed genom direktkontakt som etablerades via kollegor och kurskamrater, vilket kan ses som en form av "snöbollsprincipen" som innebär att informanter introducerar eller rekommenderar andra informanter (Repstad, 2007).

#### 4.4 Genomförande

När kontakt etablerats med speciallärarna som visade intresse av att delta i studien, delgavs speciallärarna information gällande undersökningens syfte samt information om de forskningsetiska aspekter som studien följde genom det missivbrev som skickades via mail till speciallärarna. I mailet ingick också förslag på två tider för intervju, information kring att signering av missivbrev sker vid intervjutillfället samt beräknad tidsåtgång. Om inte de föreslagna tiderna passade speciallärarna så ombads de återkomma med tider som var bättre lämpade för deras del. Informanterna gavs inte möjlighet att förbereda sig på intervjufrågorna, då kvalitativ forskning anses svår att genomföra om informanterna kan förbereda sina svar (Kvale & Brinkmann, 2009).

Samtliga intervjuer genomfördes individuellt av två av författarna men intervjuerna spelades in, varmed det ändå blev möjligt för medskribenterna att ta del av och analysera intervjuernas innehåll. Bryman (2008) poängterar att närvaro av flera än en person som intervjuas inte har visat sig ha någon större positiv effekt på själva studien eller att den blir säkrare på något sätt.

För att informanterna skulle känna sig trygga och i största möjliga mån undvika störningar så genomfördes samtliga intervjuer i enskilda lokaler på speciallärarnas respektive skolor, vilket enligt Bryman är viktigt för att skapa gynnsamma

förhållanden (Bryman 2008). Trots detta så fick en av intervjuerna tillfälligt avbrytas då brandlarmet på skolan utlöstes.

I direkt anslutning till varje intervjutillfälle informerades speciallärarna återigen om studiens syfte, och de forskningsetiska aspekterna, därefter undertecknades missivbrevet. Alla informanterna gav sitt medgivande till att intervjun spelades in med mobiltelefon. Syftet med inspelningen var framförallt att möjliggöra transkribering av intervjuerna, vilket det också informeras om utifrån Brymans (2008) rekommendation om redligt förfarande inför intervjutillfället.

Den intervjuguide (Bilaga 2) som arbetats fram för att få svar på syfte och forskningsfrågor fanns som bas och möjligheten fanns, utifrån Brymans riktlinjer för intervjuförfarande (2008), att både ändra frågornas inbördes ordning och att ställa fördjupande frågor utifrån vad respondenterna berättade. Alla intervjuer inleddes med frågor kring intervjupersonernas bakgrund och arbetsuppgifter för att sedan gå in på frågor direkt kopplade till de övergripande frågeställningarna.

## 4.5 Bearbetning och analys

Inledningsvis fördelades ansvaret för att lyssna igenom och transkribera intervjuerna. För att få möjlighet att upptäcka flera infallsvinklar i intervjuerna inför analysarbetet så valde författarna att transkribera varandras intervjuer. Att transkribera intervjuer menar Kvale och Brinkman (2009) är mer eller mindre standardiserat vid kvalitativa studier, då en alltför stor tilltro till minnet är att betrakta som direkt begränsande. En deduktiv analys har använts i bearbetningen, vilket enligt Bryman (2018) är den ansats som vanligen används när forskare i sin analys utgår från teoretiska begrepp som passar in på datamaterialet, för att ringa in resultatet. I föreliggande arbete utgick analysen från delaktighetsmodellens kategorier. Intervjuerna kodades genom att transkriberingarna vid upprepade tillfällen systematiskt lästes igenom varigenom intressanta aspekter kunde identifieras och färgkodas utifrån delaktighetsmodellens kategorier. Tillsammans sammanställdes, diskuterades och analyserades datamaterialet genom de olika kategorierna.

## 4.6 Etiska aspekter

Det är av stor vikt att beakta etiska aspekter i all forskning. Etiska överväganden har gjorts i både planering av denna studie samt vid insamlandet av data. Vetenskapsrådet framhåller att forskare ska ta hänsyn till de fyra etiska principerna: informationskrav, *samtyckeskrav*, *konfidentialitetskrav* och *nyttjandekrav* (vetenskapsrådet 2017). Vetenskapsrådets etiska riktlinjer angående hanteringen av forskningsmaterialet har följts i studiens alla delar.

För att ge de tilltänkta informanterna information kring syfte och upplägg skickades ett missivbrev när de tackat ja till att delta i studien. Intervjutillfället inleddes med en muntlig genomgång av missivbrevet för att säkerställa att informanten uppfattat alla delar, förtydligande om att deltagandet var frivilligt och att de hade möjlighet att avbryta deltagandet om så önskades. Därtill redogjordes det för att den insamlade empirin endast skulle användas i denna studien och inte i något annat sammanhang, vilket uppfyller nyttjandekravet. Efter att informanten tagit del av och godkänt informationen undertecknades den skriftliga samtyckesblanketten. Informanternas namn, elevers namn, städer, skolor etcetera, har fingerats, och på så vis avidentifierats, därmed följer studien även konfidentialitetskravet.

## 4.7 Studiens tillförlitlighet

Då forskningsområdet var att få en fördjupad förståelse för informanternas egna erfarenheter och upplevelser så kan den kvalitativa ansats som valdes ses som adekvat, då detta ger en större flexibilitet för informanten och möjlighet till öppna frågor i intervjuguiden. Pålitlighet i en kvalitativ studie utgör den redogörelse som skapas av alla delar i forskningsprocessen vilken bör vara tillgänglig och fullständig (Bryman 2008).

Semistrukturerade intervjuer användes som datainsamlingsmetod, vilket medför möjligheter för informanterna att uttrycka sina egna åsikter sig kring det aktuella ämnet (Kvale & Brinkmann, 2014). Inför intervjuerna informerades informanterna kring frivillighet och genomgång av missivbrevet samt undertecknandet genomfördes på plats. För att säkerställa att frågorna i intervjuguiden var förenliga

med forskningsfrågor och syfte, genomfördes en pilotstudie. Därefter gjordes justeringar av frågorna med målet att uppnå tydligare svar på frågeställningarna.

Allt insamlat material har metodiskt och noggrant bearbetats både var för sig och tillsammans. Möjligheten att lyssna på alla intervjuer i efterhand underlättade vid tolkning av resultatet och analysarbetet. På förhand valdes delaktighetsmodellen som analysverktyg, och därmed fanns det givna områden att kategorisera utefter.

För att säkerställa studiens trovärdighet råder full transparens genom arbetets alla delar för att visa att den utförts enligt gällande regler och styrks av citat från respondenterna (Repstad, 2007).

## 5. Resultat

Nedan redovisas studiens resultat utifrån studiens syfte som är att undersöka speciallärares tankar om och arbete med kamratrelationer i grundsärskolan, för att bidra med kunskap om attityder och arbetssätt inom detta område.

Resultatet som beskrivs nedan är taget ur transkripten från intervjuerna med de sex speciallärarna. Resultaten har kategoriserats utifrån delaktighetsmodellens sex aspekter som utgör den teori som ligger till grund för den deduktiva analysen. Under varje aspekt återges en beskrivning av speciallärares tankar och de likheter och skillnader som kunnat upptäckas mellan svaren. Citat från respondenterna är tänkta att bidra till att förstärka resultatets trovärdighet. När respondenterna benämns och citeras benämns de enligt tabellen nedan.

Följande tabell visar en sammanställning av informanterna som deltog i studien.

**Tabell 1.**

Informanter	Utbildning	Arbetslivserfarenhet inom särskolan, respektive inom verksamheten	Verksamhet
Informant 1	Specialpedagog med inriktning IF	17 år 3,5 år på nuvarande skola.	Grundsärskolan Ämnesområde

Informant 2	Specialpedagog	6 år på denna skola	Grundsärskolan Ämnen
Informant 3	Specialpedagog Speciallärare IF	23 år	Grundsärskolan Ämnen
Informant 4	Specialpedagog Speciallärare inriktning IF	12 år	Grundsärskolan Ämnen/ämnesområde
Informant 5	Speciallärare	20 år	Grundsärskolan Ämnen
Informant 6	Förskollärare Lärare Specialpedagog IF	25 år. Nuvarande arbetsplats 7 månader	Grundsärskolan Ämnen

## 5.1 Samhandling

*Att göra något tillsammans i undervisningen eller sociala aktiviteter. Nära kopplat till begreppet samarbete. Speciallärare kan skapa förutsättningar för samhandling genom till exempel inkluderande möblering och lektionsupplägg som innehåller gemensamma aktiviteter där alla har en tydlig roll (Szöniy & Söderqvist Dunkers, 2018).*

Uttalanden som gick att knyta till samhandling förekom i hög grad i transkripten. Uttalandena gick att koppla till såväl de strategier som användes av speciallärarna själva, som till hur speciallärarna resonerar kring andra aktörers samhandlingar.

Informant 2 berättar att kuratorn regelbundet håller i övningar i varje klass där eleverna arbetar tillsammans och samarbetar, där de övar på samarbete och turtagning. Samma speciallärare beskriver hur hans elever ofta leker bredvid varandra eller till exempel spelar pingis eller "bollar", men inte interagerar aktivt. Hen härleder detta bland annat till olika neuropsykiatriska funktionsnedsättningar.

Informant 5 berättar att vissa elever som fått möjlighet att arbeta tillsammans under lektionstid sedan väljer att arbeta tillsammans igen när det inte är styrt från lärare.

