

# Där man söker får man svar

Delaktighet i teori och praktik  
för elever med funktionsnedsättning

**REDAKTÖRER**

Kristina Szönyi, Tove Söderqvist Dunkers



Forsknings- och utvecklingsrapport  
om delaktighet utgiven av  
**Specialpedagogiska skolmyndigheten**



# Där man söker får man svar

Delaktighet i teori och praktik  
för elever med funktionsnedsättning

© **Specialpedagogiska skolmyndigheten**

Produktion: Tullbergs kommunikationsbyrå

Projektledning: Lotta Nylander

Grafisk form: Norbert Tamas

Best nr: 00388

Tryck: DanagårdLITHO, 2012

ISBN: 978-91-28-00388-9 (tryckt)

978-91-28-00389-6 (pdf)

FoU-rapporten kan beställas eller hämtas som pdf-dokument på  
Specialpedagogiska skolmyndighetens webbplats: [www.spsm.se](http://www.spsm.se).

# Innehåll

Förord	4
Författarpresentationer	6
<b>DEL I – Teoretisk del</b>	9
1 Delaktighetens teori	9
2 Delaktighetsmodellen – skolans kulturer och delaktighetsaspekter	17
<b>DEL II – Delaktighetens praktik</b>	25
3 Vilka faktorer främjar delaktighet för elever med funktionsnedsättning?	27
4 Delaktighetens barriärer	41
5 Skola anpassad för elever med rörelsehinder	63
6 Tillhörighet och erkännande – möjligheter och utmaningar i en gemensam klass	75
7 Att se och förstå delaktighet i en skolkontext	89
8 Avslutande reflektioner kring delaktighet – där man söker får man svar	107
9 Referenser	112

# Förord

Begrepp som får stort genomslag i skolan tenderar i många fall till att ha ett ”bäst före datum”. Inte sällan beror det på att begreppen är eller blir alltför oprecisa. När begreppen ska realiseras i en praktik och i ett institutionellt sammanhang så behövs en precisering och en gemensam tankeram. Det var utgångspunkten för SPSM-projektet med arbetsnamnet ”Delaktighet för elever med funktionsnedsättning”. Genom denna FoU-rapport vill vi återigen sätta begreppet delaktighet på kartan.

Den här skriften är resultatet av en gemensam lärprocess. En drivkraft i den arbetsgrupp inom SPSM som arbetat i projektet har varit uppfattningen att delaktighet är grundläggande för alla elevers rätt till en värdefull utbildningstid i en skola där de får stöd att utvecklas i gemenskap med andra och möjlighet att nå målen för sin utbildning. Delaktighet är därmed ett viktigt begrepp att utveckla inom det specialpedagogiska området. Med utgångspunkt från en teoretisk modell som projektledarna tidigare inspirerats av har arbetsgruppen utvecklat kunskapen om delaktighet i skolans praktik. Modellen är ett sätt att systematiskt identifiera och ringa in barriärer som hindrar men även faktorer i elevers miljöer som fungerar stödjande för deras möjlighet till delaktighet i olika aktiviteter.

Arbetsgruppen har utifrån olika erfarenhetsbakgrunder, olika teoretiska referensramar och det empiriska material som samlats in, utvecklat kunskap. I arbetsgruppen har, förutom projektledarna Kristina Szönyi och Tove Söderqvist

Dunkers, följande personer deltagit: Sara Backström-Lindeberg, Johan Lindström, Suzanne Pettersson, Gunilla Thole och Annica Winberg. Alla arbetar på Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Inom ramen för projektet genomfördes ett antal observationer av skolaktiviteter och intervjuer med elever med funktionsnedsättning. Eleverna har följts under skoldagens olika aktiviteter och även berättat om sina tankar och erfarenheter. Det resulterade i ett gediget material som belyser skolsituationen för ett urval elever med funktionsnedsättning. SPSM och arbetsgruppen vill tacka alla elever för att ni på ett så generöst sätt bidragit med era erfarenheter och insiktsfulla synpunkter.

Vi vill även rikta ett stort tack till Ulf Janson, professor emeritus och Eva Melin, doktorand, båda på Institutionen för pedagogik och didaktik på Stockholms universitet, för att ni generöst delat med er av pågående forskning och utvecklandet av den teoretiska modellen för delaktighet.

Ambitionen med rapporter som ges ut i FoU-serien är att de ska bidra med fördjupad kunskap inom det pedagogiska kunskapsområdet med inriktning på specialpedagogik. Vi vänder oss till praktiker, beslutsfattare, studenter, forskare och andra intresserade. Förhoppning är att arbetet som presenteras i denna rapport ska fungera som ett stöd i det utvecklingsarbete som pågår inom förskola, skola och vuxenutbildning och som syftar till att ge alla barn och elever bästa förutsättningar för lärande, utveckling och gemenskap.

**Greger Bååth**  
*Generaldirektör*

**Kristina Szönyi**  
*Nationell FoU-Samordnare*

# Författarpresentationer

## Redaktörer



**Kristina Szönyi** är beteendevetare och fil dr. i pedagogik. Verksam som nationell FoU-ledare på Specialpedagogiska skolmyndigheten och vikarierande lektor på Högskolan i Halmstad. Delaktighets- och utanförskapande processer i skolan är ett centralt forskningsintresse liksom inifrånperspektiv på funktionsnedsättning och funktionshinder.



**Tove Söderqvist Dunkers** är specialpedagog med en masterexamen i pedagogik vid Stockholms universitet. Arbetar som rådgivare vid Resurscenter syn, Specialpedagogiska skolmyndigheten. Studierna har främst fokuserats på villkor för delaktighet. Hur ser villkoren ut för barn och ungdomar med funktionsnedsättning i kamratgemenskapen och i undervisningen?



## Skribenter



**Annica Winberg** är auktoriserad socionom och arbetar som kurator vid Resurscenter syn, Specialpedagogiska skolmyndigheten. Har ett stort intresse för frågor som rör delaktighet och inkludering av elever med funktionsnedsättning i det ordinarie skolsystemet.



**Suzanne Petterson** är specialpedagog och arbetar som rådgivare i Östra regionen på Specialpedagogiska skolmyndigheten. Ett av intresseområdena är hur olika faktorer påverkar skolor och lärares möjligheter att skapa förutsättningar för inkludering och delaktighet. Vilka konsekvenser och följder får till exempel skolhuvudmannens eller rektors förståelse av begreppen inkludering och delaktighet för det konkreta vardagsnära arbetet i skolan?



**Sara Backström Lindeberg** har en musikhögrexamen vid Kungliga musikhögskolan i Stockholm samt pågående masterutbildning i specialpedagogik. Hon arbetar som rådgivare och musikhögskolans lärare på Specialpedagogiska skolmyndigheten, Resurscenter syn i Stockholm. Hon har, förutom musikämnet, även fördjupat sig inom ämnet delaktighet, samspel och kommunikation samt ljudets betydelse i samspelet och i kommunikationen för personer med synnedsättning.

Samt Kristina Szönyi och  
Tove Söderqvist Dunkers, se föregående sida.



## 1

# Delaktighet som teori

## Inledning

Delaktighet är ett begrepp som vuxit sig starkt i skolans retorik. Orsaken till begreppets genomslag och starka ställning är förmodligen att det är ett positivt laddat begrepp som ger en tydlig riktning som alla kan ställa sig bakom. Ett problem med begrepp som ursprungligen kommer från vardagsspråket är dock att de sällan blir problematiserade och därmed inte heller tydligt definierade.

Delaktighet är för både individ och samhälle ett viktigt begrepp, men också ett begrepp som saknar en tydlig definierad innebörd. I vardagliga sammanhang går det naturligtvis utmärkt att använda ord utan närmare precisering, men när ett begrepp ska fungera i ett institutionellt sammanhang, som skolan utgör, uppstår problem om det råder osäkerhet kring vad som faktiskt avses. Det betyder emellertid inte att ord som delaktighet betyder samma sak för alla individer, men om det saknas en gemensam förståelse kring begreppets innebörd blir det svårt att veta vad som behöver göras i skolans miljöer och förstå vad delaktighet kan innebära på individnivå. I denna rapport introduceras det som vi beskriver som en tankestruktur eller tankefigur kring delaktighet. Vi illustrerar den genom observationer i skolmiljöer och elevintervjuer som analyserats genom denna tankestruktur.

Många av de frågeställningar som Specialpedagogiska skolmyndigheten får handlar om elevers delaktighet, när eleven har en funktionsnedsättning. Mer precist handlar det om vad som kan göras åt bristande delaktighet för elever med funktionsnedsättningar, i skolarbetet och i mer socialt inriktade sammanhang som raster och andra aktiviteter. Att frågeställningarna kring elevers delaktighet är många, ser vi som ett tecken på att det är ett område som är svårt att hantera men också ett område där ambitionen att stödja elever i deras delaktighetssträvanden är stor.

När problem uppstår kring elever som har en funktionsnedsättning och deras möjligheter till delaktighet i en klass eller grupp, söker man lätt förklaringar som enbart ser till elevernas individuella egenskaper och förutsättningar. Mer sällan ställer vi oss frågan, *vilka förutsättningar till lärande, samspel och delaktighet som skolmiljön ger eleverna*. I vilken utsträckning får eleverna likvärdiga förutsättningar att delta på samma sätt som elever utan funktions-

nedsättning? Skolinspektionen har i sin granskningsrapport (2009:6) pekat på många brister som handlar om omgivningsfaktorer i skolor. I sammanhanget betonar man också att det är WHO:s relativa handikappdefinition som ska vara vägledande, för hur vi definierar de problem som kan uppstå runt eleverna: ”Om skolproblem uppstår är de att betrakta som kontextuella istället för individuella” (Skolinspektionen:2009:6. s.10).

Vad är det då som gör det så svårt? Professor Ulf Janson pekar på en komplicerande faktor som handlar om den inkluderande skolans dubbla uppgift, som innebär att skolan i sin verksamhet måste upprätthålla två fokus aktuella samtidigt:

Inklusiva verksamheter som den svenska skolan och förskolan har en dubbel uppgift. De ska stimulera samspel mellan barn med olika funktionella förutsättningar, men de ska också ge ett ”särskilt stöd”, det vill säga individinriktade insatser, till de deltagare som bedöms behöva det. Mot bakgrund av detta resonemang kan man i stöd- inriktade insatser se en risk: att barnet inte ses som en medaktör i gemensam aktivitet kring gemensamma sakförhållanden utan själv blir sakförhållandet, föremålet för åtgärd. Barnet underförstås som inkompetent, präglad av brist, hjälpbehov och beroende. Det framträder för omgivningen, läraren såväl som kamrater, i en vertikalt underordnad position. (Janson, U. 2001).

## Projektet Delaktighet för elever med funktionsnedsättning

I den här rapporten presenteras ett pågående utvecklingsprojekt inom SPSM där delaktighet för elever med funktionsnedsättning i skolan är i fokus. Genom rapporten vill vi skapa en medvetenhet kring begreppet delaktighet och dess innebörder och om hur skolsituationen kan se ut för elever med funktionsnedsättning med avseende på delaktighet. Vi hoppas genom detta inspirera till ett fortsatt arbete med utvecklandet av pedagogik och skolmiljön, i alla dess olika delar, för att skapa bättre förutsättningar för alla elevers delaktighet.

### Ingen homogen grupp

Att vi särskilt fokuserar på elever med funktionsnedsättningar betyder inte att vi anser att det är en homogen grupp som ska förstås och behandlas på ett särskilt sätt. Studier har dock uppmärksammat att skolan har särskilt svårt att skapa goda villkor för delaktighet för elever med funktionsnedsättning. Det till-

sammans med att vårt primära uppdrag i Specialpedagogiska skolmyndigheten är att arbeta med stöd till elever med funktionsnedsättning är motiven till att vi här sätter dessa elever i fokus. Det är dock viktigt att understryka att vi inte menar att den här gruppen går att ringa in med någon absolut säkerhet, att det skulle finnas tydliga gränser är varken realistiskt att tro eller eftersträvansvärt. Det handlar om elever med olika typer och grader av funktionsnedsättning. Resonemang kring svårigheter med kategoriseringar och diagnostisering är angelägna, men vi kommer inte att fördjupa oss närmare i dem i denna rapport.

## Begreppsdefinition

En bärande utgångspunkt för projektet utgörs av en begreppsdefinition av delaktighet som utvecklats på Institutionen för pedagogik och didaktik vid Stockholms universitet (Janson, 2010). Begreppsdefinitionen har främst använts för att studera förskoleelevers delaktighet i grupper där det fanns barn med och utan funktionsnedsättning. Vi har inspirerats av hur delaktighetsbegreppet, genom empiriska studier och teoretisering, har brutits ned i ett antal aspekter och därigenom utvecklats vad gäller stringens och användbarhet i vardagens praktik. De aspekter av delaktighet som vi arbetade med var följande: Tillhörighet, Tillgänglighet, Samhandling, Engagemang, Autonomi och Erkännande. Längre fram beskrivs aspekterna mer ingående och hur de samspelar.

## Syfte och tillvägagångssätt

Projektets övergripande syfte är att vidareutveckla arbetet med tankestrukturen om delaktighet för att kunna tillämpa den vid planering, genomförande och uppföljning av insatser som har till syfte att stödja barn, ungdomars och vuxnas delaktighet i skola och utbildning. Den inledande frågan projektet hade att undersöka var om delaktighetsaspekterna från förskolestudierna var relevanta även för elever i skolmiljö. Detta undersöktes genom skolobservationer och elevintervjuer som analyseras med delaktighetsaspekterna som analysraster.

## Rapportens framväxt

Efter det inledande analysarbetet insåg vi vilken värdefull kunskap vi fått genom att ta del av elevernas erfarenheter. Vi bestämde då att dela med oss av kunskapen genom denna rapport. Vår bedömning är att det finns förutsättningar och hinder i skolmiljön som kan vara särskilt viktiga att ha i åtanke när delaktighet för elever med specifika funktionsnedsättningar diskuteras. Men elevers möjlighet till delaktighet i skolan handlar främst om skolans inställning och kompetens att möta elever med funktionella olikheter än om stöd som är

specifikt för funktionsnedsättningens karaktär. Därför menar vi att elevernas erfarenheter ger oss kunskap som är viktig och användbar på ett generellt plan i skolans arbete.

### Vem vi vänder oss till

Rapporten vänder sig till professionella som arbetar inom pedagogisk verksamhet och andra som är intresserade av frågeställningar kring delaktighet. Vår ambition är att väva samman praktikens erfarenheter med mer vetenskapliga och analytiska resonemang. Förhoppningen är att läsaren ska finna rapporten stimulerande samtidigt som den utmanar gamla tankestrukturer.

### Projektets nästa fas

Projektet är treårigt och hösten 2012 inleddes nästa fas. Syftet är att undersöka om vår tankestruktur kring delaktighet kan fungera i det råd- och stöduppdrag som myndigheten har. Det betyder inte att det tidigare saknats strategier, men denna delaktighetsstruktur kan fungera som ytterligare stöd för att konkretisera hur delaktighet kan gestalta sig och för att förstå var barriärerna finns. I slutändan är syftet att utveckla ett material som är tillgängligt för verksamma i skolor och förskolor. Utmaningen är att utveckla en modell som är tillgänglig och tillämpbar utan att vara utslätad. Det komplexa måste förbli komplext och vi behöver kunna handskas med det så att insatserna leder till ökad delaktighet. Om det svåra förenklas för mycket bortser vi från det unika i att vara människa och det komplicerade samspelet människor emellan. De professionellas ansvar och professionalitet är att förstå och stödja det unika i var människa och mellanmänskliga relationer. Vår förhoppning är att materialet om delaktighet kan vara ett stöd i denna viktiga men svåra uppgift.

### Rapportens disposition

Rapporten består av två delar. Del ett utgörs av en teoretisk och historiskt förankrad text kring delaktighetsbegreppet och del två innehåller praktisknära exempel från olika skolsituationer. Vår ambition är att kapitlen ska bilda en helhet. I den första delen följer, efter det inledande avsnittet, ett avsnitt där delaktighetsbegreppet beskrivs i ett vidare sammanhang. I kapitel två ges en fördjupad beskrivning av den modell för delaktighet som är fokus för rapporten.

Del två, som är rapportens viktigaste empiriska kunskapsbidrag, innehåller sex olika kapitel skrivna av olika författare. Här beskrivs på olika sätt skolsituationen för elever med olika funktionsnedsättningar. Del två avslutas med en sammanfattande reflektion.

## Kort introduktion till delaktighetsbegreppet

Delaktighet har fått ett relativt stort inflytande i retoriken kring skola och undervisning. Delvis hänger det samman med en pedagogisk idé om att delaktighet är nära associerat med engagemang. En elev som känner engagemang i skoluppgiften anses ha större möjlighet att utveckla kunskaper inom området. En annan starkt bidragande orsak är barnrättskonventionen som slår fast barns rätt att komma till tals i frågor som rör dem själva: *”Konventionsstaterna ska tillförsäkra det barn som är i stånd att bilda egna åsikter rätten att fritt uttrycka dessa i alla frågor som rör barnet, varvid barnets åsikt ska tillmätas betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad* (FN:s konvention om barns rättigheter. Artikel 12:1).

Om vi närmar oss delaktighet från ett annat håll ser vi att delaktighetsbegreppet fått sitt största genomslag inom handikappideologi och handikappolitik. Begreppet delaktighet är här sprunget ur ett rättighetsperspektiv och markerar rätten för personer med funktionsnedsättningar att få leva, verka, utveckla sociala och nära relationer och så vidare på samma arenor och på samma villkor som andra i samhället. Rätten till delaktighet finns tydligt uttryckt i Lagen och stöd och service till vissa funktionshindrade (LSS) och i FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättningar.

I Sverige introducerades delaktighetsbegreppet på allvar under 1980-talet. Det skedde efter flera decennier då situationen för personer med funktionsnedsättning uppmärksammats och flera stora förändringar genomförts. Från 60-talet och framåt, drev starka och engagerade företrädare för brukarorganisationer frågor som handlade om normalisering och integrering. Det handlade om att ta steget från ett annorlunda liv i segregerade former till ett ordnärt liv. Att växa upp tillsammans med sin familj, att som vuxen bo i vanliga bostadsområden och så vidare. Nästa steg i den utvecklingen och retoriken kom att utgöras av delaktighet. Delaktighet handlade om mer än att finnas med på olika samhälleliga arenor och rätten till stöd. Begreppet fick en nära anknytning till medborgarskapsrörelsen och handlade om att vara medborgare på samma villkor och med samma rättigheter som alla andra medborgare. Att människor med funktionsnedsättningar skulle delta aktivt i demokratiska processer betonades. Detta var något som Handikapputredningen kunnat konstatera skilde sig på ett dramatiskt sätt från andra medborgares deltagande (SOU 1991:46). I utredningen, som alltså är ett förarbete till LSS-lagstiftningen beskrivs delaktighet på följande sätt: *”Vi vill använda begreppet delaktighet i bemärkelsen aktivt deltagande i samhällslivet. Önskemål och intressen kan variera mellan olika skeden i livet, mellan olika personer och olika orter”*.

Begreppsdefinitioner och begreppsanvändning är föremål för ständig utveckling och debatt. Olika försök har gjorts för att problematisera delaktighetsbegreppet (se bland annat Gustavsson 2004). I den internationella klassi-

fikationen ICF<sup>1</sup>, International Classification of Functioning, Disability and Health, är också delaktighet ett centralt begrepp. Med delaktighet avses ”*en individs engagemang i en livssituation*”. Det är vad individen gör tillsammans med andra, hur involverad individen är och vad individen upplever meningsfullt att göra som är det centrala.

Delaktighetsinskränkning används här i betydelsen när individen upplever problem i samspel med andra eller i möjligheterna att engagera sig i en situation (Pless & Granlund, 2011).

## Delaktighet i skolan

Som framgått ovan så är delaktighet ett centralt begrepp inom handikappforskning och handikappolitik, nationellt och internationellt. Delaktighetsbegreppets introduktion i skolan är i det perspektivet relativt nytt även om dess innebörd under flera år varit centralt inom det specialpedagogiska området. Som tidigare nämnts så uppstår problem när mångtydiga begrepp används på ett sätt som om det fanns en gemensam innebörd. När en skola säger att de har delaktighet som mål så är det naturligtvis viktigt att veta vad som avses. När en skola vänder sig till SPSM med frågeställningar som handlar om elevers bristande delaktighet så måste det finnas en gemensam förståelse och innebörd av delaktighet för att det ska vara möjligt att gemensamt förbättra elevens skolsituation. Lika viktigt är det naturligtvis för en organisation som SPSM att vara tydlig med vad som avses då vi i olika sammanhang betonar vikten och betydelsen av att öka elevers delaktighet.

I många sammanhang sätts ett likhetstecken mellan inkluderande undervisning<sup>2</sup> och delaktighet. Men vi menar att det är ett snävt sätt att se på delaktighet. Delaktighet kan betyda inkluderande undervisning men det är samtidigt fel att dra en generell slutsats om att elever som till exempel får sin undervisning i särskilda undervisningsgrupper inte kan sägas vara delaktiga. Då har vi begränsat delaktighet till en normativ innebörd. Istället ska delaktighet förstås i den aktivitet där eleven befinner sig. En innebörd av det är att en elev kan vara delaktig i den aktivitet där den befinner sig samtidigt som det kan skapa mindre gynnsamma villkor för elevens delaktighet i andra sammanhang.

1 ICF är en övergripande modell för att sortera information som rör individens fysiska, psykiska och sociala situation.

2 Även inkludering är ett begrepp som saknar en precis definition, men resonemanget ger oss ändå en indikation på hur man ser på delaktighet i skolan.



## Olika perspektiv

Inom samhällsvetenskaplig-, pedagogisk- och specialpedagogisk forskning brukar man beskriva att det finns olika perspektiv på funktionshinder och funktionsnedsättning liksom på elever i behov av särskilt stöd. Till exempel så lyfts ofta dikotomin eller motsatsförhållandet *sociala modellen* och *medicinska individuella modellen* fram inom samhällsvetenskapen. Inom specialpedagogiken utgör relationellt perspektiv respektive kategoriskt perspektiv ett vanligt förekommande begreppspar som illustrerar delvis olika tankesystem. Gemensamt för begreppsparen är att de illustrerar å ena sidan ett perspektiv där orsaken till svårigheter eller problem som uppstår i en persons livssituation eller i en aktivitet söks hos individen. Frågeställningarna kan då handla om vilka svårigheter en elev har som leder till att han/hon inte når målen i skolan, inte utvecklar kamratrelationer, inte klarar att ta sig från klassrummet till matsalen och så vidare. Det andra perspektivet har istället fokus på vad i miljön som skapar hinder och svårigheter. I verkligheten är frågeställningarna sällan fullt så ensidiga, men vår erfarenhet och skolinspektionens rapport vittnar om att det är påfallande ofta som frågeställningar kring elevers skolsvårigheter fokuserar på elevers brister och inte på samspelet med miljön. Detta innebär ett individuellt och kategoriskt perspektiv trots att skolorna inte så sällan uttrycker att de har ett relationellt perspektiv på hur funktionshinder uppkommer. En ambition för att se delaktighet på ett mer kontextuellt sätt är därför att hitta modeller för att se individen *i* aktiviteten, eleven *i* skolmiljön.