En speciallärare (informant 2) beskriver att hans elever får arbeta tillsammans under lektionstid med att skriva, där de kan ha olika uppgifter. En elev kan diktera och en annan skriver. En annan speciallärare (informant 3) berättar att hans elever ofta får samarbeta och att de i första hand ska fråga varandra om hjälp.

På en skola arbetar de med Minecraft education, ett matematiskt och interaktivt dataspel, och där får vissa elever agera experter och lära de andra. Läraren (informant 3) uppger att detta underlättar för eleverna att interagera efter skoltid.

Flera av speciallärarna uppger att det förekommer uppstyrda rastaktiviteter mer eller mindre kontinuerligt, och att detta främjar möjligheten till samhandling.

Två speciallärare (informanter 2 och 5) berättar att hen tycker det är bra att ha många elever i gruppen och vill att de ska kunna vara med på alla aktiviteter och hellre anpassar uppgifterna än att ha små grupper.

Informant 4 beskriver att de slagit ihop två elevgrupper, där det i den ena finns flera elever med NPF, och i den andra elever med främst IF. Detta gjorde de med syftet att öka samarbetet i klassen och de sociala möjligheterna. Läraren berättar att eleverna med NPF lyfts socialt av detta. Hen beskriver att även elever med NPF har ett stort behov av socialt sammanhang.

En av speciallärarna (informant 1) berättar att de använder sig av drama och rollspel för att träna på samarbete.

Informant 4 berättar att personalen pratat om att inte vara i vägen för elevernas interaktion, och därför sitter assistenterna bakom eleverna istället för mellan dem. Hen beskriver vidare att de inte vill vara i vägen fysiskt för eleverna, utan att de ska kunna ha fysisk kontakt med varandra.

Flera speciallärare pratar om att det är viktigt att tänka "till" när man sätter ihop grupper, för att eleverna ska få träna på det sociala samspelet och på samarbete. Ett par (informant 1 och 2) nämner att de vill ha grupper där det inte uppstår så mycket friktion, medan ett par speciallärare (informant 4,5 och 6) snarare sätter ihop elever som inte arbetar så bra tillsammans initialt och ser det som en möjlighet att träna sig socialt. Någon (informant 4) poängterar att det i en grupp är viktigt att ha någon som driver det sociala samspelet.

### 5.1.1 Sammanfattning

Speciallärarna visar alla intresse för och arbetar aktivt med det sociala samspelet och samhandling. Strategier som framkommer är samarbetsövningar, uppstyrda aktiviteter, arbete i grupp eller par och genomtänkta gruppsammansättningar.

## 5.2 Autonomi

*Nära kopplat till begreppen självbestämmande och självständighet. Autonomi betyder att en elev har makten över sina egna handlingar: när, hur och med vem dessa genomförs. Specialläraren kan skapa förutsättningar för autonomi genom att till exempel ha tydliga lektionsupplägg med instruktioner eleverna förstår, och att låta eleven få genomföra uppgifter med stöd vid behov - snarare än att låta en vuxen genomföra dem åt eleven. (Szöniy & Söderqvist Dunkers, 2018).*

Delaktighetsaspekten autonomi utgår från personens egna upplevelser och kan därför vara svår att få syn på utan att intervjua elever. I transkripten framkommer uttalanden kring elevernas självständiga beslut, dessa uttalanden tolkas härröra till aspekten autonomi. Detta kan involvera såväl vad elever berättat för speciallärare, som hur specialläraren *tycker* att det är.

På frågan om hur informanten tänker kring elevernas möjligheter att ha egna relationer utan vuxnas inblandning svarar informant 2:

Jag tror nog alltså, det är nog lite olika från elev till elev för en del skulle man ju inte tänka att dom skulle fixa de och då vet man, det skulle man liksom överhuvudtaget inte våga chansa på. För då vet man att, att, alltså de bara ja en del är så att de bara skulle hitta på en massa grejer och ställa till och så. Det skulle bli så ja? Ja, men sen är det säkert vissa elever som hade fixat det jättebra det tror jag nog. Men jag har aldrig testat.

Informant 5 å sin sida poängterar att eleverna har rätt att vara tonåringar, och att personalen då aktivt väljer att inte styra den sociala interaktionen, så länge inga större konflikter uppstår. Samma speciallärare beskriver att eleverna får röra sig själva på skolan och skolgården, utan att någon följer dem, om det inte finns särskilda skäl.



En speciallärare (informant 1) beskriver att all personal är ute på rasterna, då de inte vill lämna några elever själva på grund av risken att de ska bryta regler eller hamna i bråk.

Två av speciallärarna (informanter 1 och 2) beskriver det som att om de lämnar eleverna själva så "passar de på" eller "ställer till det". Å andra sidan framkommer det under ett par av intervjuerna (informanter 1, 5 och 6) att det också kan utgöra en möjlighet till självständighet och kamratrelationer när eleverna svär eller "tisslar och tasslar".

En speciallärare (informant 2) menar på att om hen skulle fråga eleverna så skulle de säkert säga att de vuxna begränsar dem socialt, och beskriver att eleverna blir frustrerade och trötta på att det är vuxna runt dem hela tiden. Läraren i fråga uttrycker dock att de vuxna behöver vara där hela tiden för att eleverna inte ska råka illa ut. Hen ser detta som ett dilemma, där självständighet och skydd står mot varandra.

Informant 5 berättar att de oftast låter eleverna ha sina telefoner under rasterna, som eleverna på grundskolan har, för att de har rätt att bli behandlade på samma sätt i detta avseende. Hen kommenterar att det kan vara på bekostnad av sociala relationer. På en annan skola där informanter 1 och 2 arbetar får eleverna inte ha telefonerna på rasterna, för att de istället ska umgås med varandra.

Alla speciallärarna beskriver en problematik där elever som går i särskolan inte deltar i gruppaktiviteter eller sociala sammanhang på fritiden. De härleder detta till bland annat långa avstånd, beroende av färdtjänst, oförmåga hos vårdnadshavare eller svårigheter att ta sociala initiativ.

### **5.2.1 Sammanfattning**

Flera speciallärare beskriver att de reflekterar över komplexiteten att ge eleverna ett tillräckligt stort utrymme att skapa egna kamratrelationer, och behovet av stöttning i det sociala samspelet.

## 5.3 Tillgänglighet

*Delas upp i tre underrubriker: Fysisk tillgänglighet (till exempel framkomlighet, hörselslingor och punktskrift), tillgängligt meningssammanhang (till exempel tydliga rutiner och instruktioner) och sociokommunikativ tillgänglighet (till exempel tydliga roller och förutsägbarhet i det sociala sammanhanget). Specialläraren har ett stort ansvar när det gäller tillgänglighet och behöver tillsammans med övrig personal ha alla tre delar i åtanke vid all planering (Szöniy & Söderqvist Dunkers, 2018).*

Utifrån intervjuguidens fokus kretsar utsagorna i transkripten i regel runt tillgänglighet och kamratrelationer, inte tillgänglighet i vidare bemärkelse. Speciallärarna berättar om hur de tänker runt och arbetar med de fysiska möjligheterna för sociala möten och samarbete mellan elever.

Informant 5 menar att möbleringen är viktigt och att hen vill ha ett samlingsbord där alla kan sitta och vara tillsammans. Även informant 6 beskriver sina tankar runt social möblering:

För mig jätteviktigt det här att, som jag sa innan till dig innan vi börjar spela in att jag att jag möblerar om allt när jag kom hit och för att jag vill ha ett samlingsbord där man sitter och alla är tillsammans och varje dag. Varje morgon sitter vi där och sen sitter vi där flera gånger om dan.

I denna klass har de även små kontor där eleverna kan sitta och arbeta enskilt. Vidare menar informant 6 att vissa av kollegorna är styrda efter styrdokumentet medan hen menar att det inte alltid fungerar om eleven inte är mottaglig och det inte fungerar, då får eleven exempelvis göra en annan uppgift istället. Hens kollegor kan då ifrågasätta valet och mena att då gör ju inte eleven det som stod på schemat, medan informant 6 menar att det hade ju ändå inte gått att ha SO just då för den eleven.

Informant 6 berättar vidare att de också har olika grupprum och där bygger de upp olika teman som en stor kropp för att diskutera anatomi eller filmer och annat om påsken. Syftet är att det inte ska vara så styrt utan mer öppet och ledigt för att skapa diskussioner.

Samma speciallärare menar att om innehållet inte är anpassat för där eleverna befinner sig kunskapsmässigt kan det jämföras med att vi sitter och försöker förstå en föreläsning som ges på kinesiska. Informant 6 berättar att:

Jag har en elev inne hos mig, som hela sin lågstadieperiod i princip var i en annan byggnad för det funka inte alls överhuvudtaget att vara med andra människor. Men större delen av all sin tid nu är den eleven inne i "klassrummet".

Informant 2 berättar att det på rasterna behöver finnas en anpassad miljö där eleverna vill vara, till exempel soffor eller rastaktiviteter. Det finns även pingis och biljard på skolan men där är det så många elever och högljutt så särskolans elever vill inte vara där. En eftermiddag i veckan har de bokat aulan så eleverna kan vara där ifred och spela pingis och biljard. Pedagogerna brukar uppmuntra eleverna att ta egna initiativ, exempelvis om en elev är intresserad av fotboll brukar de uppmuntra eleven till att spela fotboll eftersom man då träffar andra och kan få fler vänner. Vidare berättar läraren (informant 2) att eleverna velat provat att sitta som ett U i klassrummet men att de inte tyckte att det var bra utan föredrog att sitta själva istället.