Sverige har sedan lång tid tillbaka officiellt ställt sig bakom ett miljörelativt perspektiv, det som också finns i FN:s konventioner om rättigheter för personer med funktionsnedsättning. Det innebär att svårigheter som uppstår ska ses som en obalans mellan individens förutsättningar och behov och omgivningens utformning. I skolsammanhang benämns ofta detta synsätt som det relationella perspektivet.

I praktiken verkar det vara svårt att handskas med skolsvårigheter på det relationella sättet. Här vill vi understryka att detta får konsekvenser för elever med funktionsnedsättningar och deras skolgång och det handlar alltså inte om ett normativt eller akademiskt hårklyveri. Beroende på vad man ställer för fråga så ställs sökarljuset in på olika områden. Ställs frågan om orsaker till skolsvårigheter som en elev hamnar i utifrån individens egenskaper eller förmåga så är det också där man söker och finner svar. Om frågeställningen enbart fokuseras på omgivningen, kanske förklaringsmodellen inte blir tillräckligt differentierad, fokus hamnar exempelvis enbart på trappräckets placering.

Det förekommer att utredningar kring en elevs svårigheter genomförs utan man på ett mer systematiskt sätt undersöker hur tillgängligheten ser ut för eleven under skoldagen. Att det är på det sättet har naturligtvis förklaringar, bland annat

tradition och en stark tilltro till medicinska och psykologiska diagnoser. Men vi vet också att det saknas användbara modeller för hur man ska beskriva en elevs skolsituation utifrån ett relationellt perspektiv. Här tror vi att vårt arbete med en tankestruktur om delaktighet, där vi har aktiviteten i fokus, är en bra början.

## 2

# Delaktighetsmodellen – skolans kulturer och delaktighetsaspekter

Delaktighetsmodellen som presenteras i detta kapitel består både av skolans olika kulturer samt sex olika aspekter av delaktighet. Under projektets första år och praktiska användande har främst delaktighetsaspekterna varit i fokus. Men sammanhanget, i vilken aktiviteten sker, kräver olika förhållningsätt och koder och därför är kulturdimensionen också viktig. Om det exempelvis är i en undervisningssituation eller om det är ute på rasten med kompisarna som aktiviteten sker, har stor betydelse. Förväntningarna från andra elever och från vuxna ser olika ut. Det krävs därför olika förmågor och förhållningssätt beroende på i vilket sammanhang som aktiviteten sker.

## Skolans tre kulturer

I skolan sker både lärande, omsorg, fostran och gemenskap med kamrater. Eleverna förflyttar sig mellan olika fysiska rum och kulturer som kräver olika förhållningssätt. I *Undervisningskulturen*, (Janson 2005, Melin, 2009) påverkar lärarens styrning av aktiviteter barnets lärande och utveckling. Relationen mellan lärare och elev är vertikal till sin karaktär. Läraren är den som har ansvar för att leda och undervisa eleven. Målen är barnens utveckling inom olika områden, vilka inte nås på en gång utan är framtidsinriktad. Undervisningskulturens mål och medel sträcker sig med andra ord in i framtiden. *Omsorgskulturen* innebär också en vertikal relation där omsorg ges och tas emot, som i förhållande förälder – barn eller lärare – elev. I omsorgskulturen erbjuder omsorgsgivaren, som i skolans värld kan vara läraren, assistenten eller andra vuxna, eleven omvårdnad och trygghet. När det gäller omvårdnad av en elev med funktionsnedsättning finns ibland en resurs eller assistent i skolan. Assistenten ska finnas som stöd och hjälp i vissa situationer. I *kamratkulturen* är barnens relationer huvudsakligen horisontella. Strävan är att relationen ska vara lustfylld och är här och nu – orienterad. Man umgås för att man vill, inte för att det är nyttigt eller för att det är bra någon gång i framtiden. Det som gäller i vuxenstyrda kulturer gäller inte i kamratkulturen. Samspelet och det sociala

spelet mellan barn och ungdomarna pendlar mellan engagemang och makt till att inte räknas med. Interaktionen är därför inte alltid horisontell, den kan skifta mellan horisontalitet och vertikalitet.

Möjligheter till delaktighet kan se helt olika ut i de tre kulturerna eftersom interaktionen kräver olika förmågor. I klassrummet där undervisningskulturen dominerar krävs andra förmågor än i kamratkulturen. Ibland pågår interaktionen i de olika kulturerna parallellt. Att i klassrummet manifesteras sin gemenskap med kamraten som sitter bakom, samtidigt som lektion pågår, kräver strategier för att inte bli upptäckt och upplevas som störande av läraren. Eleverna är ofta medvetna om vad som krävs i de olika kulturerna och de förhållningssätt som gäller. Att förflytta sig mellan de olika kulturerna kräver också en medvetenhet om hur olika interaktionen ser ut mellan exempelvis elevens lärare eller interaktionen med en jämnårig klasskamrat (Söderqvist Dunkers, 2011).

## Delaktighetsaspekter

Den modell för delaktighet som vi arbetat med har utvecklats av Janson (2005). De sex aspekterna av delaktighet kan spjälkas upp i både självupplevda och utifrån observerbara aspekter. Det innebär att aspekterna täcker både det individen upplever och det som kan observeras utifrån. Om begreppet delaktighet ska få en praktisk innebörd måste frågor som, ”hur är man delaktig?” och ”med vem?” och ”i vad?” ställas. En konkretisering möjliggör att fånga in hur en elevs delaktighet i hela skolsituationen ser ut. Delaktighetsaspekterna kan även användas som en tankestruktur för att vi lättare ska förstå vad vi menar när vi pratar om möjligheter och villkor för att delta i skolans olika aktiviteter.

Elevernas delaktighet är i ständig förändring och förhandling. Olika situationer och sociala sammanhang skapar sina unika villkor. Under en och samma skoldag är eleverna med om många olika aktiviteter. Lunchen och miljön i matsalen kanske gör det omöjligt att kunna ta mat själv eller hitta utan hjälp. Samtidigt kan en annan aktivitet i exempelvis klassrummet, där anpassat läromedel finns, vara mer tillgänglig. Olika aktiviteter under skoldagen ställer olika krav. Under en och samma dag kan delaktigheten variera, från att i en situation vara hög för att i nästa aktivitet vara låg eller helt saknas. Delaktighet är inte statisk. En individs delaktighet i aktiviteten utgörs av ett samspel mellan de individuella förutsättningarna och miljön, där också omgivningens förhållningssätt utgör en viktig del. Delaktighetsaspekterna som beskrivs nedan utgör ett stöd för att undersöka elevers delaktighet i en skolaktivitet.

## Tillhörighet:

Att formellt tillhöra exempelvis en skola, klass med mera.

Alla barn är i dag delaktiga i det allmänna skolväsendet. Det garanterar alla barns rätt att tillhöra en skola och vara en del i en klass. Men det garanterar inte någon plats i kamratgruppen. I studien använder eleverna begreppet tillhörighet, men då med en annan innebörd. De syftar på själva upplevelsen av tillhörighet till en grupp, klass eller liknande.

## Tillgänglighet:

Handlar om att ha tillgång till aktivitetens **fysiska, symboliska och socio-kommunikativa** sammanhang. Det finns en stark koppling mellan tillgänglighet och övriga delaktighetsaspekter. Är graden av tillgänglighet hög finns en bra grund för hög grad av delaktighet inom de övriga aspekterna.

**Fysisk tillgänglighet** handlar om att skolans miljö är tillgänglig för alla elever. Att man kommer fram och kan orientera sig på skolan. Det gäller anpassningar i miljön som ledstråk, rullstolsramper med mera. Fysisk tillgänglighet i undervisningen innebär bland annat att ha tillgång till relevanta läromedel, teknisk utrustning, alternativa verktyg och så vidare. För att underlätta sociala kontakter och inträden på rasterna kan den fysiska tillgängligheten exempelvis bestå av mötesplatser. Elever som inte vet vart de ska ta vägen på rasten eller elever som på grund av sin synnedsättning inte vet var kamraterna är, är hjälpta av fysiska mötesplatser och tillgängliga aktiviteter.

**Socio kommunikativ tillgänglighet** handlar dels om att behärska den kommunikativa teknik som används i skolan (tal, icke-verbal kommunikation, teckenspråk och så vidare). Brist på tillgänglig information vid exempelvis genomgångar eller vid instruktioner inför arbetsuppgifter gör att det blir svårt att följa undervisningen. För elever med neuropsykiatrisk funktionsnedsättning kan exempelvis metaforer, som för andra kan vara ett stöd, vara svåra att förstå. Liknande gäller för ironi eller samtal i klassrummet som bygger på abstrakta associationer. Det handlar också om att förstå och följa de normer för samspel som gäller i den aktuella situationen (Janson, 2005). I lek och aktiviteter sker förändringar och modifieringar av regler. Om förändringar inte uttrycks verbalt är det svårt för elever som inte ser att förstå lekens eller aktivitetens svängningar.

**Symbolisk** tillgänglighet handlar om begriplighet i aktivitetens meningssammanhang. Vi förstår utifrån de erfarenheter vi har med oss och vi uttrycker också detta utifrån hur vi erfar. Det handlar om att förstå varandra och meningen i det som sägs eller görs. Olika begrepp kan ha olika betydelse beroende på olika erfarenheter. Det kan också handla om att förstå varandras uttryck när det exempelvis gäller lek och skämt i ett samspel.

De olika delarna av tillgänglighet påverkar varandra inbördes. En hög grad av fysisk tillgänglighet underlättar för den socio-kommunikativa och så vidare. Insatser som görs inom ett område påverkar även andra delar av tillgänglighet (se fig.1).

### Tillgänglighetsaspekterna påverkar varandra

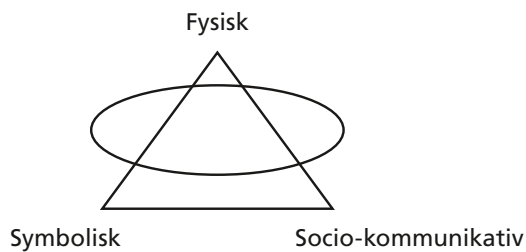


Fig. 1. Delaktighetens villkor (Janson, 2010)

I det praktiska arbetet med delaktighetsmodellen upptäckte vi att det kan vara svårt att tydligt särskilja mellan de olika delarna av tillgänglighet. Det är inte heller nödvändigt alla gånger. Detta kan man hantera genom att sammanföra socio-kommunikativ och symbolisk tillgänglighet till, **kommunikativ och symbolisk tillgänglighet**. I del två av rapporten, där empirimaterialet presenteras, har sammanslagning gjorts vid några tillfällen.

### Samhandling:

Att vara med i samma handling, exempelvis i arbetsgrupper i klassrummet, idrotten i skolan, lek ute på gården, eller samtal i korridoren. Det innebär att vara delaktig i utförandet av en handling, en aktivitet. Samhandling är en delaktighetsaspekt som främst kan iakttas utifrån. Att vara med i samma handling betyder inte att man

gör saker på samma sätt. Att vara med i samma handling är viktigt både för att känna sig och att vara en i gruppen. Men också med tanke på vilka signaler det sänder till övriga elever i klassen om en elev separeras från gruppen.

### Erkännande:

Erkännande handlar om andras uppfattning och acceptans i olika aktiviteter, exempelvis i kamratgruppen, i klassen, på fritidshemmet eller av läraren. Uppfattas eleven av andra som någon som tillför något eller råder ett icke-erkännande från kamratgruppen? För att tillföra något i undervisningssammanhang eller i kamratkulturen krävs tillgång till tillgänglighetens olika delar. Kamratkulturens tolerans för olikheter reproducerar och återskapar de värderingar och normer som finns i skolan. Därför har det betydelse hur skolans organisation, värderingar och normer ser ut (Wrethander Bliding, 2007).

### Engagemang:

Engagemang är en egenupplevd aspekt av delaktighet. Eleven kan uppleva engagemang i en aktivitet där engagemanget kanske inte uppfattas av andra. För att ta reda på hur och om eleven känner engagemang och motivation måste man fråga och samtala med eleven om det. Motivation och engagemang styrs ofta av lust. Lust väcks i undervisningssituationen exempelvis av lärarens engagemang, av erkännande och mötet i gemensamma intressen med andra.

### Autonomi:

Att eleven har inflytande över sin situation och ges möjlighet till självbestämmande.<sup>1</sup> I skolan har alla elever regler, tider och krav på

1 Autonomi är ett begrepp som har haft en speciell innebörd inom det handikappideologiska området och inom forskningen. Det har främst använts för att klargöra skillnaden mellan begreppen oberoende och beroende. Att vara autonom betyder inte att en individ är oberoende av andra människor. Tvärtom lyftes begreppet fram för att visa att personlig assistans kan öka graden av autonomi för individer med en omfattande funktionsnedsättning. Att vara beroende av andras stöd behöver alltså inte betyda att individens autonomi är låg, det som är avgörande är individens möjlighet till självbestämmande (Söder, M, 1989). Men det är viktigt att ett personligt stöd inte ersätter en mer generell tillgänglighet. Ambitionen bör alltid vara att den generella tillgängligheten ska vara hög. Autonomi betyder inte heller att individen har rätt att alltid få sin önskan och vilja igenom. Ingen individ som lever i ett socialt sammanhang är helt autonom, utan vi är beroende av andra och ingår i ett sammanhang där det finns en uppsättning regler som vi har att följa. Skolan utgör ett sådant sammanhang.

skolarbete att rätta sig efter. I det sammanhanget kan det vara svårt att använda begreppet autonomi. Men autonomi i detta sammanhang står för självbestämmande på samma sätt som klasskamraterna.

Det finns risk att vuxnas omsorg inkräktar på elevens autonomi och får konsekvenser i kamratkulturen. Om det blir ett omhändertagande från de vuxna där elevens integritet hotas, så undergrävs autonomi. Delaktighetsaspekten autonomi är en viktig faktor för erkännande i kamratkulturen.

Dessa sex aspekter gör det möjligt att tydligare identifiera var främjande delaktighetsfaktorer finns eller var vi kan upptäcka och synliggöra eventuella delaktighetsbarriärer. Vi får begrepp och ord för det vi upptäcker och ska beskriva vid olika uppdrag och frågeställningar. Det underlättar vid pedagogiska insatser i elevens skoldag att synliggöra och förstå att ”orsaken kanske inte alltid finns vid källan”, vilket blir tydligt i det material som redovisas längre fram (del två).

Tankestrukturen nedan är den delaktighetsmodell med aspekter samt kulturer som vi använt och provat under årets första projektår. Delaktighetsaspekterna presenteras i den vertikala spalten och kulturerna i den horisontella. Tankestrukturen är inte tänkt som ett klassificeringsinstrument med kodning av x-antal gånger i varje ruta. Utan den är tänkt som hjälp att sortera, ringa in och förstå delaktighet i skolans olika aktiviteter.

### Tankestruktur för delaktighetsmodell

	Undervisningskulturen	Kamratkulturen	Omsorgskulturen
Tillhörighet			
Tillgänglighet <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fysisk</li> <li>• Socio-kommunikativ</li> <li>• Symbolisk</li> </ul>			
Samhandling			
Engagemang			
Erkännande			
Autonomi			



Tankestrukturen utgör ett stöd för att på ett mer kontextuellt sätt förstå elevers delaktighet i skolan och med den som utgångspunkt kan olika frågeställningar kring delaktighet belysas. Nedan ges exempel på några frågeställningar som vi här placerat in i de tre olika kulturerna.

## Undervisning

Hur ser tillgängligheten ut i olika undervisningssituationer? Hur är tillgången till läromedel och alternativa verktyg som behövs? Är det möjligt för alla elever att följa med vid gemensamma genomgångar på lektionerna? Vilka förutsättningar till samhandling med klasskamraterna ges i klassrummet och i aktiviteten? Vilka förutsättningar ges eleverna för att nå målen för sin utbildning?

## Kamrater

Hur ser samhandlingen ut på rasterna eller på fritidshemmet? Är det möjligt att delta i aktiviteterna? Är det möjligt att ta sig fram till klasskamraterna på skolgården? Hur är toleransen för olikheter i klassen, acceptansen och erkännandet i kamratgruppen? Finns det någon samlande plats att träffas på för ungdomarna på högstadiet?

## Omsorg

Finns det stöd som behövs vid olika moment i skolan? Det kan röra sig om led-sagning, personlig omvårdnad, eller att eleven behöver stöd vid andra moment under skoldagen. Elever med funktionsnedsättning är ingen homogen grupp, därför är givetvis behovet olika stort vid olika aktiviteter. Vi har sett att det kan vara bra att ställa sig frågan om stödet är rätt utformat eller kan en ökad generell tillgänglighet skapa högre grad av autonomi?



# Delaktighetens praktik

Efter den inledande delens teoretiska resonemang om delaktighet och dess olika aspekter övergår vi i del två till att mer konkret beskriva hur elevers delaktighet i skolvardagen kan se ut på ett antal skolor. Den viktigaste källan är elevers egna erfarenheter och upplevelser, som vi tagit del av genom intervjuer. Dessa har kompletterats med observationer av skolvardagen.

Sammanlagt genomfördes intervjuer med 29 elever och 14 observationer vid elevernas skolor. 13 elever har en synnedsättning, 10 elever rörelsehinder, tre elever har en intellektuell funktionsnedsättning. Ytterligare tre elever medverkade i intervjuerna. 15 pojkar och 14 flickor mellan 9 och 16 år har deltagit. Knappt hälften av eleverna var mellan 14 och 16 år.

Utgångspunkten för den empiriska delen av projektet var att få bättre kunskap om elevers delaktighet och de processer som främjar respektive hindrar delaktighet. Detta gjordes genom att använda den definition av delaktighetsbegreppet och dess aspekter, som tidigare introducerats. Författargruppen bestod av personer med lång erfarenhet av att arbeta med specialpedagogiskt stöd och omfattande kunskap om elevers skolsituation. Ambitionen var att få underlag för en mer utvecklad och empiriskt grundad analys av elevers delaktighet. De intervjuer och observationer som genomfördes skedde främst inom det område där författaren har sin största kompetens. Eftersom gruppens sammansättning hade en övervikt av medarbetare som arbetar med specialpedagogiskt stöd inom området syn så kom flertalet av eleverna att utgöras av elever med synnedsättning i olika grad. Våra gemensamma analyser har dock tydligt visat på hur samfälliga erfarenheterna varit för alla elever, oavsett typ och grad av funktionsnedsättningar samt att övergripande strategier som tycks vara framgångsrika i undervisningen och i övriga skolmiljön, är generella.

De fem kapitel som följer är skrivna av fem olika skribenter och har därmed lite olika infallsvinklar och fokus. Det gemensamma är att de är empirinära, vilket innebär att de innehåller många citat från eleverna och beskrivningar av olika aktiviteter.

Kapitlen kan läsas fristående och användas vid diskussioner om pedagogiska frågeställningar och förhoppningsvis väcka nya tankar. Texterna är således skrivna av olika författare, vilket är en stor förtjänst eftersom texterna

kompletterar varandra, men innebär även en del överlappande text. Vi har valt att behålla strukturen för att det ska vara möjligt att följa med i författarnas resonemang och för att kapitlen ska kunna läsas fristående. Varje skribent har satt sin prägel på innehållet. Det betyder att användandet av delaktighetsaspekterna ser lite olika ut. Vi ser det inte som ett problem utan som en möjlighet för läsaren att följa arbetet med begreppsutvecklingen. Dessutom är det ett sätt att illustrera att det finns ett frirum för att utveckla nya tankar som bidrar till ny förståelse och ny kunskap. Vi vill också inspirera pedagoger till att genomföra egna observationer och intervjuer för att få möjlighet till fördjupad förståelse av elevers delaktighet och aktiviteter i skolmiljön. Olikheterna i kapitlen bidrar då till att visa på att någon helt färdig mall eller manual för arbetet inte finns, istället finns en öppenhet för att utveckla tillämpningen på det sätt som fungerar bäst i den aktuella situationen.

Innehållet i del två ger inte en heltäckande och generell bild av elevers delaktighet i skola och utbildning. Arbetet har inte haft den metodmässiga och vetenskapliga precision som krävs för att göra anspråk på det. Men elevernas berättelser ger oss viktiga kunskaper om delaktighetens realitet och komplexitet. Kunskaper som vi bedömer har hög relevans för arbetet med att utveckla skolan så att alla elever får samma möjlighet till delaktighet i alla aktiviteter.

De två inledande kapitlen i del två har samma empiriska underlag. Kapitel tre illustrerar och redogör för aktiviteter som präglas av hög grad av delaktighet för elever med synnedsättning medan kapitel fyra främst lyfter fram aktiviteter där elevernas grad av delaktighet är påfallande låg. En grupp elever med rörelsehinder är i fokus i det följande kapitel fem. Eleverna går i en skola som är särskilt organiserad för elever med liknade funktionsnedsättningar och här förs ett resonemang kring tillgänglighet i miljön och erkännande i gruppen. Kapitel sex har elever som är mottagna i särskolan och som är grundskoleplacerade som utgångspunkt. I det kapitlet lyfts resonemang kring de olika delaktighetsaspekternas samspel och betydelse för elevens skolsituation. Kapitel sju avslutar exemplet från skolorna och här är det främst tre elever med synnedsättning som är i fokus och tillgängligheten i undervisningssituationen är central. Slutligen följer ett sammanfattande kapitel med de centrala slutsatserna samt reflektioner över användandet av delaktighetsmodellen.

## Etik

Vi har följt de etiska riktlinjer som finns när det gäller den här typen av studie. Både elever och föräldrar har lämnat samtycke till deltagande. Namnen är ändrade i texterna och även andra markörer som kan identifiera elever och skolor har ändrats. För att försvåra identifieringen av skolor har vi inte skrivit ut vem som är huvudansvarig för innehållet i de olika kapitlen i empiridelen.

# 3

## Vilka faktorer främjar delaktighet för elever med funktionsnedsättning?

### Inledning

I detta kapitel kommer vi att lyfta fram några områden som vi genom våra observationer och intervjuer har uppfattat haft betydelse för elevernas möjligheter till delaktighet. Tio elever i åldern 9–15 år har intervjuats och observationer av lektioner och fria aktiviteter har gjorts på elevernas skolor. Samtliga elever har en svår synnedsättning eller blindhet. Några elever har ytterligare funktionsnedsättning. Alla de beskrivna eleverna har varierande individuella förutsättningar fysiskt, kognitivt och socialt. Elevernas skolor ser olika ut, avseende miljömässiga förutsättningar, antal elever, undervisningsmetodik och är belägna i områden med olika socioekonomisk sammansättning. Fokus i detta kapitel är att lyfta fram faktorer som tycks *främja* elevernas delaktighet i skolans olika aktiviteter.