Informanterna 3 och 4 menar att eleverna på särskolan behöver strukturerade aktiviteter, annars blir det mer att eleverna springer runt. De arbetar med att skapa en tillgänglig miljö där eleverna till exempel kan leka med köket och förhoppningsvis kan de skapa ett samarbete kring det. De arbetar även med förhållningssätt och hur elever och personal ska vara mot varandra. Även aktiviteter och ytor där barnen kan röra sig mer fritt finns och då kan de se och höra varandra och skapa kontakt. Informant 4 uttrycker detta med;

Ja, det blir, jag skulle säga att överlag är det svårare när det inte är strukturerat, generellt. Då blir det mer att man springer runt, man har svårt för att hitta nåt att göra. Vi har några få, i vår klass, om jag tänker så om man är på rast, som leker, om vi tänker klassiska, mer rollekar, kanske leker i köket och där är det tre stycken som kan göra det. Så man skulle kunna, vi har köpt in nu, för att vi ska utveckla detta, just för det sociala och leken. Och då kan man ju bjuda in, tänker jag...

Informanterna 3 och 4 tar upp att barn med diagnoser ofta föredrar vuxna då konflikter och missuppfattningar i det sociala samspelet ofta sker med jämnåriga. Den ena (informant 3) arbetar med placeringen att sitta i par eller tre i rad för att

gynna samarbetet mellan eleverna. De blandar även eleverna på lektionerna så att de lär sig arbeta med andra än deras bästa kompisar.

Informant 4 berättar att de använder rollspel för att träna samarbete, då händer det att en av dem tar över och bestämmer, pedagogerna får därför gå in och styra samarbetet. Informant 4 lyfter också att eleverna är olika mycket vana att arbeta med Ipad och att elevernas föräldrar kan skicka bilder på vad de gjort i helgen som de kan prata om i klassen. En elev har svårt för att sluta prata och då får pedagogerna gå in och stoppa henne eftersom de ska göra andra aktiviteter.

### **5.3.1 Sammanfattning**

Det framkommer att flera av speciallärarna arbetar med den fysiska tillgängligheten i klassrummet för social interaktion mellan elever, och att det på samtliga skolor finns uppstyrd rastaktiviteter för att främja ett tillgängligt meningssammanhang.

## **5.4 Erkännande**

*Erkännande är en subjektiv upplevelse där eleven känner sig accepterad och erkänd som deltagare i en aktivitet. Detta är något som i första hand finns eller inte finns elever emellan. Specialläraren kan arbeta för att skapa en gemenskap i gruppen där alla kan få känna sig behövda och sedda (Szöniy & Söderqvist Dunkers, 2018).*

Även erkännande är en delaktighetsaspekt som inte kan upplevas av någon annan än i detta fall eleven. Följande beskrivningar bygger på hur speciallärarna uttrycker att de tror att eleverna upplever eller inte upplever erkännande i gruppen.

En speciallärare (informant 6) beskriver att en av hans elever tidigare fått sin undervisning utanför gruppen, då eleven haft beteenden som de andra eleverna inte uppskattat. Läraren har sedan aktivt, med hjälp av möblemang, gruppkonstellationer och pedagogisk planering, arbetat för att stödja elevens möjligheter att undervisas i klassen. Vid intervjutillfället har läraren fått berättat för sig att denna elev och en annan har haft kontakt utanför skoltid, att de pratat i telefon kvällen innan och spelat datorspel.

En annan speciallärare (informant 2) beskriver en liknande situation med en elev som är "aktiv" på ett sätt som de andra eleverna inte tycker om. Läraren menar på att gruppen hade fungerat bättre socialt om de hade "plockat bort honom".

Det framkommer under flera intervjuer att det finns många elever som speciallärarna tror skulle vilja ha vänner, men som inte lyckas få detta på egen hand. De flesta speciallärarna beskriver att de uppmuntrar eleverna till att umgås utanför skoltid, under lov eller helger (informanter 2, 3, 4, 5 och 6).

En speciallärare (informant 3) berättar att det är viktigt att vidga elevernas kontaktytor, då det finns en risk med dessa elever att de blir ensamma och får stanna i skyddade verksamheter även i vuxen ålder. Läraren menar på att de med rätt stöd skulle kunna bidra mer än så. Denna speciallärare menar vidare på att det är en av de största uppgifterna en speciallärare har, att rusta eleverna för sociala relationer och livet utanför skolan.

En speciallärare (informant 4) poängterar att det är viktigt att inte gå in för mycket i elevernas umgänge, utan uppmuntra dem till att själva lösa eventuella konflikter och kunna freda sig genom att säga nej eller stopp. Läraren beskriver tanken med detta som att hon delvis vill förbereda eleverna på livet utanför och efter skolan, så att de kan sätta sina egna gränser.

Informant 4 berättar att hon en morgon såg att en elev valde att sätta sig väldigt nära en annan elev i en soffa trots att det fanns flera andra platser och soffor. Informanten valde då att inte gå in och kommentera varför eleven sätter sig så nära den andra eleven utan ser det som en del av deras samspel och kontakt med varandra. Vilket informant 4 belyser i följande uttalande;

Jag kommer på morgonen, där är tre soffor i ett rum. Där ligger en pojke på en soffa. Kommer en flicka och går in i rummet. Där är ingen personal, som sagt, där är ju två tomma soffor. Hon väljer sig att sätta sig vid hans axel, huvud. Asså hon sitter liksom så på kanten såhär, när han ligger där. Då väljer hon å sätta sig, men dom interagerar inte direkt. Han ligger där å vilar och hon sitter så, så att. Men på nått sätt känner jag, då fick jag ändå syn på, sen du var här, mer, att ahh! Där sitter dom och interagerar, på sitt sätt. Och att man inte säger, men varför sitter du där, där är fler soffor lediga, kom nu och sätt dig här, och du stör honom, för han blev inte alls störd av det.

Denna speciallärare pratar sedan om att den vuxna alltid behöver vara medveten och uppmärksam på när den sociala interaktionen sker, och att inte vara för snabb, när eleverna interagerar på sina egna villkor.

Under en av intervjuerna berättar en speciallärare (informant 3) att de elever som tidigare varit integrerade i grundskolan inte haft kamratrelationer med jämnåriga, och beskriver det som en viktig del i hans arbete att stödja dem så att de sedan ska få det. En speciallärare (informant 4) berättar först att det finns elever som inte har någon önskan att umgås, men rättar sedan sig själv genom att säga att;

Fast sen, sen kan jag också se, sen kan jag se samtidigt som jag säger det så ser jag ju att de är väldigt, väldigt, de vill va med gruppen. Dom vill, det är en sån stark stark stark drivkraft i att va med gruppen. Man märker så tydligt att alla skulle jag säga, trots det jag sa att de inte söker den där kontakten så, gillar vara i storgruppen.

Informant 4 beskriver senare denna drivkraft när hen berättar att när en elev plockas ut från gruppen för att till exempel gå på toa eller ha enskilt arbete, så vill eleven alltid tillbaka in i gruppen, att de alltid väljer det.

En speciallärare (informant 5) menar på att flera av eleverna allra helst skulle tillhöra grundskolan, och därför tycker att det är jobbigt socialt och identitetsmässigt att vara en del av särskolan. Med detta i åtanke menar hen på att “steg ett är att alla är accepterade”.

#### **5.4.1 Sammanfattning**

Transkripten tyder på att speciallärarna har olika bilder av på vilket sätt erkännande är viktigt för eleverna. En bild är att elever kan sakna erkännande från grundskoleelever, en annan att eleverna till slut har blivit erkända när de kommit till grundsärskolan. Det gemensamma i intervjuerna är att speciallärarna beskriver det som att alla elever har en önskan om acceptans och erkännande.

### **5.5 Engagemang**

*Nära kopplat till begreppet motivation, hur eleverna känner inför en aktivitet. Detta är inte något en speciallärare kan avkräva sina elever, utan något som uppstår eller inte beroende på hur väl hen har planerat och genomfört aktiviteten. Specialläraren*

*kan arbeta för att skapa engagemang hos eleverna till exempel genom att arbeta utifrån elevers egna erfarenheter och på ett tillgängligt sätt så att eleverna kan uppleva meningsfullhet och lust att lära (Szöniy & Söderqvist Dunkers, 2018).*

Szöniy och Söderqvist Dunkers menar att engagemang är en aspekt av delaktighetsmodellen som kan vara svår att få syn på och härleda, då även den är en subjektiv upplevelse. Uttalanden runt engagemang i transkripten är få och ger ingen bild av elevernas faktiska engagemang.

En skola arbetar med Minecraft education. En speciallärare (informant 3) beskriver detta som "pepping", alltså för att öka engagemanget. Samma speciallärare säger att eleverna sedan även spelar detta hemma med varandra.

En speciallärare (informant 6) beskriver att under rätt förutsättningar eller i rätt grupp där en elev känner sig accepterad ökar chansen för motivation och engagemang.

### **5.5.1 Sammanfattning**

Ett par informanter tar upp att elevers förutsättningar att engagera sig i kamratrelationer ökar när eleverna har rätt förutsättningar och känner sig accepterade.

## **5.6 Tillhörighet**

*Tillhörighet utifrån delaktighetsmodellen betyder formell tillhörighet till en skola, grupp eller sammanhang, men även upplevelsen av denna tillhörighet. Eleven har en faktiskt placering, i detta fall i en särskoleklass, med en viss undervisande speciallärare och en viss grupp klasskamrater. Specialläraren kan arbeta för att eleven ska känna sig hemma i denna grupp genom att arbeta med gruppdynamik och gemenskap (Szöniy & Söderqvist Dunkers, 2018).*

Tillhörighet är både en faktisk situation, och upplevelsen av den. Uttalanden som gick att knyta till denna aspekt är få och handlar då om gruppstorlek och för- och nackdelar med enskild undervisning.

En speciallärare (informant 6) beskriver arbetet för att kunna ge en elev tillhörighet i en större grupp, en elev som tidigare suttit själv. Läraren menar att relationen mellan barn och vuxen är avgörande för att eleven ska fungera i gruppen eftersom den vuxna då kan stötta barnets sociala samspel, vilket kan bli svårt om den vuxna och barnet inte har en god relation. Läraren berättar även att denne har möblerat på ett sätt så att eleverna både kan arbeta tillsammans och enskilt, utan att behöva lämna klassrummet. En annan speciallärare (informant 1) menar dock runt sin elev med beteendeproblematik att hen hellre hade haft den eleven utanför klassrummet.

Flera av speciallärarna lyfter att de inte vill ha för små grupper. En (informant 1) beskriver sin grupp på fem elever är för lite, och en annan är nöjd att ha över tio, informanten uttryckte att de ger mycket till varandra och lär av varandra. En annan speciallärare (informant 5) berättar att de slog ihop två grupper till en stor för att de kändes för små tidigare.

### **5.6.1 Sammanfattning**

Det är få uttalanden som kan kopplas till tillhörighet under intervjuerna. Det som framgår är att några av speciallärarna tar upp att det sociala sammanhanget blir bättre med större elevgrupper. En åsikt som sticker ut från resterande utsagor är att en speciallärare vill ge en elev enskild undervisning, för att hen anser att det skulle gynna resterande grupp.

## **6. Analys**

Syftet med denna studie är att undersöka speciallärares tankar om och arbete med kamratrelationer i grundsärskolan, för att bidra med kunskap om attityder och arbetssätt inom detta område. Den deduktiva analysen av resultatet utifrån Szöniy och Söderqvist Dunkers kategorier indikerade en bredd av uppfattningar om elevers sociala förmågor, behov och intressen. Det visar även på en stor variation av arbetssätt för att gynna elevers möjligheter till kamratrelationer, bland de strategier nämns bland annat social träning, att som vuxen backa för att ge eleverna utrymme till egna relationer, samt uppstyrd rastaktiviteter som socialt stöd.



## 6.1 Speciallärares syn på elevers kamratrelationer

Några speciallärare beskriver ett samband mellan förekomst av NPF diagnos, och ett ointresse av kamratrelationer, medan andra beskriver det som att det hos dessa elever kan finnas svårigheter med relationer eller behov av stöd i interaktionen med kamrater. Szöniy och Söderqvist Dunkers (2018) konstaterar att ett bristande engagemang kan tyda på en bristande sociokommunikativ tillgänglighet.

Några speciallärare uttrycker att alla elever inte kan hantera kamratrelationer och att därför behöver de vuxna ständigt finnas nära eleverna för att de inte ska bryta regler: "För då vet man att, att, alltså de bara ja en del är så att de bara skulle hitta på en massa grejer och ställa till och så." (informant 1)

Det framkommer både att speciallärares ser vikten av att eleverna själv får bestämma över sina relationer, men också att en del upplever att det är svårt att lämna över ansvaret till eleverna fullt ut. Samtidigt så tror en speciallärare (informant 2) att eleverna känner sig frustrerade och bevakade av vuxna. I delaktighetsmodellen framkommer att en dominerande omsorgskultur kan leda till ofrihet hos eleverna (Szöniy & Söderqvist Dunkers, 2018).

En viss tvetydighet uppstår under en intervju där Informant 2 säger att vissa elever kanske visst skulle klara en större självständighet socialt, men att hen "aldrig testat". När frågan om det finns elever som skulle vilja kamratrelationer men som inte har det kommer upp, är alla speciallärare eniga om att sådana elever finns. Delaktighetsmodellen bör ses som en väv av aspekter som på olika vis påverkar och möjliggör varandra (Szöniy & Söderqvist Dunkers, 2018). Uttalanden om elever som kan eller inte kan tar inte hänsyn till huruvida situationen ger eleverna möjlighet att kunna. Speciallärares är överens om att det finns en önskan från elever om kamratrelationer, men även att det finns olika hinder. Ett hinder skulle utifrån Szöniy och Söderqvist Dunkers (2018) skulle teoretiska modell kunna vara att meningssammanhanget brister i tillgänglighet, varpå eleverna inte har någon möjlighet till autonomi eller erkännande, båda grundläggande för funktionella kamratrelationer.

Flera av speciallärarna poängterar vikten av kamratrelationer på fritiden, men menar samtidigt att dessa är begränsade på grund av geografiskt avstånd, vårdnadshavares tillkortakommanden, och elevernas bristande initiativförmåga. Dessa begränsningar kan ses som bristande tillgänglighet, men där skolan inte har det primära ansvaret då det sker utanför skoltid.

## 6.2 Speciallärarnas arbete för att gynna elevernas egna relationer

På alla skolorna möbleras klassrummen på ett sätt så att eleverna ska kunna arbeta tillsammans och umgås, men också så att de även kan arbeta enskilt. Detta tyder på aktiva resonemang hos speciallärarna runt fysisk tillgänglighet och möjligheten till samhandling, något som enligt Szöniy och Söderqvist Dunkers (2018) villkorar andra aspekter, såsom autonomi.

Alla speciallärare uppger att det finns uppstyrda rastaktiviteter för eleverna, där intentionen är att träna på samarbete, och att ingen ska behöva vara ofrivilligt ensam. Detta tar upp det största utrymmet i intervjuerna när det gäller hur speciallärarna arbetar för att gynna elevernas egna relationer. Det poängteras att de uppstyrda rastaktiviteterna är frivilliga, och att en del elever sällan deltar. Detta kan härledas till en önskan om att ge eleverna så mycket autonomi och självbestämmande som möjligt, det skulle även kunna förklaras med ett bristande engagemang på grund av till exempel bristande erkännande. Szöniy och Söderqvist Dunkers (2018) lyfter vidare att tillgängligheten i meningssammanhanget beror på om deltagarna känner sig införstådda och trygga med ramarna för aktiviteten. Det är här med andra ord viktigt *hur* de uppstyrda rastaktiviteterna presenteras och genomförs, inte bara *att* de finns. Dessa uppstyrda rastaktiviteter kan också ses som att det råder både en kamratkultur där eleverna deltar av egen önskan och omsorgskultur då de uppstyrda aktiviteterna planeras med omsorg om att ingen ska behöva vara själv på raster.

Flera speciallärare uttrycker att de arbetar med sociala förmågor, tex genom rollspel och värderingsövningar. Att träna på socialt samspel återkommer i flera intervjuer. På en av skolorna står kuratorn för en del av detta arbete.

Flera av intervjuerna innehåller uttalanden om avvägningen mellan att å ena sidan att de vuxna backar och låta eleverna skapa eventuella egna relationer, å andra sidan stötta elevernas interaktion och till viss del skydda eleverna från varandra. Exempelvis Informant 5, som fokuserade på elevernas rätt till självbestämmande, där denne jämförde med vad elever som går i grundskolan tillåts göra, och hur de styrs eller inte styrs socialt. Hen beskriver att eleverna får utrymme och tid att prata själva med varandra, utan att vuxna lägger sig i. Hen beskriver det även som att eleverna har rätt att misslyckas och “bli brända” i sociala sammanhang som andra elever och att det kan vara ett sätt att lära sig. Vilket kan förstås utifrån Szöniy och Söderqvist Dunkers (2018) beskrivning av å ena sidan en dominerande omsorgskultur som kan medföra en bristande autonomi hos eleverna, men även att autonomi bygger på tillgänglighet och en trygghet hos eleven. Analysen av de teman som framkommit genom den deduktiva analysen indikerar att de intervjuade speciallärarna brottas med svårigheten i att å ena sidan rusta elever för självständighet under trygga former, å andra sidan inte beskydda dem till den grad att de blir sociala utvecklingen hämmas.

### **6.3 Sammanfattning**

Sammanfattning utifrån delaktighetsmodellen (Szöniy & Söderqvist Dunkers 2018).

Syftet med denna studie har varit att bidra med kunskap om speciallärares tankar om och arbete med elevers kamratrelationer inom grundsärskolan. Ett återkommande tema som framkom utifrån den tematiska analysen som gjorts utifrån Szöniy och Söderqvist Dunkers delaktighetsmodell (2018) är vad som skulle kunna gå snett om eleverna inte får hjälp i det sociala samspelet. Informanter beskriver detta som att elever “inte kan”, “inte vill”, “ställer till det”, är “intrigmakerskor” och till viss del “väljer att vara själv”, när vuxna inte styr den sociala interaktionen. Å andra sidan beskriver flera av speciallärarna att det hos alla eller flertalet av eleverna finns en inneboende längtan och dragning till den sociala gruppen, en vilja att tillhöra. Detta kan förstås utifrån det Szöniy och Söderqvist Dunkers (2018) beskriver som ett växelspel mellan elevernas behov av autonomi

och erkännande av gruppen, och den bristande tillgänglighet som uppstår när eleverna inte ges förutsättningar att förstå de sociala spelreglerna, alltså en bristande sociokommunikativ tillgänglighet. Det bristande engagemanget kan tolkas som en konsekvens av bristande möjlighet gällande ömsesidig samhandling, eller ett meningssammanhang som eleverna inte känner sig delaktiga i. Med andra ord är det svårt för elever att känna sig trygga och tillhöriga i en grupp där de inte upplever sig som accepterade och viktiga, eller i ett sammanhang där de inte förstår spelreglerna.