### Tillgänglighet

En grundläggande förutsättning för delaktighet handlar om tillgänglighet. Fysisk tillgänglighet som till exempel tillgängliga lokaler, läromedel och alternativa verktyg, är en av flera typer av tillgänglighet. Den pedagogiska personalen behöver få tillfälle till gemensam förberedelse och planering av sitt arbete och möjligheter att använda undervisningsmetodik som är anpassad för alla elever i gruppen. Tillgänglighet handlar även om socio-kommunikativ tillgänglighet. Det innebär att elever har tillgång till samma meningsskapande perspektiv och ges möjlighet att förstå normer och sammanhang. Vi har sett skolor där tillgängligheten har varit hög i alla dessa avseenden. Ett exempel är Kalles skolsituation. Kalle är blind och har ett rörelsehinder, som innebär att han använder rullstol. Han går på mellanstadiet i en skola, där tillgängligheten kan sägas var hög i flera avseenden. Kalles egen upplevelse av att vara delaktig i alla aktiviteter är stor, både när det gäller själva undervisningen men också i umgänget med kamrater i fria aktiviteter och på raster. Kalle känner sig accepterad av klasskamraterna, något som påverkar och påverkas av graden av samhandling, tillhörighet, engagemang och autonomi för honom.

## Kalles skolsituation

Skolan har nyligen genomgått en renovering och skolbyggnaderna har anpassats för elever med funktionsnedsättning. Korridorerna är breda och det går lätt att ta sig fram överallt, eftersom inga större nivåskillnader finns mellan olika delar av skolan. Ljusinsläppet är maximalt i alla lokaler och på informationsskyltar i lokalerna finns information både i tryckt text och i punktskrift. I den yttre miljön på skolgården finns många olika aktiviteter att välja emellan. Samma typer av aktiviteter är samlade på ett och samma ställe, vilket gör att det är lättare att hitta när man har nedsatt syn. Bollplaner finns på den ena sidan och klätterställningar och gungor på den andra. På skolgården finns flera pingisbord, varav ett är lägre och därmed möjligt för Kalle att använda. Alternativ till utomhusaktiviteter finns också i form av olika sällskapsspel, som placerats i ett uppehållsrum i skolan. En aktivitet som Kalle tillsammans med några av klasskamraterna ofta väljer på rasten. I matsalen finns en disk som är lägre, så att han själv kan hämta sin matbricka utan att behöva hjälp från någon vuxen person. I denna situation, som för många elever med funktionsnedsättning, innebär att de är beroende av stöd från omgivningen, är Kalle autonom därför att den fysiska tillgängligheten är god.

I klassrummet sitter eleverna i mindre grupper om två eller fyra elever i varje grupp. Alla elever byter plats med varandra varje månad och en uttalad målsättning från pedagogerna är att alla elever ska lära sig att samarbeta med varandra. Inga moment där eleverna själva ska *välja* att samarbeta med en eller flera kamrater förekommer. Dessa indelningar bestäms alltid av läraren eller med hjälp av lottning. Lagindelningar inför idrottslektionerna förbereds i förväg av eleverna själva, med syfte att lagen ska bli olika varje gång. Ramarna för aktiviteterna är tydliga och inte förhandlingsbara för eleverna, men inom ramarna har eleverna stor frihet att utforma sitt eget arbete.

Kalle sitter i en grupp tillsammans med fyra elever, på samma sätt som sina klasskamrater. Han har nära till sin datorarbetsplats där hans dator, punktskriftsskärm och punktskrivare finns. Två tangentbord är kopplade till hans dator så att det är möjligt för honom att samarbeta med en seende klasskamrat. Med två tangentbord (Kalles tangentbord har punktskriftsdisplay), blir det möjligt för eleverna att skriva i samma dokument trots att Kalle har ett annat läsmedium. Dokumentet kan därefter skrivas ut i både punktskrift och i vanlig tryckt text. Arrangemanget gör det möjligt för Kalle och klasskamraterna att samarbeta på lika villkor.

Skolans fysiska tillgänglighet innebär stora möjligheter till samhandling för Kalle. Han uttrycker själv att han känner tillhörighet till sin klass och är delaktig i alla aktiviteter, även i ämnet idrott som kan vara svårt att delta i för en elev med synnedsättning. Så här säger Kalle själv:

- I: Vad tycker du är roligast på idrotten?  
K: Allt!  
I: Kan du vara med på allting när ni har idrott?  
K: Ja.  
I: Bollspel också?  
K: (förvånad)... ja!

Att Kalle blir förvånad över frågan om han kan delta i alla moment i idrottsämnet, hänger förmodligen samman med att han inte själv upplevt några hinder. Personalen har planerat aktiviteterna så att han, precis som klasskamraterna, kan delta i samtliga aktiviteter. En uttalad målsättning från personalen är att alla elever ska ges möjlighet att vara med på sina egna villkor och att särlösningar i möjligaste mån ska undvikas. Att Kalle undervisas av idrottsläraren, precis som övriga elever, har förmodligen också betydelse för hans möjligheter att bli accepterad och erkänd som en i gruppen. Hög grad av fysisk tillgänglighet påverkar även möjligheterna till samhandling och autonomi i positiv riktning. Kalle kan i stort sett alltid arbeta med samma uppgifter som klasskamraterna och han har en hög grad av självständighet både i skolarbetet och i många praktiska situationer under skoldagen, exempelvis vid förflyttningar och i matsalen.

Socio-kommunikativ tillgänglighet underlättas genom en metodik som fungerar för alla, ett språk som är tydligt och beskrivande, tydliga instruktioner och att eleven får kompletterande syntolkning när det behövs. Ett exempel på en tillgänglig lektion har vi hämtat från Olles skola:

Klassen ska ha matematik och lektionen handlar om att uppskatta tid, längd och tyngd på olika föremål. Barnen sitter i grupper om fyra. Läraren ber dem uppskatta när de tror att det har gått en minut. Hon startar ett tidtagarur och barnen ska sen räcka upp handen när de tror att det gått en minut. Olle och en annan elev räcker upp handen precis när det gått en minut och kommer alltså närmast. Sen diskuterar klassen olika sätt att kunna beräkna tid och barnen får berätta för varandra hur de gjort. Därefter får de försöka uppskatta hur mycket en bok väger. Boken skickas runt och alla får känna på den och de får sen gissa vad den kan väga och läraren antecknar det på tavlan. Därefter vägs boken på Olles talande våg, som barnen får igång efter lite trassel. Barnen får sedan gissa vikten på fler föremål och Olle får uppgiften att väga föremålen på vågen när alla har gissat. Lektionen är planerad så att Olle, som är blind, kan delta i alla moment precis som sina klasskamrater och han behöver inte någon speciell anpassning för att uppgifterna ska fungera även för honom.

Att orientera sig och hitta på skolgården är något som många elever med synnedsättning upplever besvärligt. Så här berättar Olle som går i en skola där den fysiska tillgängligheten på skolgården har flera brister:

O: Det är liksom... det är vissa ställen, men ibland är jag ju, när jag inte är med kompisar då går vi ju iväg liksom så där, men jag går aldrig iväg på ett ställe där jag inte hittar själv oftast./.../ Ja, jag hittar ju närmast omkring på, inom vissa områden, men jag kanske bara hittar på 10 – 20 procent av hela skolgården.

Att hitta kamraterna kan vara svårt när man inte kan se vart de springer iväg på rasten. Olle berättar att han har gjort en hemlig överenskommelse med sin resurspedagog, om att han ska ställa sig på ett visst ställe på skolgården om han behöver hjälp att hitta sina klasskamrater. Så här berättar Olle själv:

O: Men ofta så ställer jag mig vid ett staket, som vi har betstämt och då kommer Eva, så får vi leta upp någon.

Det innebär att Olle själv avgör när han behöver hjälp. I det avseendet kan man säga att Olle har en högre grad av autonomi. Olle tycker dock att klasskamraterna kunde vara bättre på att berätta vad de gör och vart de tänker ta vägen på rasten. Om han fick bestämma skulle det inte heller vara så mycket fotboll utan mer av andra aktiviteter.

O: Det skulle vara en sak, att dom inte skulle spela fotboll så mycket.

I: Vad skulle du mer vilja ändra på?

O: Att dom kunde skrika ut vad dom gör.

I: Att dom säger till, liksom...?

O: Mm, utan att nån påminner dom.

Emma, som ofta är ensam på rasterna, har också tankar om vad som skulle kunna underlätta under raster och ledig tid i skolan:

E: Om det fanns ett uppehållsrum skulle det vara lättare att veta vad man skulle göra. Då kunde man sitta och plugga eller spela ”Singstar” eller något.

Fanny går på högstadiet och i hennes skola fungerar rasterna bra tycker hon:

F: Jag brukar mest sitta på nån bänk och snacka med kompisar. För på högstadiet är det ju mycket så att man sitter och snackar.

I: Finns det någon stans att sitta också?



F: Åh gud, det finns ett stort uppehållsrum där man sitter på soffor och stolar och bord och sen finns det även lite bänkar och så utanför klassrummen. Där brukar väl jag hålla till med några tjejer.

Det är tydligt att tillgången både till tillgängliga aktiviteter och till mötesplatser i skolan, inomhus och ute på skolgården underlättar för elever med synnedsättning, som ofta har svårt att hinna uppfatta vart klasskamraterna tar vägen på rasterna. Fasta mötesplatser dit eleverna vet att andra elever ofta söker sig och vuxenledda aktiviteter som alternativ, kan underlätta och skapa villkor för att öka elevernas autonomi, på så vis att de själva kan ta initiativ till kontakter med andra elever.

### Att ha tillgång till information

En av de största svårigheterna för elever som har en synnedsättning är bristen på tillgänglig information och att därmed få möjlighet att dela samma meningsskapande perspektiv som andra. Det handlar om att ha tillgång till samma information som omgivningen vid samma tillfälle. En stor del av informationen som omgivningen uppfattar är visuell och ordlös. Den information som på ett ögonblick blir tillgänglig för seende elever, måste för elever med synnedsättning verbaliseras och förklaras med ord. Uppgiften att syntolka, att berätta för eleven med synnedsättning vad som pågår, vilka personer som befinner sig i rummet och vad som kommer att hända, faller ofta på den som är elevens resurspedagog eller assistent.

Vid de observationer som genomfördes, har vi sett att ju mer verbal tydlighet och beskrivande språk som alla individer i en grupp, både elever och pedagoger, tillägnar sig, desto mindre av enskild syntolkning behöver eleven med synnedsättning. Det minskar elevens behov av en assistent eller resurspedagog vid sin sida och ökar möjligheterna till autonomi samt kan stärka känsla av att vara en del i gruppen.

Så här berättar en pedagog från ett fritidshem:

- Syntolkningen har blivit något helt naturligt. Vi har ett gemensamt synsätt, sen gör vi olika delar. Målet är att alla ska vara en i gruppen. Vi börjar alltid dagen med en samling, där vi ropar upp alla barn och dom får säga vilken tid dom ska gå hem och vad dom har tänkt göra under eftermiddagen. Det samlar gruppen – det är en trygghet för alla och det ger information och syntolkning på ett naturligt sätt.

Och så här berättar Emil om vad samlingen betyder för hans möjlighet att ta del av information:

E: Ja, det är i princip vilka som är där och så brukar dom ta upp en sak om det är någonting som har hänt, då får vi veta om det har hänt något!

## Att ha en kompis

Barn och ungdomar behöver utveckla egna relationer tillvarandra. Trots det kan ibland en vuxen behöva finnas med i bakgrunden för att stödja gruppen att hantera funktionell olikhet i lekar och aktiviteter. Olikheter kan innebära att lekmönster och lekteman kan skilja sig åt mellan barn som har olika funktionella förutsättningar. Gruppen kan då behöva stöd för att dela varandras perspektiv, något som underlättar barnens samvaro och lek. Ibland kan också behövas hjälp av vuxna för att ge barnen stöd i att hitta lösningar och hantera barriärer eller hinder som kan uppstå i leken. Att syntolka eller att synliggöra olika perspektiv som annars lätt kan leda till missförstånd och medföra att leken upphör är exempel på det. Socio-kommunikativ tillgänglighet i form av tydliggörande regler, men också att ”förstå sig på varandra” underlättar för att känna förtroende för någon. Så här berättar Emil om hur det är att ha en kompis:

E: Det är just det som är det där speciella – unika. Det är nog nånsans blandat med vänlighet och så måste man ha ett väldigt starkt förtroende för den personen.

Även symbolisk tillgänglighet underlättar kamratkontakter. Maria beskriver att det fungerar så bra med kompiserna för att hon berättar saker och är sig själv. Dessutom har hon en tilltalande röst. Något som kan vara viktigt för den som inte kan läsa av andra visuellt. Maria beskriver också att det är viktigt att en kompis inte tycker synd om en:

M: ... hon har en rolig röst och hon hjälper alltid till och berättar, eller när man frågar och så. Och hon är alltid sig själv, hon fjäskar inte så här: ”Åh, lilla Maria, vad ska vi göra nu? Åh, Maria är blind, ja du vet. Hon är rolig, gullig och charmig, skrattar gulligt, så där gullig röst.

Maria uttrycker att hon inte vill ha någon kamrat som tycker synd om henne utan hon vill ha en jämbördig kamratrelation. En kompis som man kan dela gemensamma intressen med. Relationsarbete är en process som är ständigt pågående i elevernas vardag. Inneslutningar och uteslutningar i kamratgrup-

pen pågår varje rast i olika konstellationer (Wrethander Bliding, 2007). Barns interaktion i kamratgrupper har studerats av flera forskare både i Sverige och i andra länder. Den amerikanske forskaren William Corsaro, beskriver i en av sina studier av barns arbete med att utveckla och konstruera sina relationer till andra barn, hur detta arbete ofta byggde på att barnen mätte varandras kunskaper och egenheter i relation till sig själva och positionerade sig själva i gruppen med utgångspunkt från det (Corsaro, 1994). En annan amerikansk forskare Donna Eder, beskriver i en studie om tonårsflickors relationsarbete, hur tillhörigheten i gruppen ofta markerades med försök att vara så lika varandra som möjligt, att till exempel bära samma kläder och att tycka om samma saker (Eder, 1985). Corsaro beskriver också barns uteslutning av andra barn som en naturlig del av deras pågående arbete och träning i att skapa nära vänskapsrelationer. Att innesluta vissa kamrater, att skapa nära relationer medför också att andra kamrater utesluts. En nära vänskapsrelation innebär för barnen att delta i gemensamma aktiviteter tillsammans, men också att skydda dessa från intrång från andra barn som inte ansågs tillhöra gruppen, eller inte kunde bidra till att aktiviteten utvecklades.

I Emils skola och på hans fritidshem pågår ett arbete med att stödja eleverna att utveckla acceptans till kamraterna. Emil deltar i större utsträckning än tidigare i samma aktiviteter som kamraterna. Han som tidigare inte hade så många kamrater känner sig nu som en i gruppen. Så här berättar han själv:

I: Tycker du att det fungerar bra med kompisar?

E: Alltså, det fungerar ju bra. Jag tycker att det fungerar riktigt bra.

I: Finns det någon i klassen som du inte brukar vara med?

E: Nä, i vår klass är det så här; vi tar en diskussion och så löser vi det. Men det finns ju såna som ä´ lite olikvända. Det finns en som heter O. till exempel han är ju inte likadan, fast vi kan vara med varandra ändå. Det är ju det som är så bra.

Emil berättar att det finns de som är lite ”olikvända” men menar att man kan umgås trots det.

Flera elever uttrycker att de vill vara som alla andra. En önskan som det går att förstå, eftersom deltagandet i en aktivitet är så central i kamratkulturen och en funktionsnedsättning ibland kan sätta hinder för det. I våra observationer har vi också sett exempel på att en högre grad av deltagande i gemensamma aktiviteter föreföll ha en gynnsam effekt för acceptans och erkännande från andra elever. Emil i exemplet ovan hade ett jobbigt första år i skolan och på fritidshemmet. Han hade ett separat rum som han ofta arbetade i och fanns därmed inte med i kamraternas aktiviteter på fritidshemmet. Under Emils andra år i skolan förändrades Emils möjligheter att finnas med i andra barns aktiviteter. Det lilla rummet användes nu av alla barn, när de deltog i aktiviteter som skedde i mindre grupp.

Vid observationen på Emils fritidshem kunde vi se att Emil deltog gruppens aktiviteter tillsammans med kamraterna. Något som han också uttrycker i intervjun.

När skolan organiserar sitt stöd genom individuellt inriktade insatser till enskilda elever istället för generella anpassningar ökar många gånger risken för att eleven av klasskamraterna upplevs som annorlunda och inte som en i gruppen. Utanförskapet kan även få till följd att elever som blir socialt isolerade inte får möjlighet att ta del av relationsarbetet med jämnåriga kamrater och får därmed sämre förutsättningar att utveckla sociala relationer.

Även om vuxna kan ha svårare att upptäcka och påverka gruppklimatet när eleverna blir äldre är vuxnas roll och agerande viktigt. Maria som går i högstadiet berättar så här om sina erfarenheter från skolan:

I: Vad skulle man kunna göra i stället för att det skulle bli bättre och lättare tror du, det här med kompisar?

M: Det går nog inte... Det beror helt på klassen liksom. Det är nog helt och hållet en slump tror jag vad som avgör. För vi har haft såna där övningar. Jag har berättat om hur det är och att det inte är nå'n fara.

I: Är det skillnad nu när ni går på högstadiet tycker du?

M: Ja, det är det. På mellanstadiet då gör ju alla som fröken säger. Ehm... det här med hjälpkompisar. Då är det ju mer om att få någon att vara med ibland, men det är liksom bara för att nån säger det. På högstadiet bryr sig ingen, då är det bara så här att... – Vi vill inte va med dig, stick iväg.

I vårt material finns också exempel på elever som känt sig utanför och exkluderade under de första åren i skolan och där högstadietiden har blivit den tidpunkt när de fått kamrater och känt att de ”passat in”. Så här berättar Fanny:

F: Men i alla fall, så sitter vi bara och snackar och så. Så jag är glad att det vände i sjuan, för på mellanstadiet var jag nästan utfryst. Eller kanske det var så att barn i mellanstadiet och lågstadiet förstår väl inte så där riktigt vad det innebär att vara synskadad och så. Jag upplevde varenda gång jag ville gå med dom så krävde jag det av dom. Fast det gjorde jag ju egentligen inte.

Men i högstadiet förändrades situationen till det bättre för Fanny:

F: När jag precis hade börjat sjuan så var jag väldigt tillbakadragen och gick runt som i min egen lilla värld, som jag alltid hade gjort tidigare. Men så kom det kompisar som sa så här: ”Men följ med nu då...”

- I: Och knackade på liksom?
- F: Det blev så mer och mer och till slut insåg jag att det var ju så här jag alltid velat att det skulle vara. Till och med lärarna sa att dom trodde att jag hade suttit inne på dom vuxnas kontor när jag gick i mellanstadiet för att jag ville det...men jag var ju så van att vara själv.

## Självständighet

Barn och ungdomar med funktionsnedsättning, blir i många avseenden mer beroende av sin omgivning, än andra. Ibland kan en vuxen person, en assistent eller resurspedagog, som stöd vara en förutsättning för att eleven ska kunna delta i aktiviteter, kunna bli självständig och utveckla autonomi. Men vi har i våra observationer också sett exempel på elever som skulle kunna utveckla en högre grad av självständighet och inte vara lika beroende av en vuxen person, om den fysiska tillgängligheten hade varit bättre utformad och undervisningen initialt planerad och organiserad så att alla elever hade haft möjlighet att delta i aktiviteten. Fysisk tillgänglighet i miljön är central i detta sammanhang. Tydliga instruktioner och tillgång till nödvändig information är andra nycklar för att elever på ett åldersadekvat sätt ska klara så mycket som möjligt på egen hand.

Så här funderar Anna kring begreppet självständighet:

- A: När vi gick på mellanstadiet, då var vi nästan alltid ute för man fick inte sitta inne på rasterna när man var så liten. Då var jag tvungen att hänga med alla andra, jag var tvungen att va med. Jag var ju ändå med dom andra då, fast jag hittade två kompisar som var yngre än mig själv. Vi tre hängde ihop väldigt mycket på rasterna. Då blir det så, då måste man själv hitta kompisar och det är ju kanske bra det med, i och för sig.

I Mårtens skola finns en ledfynd på skolgården som med ljud anger för alla elever när rasten är slut och det är dags att gå in. För Mårten, som är blind fungerar den också som stöd för orienteringen. Han kan själv hitta vägen tillbaka till klassrummet, utan att vara beroende av någon vuxen person. Mårten gör oftast sällskap med kamraterna in efter rasten, men med hjälp av ljudet klarar han även att på egen hand hitta tillbaka om han skulle behöva det.

Anja upplever att funktionsnedsättningen och beroendet av omgivningen begränsar henne på ett sätt som hon gärna skulle vilja slippa. Hon har tankar om hur föräldrar bör stödja sitt barn för att bli självständig:

- A: Helst av allt skulle man ju... man skulle ju vilja vara så självständig som möjligt, så mycket som det går.
- I: Hur tänker du om det?
- A: Jag tycker att man från början ska lära den eleven att klara sig själv, så att man inte behöver så mycket hjälp när man blir äldre. Även om man inte tror det, så kommer säkert han eller hon att vilja det, så det tycker jag att man borde tänka på.
- I: Menar du att barnen skulle få träna mer på att klara sig själva när dom är små?
- A: Ja, för om man är mindre så vänjer man sig. Eleven kanske tycker att det är tråkigt, för det tyckte jag, men den eleven kommer säkert inte att ångra sig när han eller hon blir äldre. Man vill ju kunna vara lika självständig som alla andra, det vill man ju. Det är ju väldigt jobbigt när man är äldre och alla frågar: ”Ska jag hjälpa dig; ska jag hjälpa dig?” Då vill man ju kunna klara sig själv, som alla andra.

## Att kunna delta i alla aktiviteter

Samhandling handlar om att delta i en gemensam aktivitet tillsammans med andra. Om eleven ofta undervisas i ett avskilt rum av en ”egen” lärare eller resursperson, har vi kunnat konstatera att detta arrangemang kan påverka elevens möjlighet till och engagemang för att delta i aktiviteter tillsammans med klasskamraterna. Många elever behöver ibland sitta i lugn och ro för att kunna koncentrera sig. Men det avskilda rummet och den lugna miljön riskerar att bli en sorts trygghet för eleven och ibland kanske också för pedagogen, som leder till att man väljer det alternativet före en mer generell anpassning av undervisningen i klassrummet. Ett sätt att hantera denna avvägning är att organisera klassen i mindre grupper av elever som ibland arbetar tillsammans i ett gruppum utanför klassrummet. Att arbeta utanför klassrummet blir då något som flera elever gör. Budskapet till gruppen blir också ett annat. Så här berättar personalen i Emils skola:

- P: Det handlar om att finnas med. Han blev ju väldigt mycket knuten till det där rummet och andra barn blev liksom kommenderade att gå in dit och leka med honom: ”Nu ska du gå in dit och vara med E...” Då tänkte vi att han måste ut ur det där rummet, det blev som en trygghet, han blev van att få allt serverat.

Att i möjligaste mån planera verksamhet och aktiviteter med utgångspunkt från att alla elever i gruppen ska kunna delta, är en viktig förutsättning för delaktighet. Personalen på Emils fritidshem berättar vidare:

- Vi var ju tvungna att planera verksamheten med utgångspunkt från Emil, eftersom det inte har funnits tillräckligt med personal för att dela gruppen i mindre grupper. Han kan vara med på allt, brännboll, fotboll. Då springer en vuxen med och vi har röda koner. Det enda han väljer bort är att pyssla. Vi har ofta planerade lekar, det brukar funka med lite hjälp. Han är med på rundpingis också, fast han åker ut hela tiden, men han är med i den sociala gemenskapen, det är han verkligen.

Så här berättar Emil själv:

- I: Är det något här i skolan som du tycker att det är svårt vara med på?
- O: Nä, det funkar ju, det har nästan aldrig hänt att det är nåt jag inte kan vara med på, för dom som jobbar på fritids tänker ju på det alltid, på hur jag ska klara det.
- I: Har dom tänkt på det innan då?
- O: Ja, just det.

Utgångspunkten att aktiviteten ska vara tillgänglig för alla leder ofta till vidgade perspektiv för alla elever. I Mårtens klass fick eleverna som uppgift att skriva en berättelse om våren. För att ge inspiration skrev läraren upp ord på tavlan som eleverna kom att tänka på när de tänkte på våren. För att göra uppgiften tillgänglig för Mårten som är blind, uppmanades eleverna att komma med förslag, inte bara på vårtecken som de kunde upptäcka med ögonen, utan också sådant som de kunde erfara med andra sinnen som hörsel, lukt och smak. Vilka ljud kunde eleverna höra om våren och vilka dofter kunde de känna? Finns det speciella saker som man äter om våren? Uppgiften blev på detta sätt tillgänglig för alla elever, även för Mårten, som kunde bidra i uppgiften på samma sätt som övriga elever. Sannolikt blev också barnens berättelser både rikare och mer beskrivande än de skulle ha blivit om barnen enbart hade beskrivit våren med utgångspunkt från visuella intryck.

Anja sitter på samma ställe i klassrummet och får inte möjlighet att byta plats som de andra eleverna i klassen, på grund av att hennes tekniska utrustning är svår att flytta. Hon tycker inte att allt behöver vara anpassat, eftersom hon uppfattar att det hindrar hennes möjligheter till kontakter med klasskamraterna. För henne är viktigt att få vara som kompisarna:

- I: Skulle det kunna vara på något annat sätt tycker du?
- A: Ja, att jag sitter med en kompis och har en laptop. Då blir man ju en i mängden i stället för att sitta i ett hörn och ugglas.
- I: Är det så det känns?
- A: Ja, lite grann känns det så. Man vill ju vara som dom andra, så mycket som det går fast man har en synskada.

Anna som också går i högstadiet berättar hur den bärbara datorn har påverkat hennes möjligheter att vara flexibel i bytet mellan olika klassrum:

- A: För att vi har haft ett eget rum där jag har haft ett hörn eller i liksom halva rummet nästan har varit liksom mitt med mina skrivare, min skanner och sådana grejor och andra halvan har varit uppehållsrum för våran klass. Och det har funkade väldigt bra.
- I: Men datorn då, har du inte behövt ha den med dig i klassrummet?
- A: Jo, den är ju bärbar så den tar jag med mig. Den har jag tagit med mig in i klassrummet och sen när jag har gått vidare till andra klassrum har jag tagit med den och punktdisplayen och så.

## Sammanfattning av delaktighetsaspekterna

### **Tillhörighet:**

Samtliga elever tillhör formellt en skola och de tillhör en skolklass, flera av eleverna uttrycker också att de känner tillhörighet i reell bemärkelse.

### **Tillgänglighet:**

Tillgängligheten avseende den fysiska miljön ser olika ut för eleverna. Några elever går i skolor där både den fysiska tillgängligheten och tillgängligheten i själva undervisningssituationen är hög, medan några av eleverna går i skolor där de omgivande förutsättningarna inte är lika gynnsamma. Det är tydligt att hög grad av tillgänglighet i alla avseenden påverkar flera övriga delaktighetsaspekter, framförallt samhandling, autonomi, erkännande och engagemang. När den fysiska tillgängligheten ger eleven förutsättningar för att delta i samma aktiviteter som andra, samhandling, innebär det oftast en högre grad av autonomi och engagemang samt en högre grad av erkännande från andra elever. Det går att se ett tydligt mönster där tillgänglighet ofta är en grundförutsättning för att övriga delaktighetsaspekter ska kunna uppfyllas.

### **Samhandling:**

Aktiviteter som är väl förberedda och har planerats med utgångspunkt från att alla ska kunna delta leder ofta till hög grad av samhandling. En viktig förutsättning för att bli erkänd av andra är att finnas med i samma aktivitet. Tillgång till aktiviteter och mötesplatser innebär också möjligheter till samhandling, som i sin tur påverkar engagemang och erkännande.



**Erkännande:**

Flera elever som går i skolor där förutsättningar finns avseende tillgänglighet och samhandling, uttrycker att de känner sig erkända av sina kamrater och att de på ett självklart sätt upplever sig delaktiga och är ”en i gruppen”. Trots att det för några elever inte fungerar tillfredsställande i alla situationer under skoldagen så uttrycker de att de i många situationer känner sig erkända av klasskamraterna. Ett par av eleverna berättar att de tidigare under skoltiden haft erfarenheter av bristande erkännande från kamrater och att de trots många försök till kontakt känt sig utestängda. För elever som har nedsatt syn har ett av problemen i kontakten med jämnåriga ofta varit att de inte haft tillgång till samma meningsskapande sammanhang som kamraterna eftersom de inte fått verbal beskrivning av det som varit fokus för kamraternas intresse.

**Engagemang:**

Flera av eleverna beskriver engagemang både i undervisningssituationer och i kamratrelationer, när dessa är tillgängliga för dem. I de situationer då de känt sig utestängda eller inte har haft tillgång till samma meningsskapande sammanhang som övriga elever, har naturligtvis engagemanget hos eleverna påverkats negativt. För de elever som känner att de finns med i ett sammanhang där de vet att de kommer att kunna delta i alla aktiviteter tillsammans med andra, ökar naturligtvis det egna engagemanget att delta.

**Autonomi:**

Bristande tillgänglighet med avseende på till exempel fysisk miljö, anpassad undervisning, alternativa verktyg eller hjälpmedel, medför ofta att eleverna blir mer beroende av omgivningens stöd än vad de skulle behöva vara.



# 4

## Delaktighetens barriärer

### Inledning

Detta kapitel bygger på samma material som föregående kapitel men är främst inriktat på att synliggöra barriärer för elevernas delaktighet. På så vis kompletterar dessa två kapitel varandra. Barriärer framträdde vid observationer och vid intervjuer av tio elever med svår synnedättning eller blindhet i grundskolan. Eleverna är mellan 9 och 16 år gamla och går i olika grundskolor runt om i Sverige. Vi är sammantaget tre personer som har genomfört dessa observationer och intervjuer.

För att förstå en elevs situation i skolan måste man se till olika aktiviteter och situationer under skoldagen. Utifrån dessa ställde vi följande frågor: Var uppträder barriärer för delaktighet? Vilka situationer är särskilt svåra? Vilka hinder mot delaktighet är återkommande hos flera elever? Kan vi upptäcka viktiga mönster?

Kapitlet består av utdrag från intervjuer och observationsanteckningar kopplade till reflektioner och analys utifrån de olika delaktighetsaspekterna. Kapitlet är även indelat efter de olika delaktighetsaspekterna. En del citat och beskrivna observationer skulle kunna kategoriseras inom någon annan aspekt, men det är som sagt inte kategoriseringen som är det viktiga. Som vi tidigare påpekat, ska indelningen ses som ett stöd för att upptäcka och synliggöra delaktighet och bristande delaktighet, snarare än som fastlåsta kategorier.

### Tillgänglighet

En tillgänglig miljö är en förutsättning för delaktighet. I skolsituationen gäller det såväl i undervisningen som i andra mer socialt orienterade sammanhang med kamrater, till exempel på raster. I våra observationer och intervjuer uppmärksammades särskilt bristande tillgänglighet när det gällde läromedel, fysisk miljö, tillgänglig undervisning, möjliga aktiviteter på rasten och brist på verbal tydlighet. När tillgängligheten brister påverkas flera andra aspekter negativt.

## Fysisk tillgänglighet – undervisningssituationer

Nedan följer ett avsnitt som handlar om Lukas. Som framgår har skolans anpassning av undervisningssituationen snarare handlat om individuellt inriktade lösningar än om en generell anpassning av miljön. Här blir det särskilt tydligt genom att Lucas assistent ska kompensera för den bristande tillgängligheten.

### Lukas 16 år

Lukas saknar en del tekniska hjälpmedel bland annat bärbar dator och anteckningshjälpmedel (Pronto<sup>1</sup> eller liknande). Han har endast en stationär dator som är placerad i hans ”eget” arbetsrum bredvid klassrummet. Under lektionerna antecknar assistenten åt Lukas.

- I: Du, om du i klassrummet behöver sitta och anteckna och så där, har du en bärbar dator med dig eller hur gör du för att liksom?
- L: Det där med att anteckna har vi inte kunnat lösa. Det finns så här enkla antecknings, vad heter det, apparater som punktdisplay och så där och jag har bett om det men jag har inte fått det så den är ju. Jag klarar genom att be A (assistenten) anteckna åt mig. Så hon gör det åt mig men... Alltså, A är min assistent då. Men eh, hon är trött ibland, det är ganska, det tycker jag är en brist liksom så där att jag inte kan anteckna själv. Det är beklagligt faktiskt.

Bristen på tillgängligt anteckningshjälpmedel skapar ett beroende av assistenten samt leder till att Lukas inte får utveckla sin egen förmåga att skriva, välja ut och anteckna det som är viktigt. Något som utgör en viktig del av lärandet i skolan. Lukas strävar efter att få ta ansvar för sitt lärande på samma sätt som övriga elever men hindras från det genom bristande tillgänglighet. Hans möjligheter att själv ta ansvar för sitt lärande, på samma sätt som jämnåriga kamrater, är begränsade och möjligheter till autonomi i situationen därmed begränsad. Ett starkt beroende av en assistent kan leda till att kamratrelationer, och därmed samhandling med kamrater, påverkas negativt. Ibland är stöd av assistent det bästa sättet att utforma stödet till en elev, men man bör även överväga andra sätt att organisera stödet. För Lukas del så tycktes det som han själv såg andra alternativ, men som han inte fått gehör för.

<sup>1</sup> Elektroniskt skrivverktyg med punktskrift och talsyntes.

Lukas jobbar ofta tillsammans med sin assistent. Han nämner bland annat, idrotten, slöjden och kemin. Här beskriver han hur han upplever situationen på kemilektionerna:

L: Och min assistent, det går ju sisådär liksom. Det beror på vad man ska göra liksom. Jag kan ju till exempel vara med och ordna allt möjligt så där men jag kan inte mäta till exempel, det kan jag inte. Och så är det så att eh, dom här kemilektionerna, dom är svårast tycker jag. Ja, det beror på liksom det här med koka till exempel eller blanda till sådana där ämnen som man inte får röra vid.

I Lukas situation ser man brister på flera olika plan. Undervisningen verkar inte vara organiserad och planerad så att den ska fungera för alla. Lukas får inte instruktioner och pedagogiskt stöd av sin lärare. Istället frågar han sin assistent. Han tycks också lägga förklaringen till att han inte kan mäta, till sig själv.

I nästa exempel, som är ett utdrag från en observation från en textilslöjdslektion, ser vi hur personalens bemötande och inställning blir en barriär i det sociala samspelet mellan kamrater. Lukas gör ett försök till inträde och samtal med en kamrat men det hindras av läraren:

Lukas ska sy på maskinen. Han ska sy en stolsdyna som han tänker sig ha på sin arbetsstol hemma. Assistenten hämtar påsen, med arbete som Lukas håller på med, inne i ett högt skåp. Alla i klassen går och hämtar sina saker. De sitter två- tre vid varje bord. Flickan som är vid Lukas bord går till ett tillklippningsbord och börjar klippa. Lukas sätter sig vid maskinen och ska börja sy. A hjälper honom att trä maskinen. De smågnabbas. Lukas har klippt ut ett antal rutor i ett elastiskt tyg. De ska han sedan sy ihop som ett lapptäcke. A hjälper honom att nåla och Lukas syr.

När det blir lite dötid för Lukas frågar han en flicka vid bordet intill, - *"Hur är det med dig då?"* *"Jo bra och själv"* svarar flickan. Lukas reser sig och går till grannbordet och småpratar med flickan. Slöjdläraren säger då högt till Lukas, - *"Har du två assistenter i dag [observatören är den andra] och så står du själv och pratar"*. De andra eleverna småpratar vid sina bord medan dom arbetar. Detta försök till kontakt är den enda kamratkontakt jag kan observera under lektionen mellan Lukas och de andra i klassen. Lukas går tillbaka till maskinen, det är många lappar att sy ihop. Ibland krånglar maskinen och A ropar då också på läraren rakt ut. De andra eleverna ska skriva upp sig på tavlan för att få hjälp. A finns där hela tiden och hjälper Lukas med att nåla med mera.

Lukas är beroende av sin assistent under hela lektionen. När det krånglar är det assistenten som får hjälp av slöjdläraren, inte Lukas själv.

Utdraget från observationen visar främst på Lucas beroende av sin assistent samt att initiativen till kamratkontakter hindrades från läraren. Med termer som tidigare introducerades kan man konstatera att det brister i avseendet att skapa en inkluderande undervisningssituation. Lucas är med i klassrummet men undervisningen är inte anpassad till elevernas funktionella olikheter. Lukas nämner i intervjun att han gärna vill vara självständig och en i gruppen. Vid observationen får vi ett intryck av att han kämpar med att visa kamraterna att han inte är beroende av sin assistent.

### Olle 10 år

En vanligt förekommande delaktighetsbarriär som observerades var bristen på verbal tydlighet under lektionen. Ofta används kroppsspråk, bilder och visuella begrepp för att förklara något. För att det ska bli begripligt för den som inte ser måste detta verbaliseras. Olle går i en skola där det mesta tycktes fungera bra men på musiklektionen, som följande observation är hämtad från, är bristerna stora:

Barnen sitter på stolar i en halvcirkel. Musikläraren berättar för klassen att de ska spela "X-låten" och "Y-låten". Klassen bildar en blåsorkester och läraren berättar att de ska marschera på skolavslutningen.

Musikläraren pratar om hur de ska gå, han ritar på tavlan och säger *"åt det och det hållet"*. Han pekar och säger samtidigt många gånger: *"här och där"* och *"hit och dit"*. Det är omöjligt att hänga med när man inte ser. Resurspedagogen sitter vid Olle och försöker syntolka. Olle säger något om punktskrift men blir inte hörd. Musikläraren pekar och ritar ännu mer och skämtar om hur man kan gå fel. Alla skrattar, men det blir obegripligt för Olle. Han får inte tillgång till skämtet som alla skrattar åt. Barnen gör sedan i ordning sina instrument och notställ. Olle sätter sig vid en keyboard. Musikläraren ryter till mot barnen vid flera tillfällen, när han tycker att de spelar mellan låtarna. *"Det gäller även dig Olle"*, säger han ilsket. Läraren pratar om i vilken ordning man ska ta fram sina saker: stol, notställ, noter och instrument. Alla har noter utom Olle. Läraren säger *"Ta fram X-låten"*. *"Vi tar första tonen i X-låten, en lång."* Han räknar in ljudligt. Sedan slår han av med armen och säger att alla ska titta på honom. *"När jag gör så här ska ni sluta spela."* Han

låter dem spela en lång ton som han slår av med tecknet, vilket är omöjligt att uppfatta för Olle. Läraren övar detta några gånger med klassen. Sedan säger han att de ska spela Y-låten. Alla tar fram sina noter utom Olle.

Det råder här låg grad av socio-kommunikativ tillgänglighet och fysisk tillgänglighet. Att läraren ritar på tavlan, pekar och visar tecken med kroppen är exempel på det förra och att Olle saknar noter i punktskrift är exempel på det senare. I intervjun berättar Olle hur han upplever musiklektionerna:

- O: Till exempel i dag, då sa han till exempel att ”när jag gör så här med armarna då ska ni sluta”. Till exempel det. Det är ju ganska svårt ...
- I: Ja, ähm, hur tänker du att det skulle vara på musiken då? Hur skulle du önska att det var på musiken?
- O: Men liksom alltså att han typ säger stopp i stället för att hålla ut armarna.

Den bristande tillgängligheten under musiklektionen blir uppenbar i en aktivitet som så tydligt bygger på samhandling. Sällan kan det illustreras så väl som i en orkester. För att kunna delta och bidra till det gemensamma framförandet krävs att alla får tillgång till information som de kan uppfatta. Undanhålls information kan man inte bidra till det gemensamma, något som skapar hinder för att accepteras av andra. Situationen som illustrerades tidigare är inte en engångshändelse utan något som upprepas under flera musiklektioner. Den exkludering som Olle blev utsatt för var han själv medveten om, och som vi ser av intervjuutdraget, hade han förslag på lösningar. Olle ger, både under observationen och i intervjun, tydligt uttryck för bristande engagemang på musiklektionen. Det är knappast förvånande med tanke på den bristande tillgängligheten som uppvisades.

## Mårten 9 år

Tekniska hjälpmedel som inte fungerar utgör ett problem som vi ofta möter och som skapar bristande tillgänglighet. Det är viktigt att komma ihåg att det för många elever innebär att de blir utestängda från att följa undervisningen och delta i aktiviteter tillsammans med andra. Det handlar alltså inte enbart om en teknisk apparat som inte fungerar utan också om att det får konsekvenser i samspelet med andra:

Vid en situation i Mårtens klass krånglar punktskrivaren. När de tekniska hjälpmedlen inte fungerar blir Mårten frustrerad. Han

pratar högt, blir arg och ger uttryck för sin frustration. ”Nu räcker det med fåniga lekar” säger han argt. De andra i klassen reagerar och ser irriterade ut. De sitter och skriver enskilt och tysta. Läraren hjälper Mårten. Någon i klassen hyschar flera gånger. Strulet gör Mårten arg som i sin tur gör klasskamraterna irriterade.

Vid ett annat tillfälle går läraren och Mårten igenom veckans ord, men Mårten stör sig att det saknas punkter i utskriften. Mårten kan inte påverka att hjälpmedlen inte fungerar och blir frustrerad över att han inte kan arbeta och prestera som de andra. Kamraterna blir irriterade av hans dåliga humör. Det påverkar givetvis möjligheterna till erkännande och samhandling.

Mårtens reaktion ska förstås mot bakgrund av hans tidigare erfarenheter av att det ofta tar lång tid att få problem åtgärdade. Varken pedagoger eller skolans it-tekniker har kompetens att åtgärda problem när de dyker upp och man måste oftast invänta att syncentralen åtgärdar problemen.

### Fysisk tillgänglighet – skolgård och raster

Bristen på tillgängliga aktiviteter vid raster och bristande fysisk tillgänglighet i skolgårdsmiljön är något vi uppmärksammat vid så gott som alla skolbesök. De flesta elever med svår synnedsättning vi besöker, 8 av 10, säger att de inte hittar särskilt bra på skolgården och att de inte har något meningsfullt att göra på rasten. Det får främst konsekvenser för möjligheterna till delaktighet inom det som vi benämner som kamratkulturen. Främst inom aspekterna samhandling, erkännande och engagemang. Här följer exempel från flera olika elever.

#### Anja 10 år

Anjas skolgård utgörs av en stor rektangulär asfalterad yta. Gungor och bänkar finns i ena hörnet av skolgården. Bakom skolbyggnaden finns klätterställningar och andra lekredskap. Flera elever klättrar under rasten i träd på baksidan av skolgården. På skolgården pågår också bollspel och hoppprepslekar. Skolgården erbjuder inga aktiviteter som är tillgängliga för Anja, utom gungor. Under den första förmiddagsrasten har Anja ingen assistans på skolgården. Hon ställer sig vid ingången till klassrummet. Inget initiativ till kontakt sker, varken från Anja eller från någon av klasskamraterna. Övriga elever spelar fotboll, hoppar rep eller går omkring parvis och pratar. Anja tillbringar rasten helt ensam. Så här berättade Anja själv om hur hon upplevde rasterna i skolan:

A: Ja, det är mycket bollspel och hopprep är det mycket också nu. Ibland är jag med men det blir lätt så att man blir lite ensam.



- I: Tycker du att det är lite otäckt att gå ut på skolgården när det kommer bollar farande hela tiden?
- A: Nej, inte otäckt kanske. Att gå själv är kanske lite... man hittar kanske inte så bra på skolgården... jag brukar väl ofta gå med någon.
- I: Är det alltid någon vuxen som är med ute på skolgården?
- A: Ja, det är det väl.
- I: Men du tycker att det är svårt att veta vad du ska göra på rasterna?
- A: Ja, om det fanns ett uppehållsrum skulle det vara mycket lättare att veta vad man skulle göra.

Intervjuutdraget är intressant på flera sätt, inte minst därför att Anja delvis tonar ner de delaktighetsbarriärer som framträdde vid observationen. Anja tycks delvis ha accepterat att hon ofta är ensam och har svårt att hitta på skolgården om hon är själv. Riskerna finns därmed att omgivningen och ansvariga i skolan inte uppmärksammar och åtgärdar de inskränkningar som uppmärksammades vid observationerna. Det är mycket svårt för den som har en svår synnedsättning att ta sig fram och hitta på en stor, öppen asfaltsyta. I synnerhet där det spelas bollspel som i detta fall. Anjas lösning blir att hon ställer sig nära dörren på rasterna helt enkelt för att kunna hitta in igen när rasten är slut.

Anja har svårt att ta sig in i och delta i de aktiviteter som pågår och hon blir inte heller inbjuden till att vara med. På lunchrasten går klassen iväg till matsalen som ligger ganska långt ifrån klassrummet. Eftersom Anja inte hittar dit på egen hand får hon ledsagning av en lärare från en annan klass.

Här ser vi flera exempel på negativa konsekvenser som bristande tillgänglighet skapar med avseende på relationer och samspel. Fanns det möjlighet till en vuxenledd tillgänglig aktivitet på skolgården skulle Anja ha möjlighet till samspel med jämnåriga, något som i sin tur kan leda till vidare samspel med kamrater.