## **7. Diskussion**

Nedan diskuteras studiens resultat i relation till aktuell forskning och vårt syfte att undersöka speciallärares tankar om och arbete med kamratrelationer i grundsärskolan, för att bidra med kunskap om attityder och arbetssätt inom detta område

### **7.1 Speciallärares uppfattningar om elevers kamratrelationer inom grundsärskolan**

Analysen av resultaten visar att speciallärare inom grundsärskolan kan uppleva att alla elever inte kan hantera kamratrelationer och att vuxna därför ständigt behöver finnas nära eleverna. Det framkommer ur transkripten när speciallärarna i negativa ordalag beskriver sina förväntningar på vad eleverna skulle ta sig för om en vuxen inte hela tiden närvarande, till exempel att de skulle "ställa till det". Ett exempel som visar på när en speciallärare ifrågasätter sig själv i detta avseende är det när Informant 2 uttrycker att vissa elever kanske kan klara en större självständighet men att de aldrig provat att ge eleven det utrymme. Det kan jämföras med Nijs m.fl. (2016) studie där det framkommer att speciallärarna oftast inte var uppmärksamma på elevernas försök till kontakt med andra elever genom blickar och fysisk kontakt och att speciallärarna flera gånger störde samspelet genom att uppmana eleverna att hålla avstånd. Det kan ses som att det råder en omsorgskultur som påverkar elevernas möjligheter till kamratkontakt.

Resultatet av den föreliggande studien indikerar att speciallärare i särskolan upplever en osäkerhet inför hur mycket och vilken sorts stöd de ska ge till sina elever för att underlätta skapandet av kamratrelationer. En parallell kan dras från dessa uttalanden till det resultat som Vlachou m.fl. (2015) har kommit fram i sin studie som visar att specialpedagogerna i deras studie upplever svårigheter kring hanterandet av elever med särskilt stöd och som har brister inom det sociala området. Forskarna menar att lärarna inte gav individuella anpassningar och särskilt stöd för att främja elevernas sociala möjligheter. En skillnad till vår studie är att flera speciallärare visar ett intresse för att vilja stötta eleverna socialt och även reflektera över flera situationer där de antingen gett eleverna större utrymme eller gått in och styrt upp samspelet. Ett exempel är när informant 4 berättar att den vuxna alltid behöver vara medveten och uppmärksam på när den sociala interaktionen sker, och att inte vara för snabb, när eleverna interagerar på sina egna villkor. Informant 4 beskriver vidare att det är viktigt att inte gå in för mycket i elevernas umgänge, utan istället uppmuntra dem till att själva lösa eventuella konflikter och kunna säga stopp. Läraren beskriver tanken med detta som att hen delvis vill förbereda eleverna på livet utanför och efter skolan, så att de kan sätta sina egna gränser.

Speciallärarna som intervjuades uttryckte att de behöver stötta elevernas interaktioner med varandra och visa dem hur de ska ta kontakt, men uttrycker samtidigt att de måste låta eleverna få sitt utrymme att självständigt ta kontakt med andra elever. Det kan dock vara svårt då det ofta krävs en hårfin balans mellan stöd och autonomi. Exempel på det var informant 4 beskrivning av att hen inte går in och avbryter samspelet när en elev väljer att sätta sig väldigt nära en annan elev, för att inte störa deras spontana sociala utbyte. Det tyder på en medvetenhet hos läraren där hen funderar och reflekterar kring hur elevernas sociala relationer kan främjas genom att ge eleverna utrymme. Webster och Carter (2012) lyfte att de flesta av eleverna i deras studie som har IF och som ägnade sig åt beteenden relaterade till vänskap vanligtvis var ömsesidiga och att de ville umgås med varandra. Nijs m.fl. (2016) lyfter sociala relationer kopplat till livskvalitet och välmående. Flera speciallärare påvisar att de har tankar kring elevernas möjlighet

att utveckla sociala relationer och nämner att många elever är ensamma både på sin fritid och efter avslutat gymnasium.

Schoop-Kasteler och Muller (2020) genomförde en internationell litteraturstudie där det framkom att den sociala statusen varierar beroende av vilken kognitiv förmåga eleven har samt vilken syn läraren har på eleven. Speciallärares olika syn på elever framkom i analysmaterialt där bland annat informant 2 uttrycker att gruppen hade fungerat bättre om den elev som var "aktiv" på ett sätt som de andra eleverna inte tyckte om lyftes ut ur klassen, medan informant 6 aktivt arbetat för att den elev som tidigare fått sin undervisning utanför klassrummet skulle få sin undervisning i klassen. Den syn dessa båda speciallärare har på eleven påverkar troligtvis också elevernas erkännande i gruppen.

## **7.2 Speciallärares strategier för att gynna elevers kamratrelationer**

Informant 6 berättar att relationen mellan barn och vuxen är avgörande för att eleven ska fungera i gruppen. Den vuxna kan då behöva stötta barnets sociala samspel, vilket kan bli svårt om den vuxna och barnet inte har en god relation. Informanterna 3 och 4 tar upp att barn med diagnoser ofta föredrar att umgås med vuxna eftersom relationer med barn kan bli problematiska. Santos (2016) poängterar att relationen mellan vuxen och elev är avgörande för det sociala klimatet i gruppen, och hur accepterad en elev kan bli av de andra.

På alla skolorna möbleras klassrummen på ett sätt så att eleverna ska kunna arbeta tillsammans och umgås, men också så att de även kan arbeta enskilt. Informant 6 beskriver att de har ett samlingsbord där alla kan se varandra och klassrummet är även möblerat på ett sätt så att eleverna både kan arbeta tillsammans och enskilt, utan att behöva lämna klassrummet. Detta kan tolkas som ett resonemang hos speciallärarna kring fysisk tillgänglighet och möjligheten till samhandling. Nijs m.fl. (2016) har uppmärksammat att elevernas placering påverkar möjligheten att interagera med kamrater. Schoop-Kasteler och Muller (2020) tar upp att skollokaler och aktiviteter som gynnar interaktioner kan påverka och ge positiva kamratrelationer i klassrummet. Informant 6 lyfter vidare att de har grupprum med

olika teman där eleverna kan gå mer avslappnade och diskutera. Informant 3 och 4 reflekterar över hur de sammansätter grupper. Informant 2 lyfter att de uppmuntrar eleverna att ta egna initiativ på rasterna till kontakt med andra och informant 3 och 4 berättar att de har strukturerade aktiviteter samt arbetar med rollspel. Ahlström (2010) ser i sin undersökning att om elever upplever sig som mer delaktiga, är de även mer benägna att känna empati för och närhet till sina klasskamrater, och vara mer motiverade i skolarbetet.

En informant beskriver att det hos flertalet av eleverna finns en inneboende längtan och dragning till den sociala gruppen, en vilja att tillhöra men att det för många är svårt att kunna skapa nya kamratrelationer och att en del elever därför väljer att vara själva om inte de vuxna styr upp det sociala samspelet. Schoop-Kasteler och Muller (2020) tar upp att den sociala statusen för elever i särskolan varierar beroende av vilken kognitiv förmåga eleven har samt vilken syn läraren har på eleven. Skollokaler och aktiviteter som gynnar interaktioner kan påverka och ge positiva kamratrelationer i klassrummet. En speciallärare i vår studie berättar att en del elever har svårt att identifiera sig med att gå i särskolan och istället vill gå i grundskolan. Goldan m.fl. (2022) visar i sin studie att elever i behov av särskilt stöd i slutet av grundskolan är mindre nöjda med livet i allmänhet och att de är mindre nöjda med skolan och sina vänner än deras jämförbara klasskamrater. Frågan om elever bör tillhöra särskolan eller grundskolan är komplex och utifrån resultaten i vår studie framkommer att elever som tidigare tillhört grundskolan hade svårt att få vänner under skoltiden. Därav kan särskolans miljö gynna dessa elevers sociala interaktioner med jämnåriga eftersom det finns en hög personaltäthet och speciallärare som aktivt kan stötta upp det sociala samspelet och skapa en fysisk och pedagogisk tillgänglighet. Inom särskolan finns även möjligheten för pedagogerna att lära känna eleverna tillräckligt för att kunna släppa på kontrollen och låta eleverna själva få knyta nya sociala band och fördjupa relationer med andra elever. Utifrån ett annat perspektiv kan även insatser som ökar sociala relationer för elever i särskolan behöva riktas till elever i grundskolan så att de kan ha ett större utbyte med elever på särskolan. Cutts och Sigafos (2001) menar att insatser för att tonåringar som har en IF ska kunna få ett socialt samspel med jämnåriga, kan

behöva fokusera på att uppmuntra normalbegåvade elever att interagera med dem. I vår studie framkommer det att de som en stor del av det sociala arbetet på en skola låter kuratorn hålla i undervisning som rör kamratrelationer och social träning, genom rollspel och till exempel värderingsövningar. I Vlachau m.fl. studie (2015) framkommer att det kan finnas en längtan från lärarna att någon annan personalkategori tar över det huvudsakliga ansvaret för elevernas sociala färdigheter, och att det kan finnas tankar om att de akademiska färdigheterna snarare bör uppta specialpedagogernas huvudfokus.