I Anjas situation kan man se att alla aspekter påverkas negativt av den bristande tillgängligheten. Hon är inte med i någon samhandling med kamrater, inte erkänd och upplever inte att rasterna är kul och hon saknar engagemang. Eftersom hon inte kan välja och ta sig fram till olika platser, kamrater eller aktiviteter saknas möjligheten till autonomi. När situationer som denna upprepas rast efter rast, år efter år, kan man ställa sig frågan på vilket sätt det påverkar Anjas självbild.

## Mårten 9 år

Mårten beskriver hur han upplever rasterna:

Mårten: Det är jobbigt. Sen kör alla killar fotboll i klassen.

- I: Mm. Om du får bestämma nu, säg att du får bestämma precis hur du vill ha det. Hur skulle du vilja ha det vid rasten?

M: Att man inte skulle köra fotboll lika mycket. Typ, dom kör fotboll varje rast. Alltså, jag gillar att leka med kompisar men inte fotboll.

### Karin 15 år

Karin hittar inte heller bra i skolan eller på skolgården. Det är en stor skola med en asfalterad, öppen yta som skolgård. Inga ledlinjer eller markeringar i golvet eller utomhus. Vid förflyttningar till lokaler lite längre bort eller till matsalen är Karin beroende av att bli ledsagad, oftast är det resurspedagogen som ledsagar. Här beskriver Karin hur hon skulle vilja ha den fysiska miljön i skolan:

Om jag fick bestämma skulle jag ha min sal och sen skåp och sen NO salar och sen matsal. Så det är jättepraktiskt, och sen idrottssal allt i samma korridor. Det skulle vara markeringar i korridoren, inga bänkar som stod mitt i vägen, inga dörrar som står vidöppna så man slog ihjäl sig.

Det har gjorts försök att märka upp men Karin säger att: ”*Alla markeringar och märkningar blir bortpillade, det går inte*”. Förut hade Karin en utsedd hjälpkompis varje vecka som ledsagade henne till matsal med mera. ”*Ah, men det var inget bra, det slutade vi med på högstadiet*”. Att vara den enda eleven som har en hjälpkompis upplevdes som utpekande och blev onaturligt i en kamratrelation.

### Socio- kommunikativ och symbolisk tillgänglighet

En viktig komponent av tillgänglighet är socio-kommunikativ tillgänglighet. Att få tillgång till det sociala skeendet och det som kommuniceras i en situation är en förutsättning för att förstå vad som händer. Får man inte tillgång till detta blir det också svårt att bidra med något i situationen. Ofta bygger den sociala kommunikation på visuella skeenden som måste verbaliseras och förtydligas på olika sätt för den som har en synnedsättning. Syntolkning bör helst ske på ett öppet sätt, till alla som deltar i aktiviteten. De övriga eleverna utvecklar genom detta förmågan att bli tydliga och verbala.

Ytterligare en komponent utgörs av symbolisk tillgänglighet som handlar om att förstå och ha tillgång till innebörden av begrepp. Begrepp som används både i undervisningen och i sociala situationer och många gånger är självklara. Det kan exempelvis handla om matematiska, geometriska begrepp, klädstilar, kroppsuttryck, filmer, dataspel med mera. Om man inte ser, eller av andra skäl har svårt att tolka innebörden av begreppen, behöver man få dessa förklarade för sig för att de ska bli möjliga att förstå. Här nedan är exempel där de symboliska uttrycken blir centrala.

## Selma 15 år

Selma tycker det är väldigt jobbigt med hög ljudnivå, i klassrummet men framförallt i korridorer och lokaler utanför klassrummet. Hon tycker också det ser farligt ut ibland när kompisarna bråkar med varandra. Hon ger flera exempel på svårigheten att läsa av situationen.

- S: Det hörs att det kanske är allmänt eller typ bråk med varandra på skoj, men det ser alldeles för farligt ut för att vara på skoj och att dom skriker och säger glåpord till varandra och det... Sånt gillar jag inte alls.

Selma beskriver att det är lite svårare på högstadiet att bli accepterad av kompisarna. Mycket i kommunikationen förutsätter delade erfarenheter av kläder, filmer, utseende, det vill säga visuella kommunikationsingångar:

- S: På högstadiet är det lite svårare. Till exempel om man tänker "åh, vad är det där för kläder" eller "har du inte sett den här?" eller "har du inte sett den filmen?". "Gillar du inte den filmen?" "Gud va ful du är" eller så där. Det är sånt dom oftast säger. Eller "Ska vi träffas på den här festen?" eller så där.

Selma berättar att de kompisar hon uppskattar att vara tillsammans med är andra tjejer med synnedsättning.

- S: När vi pratar så får vi varandra att skratta och vi... Ja, vi... när den ene tycker annorlunda blir inte den andra arg utan säger "oj, då tänker vi olika" och ja... Och så har vi ganska mycket gemensamt. Och nja, dom tycker, dom pratar snällt och så och så gör vi roliga saker tillsammans. Jag märkte alltså första gången jag träffade C och sen att vi blev vänner just under den gången hon kom så märkte jag att så här roligt har jag aldrig haft tillsammans med någon i skolan.

Det är lätt att i ett första skede dra slutsatsen att flickornas delade erfarenheter av synnedsättning i sig bidrar till deras nära relation. En rimlig tolkning är nog att deras funktionella likhet främjar en likvärdig och horisontell relation genom att den skapar förutsättningar för den socio-kommunikativa tillgängligheten. Utmaningen och lärdomen av detta exempel är att understryka hur viktigt det är att underlätta kommunikationen mellan seende och icke seende, bland annat genom syntolkning och verbalisering.

## Samhandling

Att vara med i samma handling som andra är i många sammanhang betydelsefullt utifrån att ta del av en gemenskap. Samhandling sänder även signaler till andra om att man ingår i ett sammanhang.

### Linda 9 år

Enligt lärarna fick Linda plötsliga vredesutbrott som de funderade över orsakerna till. Det spekulerades i om Linda hade en ytterligare diagnos förutom synnedsättningen. När vi analyserat våra genomförda observationer och intervjuer utifrån delaktighetsaspekterna såg vi många faktorer som vi uppfattade bidrog till hennes utbrott. Faktorer som handlade om bristande tillgänglighet och bristande samhandling.

Det blev tydligt att Linda under en stor del av skoldagen fick sin undervisning utanför klassens sammanhang och hur frustrerad hon var av att inte kunna vara autonom som sina kamrater.

Linda var inte med på matematiklektionen i klassrummet utan fick sitta i korridoren utanför klassrummet med resursen. Hon gjorde inte alls samma moment som övriga i klassen och hon hade, till skillnad från dem, inte någon lärobok. Enligt lärarna är hon inte på samma kunskapsnivå och därför har hon ingen bok. Hon spelade i stället spelet Tiokompisar (Uno) med resursen i korridoren.

Exempel på observation från matematiklektionen:

Klassen ska ha matematik. Linda och Anita (resurspedagog) går ut ur klassrummet omgående när lektionen börjar och sätter sig i korridoren. Lektionen handlar om olika tal; ental, tiotal och hundratal. I klassrummet har man en gemensam genomgång, läraren har skrivit en massa tal på tavlan som hon pekar på. Barnen ska säga efter henne, de ska svara på frågor – ”Vilket tal kommer efter 399?” Anita och Linda tränar 10 – kamraterna i korridoren. De tar tid på hur lång tid det tar att lägga 10 – kamraterna i par. Linda verkar tycka att det är roligt. Dörren till klassrummet går upp och en pojke kommer för att hämta sin bok. Just då hör man fröken säga till klasskamraterna – alla barn slår upp sidan .... Anita tar fram talblocken. Linda blir arg och säger att hon inte vill arbeta med talblocken, dom är tråkiga. Anita försöker motivera men Linda blir ännu argare och skjuter bitarna ifrån sig. De fortsätter i stället att köra racet en gång till. Den här gången blir Linda triggad och vill slå sitt tidsrekord.

Situationen väcker många frågor kring Lindas delaktighet och här blir det uppenbart att Lindas möjlighet till samhandling med den övriga klassen begränsas.

Hon skiljs rumsligt från den övriga klassen men vi ser också att hon reagerar med ilska när det blir uppenbart att hon får andra uppgifter än den övriga klassen. Lindas egna funderingar i citatet nedan handlar i stor utsträckning om olika delaktighetsbarriärer. När jag frågar Linda hur det är på matematiken säger hon:

L: Alltså, (suck) ja ibland får jag lite lästal och så. De andra håller ju liksom på med ganska höga tal, men jag håller på liksom med lite mindre tal.

I: Har de en bok då eller?

L: Ja, de har en mattebok.

I: Men du har inte den matteboken då eller?

L: Nej, nej. Vissa saker är ju lite svåra där och så.

I: Tycker du att du skulle ha matteboken?

L: Ja, det skulle vara bra. Jag har ju haft en mattebok men det är liksom bara plus tal och det är inte så kul.

I: Hur känns det att inte ha samma bok som alla andra då?

L: Tråkigt (låter dämpad). Alltså, det känns lite tråkigt att jag inte får sitta med de andra. En gång på matten, då har jag sagt det, och då har jag ju fått det också. (Glatt)

I: Då fick du sitta med?

L: Ja, det kändes ju bra. (glatt igen)

(///)

I: Händer det ofta det här att du ska gå ut med Anita?

L: Nja typ, förut hände det varje gång vi skulle ha matte.

I: Jaha?

L: Alltså jag vill gärna göra som de andra i klassen gör.

I: Självklart.

L: Men ibland går ju inte det ju och ibland blir det lite för svårt och ... Så det är ju så, ibland måste man se för att göra vissa saker.

Vi kan i utdraget från intervjun upptäcka flera exempel på barriärer som på olika sätt utgör hinder mot delaktighet. Att inte rumsligen vara tillsammans med övriga kamrater, arbeta med andra uppgifter samt att inte ha tillgång till liknande läromedel är exempel som också Linda tycks fundera över. Det paradoxala är att det förmodligen är insatser som är organiserade för att stödja Linda. Vi kan inte bedöma framgången men konstatera att de också skapar barriärer mot delaktighet och även frustration hos Linda.

Inte heller på idrottslektionen är Linda med i samma aktiviteter, och därmed inte heller i samma handling, som övriga i klassen. Hon får inte orientera med en kompis, som alla andra gör. Idrottsläraren anser att det är för svårt för henne att springa. Linda får gå en lättare väg med resurspedagogen.

## Placering i klassrummet

I princip alla elever vi intervjuat tycker att deras placering i klassrummet skapar problem för deras möjlighet till samspel med andra kamrater.

Linda sitter placerad ensam i klassrummet och övriga sitter i grupper med kamrater.

- L: Alltså, det känns lite tråkigt för jag vill gärna sitta med någon.  
I: Ja, det är klart, men vad kommer sig att det är så här då?  
L: Alltså, jag tror att jag måste få plats med mina, med min dator och det där och så där.  
I: Just det, och de andra, byter de andra platser eller sitter ni alltid så här?  
L: Nej, vi ... ibland byter vi fast jag brukar alltid få sitta på samma, men dom byter... och det är inte så kul alltid att köra så.  
I: Nej. är det så att de andra sitter och pratar mycket tillsammans och du sitter och inte har någon att prata med då i klassrummet, eller?  
L: Ja typ. Jag har ju Anita (resurspedagog) men vi ... vi kan ju inte så här prata liksom som barn pratar.  
I: Nej, brukar hon sitta bredvid dig?  
L: Ja (låter nedstämd), fast jag vill hellre sitta vid någon kompis.  
I: Ja, det förstår jag. Men du, har du några tankar på hur man skulle kunna göra på ett annat sätt, det här med hur man ska sitta i klassrummet? Har du någon idé?  
L: Alltså kanske, att jag typ har ett bord, och så mitt emot mig sitter en annan.

Av citatet framgår att Linda till skillnad från de andra eleverna i klassen saknar bänkkamrater. Hon resonerar kring orsaken och kan se att det finns lösningar som skulle kunna undanröja hindren. När lärarna beskrev Lindas skolsituation så tyckte man att det pedagogiskt och undervisningsmässigt fungerade bra för Linda. Problemet ansågs vara att Linda fick besvärliga vredesutbrott.

Av den information som vi har presenterat kring Lindas skolsituation så blir det tydligt att skolan vid organisering av undervisning, aktiviteter och placering inte lyckas ta hänsyn till alla elevers olikheter. Man har i stället valt särlösningar. Graden av delaktighet i många situationer är väldigt låg. Linda har inte tillgängliga läromedel i alla ämnen och det saknas tillgängliga rastaktiviteter. Det är få situationer där samhandling äger rum. Detta sammantaget leder till att även erkännandet från kamrater påverkas negativt. I intervjun säger Linda att hon väldigt gärna vill ha kamrater och vara med i lekaktiviteter. Hon gör många försök att komma in socialt. Engagemanget tycks finnas där.

## Anja

Även Anja sitter oftast ensam i klassrummet på grund av att hon måste få plats med sina hjälpmedel. Hon har en bänkplats längst fram och sitter placerad bredvid en pojke. Hon har dessutom en egen arbetsplats vid ena långväggen. Där har hon sin dator, punktskrivare, Perkinsmaskin<sup>1</sup> och övriga hjälpmedel. När Anja sitter vid sin arbetsplats sitter hon vänd med ryggen mot klassen. En tom plats finns bredvid, där antingen en annan elev eller resurspersonen kan sitta.

- I: Jag var ju med i klassrummet idag på förmiddagen och då tänkte jag på att alla elever sitter ju två och två...
- A: Ja, fast jag sitter ju på min arbetsplats.
- I: Du har ju en bänkplats också bredvid en annan elev, sitter du inte där ibland?
- A: Jo ibland, fast inte så ofta. Jag sitter nästan alltid på min arbetsplats. Ibland är det någon annan som snor min bänkplats också..."Kan jag ta din plats... och så där" om det är några som behöver dela på sig eller om det är typ glosförhör, slash engelska förhör eller så...
- I: Så du sitter inte själv så ofta på den platsen då?
- A: Nej det är mest om det är genomgångar eller så, om jag inte behöver ha någonting med datorn eller så, så det blir inte så ofta.
- I: Fast det är ändå ganska nära att flytta över och så?
- A: Ja, det är det.
- I: Skulle det kunna vara på något annat sätt som skulle kunna vara bättre, tycker du?
- A: Möjligen att jag sitter med en kompis och har en laptop.
- I: Ja, då kan man ju flytta runt lättare.
- A: Ja, då blir man ju lite mer en i mängden, i stället för att sitta där i ett hörn och ugglar.
- I: Är det så det känns tycker du att man sitter i ett hörn och ugglar?
- A: Ja, lite grann känns det så. Man vill ju vara som dom andra och så, så mycket som det går alltså, även om man har en synskada.

1 Skrivmaskin för punktskrift.

Utan att göra djupgående analyser av intervjuerna kan vi se att i den placering som eleverna har fått i klassrummet har stor hänsyn tagits till deras behov av hjälpmedel. Men det har också inneburit att man har byggt in hinder för elevernas samhandling, både när det gäller utvecklandet av samspel i kamratkultur och i undervisningskultur. Eleverna uppmärksammar själva de hinder som så att säga har byggts in, och som de själva härleder till att de har en synnedsättning. Men det är inte själva synnedsättningen som hindrar, utan hur undervisningen har organiserats och var eleverna har placerats.

### Ensam i klassrummet – ensam på rasten?

Vi tycker oss se hur det som händer i klassrummet påverkar den sociala situationen på rasten. Att sitta tillsammans och arbeta tillsammans i klassrummet är en samhandling som ofta leder till samhandling även på rasten.

#### Lukas

Lukas väljer att sitta ensam i ett rum på rasten. Han tycker att han ändå inte har någon att prata med. Då lyssnar han hellre på radio för sig själv. Här följer exempel från observation och intervju:

Efter lunchen går Lukas till ”sitt” rum. Där inne spelar han spel och läser under rasten. Några ungdomar sitter på en bänk utanför rummet och låter (slår armen mot väggen) det låter högt men Lukas verkar van vid detta. Han berättar att han gillar att sitta här på rasterna:

L: Eh, det finns ju kafeteria. Det är när vi gick genom, det såg du kanske. Där kan man ju sitta, köpa något och sitta och snacka annars kan vi sitta här ute i studiehallen. Ja, och där kan man snacka med klasskamrater kanske men det jag gör är ju att sitta här inne oftast för jag tycker om och lyssna på radio till exempel.

I: Okej, så du kan gå hit när det är rast också?

L: Ja, jag gillar att sitta här inne och lyssna på radio och så där för ja, jag tycker om att lyssna på nyheter och så här, vill hänga med. Annars är det ju så att, jag vet inte men oftast så har jag ingen att prata med liksom. Jag sitter så här ensam och bara tänker och så här och ja.

Givetvis ska allas behov av avskildhet respekteras men det är viktigt att även fundera över om det som kan beskrivas som Lukas självvalda avskildhet kan



förstås som en konsekvens av hans situation i klassrummet och i skolan i stort. På grund av bristande tillgänglighet i undervisning och organisation kring det pedagogiska stödet är Lukas hänvisad till sin assistent. Han blir inte bemött som en i gruppen i undervisningskulturen och det påverkar hans delaktighet i kamratkulturen. I exemplet ovan är en rimlig tolkning att bristande erkännande påverkar Lukas engagemang till olika aktiviteter med kamraterna.

## Selma

Selma har all sin undervisning i klassrummet tillsammans med övriga klassen. Undantaget är när klassen spelar någon bollsport på idrotten, men det händer inte särskilt ofta säger Selma. I klassrummet sitter hon själv med sin dator och skärm som tar stor plats. Selma tycker att undervisningen fungerar bra och är nöjd med sina hjälpmedel. Men när Selma pratar om relationer till kamrater är det en annan bild som framträder:

- S: Det är, alltså, när det gäller platserna så är det två som sitter på varje plats men själv sitter jag, jag sitter själv vid min dator och ja, och kamera och det som jag har.
- I: Ja,
- S: Jag brukade sitta vid någon förut men det tröttnade jag på.
- I: Ja... Varför tröttnade du på det?
- S: Egentligen hade jag ju ingen kompis i klassen att sitta bredvid och ja, sen från början tyckte jag det var knäppt att jag bara skulle sitta vid datorn, men sen var det inte så viktigt var jag satt.

Även under rasterna sitter Selma oftast själv och är inte med i klasskamraternas i aktiviteter.

- S: Alltså jag sätter mig mest bara där det är tomt och jag brukar inte prata så mycket med de som sitter. Om jag sätter mig någonstans där det är flera som sitter så pratar jag inte med dom. Ofta är dom som sitter där sådana högljudda som jag inte riktigt tycker om. Så egentligen struntar jag i dom. Jag sätter mig för mig själv någonstans.

Flera elever pratar om ensamhet. Under observationerna blir det också tydligt hur få sociala kontakter med jämnåriga i skolan eleverna har. Även om de deltar i klassrummet och gör samma uppgifter som övriga elever är det inte säkert att det leder till gemenskap med kamraterna. Vi kan se att det krävs ett genomtänkt upplägg där aktiviteter skapar möjligheter till samspel på jämlika villkor.

I Anjas klass arbetar eleverna i huvudsak med individuella uppgifter och det förekommer därför nästan ingen kontakt mellan Anja och klasskamraterna, även då hon gör samma uppgifter som andra elever. Anja jobbar ofta med hörlurar på, eftersom andra elever upplever att talsyntesen stör, vilket bidrar till att hon blir ganska isolerad. Raster tillbringar Anja själv eller tillsammans med någon vuxen som har till uppgift att ge henne ledsagning. Inga initiativ till kontakt tas, varken av Anja eller klasskamraterna.

## Engagemang

När graden av tillgänglighet, samhandling och erkännande är låg så sjunker även elevens engagemang. Flera äldre elever uttrycker att de har *”givit upp den sociala biten i skolan”*. Samtidigt säger de att själva undervisningen fungerar bra och att det är den som de satsar på i skolan.

### Karin

Karin känner ett stort engagemang i undervisningen i skolan. Bortsett från att hon tycker att matematik är svår och att hennes engagemang för matematik är lågt, upplever Karin stort engagemang i undervisningskulturen i övrigt. Hon beskriver:

K: Allting har varit så himla bra dom här senaste åren, högstadiet har varit min bästa tid. Det är klart att det finns lärare som man tycker mindre om och dom som man tycker mer om. Så är det ju med alla människor.

Karin beskriver också att hon numera hellre är själv i skolan. Hon tycker inte att hon har något gemensamt med sina klasskamrater. *”Jag känner att jag inte orkar engagera mig längre, för jag orkar inte, det är så oviktigt för mig. Är jag taskig nu?”* Eftersom Karin inte är med i gruppens aktiviteter mer än nödvändigt är hon inte heller med i samma handlingar som de övriga, med undantag av det mesta som sker inom ramen för undervisningskulturen, där fungerar det bättre.

### Lukas

Lukas har ett stort intresse för aktuella samhällsämnen, nyheter och historia. Men det är få bland kamraterna som delar hans engagemang. Han har en klasskamrat som han diskuterar med ibland.

L: Jag ju intresserad av historia till exempel och det finns ju personer som också är intresserade av historia. Men det ska väl påpekas att oftast är det ju så att eh, man kan prata med dom om historia någon gång i veckan till exempel. Men det går ju liksom inte att prata om världskrig varje dag (skratt).

Lukas tycker det är viktigt att läraren och assistenten har ett engagemang för det de gör:

L: Men det jag vill säga åt lärare är alltså att inte hänga sig fast vid att det är svårt. Alltså oftast går det att göra saker fast på annorlunda sätt. Det är det man får komma ihåg.

## Erkännande

Att bli erkänd av andra elever i skolan är en viktig del av delaktighet. Som tidigare nämnts hänger erkännande bland annat samman med brister i tillgänglighet, samhandling och autonomi.

### Linda

Under tiden för observationerna var det sällan som kamraterna i klassen tog kontakt med Linda. Under skoldagen var det några flickor som frågade om Linda vill vara med på rasten och leka. Men under fritidsdagen såg vi inte att någon av de jämnåriga initierade kontakt med henne. Själv vill Linda vara med sina kamrater men beskriver att kompisarna vill vara själva när de ”pratar hemlisar”:

I: När ni ska gå ut på rast, hur fungerar det då?

L: Alltså, hm, jag brukar mest va själv. Så kanske jag ser några tjejer i klassen göra nånting. Då frågar jag liksom, Vad gör ni? Då säger dom typ Ingenting, fast jag hör ju liksom att dom ska prata om nånting. Dom säger ju det själva till varann, men till mig säger dom att dom inte gör nånting.

I: Mhm. Fast du förstår att de ändå gör nånting.

L: Mm, de ljuger ju.

I: De ljuger då ja. Hur känns det då?

L: Det är ju inte så kul. Och så brukar jag inte ha någon att leka med på rasten.

Linda har en önskan om hur hon vill att det ska vara i stället:

L: Ja, kanske att de tog med mig ut, liksom, Linda, vill du va med på det här? (glatt)

Det framgår tydligt både i intervjun och under observationen att Linda har låg grad av erkännande hos sina kamrater, vilket förmodligen är en konsekvens av de samlösningar och brister i tillgänglighet och samhandling som tidigare beskrivits.

## Karin

Karin beskriver en situation under en kemilektion där hon blivit särbehandlad på ett sätt som gör att hon känner sig både bortvald och utpekad:

K: Ehm, det var så här att det var en kemilektion och så sa läraren *”sätt er tre och tre för nu ska ni laborera med frätande syror”*. Och så satte vi oss, och jag brukar sitta själv så jag reflekterade inte så mycket över det. Ingen vill sitta längst fram liksom. Och han bara *”är det viktigare att vara begåvad eller bra medmänniska?»* och alla *«vadå?»* och blev helt ställda. Och så sa han så här *”Men jag förstår inte riktigt hur ni tänker. Jag sa att ni skulle sitta tre och tre och labba med frätande syror. Om ni lämnar blinda tjejen ensam, hur tänker ni då? Jag hajar inte”*. Och då blev det helt tyst. Och han bara *”Kan inte nån sätta sig bredvid Karin nu då?»* Och då blev det helt tyst och ingen satte sig och då sa han så här *«Okej, men då får F sätta sig bredvid Karin”* och jag bara *”men ingen behöver sätta sig bredvid mig om dom inte vill”* och F bara *”Men vadå, det var ju långt fram”*. Och ingen bara, fast det var så pinsamt läge för mig. Ingen satte sig och det var då jag tappade respekten för dom totalt. Så jag tycker inte. Nu har de börjat sätta sig bredvid mig men det är bara för att dom vet att det var så. Usch.  
/..../

I: Hur känns det för dig när en lärare säger så där liksom?

K: Alltså, jag tycker han är så fruktansvärd idiotisk opedagogisk. Alltså, jag gillar inte att ta åt mig negativ energi. Jag försöker tänka positivt så det är inget som berör mig så jättemycket egentligen. Det gjorde det först men alltså, so what liksom? Men ändå det är så himla klantigt. Jag vill inte att fler ska råka ut för såna här grejer så...

I: Det är bra att du nämner det.

K: Det är så himla tanklöst och jag är ingen blind tjej. Jag är Karin.

Karins upplevelse illustrerar tydligt hur delaktighetssträvanden kan få motsatta effekter om man inte tar hänsyn till delaktighetens olika komponenter. För Karins del blev utpekandet som ”någon som ingen vill arbeta med” och rollen som ”den blinda tjejen” ytterligare bekräftelse på bristande acceptans och utanförskap. Karin gör dock motstånd mot den benämningen. Hon berättar vidare att en flicka vid ett tillfälle har uttalat att hon inte tycker Karin är en del av klassen. Karin säger själv att hon har gett upp och tappat respekten för de flesta klasskamraterna:

K: För det är liksom så här att jag hör att folk snackar om mig... en gång... då var det någon som hade sagt ”jag tycker inte Karin är en del av klassen...”.

## Lukas

Lukas har många tankar om hur man kan skapa delaktighet i klassen:

L: Men alltså det viktiga är ju alltså för att bli accepterad är ju att göra gemensamma saker med dom andra och samarbeta med dom. Ha gemenskap helt enkelt. Och det kommer man fram till genom att ja, vara tillsammans. Det är självklart. Men alltså göra saker tillsammans som binder man ihop så där som grupp. Lekar är inte så dumt faktisk.

Det är intressant att Lucas använder flera av de delaktighetsaspekter som vi använder i vår figur kring delaktighet. Han binder samman acceptans med samhandling i en gemensam aktivitet. När man använder det sättet att se på delaktighet eller utvecklandet av goda relationer så blir inte de funktionella olikheterna i fokus. Och det är just så Lucas tycks resonera.

## Mårten

Det är viktigt att påpeka att delaktighetsaspekterna kan användas för att på ett bättre sätt förstå hur elevers delaktighet ser ut. Men det betyder inte att alla individer upplever situationer likadant. För en elev kan till exempel frågor från andra elever kring synsättningen uppfattas som ett erkännande medan en annan elev kan uppfatta frågorna som ifrågasättande och rent av stigmatiserande. Mårten beskriver att han upplever frågorna som besvärande.

M: Det är lite jobbigt ibland. Dom kommer och frågar vad har du för sjukdom, vad är det för sjukdom och hur är det och va blind. Är det kolsvart och lite sånt. Det kan ju inte jag veta. Alla håller på och frågar hur jag blev blind och så /.../Alltså förskoleklass, ettan, tvåan, sen kommer ju fyror och femmorna och frågar. Tvåorna, ettorna och förskoleklasserna dom kommer typ varje dag. Det kommer alltid någon varje dag.

I: Har du pratat med någon i skolan om det här? L eller någon annan?

M: Nej. Alltså, om jag skulle bara prata så skulle det inte hjälpa. Alla skulle liksom bara hålla på och fråga varje dag och det är jobbigt när alla håller på att fråga. Man påminns mycket. Men sen kan jag må dåligt.

## Autonomi

Upplevelsen av att inte vara autonom på samma sätt som jämnåriga var jobbig för många av eleverna. Linda blir arg när hon är beroende av vuxna och när aktiviteter och lekregler är otillgängliga för henne. Hon upplever då att hon inte kan komma till sin rätt och inte kan påverka situationen. Linda vill gärna både söka upp och sedan leka med andra kamrater, men på grund av bristande tillgänglighet kan hon inte själv söka upp kamraterna i matsalen och på skolgården.

L: Det är också lite tråkigt, men ibland har jag, alltså, jag måste alltid hitta någon tillsammans med Peter (assistent)

I: Med Peter ja. Hur gör du när du ska hitta kompisar?

L: Ja, Peter måste alltid säga vad de gör, och så får jag gå dit med Peter. Han säger typ, här står de och de och, ja, och de leker det och det./.../ Ibland säger de ja och ibland säger de: - Jag vill va ifred./.../ (fniss) Ibland har jag hjälp av andra kompisar i klassen, så ... typ, om de vill va själva. Då brukar jag be om hjälp.

I: Be om hjälp att göra vad då?

L: Att hitta några andra kompisar som jag kan fråga.

I princip var alla yngre elever beroende av en vuxen för att få information om var kamraterna var och vad de gjorde på skolgården. Ofta kom de ut på rast efter alla andra, i sällskap av en lärare eller assistent, och det var då svårt att ta sig in i pågående lek. Även de äldre elevernas möjlighet till autonomi påverkades av brist på tillgänglighet och erkännande. Karin behöver mycket stöd vid förflyttningar. Hon är beroende av ledsagare till matsalen och till olika klass-

rum. En del av de uppmärkningar som gjorts har pillats bort. Inga ledlinjer eller annan hjälp (ljudfyr eller annat) finns på den stora asfaltsgården som måste passeras flera gånger varje dag. På grund av den bristfälliga fysiska tillgängligheten begränsades Karins möjligheter till autonomi. Hon är beroende av sin resurs eller av kamraternas välvilja.

Lukas beskriver flera situationer där hans beroende av sin assistent gör det svårt för honom att vara autonom. Han uttrycker att han skulle vilja använda alternativa verktyg, istället för att vara beroende av assistenten i undervisnings-situationer. Vid lunchen och rasten försökte Lukas frigöra sig från assistenten genom att gå i förväg eller resa sig upp plötsligt från bordet för att gå iväg från assistenten. Som observatör gick det att se och känna att relationen mellan Lukas och assistenten var ansträngd.

## Sammanfattning av delaktighetsaspekterna

### **Tillhörighet:**

Eleverna tillhör en skola och en skolklass. För en av eleverna är dock graden av erkännande så låg att tillhörigheten har ifrågasatts av en klasskamrat då den ansåg att eleven inte är en del av klassen.

### **Tillgänglighet:**

Faktorer vi sett som leder till delaktighetsbarriärer är: brist på tillgängligt läromedel och tillgänglig undervisning, svår skolmiljö att hitta och ta sig fram i, få tillgängliga aktiviteter under raster, få vuxenledda aktiviteter, stort beroende av och tät relation till assistent eller resurspedagog, svår ljudmiljö i korridorer och andra skolutrymmen, brist på verbal tydlighet, brist på struktur som gör situationer begripliga och rättvisa, brist på tekniska hjälpmedel eller att de som finns inte fungerar.

### **Samhandling:**

Så gott som alla elever säger att de vill vara en i gruppen som andra men i många situationer är de inte det. Faktorer som leder till delaktighetsbarriärer är: undervisning i enskild form utanför klassammanhanget, exkluderande placering i klassrummet, samarbete med vuxen i stället för kamrat, ensamhet på raster.

### **Erkännande:**

Majoriteten av eleverna upplevde låg grad av erkännande av sina klasskamrater. I flera situationer blev de inte erkända av lärarna på så vis att undervisningen inte var tillgänglig. Det hände även att lärare fällde särbehandlande kommentarer.

Så gott som alla elever vi har intervjuat säger att de inte vill bli särbehandlade. Eleverna vet att det är svårt att bli erkänd i kamratkulturen om de blir särbehandlade. Faktorer som leder till delaktighetsbarriärer är: låg acceptansnivå för olikhet, särbehandling från vuxna som ger negativa signaler till övriga elever.

**Engagemang:**

De flesta eleverna uttrycker engagemang för skolarbetet. De yngre eleverna har ett engagemang i den sociala gemenskapen medan en del av de äldre eleverna verkar ha givit upp detta. Att samlas kring någon gemensam aktivitet eller intresse är gynnsamt för att skapa bra villkor för samhandling. Det kan vara svårt för eleven som inte ser att själv hitta kamrater och därför nödvändigt att personalen organiserar tillfällen för samhandling.

**Autonomi:**

Dålig tillgänglighet på skolgården och svår, högljudd och rörig miljö att ta sig fram i gör att elevernas grad av autonomi blir låg. Även dålig tillgänglighet i undervisningssituationer skapar låg grad av autonomi.



# 5

## Skola anpassad för elever med rörelsehinder

### Inledning

Kapitlet handlar om tio elevers berättelser om hur de upplever möjligheten att delta i de olika aktiviteterna i skolan. Eleverna som intervjuats är mellan 14 och 16 år, samtliga har ett rörelsehinder, några av eleverna har också någon ytterligare funktionsnedsättning. De går tillsammans i en skola som är särskilt organiserad och anpassad för elever med rörelsehinder. Eleverna läser ett extra år, det vill säga sammanlagt tio år. I skolan finns tre klasser med fyra till sju elever i varje klass. Några av ämneslärarna arbetar också i skolan intill, där finns de praktiskt estetiska lokalerna dit eleverna kan ta sig själva. Skolorna har samma rektor och ligger delvis i samma byggnad. Rektor berättar att de flesta eleverna efter att ha avslutat grundskolan går vidare till ett gymnasium som inte är speciellt anpassat till elever med funktionsnedsättning.

De tillfrågade elevernas intresse av att bli intervjuade var stort. Av 15 elever var det 11 som tackade ja (en elev var sjuk vid tillfället). Vi var två personer som genomförde intervjuerna. Kapitlet bygger på dessa intervjuer, elevernas egna erfarenheter. Några systematiska observationer av elevernas skolvardag har inte genomförts. Men det vi uppfattade av skolan och skolans verksamhet talar inte på något sätt emot det som eleverna beskriver.

Flertalet elever har tidigare gått i skolor och klasser som varit särskilt organiserade för rörelsehindrade elever. Några elever har sedan tidigare gått i en skola där de var de enda i klassen med ett rörelsehinder. Anledningen till att de sedan bytte till denna skola var bristen på tillgänglighet och erkännande.

I det här kapitlet har vi främst fokuserat på delaktighetsaspekterna tillgänglighet och erkännande. Men som vi tidigare har visat så är aspekterna sammanvävda och påverkar varandra vilket innebär att även övriga aspekter framträder.

# Tillgänglighet

## Fysisk tillgänglighet i skolmiljön

Eleverna beskriver den fysiska tillgängligheten i skolan som något självklart. Skolan är anpassad för att eleverna lätt ska kunna ta sig till de olika lokalerna med rullstol eller andra hjälpmedel. Korridorerna är breda, det finns automatiska dörröppnare, hissar och ramper överallt. Lokalerna är ljusa och moderna. Alla lokaler är anpassade, även de som ligger i skolan intill, där eleverna har lektioner i praktiskt estetiska ämnen. Eleverna har möjlighet att äta i en mindre matsal vilket de flesta eleverna gärna gör. Den mindre matsalen ligger i direkt anslutning till den större, men har en lugnare ljudmiljö. Eleverna beskriver att skolmiljön gör det möjligt för dem att på egen hand ta sig dit de vill, ”skolan är uttänkt utifrån det” säger en pojke.

- I: Hur är det med tillgängligheten i skolan kan du ta dig till matsal och idrott och så utan att det är något i vägen så att säga trappor eller så?
- A: Ja det kan jag. Jag brukar gå upp till matsalen med ett sånt här gåbord.
- I: Aha hur är det sedan är det möjligt för dig att ta maten själv, finns det moment som du behöver hjälp med?
- A: Bara att ta maten, det behöver jag hjälp med, annars fixar jag det mesta själv.

I stort sett alla elever beskriver att den fysiska tillgängligheten i skolmiljön fungerar bra. På frågan om det finns något man kan förbättra när det gäller skolmiljön tar några upp dörröppnarna som inte alltid fungerar.

- B: Det enda som kan vara lite jobbigt, när det inte funkar, det är dörröppnarna. Sånt där kan ställa till det för många och för mig själv.
- I: Berätta, hur ställer det till det?
- B: För det ... för då måste man rulla fram, ta tag i handtaget och backa utan att tappa balansen och utan att tappa greppet med rullen och med mer. Men vi har en jättebra ... jättebra ... vi har alltså en jättebra vaktmästare, som tar hand om det. Så jag är inte alls orolig för att det ska fixa sig. Jag har fullt förtroende för honom.

Även Christoffer beskriver att det kan vara problem med dörröppnarna. Däremot fungerar det bra i matsalen tack vare en låg disk, bunkar som är lätta att ta ur och greppredskap att ta maten med:

- C: Jag går ju med den här själv (rullator) den här skolan är ju inriktad på det här.
- I: I matsalen då, är det möjligt att liksom..., hur är det med när man ska ta maten, är det uppdukat eller hämtar man ...?
- C: Det är som ... det är som två massa bunkar och så finns det vissa skålar med grönsaker och bunke med potatis och så greppredskap som man kan greppa potatisen med och så.  
/.../
- I: Har ni bestämda platser?
- C: Nej, man tar bara en, man sätter sig oftast så nära kompisar som möjligt.

Skolans fysiska tillgänglighet ökar elevernas möjligheter till autonomi. Flertalet tar sig på egen hand till matsalen, tar mat och bestämmer själva var de vill sitta. De berättar att de tillsammans med kompisarna tar sig från matsalen för att hitta på något på rasten. Skolmiljön är också anpassad för att eleverna ska nå maten i matsalen och spel och annat som finns att låna på rasten. Assistenterna finns där vid olika moment som exempelvis toalettbesök eller vid vissa moment i matsalen, men däremellan sitter eleverna själva och pratar eller tar sig själva till nästa lektion.

## Tillgänglighet i undervisningen

Eleverna är indelade i tre grupper som har varsitt hemklassrum. I klassrummen råder en lugn stämning och det vi hinner observera är att eleverna arbetar individuellt i sin takt. Däremot beskriver några av eleverna att de föredrar att arbeta tillsammans med någon annan elev. Förutom klassläraren finns assistenter, specialpedagoger, som är anställda vid skolan och ämneslärare från skolan intill. Alla elever har tillgång till dator och programmen skiftar beroende på elevernas behov. Dennis berättar vilka program han använder i svenskan:

- D: Det är svenskan som är svår och vissa sådana där saker på grund av min dyslexi som jag har.  
Det är därför som jag har Stava Rex och Spell right och dom här programmen till min hjälp, för å fixa det.
- I: Jaa, då förstår jag, och då kan ju också en talsyntes vara till hjälp?
- D: Jaa, absolut. Alltså, talsyntesen är för att jag ska få saker upplästa i dokument, på nätet och annat.
- I: Jag förstår.

- D: Om jag skriver någonting och så vill jag ha det uppläst, så hjälper den mig med det.
- I: Är det en stor läsmängd, alltså är det mycket ni måste läsa?
- D: Jo, det är det, men jag har en jättebra ... jättebra lärare som hjälper mig och tränar extra svenska varje vecka förutom den vanliga läraren som jag har i svenska då.
- I: Men du, det låter så fantastiskt, du har alltså en vanlig lärare i svenska och du skulle kunna få hjälp, eller du får hjälp också av en extra.
- D: Yes.
- I: ... och du har en assistent också, som skulle också kunna
- D: Yes, absolut.
- I: ... som du kan fråga sådär också på lektionerna.
- D: Ja, ja. Jag är lyckligt lottad.

Dennis är nöjd med den hjälp han får i klassrummet. Flera av eleverna uttrycker att de får den hjälp de behöver i undervisningen. I intervjuerna framgår att eleverna ser läraren som den som undervisar och är ansvarig under lektionerna. Som stöd finns assistenter under lektionerna och under annan tid i skolan.

Emil tar upp hur viktig tydlighet är för honom i undervisningen. Han har autism och beskriver att kontakten mellan lärare och elev är avgörande för att han ska förstå det som sägs. Den *socio-kommunikativa tillgängligheten* är viktig för att förstå varandra. Regler, instruktioner och normer måste göras tillgängliga så att alla förstår vad som gäller. Den *symboliska tillgängligheten* handlar om begriplighet i aktivitetens meningssammanhang. Det kan handla om att förstå varandras uttryck, som ibland kan upplevas som otydliga vid exempelvis skämt och ironi. Emil säger att när läraren förklarar på ett sätt som han inte förstår, känner han sig dum. Han lägger delvis ansvaret på sig själv när han inte förstår. Samtidigt tycker han att han oftast får den hjälp som han behöver av lärarna. Tre andra elever berättar att det är svårt att följa med i undervisningen när man inte förstår lärarens instruktioner eller lärarens sätt att förklara olika moment. Så här berättar Emil:

- E: Lärarna måste ... Jag tycker att dom måste också ha en viss bra utbildning och ett lättare sätt att lära ut till rh-elever. Det är min tanke. Inte andras, utan bara min tanke. Läraren måste vara bra att lära ut till såna med speciella behov också.
- I: Vad kan det vara?
- E: Jaa, att vara tydlig att repetera på rätt sätt och med mera. Det kan underlätta också med filmer och bilder och annat sätt också.

- I: Ja, just det. Har ni mycket sådant i undervisningen, bilder, filmer ...?
- E: Ja, ja, det har vi. Men om läraren förklarar på fel sätt, då känner jag mig dum eftersom att jag inte förstår, men det har ju med mitt handikapp å göra också ...
- I: Jaa
- E: ... tyvärr. Vilket jag gärna hade sluppit, men så är det inte.
- I: Vågar man säga då att ”Du jag förstår fortfarande inte det där, fastän du har förklarat det många gånger”.
- E: Joo, absolut, jaa, jag får alltid hjälp om jag inte förstår, jag måste bara nöta in det, så kommer det å funka till slut. Jag får absolut den hjälp jag behöver, det är inga problem.

Även Kalle tar upp hur viktigt det är att läraren använder ett tydligt språk för att han ska kunna följa med på lektionerna. Han beskriver hur avgörande tillgängligheten är i undervisningen:

- K: Lärarna är viktiga, att det är bra undervisning och att de är bra mot oss. Jag tycker att lärarna är väldigt pedagogiska det är vad det är, dom kan pedagogik. Jag har haft en dålig NO lärare då fungerade det inte, hon var otydlig och då blev det inte bra, men hon är utbytt nu.
- I: Men tydlighet är viktigt.
- K: Ja, för mig är det väldigt viktigt. Om det är läxor så säger man ibland att ni kan göra läxorna....man måste veta, det här ska ni göra, du ska vara där och där klockan 14 och så...annars är det svårt att förstå.
- I: Ja det förstår jag. Idrotten i skolan tycker du den är kul?
- K: Ja, men ibland kan jag inte förstå vad det är vi ska göra, det kan vara att det är vår idrottslärare som är lite otydlig.
- I: Så det är svårt att förstå vad det är hon vill att ni ska göra?
- K: Ja.

Mats berättar hur viktigt det är att relationen till läraren fungerar, att man förstår lärarens signaler och att läraren förstår hur Mats kan förstå. Det är ett exempel på hur viktigt det är att den socio-kommunikativa och den symboliska tillgängligheten fungerar:

- M: Det jag tror är att det gäller bara att hitta ... Man måste ge lärarna en chans och hitta kemin mellan dom och så där, och man kommer att hitta ett arbetssätt med läraren desto längre terminen går, tror jag.

I: Jaa. Så att det har mer med relationen mellan dig och läraren, det är inte så att dom har nåt speciellt pedagogiskt sätt så där som underlättar?

M: Man måste liksom förstå sig på varandra.

Mats beskriver att det inte fungerar så bra i ett praktiskt estetiskt ämne och att det beror på en osäkerhet i relationen med läraren. Hon blir ”arg för småsaker” säger Mats.

I: Vad är det som inte funkar, tycker du?

M: Hon lär ut på fel sätt. Hon har inga bra idéer, och hon blir arg för småsaker, tycker jag.

I: Jaa, okej.

M: Och hon, jag tycker ibland att hon har svårt att förstå oss och hon blir sur för att vi uttrycker oss konstigt eller något sånt där.

I: Ja, det låter ju inte så kul.

M: Ja, det är väl kanske inget fel på idéerna, men hon blir arg för småsaker och jag har haft henne i så många år nu så jag vet hur hon funkar och det känns inte som man kan bli bättre.

Bristande grad av tillgänglighet i kommunikationen och i förståelsen för varandras uttryck gör att Mats känner sig osäker. Även i kommunikationen mellan kamraterna är den socio-kommunikativa och symboliska tillgängligheten viktig. Karin tar upp detta i exemplet nedan där hon beskriver hur viktigt det är att höra ”den andres version” när det uppstår problem. Karin beskriver att eleverna behöver hjälp med att förstå varandra när det uppstår konflikter.

I: Men hur skapar man så att man är accepterande mot varandra.  
Att eleverna är bra mot varandra

K: Man är trevlig och mobbar ingen.

I: Ja, men hur skapar man så att det blir så?

K: En sak är att förklara hur problem uppstår i stället för att bara – sluta nu med en gång! Man kan ha samtal och höra varandras version. Att jag får höra någon annan förklara hur han har känt sig och han får höra mig.

Karin berättar att de förklarar varandras versioner när det uppstår konflikter, för att förstå hur problemet uppkommit. Det ger en möjlighet till perspektivtagande som i sin tur kan vidga det egna perspektivet. Eleverna får hjälp av de vuxna att reda ut vad som hänt. Karin och Mats beskriver att de behöver den hjälpen. Samtidigt kan det finnas behov av att problematisera kring hur den vuxentäthet som finns under skoldagen, påverkar elevernas möjlighet att

utveckla och upprätthålla sin egen kamratkultur. Det finns en betydelse i att som tonåring få positionera sig med jämnåriga, hitta egna uttryck, protestera mot vuxenvärlden och skapa egna normer i kamratgruppen.