Utifrån det begränsade material som denna studie utgår från framkommer en slitning mellan att speciallärare å ena sidan inte låta omsorgen ta större utrymme än undervisning. Å andra sidan ser fler av speciallärarna det som ett av sina största uppdrag att om möjligt rusta eleverna socialt för världen efter och utanför grundsärskolan. Speciallärarna i vår studie är överens om att det finns en önskan från elever om kamratrelationer, men även att det finns olika hinder. Att öka gemenskapen och kamratrelationerna där fler elever känner sig inkluderade i undervisningen kan öka känslan av att tillhöra ett sammanhang. Heyder m.fl. (2020) visar i deras studie att lärare som har en positiv syn på inkludering också har fler elever som fungerar i en inkluderande undervisning. Liknande slutsatser framkom också i den litteraturstudie som Schoop-Kasteler och Muller (2020) gjort. Litteraturstudien lyfter även att skolans miljö och aktiviteter som gynnar interaktion kan påverka kamratrelationer positivt. Informant 2 berättar att de en eftermiddag i veckan har bokat aulan så eleverna kan vara där ifred och spela pingis och biljard. Pedagogerna brukar uppmuntra eleverna att ta egna initiativ, exempelvis om en elev är intresserad av fotboll brukar de uppmuntra eleven till att spela fotboll eftersom man då träffar andra och kan få fler vänner. Ett par informanter lyfter att elevers förutsättningar att engagera sig i kamratrelationer ökar när eleverna har rätt förutsättningar och känner sig accepterade. Vuorinen m.fl. (2019) tar upp att lärare som fokuserade på en tydlig undervisning visade att elever i behov av särskilt stöd hade en positiv social utveckling till skillnad från övriga grupper och eleverna hade en ökad förmåga att nämna positiva styrkor hos andra och stötta varandra.



Heyder m.fl. (2020) visar i sin studie att lärare som har en positiv syn på inkludering också har fler elever som fungerar i en inkluderande undervisning. En aspekt vi kan dra utifrån forskningen kopplat till vårt resultat är att elevernas sociala relationer och att tillhöra ett socialt sammanhang påverkas av lärarens uppfattning om elevernas förmåga att kunna delta i sociala sammanhang. Speciallärarna i vår studie visar ett stort engagemang för att öka elevernas relationer genom bland annat strategin att ordna rastaktiviteter, men även under lektionstid då de reflekterar över den fysiska och pedagogiska tillgängligheten för att öka det sociala samspelet i gruppen. Bland annat lyfter Informant 3 att de arbetar med Minecraft education och beskriver detta som ett sätt att öka elevernas engagemang. Samma speciallärare säger att eleverna sedan även spelar detta hemma med varandra. Rangvid (2018) har sett att inverkan av engagemang, motivation, ansträngning och deltagande i lärandesituationer är av lika stor vikt för elever i behov av särskilt stöd som för elever utan extra stöd. Resultatet understryker vikten av olika initiativ till inkludering som syftar till att förbättra engagemanget hos elever med särskilda behov.

### **7.3 Metoddiskussion**

För att svara upp till studiens syfte att bidra med kunskap om speciallärares uppfattningar och arbete med kamratrelationer för elever i grundsärskolan. Valet av metod diskuterades en del innan delaktighetsmodellen valdes och inledningsvis fanns en tanke att använda det relationella perspektivet. Vi upplevde då att det relationella perspektivet och den relationella pedagogiken är ett relativt nytt och därtill spretigt område. Det finns ingen genomarbetad och gemensam teoretisk referensram, och det finns inte heller någon enskild metod kopplad till teorin. Det relationella perspektivet kan snarare ses som en punkt att se saker utifrån, eller ett sätt att rikta den forskande blicken (Von Wright, 2020). Detta skulle kunna försvåra vår teoretiska analys av empirin vi ska samla in, då de “teoretiska glasögonen”, inte nödvändigtvis kommer att visa en entydig bild.

Valet av delaktighetsmodellen som teoretiskt ramverk ledde till en deduktiv analys där aspekterna av delaktighet lagts som ett raster över transkripten från intervjuerna.

Författarna har under processen hållit sig öppna för att eventuellt övergå i en mer induktiv analys, då intervjufrågorna och syftet med studien är undersökande till sin natur. Det visade sig dock att delaktighetsaspekterna i tillräcklig utsträckning motsvarade eller ramade in speciallärares utsagor och kunde användas som kategorisering i analysprocessen.

Så upplevdes den kvalitativa ansats som antagits i studien (Bryman 2008) och datan analyserades utifrån delaktighetsmodellen (Szöniy och Söderqvist Dunkers, 2018) som väl fungerande. En eventuell nackdel med att använda delaktighetsmodellen som teoretiskt ramverk är att den å sin sida inte kommer med några tydliga teoretiska glasögon. Delaktighetsmodellen är snarare ett konkret arbetsredskap än en teori, något som på sätt och vis komplicerat de analytiska diskussionerna mellan författarna. Användandet av denna modell som teori skulle även kunna kritiserats utifrån att den inte har en helt tydlig upphovsperson. Szöniy och Söderqvist Dunkers är snarare uttolkare och praktiker medan Janson har utarbetat grundmodellen, men inte publicerat den. Kanske hade vi, med tillgång till Jansons ursprungsmaterial, kunnat fördjupa föreliggande studies teoretiska tolkningar.

Studien utgår från endast sex speciallärare vilket skulle kunna ses som för få intervjupersoner för att generalisera resultatet. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) som menar att generaliserbar kunskap bygger på att kunskapen skulle vara oföränderlig och varken kan eller bör göras i en intervjustudie. Även om andra speciallärare möjligen kan ha samma erfarenheter och upplevelser så utgår resultatet i denna studie endast utifrån de sex speciallärare som intervjuats.

Om studiens varit mer omfattande och tid funnits hade empiriinsamlingen kunnat kompletteras med observationer för att få en tydligare bild av om informanternas utsagor stämmer med verkligheten. Att kombinera olika metoder ger ett bredare dataunderlag och en säkrare grund för tolkningen (Repstad 2007).

Kvale och Brinkmann (2009) betonar vikten av att själva hantverket att intervjua är svårt och tidskrävande. För att förbereda intervjuerna så arbetades en intervjuguide fram och en pilotstudie genomfördes, vilket kan ha förstärkt studiens giltighet, då frågorna kunde förfinas.

Att hitta respondenter med speciallärarutbildning var inledningsvis svårt då ingen av rektorerna svarade på det utskickade mailet. Härmed fick den ursprungliga planen revideras. Att ha direkta kontakter verkar vara avgörande för att hitta informanter som är intresserade av att delta. Samtidigt kan faktorn personlig kännedom om informanterna påverkat urvalet, och därmed resultatet. Då informanterna endast var andrahands kontakter och ingen av forskarna någon personlig kännedom om någon av informanterna så upplevdes detta inte påverka resultatet. Av de tillfrågade speciallärarna så tackade alla sex speciallärare från tre olika skolor i två kommuner ja till att delta i studien. För att få ett så allsidigt underlag som möjligt så bör informanterna vara maximalt olika (Repstad 2007). Av de sex speciallärarna var endast en man, så den spridning av kön vi hoppades på infann sig inte. Därför går det inte att dra slutsatser som är bundna till kön i denna studie, vilket möjligen kunnat utrönas vid en jämnare könsfördelning. Vår uppfattning är att det övervägande är kvinnor som arbetar i sarskolan så möjligen överensstämmer könsfördelningen med hur situationen ser ut i dagens grundsarskola. Alla respondenter hade mycket att berätta om sina egna erfarenheter, vilket innebar att en del svävade iväg från huvudfrågan. Detta gav ibland svar på andra intervjufrågor, men det framkom också information som inte var relevant för studien. Det gav en insikt för att vissa personer kan vara svårare att intervjua och att intervjuarens uppgift är att leda intervjupersonen mot kunskapsrik information (Repstad 2007). Valet att genomföra intervjuerna enskilt var en fråga om den begränsade tid som fanns till förfogande i denna studie. Enligt Bryman (2008) så har närvaron av fler än en person som intervjuar inte visat sig ha någon större positiv effekt på själva studien. Nackdelen med att dela upp intervjuerna kan vara att respondenternas svar möjligtvis kunnat tolkas på olika sätt, vilket kan leda till fler följdfrågor och därmed ett rikare material, Repstad (2007).

Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2017) och de fyra etiska aspekterna har följts enligt det som skrevs i metodavsnittet.

Inför bearbetningen av insamlad data upplevdes transkriberingen där materialet genomarbetades flera gånger som betydelsefullt. I strävan efter att minimera risken för missuppfattningar och feltolkningar av empirin så har alla ljudinspelningar

lyssnats igenom och det transkriberade materialet lästes flera gånger både enskilt och gemensamt vilket förordas av Kvale och Brinkman (2009). Därefter följde ett metodiskt arbete där intressanta aspekter utifrån delaktighetsmodellen (Szöniy och Söderqvist Dunkers, 2018) färgkodades och analyserades. Kategoriseringen var inte helt självklar då informanternas svar kunde beröra flera delaktighetsaspekter samtidigt. Våra olika tolkningar av empirin ledde till diskussioner om innebörden men också att vi gick tillbaka till transkriberingarna för att säkerställa att våra egna tankar och värderingar inte påverkat analysen. Att vara tre skribenter som hjälptes åt genom hela arbetsprocessen ser vi som positivt då analysen blev mer objektiv och att studiens validitet på så sätt ökade. En nackdel med att vara tre kan vara att tolkningarna av resultatet kan gå mer isär och att detta kan påverka den gemensamma analysen. En annan nackdel kan vara att behovet av uppdelning under arbetets gång ökar något och därmed författarnas respektive kontroll över det som skrivs under samtliga avsnitt.

Ett dilemma med vald metod gällande intervjuer och analys är att delar av de sex delaktighetsaspekterna inte går att observera utifrån då de bygger på personens egna uppfattningar (Szöniy och Söderqvist Dunkers, 2018), och därför gör dem svårare att rapportera om för de tillfrågade speciallärarna. Vår tolkning av speciallärares utsagor om detta blir således en tolkning av en tolkning. En mixed method vore kanske att föredra om studiens omfång hade gjorts större, där även eleverna hade kunnat tillfrågats och även observerats.

## 7.4 Slutsatser

Syftet med denna studie är att undersöka speciallärares tankar om och arbete med kamratrelationer i grundsärskolan, för att bidra med kunskap om attityder och arbetssätt inom detta område. Trots studiens blygsamma omfång och dess avgränsning till sex speciallärare på tre grundsärskolor i södra Sverige finns vissa slutsatser att dra och implikationer att iaktta.

- Det finns en upplevd konflikt mellan autonomi och stöd. Denna konflikt återfinns inom lärare, inom arbetslag och inom professionen.

- Skolans och därmed speciallärarens uppdrag är begränsat till dess ramar, men elevernas eventuella sociala svårigheter stannar inte där. Flertalet speciallärare uttrycker oro inför elevernas fritid och framtid där de ser stora hinder för fungerande kamratrelationer.
- Det krävs stor yrkesskicklighet och fingertoppskänsla hos speciallärarna för att kunna identifiera social interaktion mellan elever där det sker, och att ge bästa möjliga förutsättningar för att denna ska gro och förbli funktionell.

## 7.5 Implikationer till praktiken

Föreliggande studie antyder en brist på samstämmighet i attityder till och arbete med elevers kamratrelationer inom grundsärskolan. Det framgår både i sökandet efter tidigare forskning och i att samtliga speciallärare reflekterar över elevernas behov av och förmåga till kamratrelationer, men att de drar olika slutsatser. En av speciallärarna och dennes arbetslag prioriterar elevernas autonomi framför eventuella behov av stöd och kanske i vissa fall skydd. Andra speciallärare som deltagit i studien beskriver situationer där eleverna delvis hindras i sina spontana eller medvetna försök till interaktion och att skapa kamratrelationer. Flera av speciallärarna lyfter att eleverna har stora svårigheter att skapa och upprätthålla kamratrelationer utanför skoltid, men menar delvis på att detta rör sig utanför skolans ansvarsområde. Carter (2012) visar i sin studie att behovet av kamratrelationer är stort under tonåren och att de negativa konsekvenserna av att inte ha kamratrelationer följer med in i vuxenlivet. Samma studie visar på att skolan är en särdeles viktig arena för sociala relationer just för elever med intellektuell funktionsnedsättning. Vi menar på att elevernas bristande sociala möjligheter utanför skoltid, gör det än mer angeläget att skapa förutsättningarna för kamratrelationer under skoltid.

Denna studie tog avstamp i Lgrsär22 (2022) skrivning att "Skolan ska sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära." Utifrån delaktighetsmodellen och det material vi samlat in kan vi konstatera att det kan vara svårt för elever att känna sig trygga och tillhöriga i en grupp där de inte upplever ett erkännande, eller i ett meningssammanhang de inte förstår och därför

inte känner sig engagerade i. Skolan ska sträva efter att vara en social gemenskap och detta behovet finns i ännu större utsträckning inom grundsärskolan, där kamratrelationer sällan kommer gratis.

Vi upplever att det inom grundsärskolan finns ett stort fokus på den vuxna omsorgen om eleven och relationen dem emellan. Även i transkripten kan vi utläsa att speciallärare kan se sig själva som kittet mellan eleven och gruppen för att dynamiken ska fungera, eller att speciallärare upplever att de behöver gå in och styra upp aktiviteter där det tar stopp eller uppstår konflikter. Vi hör även under intervjuerna en omtanke och oro för elevernas välmående och framtid. Då det faktiska behovet av omsorg, tolkning, stöttning och uppmuntran kan vara större i grundsärskolan än i grundskolan kan det vara svårt att se när en stöttande hand kan bli ett hinder. Detta är en diskussion som behöver fortsätta föras, både inom forskningen och ute på arbetsplatserna.

En intressant aspekt i vår undersökning är att informant 6 lyfte att speciallärarnas relationer med sina elever kan påverka elevernas relationer med varandra. Även Santos m.fl. (2016) lyfter att en avgörande faktor som bidrar till ett gott klimat i klassrummet är relationen mellan lärare och elev, vilket påverkar nivån av acceptans från övriga elever i gruppen. Mindre positiva relationer mellan en lärare och en elev kan få negativa effekter på barnets sociala och känslomässiga utveckling där elever kan stängas ute ur gemenskapen av övriga elever om en lärare och elev har en pågående konflikt. Informant 6 fokus låg dock till största delen på att skapa fysiska och pedagogiska förutsättningar för att öka samspelet i gruppen, vilket kan kopplas till Santos m.fl. (2016) som menar att klimatet i klassrummet är en av de viktigaste faktorerna i utvecklingen av en inkluderande skola.

En reflektion vi gör utifrån vår studie är att tankarna hos speciallärarna verkar gå isär när det gäller hur central roll de själva bör ha i det sociala samspelet i gruppen. Hos vissa framstår det som att de behöver ha en central roll för att eleverna ska kunna interagera på ett funktionellt sätt, för att vara en förebild och för att hindra konflikter eller regelbrott. I andra intervjuer hamnar fokus på att låta eleverna ta det sociala ansvaret själva, och det beskrivs nästan som en rättighet att få lära av sina

egna misstag och att göra sina egna val även när de inte är de bästa. Här finns inga självklara svar, men vi menar på att det är en diskussion som behöver fortsätta ute på arbetsplatserna, och som vi gärna är en del av.

## 7.6 Framtida forskning

Dubbelhet som identifierades i speciallärares uttalanden, genom den teoretiska analysen, mellan elevernas längtan efter autonomi, och deras vilja till erkännande och kamratrelationer, visar att speciallärares behöver en uppsättning strategier. De behöver kunna använda såväl strategier som stöttning, genom att ge eleverna möjlighet att öva på hur man samspelar i olika sociala sammanhang och hur positiv kontakt etableras med andra, samtidigt som de ibland kan behöva backa och låta eleverna mer självständigt pröva sig fram. Detta indikerar att mer forskning behövs kring lämpliga strategier för att möjliggöra ett ökat socialt samspel inom särskolan. Att använda sociala sammanhang i undervisningen och få elever att interagera med varandra även vid kunskapsinhämtning tror vi kan gynna elevers kamratrelationer och därmed att de i större utsträckning kan få ett rikare socialt liv. Detta bekräftas i studien som Nijs m.fl. (2016) genomfört så lyfts att sociala relationer mellan barn har en positiv inverkan på deras livskvalitet, välbefinnande och mental samt fysiska hälsa. Ytterligare menar vi på att det behövs mer forskning på hur och när vuxnas närvaro i elevernas kamratrelationer hämmar och när den gynnar. Intresset vi gick in i undersökningen med var att undersöka speciallärares tankar om och arbete med elevernas kamratrelationer, men många av svaren vi fick kretsade av naturliga skäl runt speciallärares egna relationella kompetens och omsorg för eleverna. En intressant aspekt hade varit att undersöka om det finns skillnader i hur manliga och kvinnliga speciallärare upplever och resonerar kring elevernas kamratrelationer. Om och i så fall vilka skillnader som framträtt skulle också kunnat kompletteras med observationer för att få in fler dimensioner. En studie liknande denna, med fokus på speciallärares attityder och arbetssätt skulle med fördel också kunna göras med en större bredd av informanter med en jämnare könsfördelning.

Janson (2004) konstaterar att den tydligaste omsorgskultur som finns kanske är den mellan en förälder och dennes barn, där den vuxna har den totala makten. I de allra

flesta fallen är detta dock en hjälpande relation, och en maktrelation som barnet på sikt växer *ut ur* och där jämlikhet senare kan upprättas. När det gäller elever inom grundsärskolan präglas deras relationer ofta av en liknande omsorg, den där en vuxen alltid sätter ramarna. Dessa relationer tenderar att inte övergå i jämlika relationer, då våra elever inte utvecklas på ett typiskt vis mot att bli autonoma vuxna. I motsats till omsorgskultur finns kamratkulturen som präglas av kamratrelationer Janson menar att en individ växer *in i* och som har god potential att vara och förbli jämlika. Vår förhoppning är att fortsatt forskning kommer utgå från elevers egna perspektiv, och med fokus på att gynna just dessa relationer. Som tidigare nämnt skulle denna forskning med fördel kunna göras med delaktighetsmodellen som teoretisk grund, men direkt utifrån ett elevperspektiv, och utan omvägen som speciallärarna i detta fall kan utgöra.



## Referenser

Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: Att bygga broar*. (1. uppl.) Liber

Ahlström, B. (2010). Student participation and school success – The relationship between participation, grades and bullying among 9th grade students in Sweden. *Education Inquiry*, 1(2), 97-117.

Anderson, L. & Östlund, D. (2020). *Speciallärare i särskolan: en profession i gränlandet mellan policy och praktik*. Kristianstad Press.

Bryman, A. (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2 upplagan. Liber.