## Erkännande

När frågan om eleverna har funderat på att gå i en klass, där både elever med och utan rörelsehinder finns i samma klass, svarar i stort sett alla att de helst vill gå i denna skola med mindre grupper och där alla har en funktionsnedsättning. Nedan ett citat från Mårten, som handlar om detta:

M: Det tycker jag är väldigt synd om man sitter så här i rullstol och ska placeras i en klass med en massa gående människor ... lite utstött, man känner sig lite annorlunda, man kanske blir retad eller ... Det är bättre att gå i en skola där alla har samma förutsättningar på olika sätt och där alla har något slags funktionshinder. Då tycker jag det är bättre att sätta en handikappad elev med en handikappad elev i stället för att sätta den handikappade helt ensam med typ sju åtta stycken gående, som har andra möjligheter att lyckas i skolan. För vår undervisning går ju olika fort på grund av... till exempel jag kan ligga före en annan i nåt ämne medans den andra personen kan ligga före mig i nåt annat ämne. Liksom vi ligger aldrig i samma, vi ligger aldrig i samma kurva utan vi ligger helt utspridda på kartan. Till exempel även en årskurs nio-elev kanske bara når årskurs åtta i ett visst ämne, ... eftersom att undervisningen går olika fort att lära sig vissa ämnen.

I: Så du har aldrig haft någon längtan eller funderat över att gå i någon annan typ av klass, där det är mer blandat?

M: Absolut aldrig, aldrig, aldrig. Om jag ska trivas så tycker jag att jag ska ... att jag inte ... att alla ska ha något slags hjälpmedel ... eller funktionshinder, då trivs jag väldigt väl. Jag trivs väldigt väl ihop med andra som går, men inte under lektionstid, utan bara på rasterna.

I: Ja, just det.

M: På lektionstid då är det väldigt, väldigt, viktigt att man har samma förutsättningar, tycker jag.

Mårten har under hela sin skoltid gått tillsammans med andra elever med rörelsehinder. Han är väldigt bestämd och menar att det inte är rätt att låta en elev med ett rörelsehinder vara den enda i klassen som har en funktionsnedsättning. Han

menar att det är viktigt att man har samma förutsättningar under lektionstid. Andra elever beskriver på liknande sätt hur viktigt det är att få gå i en klass där de känner en tillhörighet i klassen. Ändå är det inte så att eleverna i de tre klasserna har samma förutsättningar för lärande. Var och en läser i sin takt och har ibland olika läromedel. Ändå beskriver Mårten att han upplever att eleverna i klassen har samma eller liknande förutsättningar. En hög grad av erkännande i gruppen skapar kanske en känsla av tillhörighet, som i grunden bygger på erkännande från de övriga i klassen. Att vara med i klassgemenskapen och vara erkänd av sin omgivning som den person man är, är viktigt för självkänslan, den personliga utvecklingen och för själva skolarbetet. Det är något som i stort sett alla intervjuade elever ger uttryck för.

Niklas uttrycker att han går i en blandad klass, i bemärkelsen att elevernas funktionsnedsättning varierar stort. I den klassen har han också kamrater:

N: Det är den bästa, den bäst blandade klassen som jag har sett av dom. Man har blandat dom exakt ... massa rullstolar, en massa med andra hjälpmedel och jag trivs. Det som jag tycker är viktigt är att ha en eller flera kompisar i klassen, annars kan man känna sig, är det verkligen värt att gå i den här klassen, när jag inte har några polare som jag kan lita på. Så det som är viktigt för mig är att om jag ska trivas i någon klass, så behöver jag någon eller flera polare att vara med.

Karin och Olle beskriver att de känner sig accepterade av de andra i klassen och även accepterar de andra kamraterna i klassen.

I: Hur är stämningen i gruppen eller i klassen tycker du?

K: Ja jag känner att jag är accepterad och jag accepterar alla andra också

I: Skönt, träffas ni...är det bara i er klass eller träffar ni de andra klasserna också.

K: Man får gå runt i vilken klass man vill, man kan få nya vänner så...  
/.../

O: Man blir inte mobbad för att man sitter i rullstol eftersom alla här gör det, för det kan vara vanligt annars att det kan bli så.

I: Har du blivit.....(avbruten)

O: Nej inte här. Men på tunnelbanan har jag blivit det och mycket frågor, varför sitter han i rullstol och så.

I: Men det har aldrig hänt dig här då att någon frågar eller?

O: Nej jag säger ifrån då, men det har aldrig hänt här.



För några av eleverna var det just bristen på erkännande i deras förra skola som gjorde att de bytte till den nuvarande skolan, som är anpassad för elever med rörelsehinder. Det hade gått så långt i den förra hemskolan att eleverna inte kände sig trygga där. De var till slut helt exkluderade från både kamratgruppen och delar av undervisningen. En av dem är Sanna som nedan beskriver hur situationen såg ut innan hon sökte sig till sin nuvarande skola.

- I: Du kan ju jämföra med andra skolor eller du har gått i en annan skola förut eller.
- S: Det var inte så särskilt bra faktiskt, det känns lite jobbigt... jag har gått där i fem år och det var verkligen inte kul. Här på den här skolan har jag fått kompisar som förstår mig för den jag är och som bryr sig om vad som händer med mig. Lärare och assistenter som förstår mitt handikapp och som vet vilken hjälp jag behöver. Men i den skolan kunde jag inte få så mycket hjälp. Jag hade en assistent men jag fick ändå inte hjälp för dom visste inte så mycket om handikapp. Hon försökte så gott hon kunde men det gick inte. Jag känner att jag var helt utestängd från den skolan, jag kände mig som ett monster, men jag vet inte... det kändes väldigt jobbigt.
- I: Jaa, var det kunskap som saknades tror du eller var det något annat?
- S: Det var både kunskap men också lugn och ro som jag saknade, jag saknade trygghet det var det mest. Jag kunde inte lära mig allt ordentligt, det var så jobbigt med klasskamrater och så... det var inte kul.

Sanna upplevde sig inte erkänd varken av sina klasskamrater eller av de vuxna på skolan och beskriver det som nedbrytande. En tydligt marginaliserande process där hon till slut inte kände sig trygg med att gå till skolan. Sanna var hemma sista halvåret innan föräldrarna och kommunen beslöt sig för att söka till den skola Sanna nu går i. Sanna beskriver att det blev ett lätt beslut för henne att byta skola:

- S: Det var den värsta plågan som jag har gått igenom... efter fem år orkade jag inte mer, efter ett tag bestämde jag mig för att jag vill byta skola till en skola där folk förstår mig och hur man har rätt att behandlas att bli behandlad som en vanlig människa.
- I: Hur fick ni veta att den här skolan fanns? Var det någon som berättade det eller?
- S: Det vet jag faktiskt inte. Jag kände att när jag kom hit och började på den här skolan så var de det bästa beslut som jag någonsin har tagit. Det var det lättaste också.

Bristande erkännande skapar otrygghet och osäkerhet. Bristande erkännande påverkar även andra delaktighetsaspekter. För Sanna fick det en direkt påverkan på hennes engagemang i skolan och det ledde även till låg grad av samhandling. Bristande erkännande kan dessutom skapa en skolgång där det är svårt att uppfylla målen i de olika skolämnena. För Sanna blev situationen ohållbar när hon inte behandlades som en människa utan som ett ”monster”, som hon själv uttrycker det. Bristen på tillgänglighet, både när det gäller undervisningen och bristen på tillgänglighet med de jämnåriga klasskamraterna, skapar barriärer som i sin tur påverkar de övriga delaktighetsaspekterna. När Sanna bytte skola förändrades situationen. Nu var det möjligt att delta i skolans alla aktiviteter och här upplevde hon också erkännande. Avslutningsvis beskriver Sanna stämningen i sin nuvarande klass:

S: Det är en lugn klass, varje gång man kommer in i klassen ser man inte dystra människor, utan glädje, människor som har haft det bra i livet även om många av oss har haft det tufft i början. Det är ett bra ställe att vara tillsammans på, det är jätteskönt tycker jag.

## Sammanfattande reflektioner

En viktig del i detta projekt har varit att synliggöra både det som eleverna uttrycker och det som kan observeras av andra. Med andra ord både det självupplevda och det observerbara. I detta kapitel saknas dock observationer, vilket innebär att bilden av delaktighet i skolans olika aktiviteter är begränsad, men inte desto mindre sann utifrån elevernas perspektiv.

Eleverna beskriver att skolmiljön och undervisningen är anpassad och tillgänglig, vilket gör det möjligt för dem att delta i alla aktiviteter. Eleverna uttrycker att de känner sig engagerade i klassen och i undervisningen. De beskriver också att de känner sig som en del av klassen och ingår i en social gemenskap. Det blir tydligt hur delaktighetsaspekterna samspelar med varandra. Erkännande för olikheter samt tillgänglighet i skolans olika aktiviteter skapar en grund för andra aspekter av delaktighet. Eller vice versa, med en tillgänglig skolmiljö skapas en grund för erkännande. Hög grad av tillgänglighet gör att eleverna upplever en hög grad av autonomi.

Det här kapitlet skiljer sig från de övriga i det avseendet att eleverna går i en skola som vänder sig till elever med liknande funktionsnedsättning. Eleverna uttrycker dock samma delaktighetssträvanden i de olika kapitlen. Däremot blir det ett större fokus på vad funktionell likhet och olikhet har för betydelse för möjligheter till delaktighet. Flera av eleverna har erfarenhet av en icke seg-

regerad undervisning som inte erbjöd samma upplevelse av delaktighet. Eleverna i det här kapitlet berättar att det är svårt att bli accepterad och erkänd av elever som inte delar deras erfarenheter av att ha en funktionsnedsättning. Detta väcker frågan om hur en inkluderande undervisning behöver utformas för att erbjuda samma delaktighet och dessutom ge ytterligare möjligheter till delaktighet. Kunskapen om gynnsamma faktorer som verkar finnas för eleverna i den segregerade miljön behöver överföras till grupper där elever med funktionella olikheter undervisas tillsammans. Delaktighetsaspekterna är en bra hjälp i detta arbete.

## Sammanfattning av delaktighetsaspekterna

### **Tillhörighet:**

Eleverna tillhör formellt skolan de går i. De tillhör en skolklass och känner en stark tillhörighet i gruppen.

### **Tillgänglighet:**

Tillgängligheten på skolan är hög. Det gäller både den fysiska tillgängligheten i skolans miljö, samt i undervisningssituationerna. Några av eleverna påtalar hur viktigt det är att förstå lärarens instruktioner och att förstå vad som menas i text och muntlig information. Den socio-kommunikativa och symboliska tillgängligheten är viktig för eleverna.

### **Samhandling:**

Eleverna beskriver att de är med i klassen och att de är med i de olika ämnena. De beskriver också hur de sitter tillsammans i matsalen och i hallen på rasterna. De finns möjligheter att delta i de olika skolaktiviteterna. Ingen observation har gjorts, därför går det inte att säga i vilken omfattning elever har enskild undervisning utanför klassrummet eller om någon elev hamnar utanför den sociala gemenskapen. Men eleverna beskriver att de arbetar tillsammans i klassrummet, ofta enskilt men ibland i grupp. Två av eleverna efterlyste mer gemensamt skolarbete med klasskamraterna.

### **Erkännande:**

Alla elever beskriver att de känner sig accepterade av de övriga i klassen. Några av eleverna som tidigare gått i en annan skola beskriver hur de nu känner sig erkända som ”den dom är”. Eleverna beskriver att de känner sig respekterade av klasskamraterna och att de får det stöd de behöver i undervisningen. Några elever beskriver situationer där bristen på tillgänglighet gör att de känner en

osäkerhet i relationen till läraren. En osäkerhet över att inte förstå eller bli förstådd. Denna brist på tillgänglighet leder ibland till låg grad av erkännande.

**Engagemang:**

Eleverna beskriver hög grad av engagemang både när det gäller skolarbetet och kontakten med sina klasskamrater.

**Autonomi:**

Skolans tillgänglighet underlättar för eleverna att vara autonoma. Många av eleverna behöver stöd och hjälp i vissa moment, men det verkar inte påverka möjligheten att vara autonom i skolans aktiviteter.

## 6

# Tillhörighet och erkännande – möjligheter och utmaningar i en gemensam klass

## Inledning

Fokus i det här kapitlet är skolsituationen för elever som har sin organisatoriska tillhörighet till en grundskoleklass på högstadiet. Samtidigt som de är en del av klassen har de också en formell tillhörighet i en annan skolform än de övriga eleverna i klassen. De är mottagna i särskolan och läser efter särskolans kursplan. Att organisera undervisning utifrån en inkluderande målsättning är relativt ovanligt på högstadiet, i synnerhet när det gäller gemensam undervisning för elever i grundskola och särskola. De flesta elever som läser efter särskolans kursplan i skolans senare årskurser har sin undervisning i klasser som är särskilt organiserade för elever med intellektuell funktionsnedsättning. På den här skolan organiserar man undervisningen med en inkluderande målsättning, för att skapa delaktighet mellan elever i särskola och grundskola.

Jag har fått möjlighet att besöka klassen vid fem olika tillfällen och då deltagit som observatör i olika undervisningssammanhang. Sex elever har intervjuats och tre av dem är elever som läser efter särskolans kursplan och mål. Vid analyserna av fältanteckningar och intervjuer har allt material vägts samman men i kapitlet återges främst citat från intervjuer med elever mottagna i särskola. Jag har, utifrån intervjuernas och observationernas resultat, valt att särskilt lyfta fram aspekterna tillhörighet och erkännande.

Av anonymitetsskäl presenteras inte eleverna på något utförligt sätt. Men det är angeläget att nämna att ingen av eleverna utmärkte sig på något sätt som gjorde att det för en utomstående var omedelbart tydligt att eleverna var mottagna i särskola. Eleverna mottagna i särskolan benämns i kapitlet för Kim, Eli och Robin och ordet hen används för att förhindra identifikation.

## Undervisningens organisering

Skolan ligger i en mellanstor stad och är flerparallellig. Under flera år har det pågått ett målinriktat arbete med att utveckla inkluderande undervisning. Elever med skilda kunskapsmål, beroende på tillhörighet till olika skolformer, ingår organisatoriskt i samma klass och har gemensam undervisning i flera ämnen. Skolans uttalade målsättning med inkluderande undervisning är att alla elever

ska vara delaktiga. Lärarna uttrycker att delaktighetsambitionen främst handlar om social inkludering.

Tre elever i klassen läste efter särskolans kursplan. En specialpedagog ingick i arbetslaget och var en av initiativtagarna till inkluderingsarbetet. Hon var mentor för de tre eleverna och ytterligare några elever i klassen. Förenklat kan lektionerna beskrivas vara organiserade på tre olika sätt: Lektioner då hela klassen undervisades gemensamt, lektioner då alla elever var uppdelade i mindre grupper, ofta nivågrupperade och slutligen lektioner då ett fåtal elever fick sin undervisning i en mindre grupp medan övriga undervisades av ämneslärare. I anslutning till ett av klassrummen fanns ett mindre klassrum som användes till flertalet lektioner då eleverna fick sin undervisning i mindre grupp. Då hela klassen var samlad var specialpedagogen ofta med i klassrummet. Hon förde anteckningar, som eleverna fick tillgång till, från de gemensamma genomgångarna och fungerade under lektionerna som stöd till klassens samtliga elever.

De utvalda teman som presenteras nedan illustreras med utdrag från fältanteckningarna från skolvardagen och exemplifierande citat från elevintervjuer.

## De olika kulturernas relevans

Elevernas beskrivningar av hur de tyckte att en bra skola ska vara, var i hög grad traditionella. Samtliga sex elever menade, inte oväntat, att bra lärare var en förutsättning för en bra skola. Lärarna ska både vara bra på att ”lära ut” och vara omhändertagande och förstående. En bra skola innebar också väner och en god social miljö. Utan ytterligare problematisering kring frågans komplexitet, så ser vi att elevernas svar lätt går att sortera in i de olika kulturer som vi inledningsvis redogjort för, det vill säga: omsorgskultur, kamratkultur och undervisningskultur. En bra skola innefattar en hög kvalitet i alla de olika kulturerna, detta var en ståndpunkt som gällde oavsett vilken skolform eleverna tillhörde.

## Tilltro till eleverna skapar möjligheter till samhandling och engagemang

På vilket sätt undervisningen organiserades hängde delvis samman med hur lärarna uppfattade möjligheten att skapa en tillgänglig undervisningssituation för alla elever. Ett sammanfattande intryck från de gemensamma lektionerna som observerades var att lärarna hade en stor tilltro till elevernas förmåga att ta del av lektionernas alla olika delar. Här nedan är fältanteckningar från en lektion i Svenska.

Eleverna sitter två och två i rader. Alla elever utom en sitter med en bänkkamrat. Eleverna mottagna i särskolan sitter utspridda i klassrummet med kamrater bredvid. Både ämneslärare och specialpedagog deltar i lektionen som inleds med en återkoppling till föregående lektion. Eleverna hade under en längre tid arbetat med muntlig framställning och redovisningar. Vid tidigare lektionstillfälle hade uppgiften varit att prova på muntlig presentation, nu ges eleverna möjlighet att reflektera över sina känslor och erfarenheter av att ha agerat och presenterat inför andra. Eleverna hade själva valt i vilket sammanhang de skulle genomföra sin presentation, antingen inför hela klassen eller i mindre grupp. Övervägande delen av eleverna hade valt det senare alternativet och det var erfarenheter från de gruppvisa presentationerna som är i fokus för det gemensamma uppföljande samtalet. Läraren visar ett stort engagemang, både vad gäller elevernas presentationer och deras reflektioner. Hon går runt i klassrummet och vänder sig tydligt till eleverna när hon pratar, antingen till en enskild elev eller till hela gruppen. Hon frågar eleverna hur de upplevde att prata inför kamrater och om de fick reda på något nytt om någon kamrat.

Lektionen hade en tydlig struktur som alla var väl införstådda med. Gemensam genomgång och sammanhangsmarkering, som illustrerades här, var inslag som lärarna i flertalet gemensamma lektioner använde växelvis med individuella uppgifter. Lektionerna inleddes ofta med en sammanfattning av föregående lektion och tidigare genomgångar. Eleverna fick därigenom stöd att knyta ihop olika trådar och se helheter, men även stöd för att reflektera och argumentera. Vid lektionernas inledning gav lärarna även tydliga beskrivningar av vad lektionen skulle innehålla för olika moment, inte enbart ämnesmässigt utan även hur lektionen skulle organiseras, till exempel vad gällde enskilt arbete, grupparbete eller gemensamma genomgångar. Vid dessa tillfällen uppfattade jag att elevernas grad av engagemang i uppgiften var stort liksom möjligheterna till samhandling vid enskilda uppgifter, eftersom eleverna fick gemensamma referensramar. Det innebär inte att alla elever utvecklade samma kunskaper eller förmågor, men det tycktes finnas en ”minsta gemensam nämnare” i aktiviteten som fungerade som sammanhållande kitt för både engagemang och samhandling. Även om elevernas erfarenhetsbakgrunder skiljde sig åt bidrog den tydliga introduktionen och sammanhangsmarkeringen till att eleverna fick en gemensam utgångspunkt i uppgifterna. Även nästa utdrag från observationerna är exempel på en lektion där möjligheter till samhandling och engagemang i aktiviteten var stor genom den genomarbetade introduktion läraren tillhandahöll:

Eleverna har kemi i halvklass. Lektionen inleds med att läraren repeterar vad man tidigare gått igenom. Han ställer frågor och hjälper eleverna att minnas och förstå vad man tidigare läst och gått igenom. Eleverna sitter på pallar längst fram i klassrummet, de är cirka 10 stycken.

Läraren instruerar och delar därefter ut ett papper var med instruktioner till experiment de ska genomföra. Eleverna delar själva in sig i grupper. Ingen verkar hamna utanför utan alla har en naturlig tillhörighet. Kim är tillsammans med Liv och ytterligare en flicka. Liv är den som är mest aktiv. Hon läser noga i boken och på pappret, har uppmärksammat det läraren sagt och vad han har varnat lite extra för. Eleverna intar olika roller och Liv är tydligast initiativtagare. Men även de båda andra eleverna i gruppen löser uppgifter och tar initiativ. De verkar ha utvecklat en bra strategi för att samarbeta. De provar sig fram och resonerar gemensamt. De är färdiga lite före eleverna i gruppen bredvid. Den gruppen råkar ut för en del problem på vägen. Gruppen som redan är klar kan hjälpa till på olika sätt. Alla är angelägna att få vara med. Kim står beredd och tänder brännaren.

När alla grupper är klara, samlas man återigen för att gå igenom vad man har gjort och skriva formler på tavlan. Läraren lotsar dem genom den kemiska reaktionen. Jag uppmärksammar hur väl alla deltagit och genomfört uppgiften. När man nu kommer till att skriva formler på tavlan så är det svårare. Alla hänger inte med och de ledtrådar och samband som läraren ger uppfattas inte av alla.

Trots att elevernas förutsättningar skilde sig åt utvecklades ett lärande. Jag uppfattade att lärarens tydliga introduktion bidrog till det. Genom att sätta uppgiften i ett sammanhang som alla elever kunde relatera till och dela förståelse för, tycktes elevernas intresse och engagemang för uppgiften initieras. Då uppgiften löstes i grupper skapades dessutom förutsättningar till samhandling. I det här exemplet löste eleverna också uppgifterna genom att samarbeta med varandra och det var slående hur de stöttade och stimulerade varandra i sökandet efter lösningar.

Det sista momentet, då det praktiska görandet och konkreta beskrivningarna av förloppet, som eleverna noterat i sina anteckningsböcker, skulle överföras till mer teoretiska kemiska processer, fanns sämre förutsättningar för elevernas delaktighet. Flera elever hade svårt att förstå beteckningarna för kemiska processer som läraren använde. Elevernas möjlighet till samhandling minskade eftersom de inte hade utvecklat kunskap nog för att följa med i det teoretiska och abstrakta resonemanget.



Lärarens organisering av lektionen skapade förutsättningar för alla elever att utveckla kunskap och för delaktighet. Exemplet illustrerar också hur graden av delaktighet förändras under en och samma aktivitet. Det dilemma som läraren avslutningsvis hamnade i, det vill säga om han skulle avstått från att redogöra för de mer komplexa delarna då några elever inte kunde tillgodogöra sig detta, eller tillgodose de övriga elevernas möjligheter att komma vidare, hör till vardagen i skolan. Här görs ingen värdering av det, men det är en intressant del av undervisningens villkor som kan problematiseras och diskuteras med stöd av delaktighetsaspekterna.