Cutts, S., & Sigafos, F. (2001). Social competence and peer interactions of students with intellectual disability in an inclusive high school. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 26(2), 127–141.

<https://doi.org/10.1080/13668250020054440>

Goldan, J., Nusser, L., & Gebel, M. (2022). School-related Subjective Well-being of Children with and without Special Educational Needs in Inclusive Classrooms. *Child Indicators Research*, 15(4), 1313–1337. <https://doi-org.ezproxy.hkr.se/10.1007/s12187-022-09914-8>

Göransson, K., Szönyi, K., & Tideman, M. (red.). (2021). *Utbildning och undervisning i särskolan - Forskningsinsikter möter lärar- och eleverfarenheter*. Natur & kultur.

Heyder, A., Südkamp, A., & Steinmayr, R. (2020). How are teachers' attitudes toward inclusion related to the social-emotional school experiences of students with and without special educational needs? *Learning and Individual Differences*, 77. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101776>

Janson, U. (2004). Delaktighet som social process - om lekande och kamratkultur i förskola. I A. Gustavsson (Red.), *Delaktighetens språk* (s.173-199). Studentlitteratur.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3 upplagan. Studentlitteratur.

Nijs, S., Penne, A., Vlaskamp, C., Maes, B. (2016). Peer Interactions among Children with Profound Intellectual and Multiple Disabilities during Group Activities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 29(4), 366-377.

[http://explore.bl.uk/primo\\_library/libweb/action/display.do?tabs=detailsTab&gathStatTab=true&ct=display&fn=search&doc=ETOCRN379099809&indx=1&recIds=ETOCRN379099809](http://explore.bl.uk/primo_library/libweb/action/display.do?tabs=detailsTab&gathStatTab=true&ct=display&fn=search&doc=ETOCRN379099809&indx=1&recIds=ETOCRN379099809)

Rangvid B. S. (2018). Student engagement in inclusive classrooms. *EDUCATION ECONOMICS*, 26(3), 266-284. <https://doi.org/10.1080/09645292.2018.1426733>

Repstad, P. (2007). Närhet och distans. Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap. Studentlitteratur

Santos, G.D., Sardinha, S., Reis, S. (2016). RELATIONSHIPS IN INCLUSIVE CLASSROOMS. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 950–954. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12238>

Schoop-Kasteler, N., Müller, C. (2020). Peer relationships of students with intellectual disabilities in special needs classrooms – a systematic review. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20( 2), 130-145. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12471>

SFS 2011:186. *Examensordning*, Speciallärarprogrammet. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan 2011*. Skolverket.

Specialpedagogiska skolmyndigheten. *Utvecklingsstörning/IF*. Hämtad 2023-04-15 från <https://www.spsm.se/for-laromedelsproducenter/marknadsforing/riktad-marknadsforing/utvecklingsstorning/>

Specialpedagogiska skolmyndigheten. *Vad innebär diagnosen utvecklingsstörning?* Hämtad 2023-04-15 från <https://www.spsm.se/stod/fraga-en-radgivare/fragor-och-svar/fragor-och-svar/vad-innebar-diagnosen-utvecklingsstorning/>

Szönyi, K., & Söderqvist Dunkers, T. (2018). Delaktighet -ett arbetssätt i skolan. Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.

Vlachou, A., Stavroussi, P., Didaskalou, E. (2016). Special Teachers' Educational Responses in Supporting Students with Special Educational Needs (SEN) in the Domain of Social Skills Development. *International Journal of Disability*,

*Development and Education*, 63(1), 79–97.

<http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2015.1111305>

Webster, A.A., Carter, M. (2013). Mutual Liking, Enjoyment, and Shared Interactions in the Closest Relationships between Children with Developmental Disabilities and Peers in Inclusive School Settings. *Journal of Developmental & Physical Disabilities*, 25(4), 373-393. <http://dx.doi.org/10.1007/s10882-012-9319-8>

Zindler, R. (2009). Trouble in Paradise: A Study of Who Is Included in an Inclusion Classroom. *Teachers College Record*, 111 (8), 1971-1996.

<http://dx.doi.org/10.1177/016146810911100809>

Östlund, D. (2012). *Deltagandets kontextuella villkor: fem träningskoleklassers pedagogiska praktik*. Diss. Malmö: Malmö högskola

# Bilaga 1 - Intervjuguide

## Intervjuguide

Intervjuerna bör vara 30-60 minuter långa och är semistrukturerade till sin natur. Vi bör hålla oss till området för vår undersökning men även vara flexibla för informanternas utsagor. Intervjuarens roll är att *lyssna* i första hand, inte att leda informanten till specifika svar.

Se till att

- ha bokat ett rum för intervjun i minst 60 minuter, undersök detta i förväg
- ha vatten och glas att tillgå under intervjun

Undersökningsområdet är hur varje enskild skola och lärare arbetar för att gynna elevers sociala möjligheter i skolmiljön, och vad de har för tankar om hur elevernas sociala möjligheter påverkar deras kunskapsmässiga dito, och utveckling till aktiva samhällsmedborgare.

Syftet med uppsatsen är att bidra med kunskap om speciallärares tankar om betydelsen av sociala relationer mellan elever i anpassad grundskola.

De huvudsakliga frågeställningarna är:

- Hur uppger speciallärarna att skolan arbetar för att gynna elevers sociala relationer?

*- Vad har speciallärarna för tankar om hur elevernas sociala relationer påverkar deras kunskapsutveckling?*

- Hur tror speciallärarna att elevernas sociala relationer i skolan påverkar deras möjligheter i livet?

Inled intervjun med att låta läraren presentera sig själv, sin bakgrund och sitt arbete på skolan i korta ordalag.

Intervjufrågor (huvudfrågor fetmarkerade, med tillhörande underfrågor)

### **1. Hur arbetar du för att gynna elevernas sociala relationer under lektionstid?**

- Hur tänker du kring elevers möjlighet att ha egna relationer utan vuxen inblandning?  
Hur påverkar det eleverna?  
Ser du några svårigheter med dessa relationer?  
Vad kan det isf vara?
- När och hur upplever du att elevernas relationer (sinsemellan) blir synliga?

- Har ni elever med kommunikationshjälpmedel?  
Hur använder ni dem för att de ska gynna elevens egna relationer?
- 2. Hur arbetar du för att gynna elevernas sociala relationer utanför lektionstid?**
- Om ni har en integrerad grundsärskola, hur gör ni för att ge dem social tillgång till grundskoleelever?
- 3. Hur pratar ni i personalen om sociala relationer mellan eleverna?**
- Finns det skillnader mellan delar av personalen? På vilka sätt?
  - Arbetar ni aktivt med den frågan? Hur i så fall? (Hur hoppas ni att detta ska gynna eleverna?)
  - om inte- skulle du vilja, ser du något värde i aktivt arbeta för att öka elevernas möjlighet till sociala relationer? , vad hindrar dig?
  - Finns det något arbete runt elevernas egna relationer som sker strukturerat från tex ledningens håll? Hur ser detta i så fall ut?
  - Gör ni anpassningar i den fysiska miljön för att främja elevens möjlighet att interagera med varandra? Hur i så fall?
  - Hur ser elevernas möjligheter ut att interagera med elever från andra grupper eller klasser?
  - Finns det situationer när vuxna står i vägen för elevernas möjligheter till egna relationer, hur tänker/pratar ni om det?
- 4. Hur tror du att elevernas sociala relationer under skoltiden påverkar deras välbefinnande på sikt, som tonåring och vuxen?**
- Kan det rusta dem för eventuellt arbete, på vilket sätt?
  - Kan de ge dem bättre förutsättningar till sociala relationer utanför och efter skolan? Hur?
- 5. Hur tror du att elevernas egna sociala relationer på skolan påverkar deras kunskapsutveckling?**
- Hur påverkar det motivationen?
  - Hur påverkar det den språkliga utvecklingen?

## Bilaga 2 - Missivbrev



*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*

Fakulteten för  
lärarutbildning

Datum

### **Samtycke till att delta i studie**

Vi är tre studenter, Gun, Johan och Maria, som läser den sista terminen på utbildningen för speciallärare med inriktning Intellektuell funktionsnedsättning och kommer att ta examen i juni 2023.

Vi ska under terminen skriva ett självständigt arbete och vill basera den på intervjuer med speciallärare i södra Sverige. Det är en kvalitativ studie och vi vill intervjua 5-10 lärare. Fokus kommer att ligga på speciallärarnas upplevelse av på vilka sätt personal i särskolan gynnar elevernas sociala möjligheter. Vi kommer inte att titta på verksamheter utan fokuserar på speciallärarnas utsagor. Vi söker deltagare för intervjuer om 30-60 minuter där ljudet spelas in. Det är bara vi tre som kommer att ta del av ljudinspelningarna.

Studien utgår från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Detta innebär att du som deltagare kan avbryta din medverkan när som helst utan några negativa konsekvenser. Du som deltagare kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet, det kommer även din verksamhet. Det insamlade materialet ska enbart användas för denna studie och kommer att förstöras när detta arbete är examinerat.

När studien är klar finns det självständiga arbetet tillgängligt i databasen Forskningsportalen.

Maria Frank, Gun Axén, Johan Persson Lewin

.....

Studentens/studenternas underskrift/er

Kontaktuppgifter:

Telefonnummer

E-mailadress

Ansvarig lärare/handledare: Kamilla Klefbeck, kamilla.klefbeck@hkr.se

Kontaktuppgifter Högskolan i Kristianstad:

[www.hkr.se](http://www.hkr.se)

044-2503000