## Skolans olika mål – svåra att förena i handling

Inkludering och delaktighet var två levande begrepp för pedagogerna på skolan och ambitionen att skapa arenor och aktiviteter för alla elever stor. Samtidigt har skolan att hantera många olika mål som ibland kan upplevas svåra att förena. Regelbundna och ganska ofta förekommande kunskapskontroller och bedömningar av eleverna innebar att de olikheter som fanns i elevgruppen synliggjordes. Kunskapskontrollerna utgjorde ett betydande inslag för undervisningens uppläggning. Genomgång av ett visst moment följdes av förberedelser inför prov och efter provet uppföljning. Bedömningssituationerna utgjorde målet. Detta är en generell företeelse i skolan som vi inte ska fördjupa här, men situationen får givetvis betydelse för möjligheten till och utformningen av inkluderande undervisning. Det kooperativt lärande som präglade många av lektionerna, det vill säga undervisningssituationer där lärandet äger rum i samspelet mellan eleverna, kontrasterades av den individuella kunskapskontrollen.

Det sätt som eleverna, som läste efter särskolans kursplan, deltog på då klassen hade prov såg olika ut. De fick ibland samma prov som övriga elever, andra gånger individuellt utformade prov eller så deltog de inte vid provtillfället utan hade lektioner i det angränsade rummet. Det som blir intressant att resonera kring är hur skolans olika mål; kunskapsmål, delaktighetsmål, fostransmål och så vidare ska kunna hanteras parallellt. Eleverna som läste efter särskolans kursplan berättade att de ville delta i klassens gemensamma undervisning. Samtidigt ville lärarna skydda dem från situationer som kunde verka utpekande eller exkluderande. Individuellt anpassade uppgifter, mål och även undervisning i mindre grupp eller enskilt blev ett sätt att hantera det. Omsorgskulturen fick inflytande i aktiviteter där undervisningskulturen vanligen dominerar och här hade eleverna och lärarna olika uppfattningar. Eleverna tyckte resonera utifrån undervisningskulturens krav medan lärarna argument var relaterade till omsorgskulturen. Tankestrukturen kring delaktighet ger inga enkla lösningar på vilken strategi som skulle vara den bästa för eleven men hjälper oss att synliggöra konflikten och kan utgöra ett stöd i det fortsatta arbetet och samtalen.

## Tillhörighet som villkor för tillgänglighet, samhandling och erkännande

De sex elevernas berättelser hade många likheter, men en tydlig skillnad mellan eleverna mottagna i särskolan och de övriga eleverna utgjordes av förhållnings-sätt till aspekten tillhörighet. Tillhörigheten till klassen och till grundskolan var inget som elever som hade sin formella tillhörighet i grundskolan, reflekterade över. Det betyder emellertid inte att det inte var viktigt för dem. Snarare var det så taget för givet att de inte ägnade en tanke åt det. Eleverna mottagna i särskolan hade ett annat sätt, än sina övriga klasskamrater, att förhålla sig till sin formella skoltillhörighet. Eleverna kan sägas ha en ”dubbel” formell tillhörighet. Naturligtvis var det inget som eleverna uttryckte själva, utan ett sätt att förstå deras resonemang i relation till delaktighetsaspekterna som analytiskt redskap. Sin tillhörighet till klassen beskrev de inte på något annat sätt än andra elever. Den upplevda tillhörigheten till klassen var stark och överskred elevernas olika skolformstillhörigheter. Något som mycket väl kan förstås som ett resultat av den inkluderande ambitionen som lärarlaget hade i sitt arbete. Men trots det var särskoletillhörigheten komplicerad. Så här uttryckte sig Eli om att efter nionde klass börja gymnasiesärskolan:

E: Ja men det tänker inte jag göra – då hoppar jag hellre av skolan än att vara i särskola hela livet eller fram till att jag är arton – det tänker inte jag göra.

De negativa känslor som Eli gav uttryck för hängde samman med de konsekvenser som Eli uppfattade att särskoletillhörigheten skapade. Robin uttryckte sig på följande sätt:

R: Nej – nej jag är inte nöjd med det [att gå i särskolan] – nej /.../ För jag tycker inte att jag behöver den behandlingen.

Det framkom senare att vad Robin och de övriga eleverna menade var att de inte fick tillgång till de gemensamma aktiviteter som var självklara för övriga elever. Så här uttrycker sig Eli respektive Robin om att vara i de mindre grupperna:

E: Alltså jag lär mig ju inte av att bara göra lätta grejer – jag vill ju göra så här svårt som dom andra – för då lär jag mig ju mer av det.  
R: För det första så är det ju så här att det i smågrupperna – det är ju fan ibland uppgifter som man hade i trean – fan det är ju – ja alltså jag tycker ju att det kan jag - jag kan det där som de andra kan me.

För Robin så tycktes undervisningen i mindre grupper inte ha bidragit till upplevelse av delaktighet. Istället kan vi upptäcka flera olika aspekter av delaktighet där Robin upplevde brister. En aspekt som blev tydlig var bristande erkännande. Genom att inte får delta i klassens gemensamma aktiviteter uppfattar hen att hen inte är erkänd av lärarna på samma sätt som de andra eleverna. Robin gav även tydligt uttryck för att hen inte tror sig kunna påverka den situationen, vilket kan tolkas som bristande autonomi. Robin uttrycker också att uppgifterna som ges i den lilla gruppen känns meningslösa och oinspirerande och Robin saknar engagemang i aktiviteten som erbjuds. Detta var något jag uppmärksammade då jag fick tillfälle att följa en lektion i engelska. Tre elever (från både skolformerna grundskola och särskola) deltog under lektionen.

Eleverna får en stencil som består av ord i ett rutnät. Liknar ett ifyllt korsord. Till detta finns frågor som ska besvaras med ord som eleverna ska hitta i rutnätet och ringa in./.../ Uppgifterna triggar inte igång något engagemang. Det är en traditionell ”fylla i” övning. Läraren försöker få eleverna att använda ordböcker för att slå upp ord. Men det är svårt eftersom det finns många engelska ord för de svenska orden och eleverna letar efter fel ord i rutnätet. Eleverna signalerar att de tycker att det är tråkigt, närmast meningslöst./.../ Robin sitter tyst och böjd över sitt papper så att ingen ser vad hen skrivit. Är inte med i samtalet med de övriga två. Efter en lång stund har Robin hittat ett ord. Läraren (L) vänder sig till Robin och frågar vad hen gör. ”Letar så klart” svarar Robin lågt och ointresserat. L tittar på hans papper och försöker hjälpa Robin att komma vidare. Efter det sitter Robin återigen och tittar ner själv i rutnätet av bokstäver. /.../ L frågar Robin: ”Vad händer här nu då?” ”Jag letar fortfarande” svarar Robin” ”Men lilla vän” säger L som upptäcker att Robin inte har kommit någon vart. Hen har på sin höjd ringat in tre ord. ”Vill du ha en ordbok” frågar L och Robin svarar: ”Nej”.

Intrycket var att engagemanget för uppgiften var mycket lågt från alla i rummet. Någon samhandling ägde inte heller rum. Att Robins engagemang var mycket lågt bekräftades i intervjun med Robin. Men det är felaktigt att dra slutsatsen att Robin för den skull inte hade ett engagemang för att lära sig engelska. Det bristande engagemanget tycktes främst ha handlat om att uppgiften inte upplevdes som meningsfull. Ingen av eleverna kunde förstå på vilket sätt uppgiften de hade att arbeta med skulle bidra till att de utvecklade sina färdigheter i engelska språket. Det kan förstås som att det handlade om bristande tillgänglighet i undervisningen.

## Tillhörighet skapar särskilda villkor för tillgänglighet

De tre eleverna mottagna i särskolan resonerade kring sina egna möjligheter att utveckla kunskaper och färdigheter. De menade att de fick färre utmaningar och lärarna hade lägre ställda förväntningar på dem. Eleverna upplevde att de genom detta inte hade samma möjligheter som andra att utveckla de kunskaper och fick svårare att nå bra resultat på proven. Tillgänglighet har vi främst beskrivit utifrån möjligheten att tillgodogöra sig information, kommunikation samt att den fysiska miljön går att ta sig fram i. En förutsättning är dock att man har tillträde till aktiviteterna. Eleverna upplevde inte att de hade tillträde till den stora klassens undervisning i den omfattning som de önskade och tyckte att de hade rätt till. Så här berättade Kim om sin önskan om att få delta mer i klassens gemensamma undervisning:

Alltså jag tycker att det är jättejobbigt – alltså jag vet att jag kan bara jag – hon [specialpedagogen] ska alltid liksom så här hålla på att fråga mig en massa fast jag liksom håller på och jobbar och då blir jag egentligen bara störd av det – alltså jag kan ju liksom – men hon låter mig ju inte ens försöka – till exempel jag vill gå i Leifs [ämnesläraren] klassrum när det gäller till exempel matte – och hon har inte ens gett mig en chans och jag vill ju försöka visa att jag kan – åtminstone att jag kan få prova – typ några gånger och se hur det är - jag har ju aldrig fått vara därinne – men jag tycker att det är jobbigt för jag – dessutom är jag ensam tjej/kille därinne och liksom Eli fick ju byta dit – och hen liksom – hen och jag är ju typ lika bra – så då tycker jag att jag åtminstone kan få försöka liksom - men jag vill ju liksom försöka – jag vet ju att jag kan.

Kims argument för att hen egentligen borde få tillgång till den stora gruppens aktiviteter handlade både om att lyfta fram den egna förmågan och om rätten att få tillhöra gruppen. Ett resonemang som återkom i de tre elevernas respektive utsagor. Alla elever uttryckte tankar och funderingar kring orsaker till, innebörder och konsekvenser av att få delar av undervisningen utanför klassens gemensamma undervisning. Detta tycktes uppta deras tankar i hög utsträckning. De ifrågasatte om de fick samma möjligheter som övriga elever när de inte deltog i helgruppsundervisning. Resonemangen handlade om att de uppgifter eleverna fick var mindre utmanande än kamraternas och att lärarna i de mindre grupperna inte skulle ha samma ämneskompetens som de övriga.

## Rasten – en arena för skolans kamratkultur

Som utomstående är det generellt sett svår att få tillträde till kamratkulturen, när den är i sin mest renodlade form. I skolkontexten är kamratkulturen särskilt framträdande under raster och övrig tid då eleverna inte har undervisning. Skolan jag besökte saknade ett gemensamt uppehållsrum dit eleverna kunde gå på rasterna vilket innebar att det var än svårare att få tillträde till kamratkulturens arenor. Det som här nämns om kamratkulturen baseras därför främst på vad eleverna uttryckte i intervjuerna. Jag uppfattade att samtliga elever vara engagerade i aktiviteter i kamratkulturen. Det betydde inte att eleverna var pådrivande eller initiativtagare, snarare att de utgjorde en del i en grupp och deltog i samtal som fördes. När jag frågade eleverna vad de brukade göra på rasterna så svarar alla att de var tillsammans med klasskamraterna och satt på olika ställen och pratade. Här följer några exempel på elevernas utsagor:

Eli: Sitta och prata /.../ jag har ju mina kompisar i den stora klassen  
– Jag umgås ju inte med dom där i lilla gruppen.

Robin sade så här:

Robin: Alltså om det är så här långa håltimmar då gör vi ingenting – så här tråkigt – alltså vi går runt typ så här och så sitter vi på ett ställe hela tiden.

I: Är det alltid så att man hittar kompisar?

Robin: Ja.

Kim svarade så här:

Kim: Jag brukar mest vara med P och typ gå runt och prata – vi brukar sitta på någon bänk kanske.

Det var tydligt att elevernas hanterande av bristande delaktighet och upplevelsen av att inte ha tillträde till aktiviteter såg annorlunda ut då de talade om aktiviteter där kamratkulturen dominerade. Naturligtvis fanns det inslag av utsatthet och exkludering på olika sätt men det tycktes inte som tillhörigheten till särskolan hade någon avgörande betydelse. De här tre elevernas utsagor kring rasterna skilde sig inte på något sätt från upplevelserna hos de tre eleverna från grundskolan.

## Erkännande i olika kulturer

I likhet med de övriga delaktighetsaspekterna var också erkännande en aspekt där graden av delaktighet förändrades beroende på sammanhang och aktivitet. Ur elevernas perspektiv så tycktes erkännande handla om att vara erkänd och accepterad på samma villkor som andra elever i klassen, både av klasskamrater och av lärare. Särlösningar var problematiska och gav upphov till funderingar hos eleverna som jag uppfattade handlade om erkännande.

Eleverna gav alla tydliga uttryck för att de upplevde sig vara accepterade av klasskamraterna. Den bilden stärktes av observationerna och intervjuer med elever som inte läste efter särskolans kursplan. Det som är analytiskt intressant är diskrepansen mot en gängse uppfattning av bristande erkännande av grundskoleplacerade särskoleelever. Vanligtvis lyfts problematiken med utanförskap som eskalerar med elevernas stigande ålder. Inte sällan beskrivs att orsaken ligger i att gapet mellan elevers intellektuella färdigheter ökar och acceptansen för olikheter minskar. I den här klassen tycktes barriärer för delaktighet inte framträda tydligt i kamratkulturen. Ett sätt att förstå det är att de gemensamma lektionernas tillgängliga undervisning skapade möjligheter till samhandling. Därigenom utvecklades erkännande och samhandling även i kamratkulturen.

Emellertid uttryckte eleverna också att deras önskan om att lärarna skulle behandla dem på samma sätt som övriga elever i klassen och att de skulle få samma möjligheter till utveckling och valmöjligheter, inte togs på allvar. Från elevernas perspektiv handlade det om bristande erkännande. Här är det återigen viktigt att understryka att erkännandebegreppet är ett analytiskt redskap och att erkännande måste ställas i relation till något. Medan erkännande ur elevernas perspektiv handlar om att bli erkänd som en elev som alla andra tycktes lärarna erkänna eleverna utifrån deras tillhörighet till särskolan. Utgångspunkterna och referensramarna var därmed olika. Den insikten hjälper oss att förstå de olika sätten att resonera, utan att ta ställning till om någon har mer rätt än den andre.

Erkännandedimensionen av delaktighet synliggjorde det avstånd som tycktes finnas mellan å ena sidan hur eleverna uppfattade sig själva och deras förväntningar på skolan och å andra sidan hur lärarna och skolan uppfattade eleverna, deras möjligheter och hur stödet till dem skulle organiseras. Eleverna strävade efter erkännande som ”vanliga” elever och att bli behandlade, få krav och möjligheter som överensstämde med de övriga eleverna i klassen. När de upplevde att de blev uteslutna ur delar av den gemensamma undervisningen upplevde de också en exkludering som kan beskrivas som upplevelse av bristande erkännande.

I många sammanhang ställs krav på att personer med intellektuella funktionsnedsättningar ska inordna sig i en ”handikapproll”. För elever mottagna i särskolan innebär det bland annat att de förväntas av dem att de ska ha en god

insikt i sina egna begränsningar (se t.ex. Szönyi 2005). Lärarnas erkännande kan sägas vara konstruerat utifrån elevernas administrativa kategorisering och tillhörighet och erkännandet innebär då ett erkännande som elev med utvecklingsstörning. Eleverna eftersträvade emellertid ett erkännande som var vidare än så. Min tolkning är att erkännande för eleverna främst handlade om tillgång till samma undervisningsarenor som den övriga klassen.

Personer med intellektuella funktionsnedsättningar hamnar lätt i en moment 22-situation när de hävdar sina egna förmågor och tonar ned begränsningar. Inte sällan tas ett sådant beteende som intäkt för att de just saknar förmåga till realistiska bedömningar. I skolkontexten handlar det om att de saknar förmåga att avgöra var de får bäst möjlighet att tillgodogöra sig undervisningen och därigenom utvecklas bäst. Men skolans uppdrag handlar om att skapa en tillgänglig undervisningssituation för alla elever. Om man hävdar att eleverna inte kan vara med på grund av sin funktionsnedsättning så beror det på att skolan inte skapat förutsättningar för eleverna i form av fysisk, kommunikativ och symbolisk tillgänglighet.

## Avslutande reflektioner

Arbetet med inkluderande undervisning tycks ur flera olika avseenden ha gett många positiva resultat. Bland annat tycktes graden av delaktighet inom aspekterna samhandling, erkännande och engagemang i kamratgruppen och kamratkulturen vara hög för de tre eleverna som var mottagna i särskolan. Även i undervisningssituationerna som ägde rum tillsammans med elever från grundskolan och som skedde inom ramen för en större grupp, tycktes graden av delaktighet generellt sett vara hög. Studien ger oss inte svar på hur balansen mellan undervisning i stor klass och mindre grupper påverkar elevernas kunskapsutveckling, men kan konstatera att eleverna själva upplevde att den mindre gruppen begränsade deras möjligheter till utveckling och lärande. Bristande tillgänglighet och bristande engagemang ledde bland annat till bristande möjligheter till samhandling med kamrater. Därutöver upplevde eleverna låg grad av autonomi när det gällde huruvida de kunde välja vilken undervisningsgrupp de skulle tillhöra, samt låg grad av erkännande från lärarna, på det sätt som eleverna själva vill bli erkända.

Om vi tar vår utgångspunkt i elevernas egna önskemål – och därigenom tolkar autonomi strikt – finns behov av att utveckla elevernas möjligheter att ta del av den stora gruppens undervisning. Det ställer krav på att undervisningssituationen är tillgänglig för dem i alla dess olika delar.

Kapitlet har visat på en delaktighetsproblematik som skiljer sig från de övriga kapitlen. Formell tillhörighet har för elever som är mottagna i särskolan

en delvis annorlunda innebörd än för flertalet elever med annan funktionsned-sättning eller för elever som av andra skäl är i behov av särskilt stöd. Att vara mottagen i särskola innebär, förutom andra mål att nå upp till, att formellt tillhöra en annan skolform. Den formella tillhörigheten till särskolan uppfattade eleverna begränsade deras möjligheter att få del av undervisningen i den stora gruppen. Detta uppfattade eleverna som en exkludering som, de menade, får konsekvenser för deras möjligheter till lärande.

Trots goda ambitioner att organisera undervisning och stöd som har till syfte att tona ned skillnader och skapa förutsättningar för delaktighet i skolans olika aktiviteter, finns det anledning att uppmärksamma de barriärer som en formell tillhörighet kan föra med sig. Återigen är det viktigt att uppmärksamma hur delaktighetsaspekterna samvarierar och påverkar varandra. Formell tillhörighet kan innebära delaktighet i ett sammanhang men bristande tillhörighet i ett annat.

Som vi nämnt i inledningskapitlet så måste delaktighet ha en riktning och ett sammanhang. En individ kan inte vara delaktig i sig själv. Delaktig är man *i något* och eller *med någon*. I skolmiljön ser vi att det kan uppstå en konflikt mellan olika delaktighetsmål. Ambitionen att skapa en delaktig undervisning kan leda till att en elev får sin undervisning i en mindre grupp eller ensam med en lärare. Men elevens delaktighet i den aktiviteten kan leda till bristande delaktighet i andra aktiviteter. Till exempel kan möjligheten att vara en del av klassen och att delta i aktiviteter som erbjuds de övriga klasskamraterna begränsas. Här måste man givetvis göra avvägningar. Men det är viktigt att vara medveten om konsekvenser så att man inte bygger in en systematik som begränsar möjligheten till delaktighet i en aktivitet som är betydelsefull och viktig för eleven.

## Tillhörighet – behov av en bredare innebörd

Vid arbetet med analysen uppmärksammades att den ursprungliga innebörden av tillhörighetsaspekten är snäv. Den innefattar främst formell tillhörighet, vilken skola eleven går i, den klass eleven tillhör, hemkommun och så vidare. Under projektets gång såg vi att det fanns tillfällen då tillhörighet också kunde ha en mer social och psykologisk dimension. Tillhörighet kom då att handla om vilka grupper eller sammanhang som en individ upplever sig ha en tillhörighet till eller vara en del av. Här finns en nära koppling till identifikation, identitet och självbild. Upplevelsen av tillhörighet till en gemenskap eller grupp kan vara stark även utan samhandling. Det kan handla om att man kan vara närvarande i ett socialt sammanhang och känna sig delaktig utan att aktivt ha samspel med andra eller känna tillhörighet till exempel en idrottsklubb genom att vara



medlem. Även tillgången till sociala medier på nätet öppnar upp för en bredare tolkning av begreppet.

Det är viktigt att lyfta fram dessa olika innebörder av tillhörighet, inte minst därför att skolan har både formaliserade tillhörigheter (skolformer) och organisatoriska tillhörigheter (klasstillhörighet, undervisningsgrupp), som i sin tur påverkar reella tillhörigheter (kamratgrupper) och existentiella, det vill säga sociala och psykologiska tillhörigheter (identifikation).

## Sammanfattning av delaktighetsaspekterna

### **Tillhörighet:**

Samtliga elever går i en gemensam klass men är mottagna i grundskola respektive särskola.

### **Tillgänglighet:**

Den fysiska miljön var i stort sätt tillgänglig på samma sätt för samtliga elever. Någon särskild anpassning är inte gjord och den fysiska miljön kan naturligtvis utvecklas för att skapa ändå bättre förutsättningar för alla elever. Eleverna upplevde dock att de var utestängda från vissa lektioner i den stora gruppen.

Graden av kommunikativ och symbolisk tillgänglighet i undervisningssituationen varierade mellan olika lektionstillfällen och eleverna tyckte själva uppfatta tillgänglighetens som hög. Ibland blev resonemang för abstrakta eller uppgifter svåra, och ett sätt att komma till rätta med det var att organisera undervisningen i mindre grupper. Något som eleverna inte alltid uppskattade. Lärarnas medvetenhet om alla elevers olika behov var stor och undervisningens upplägg och genomförande speglade i hög grad detta.

### **Samhandling:**

Graden av samhandling var hög mellan eleverna då eleverna undervisades gemensamt i stor klass och under raster. Graden av samhandling var lägre vid de tillfällen eleverna undervisades i mindre grupper.

### **Erkännande:**

Graden av erkännande från eleverna i klassen var hög, något som framkom vid samtliga elevintervjuer. Erkännandet från lärarna var mer komplicerat eftersom eleverna ville bli erkända som elever som tillhörde klassen på samma vis som de övriga eleverna, medan de uppfattade att lärarnas erkännande var relaterat till att de var elever som skulle behandlas annorlunda.

**Engagemang:**

Elevernas engagemang varierade stort mellan olika ämnen och aktiviteter. Graden av engagemang speglar i hög grad intresset för ämnet. Generellt tycktes graden av engagemang vara högre vid undervisning i större grupp och framförallt då de arbetade tillsammans med någon kamrat.

**Autonomi:**

Elevernas grad av autonomi i undervisningssituationen var i stort densamma för alla elever. Eleverna uppgav däremot att de önskade större inflytande över i vilken grupp de skulle få sin undervisning.

# 7

## Att se och förstå delaktighet i en skolkontext

### Inledning

Villkor och förutsättningar för delaktighet ser olika ut beroende på de sammanhang där eleven befinner sig. Att graden av delaktighet är hög i en situation behöver inte innebära att delaktigheten är lika hög i andra situationer som inträffar under en skoldag. Det kan bero på flera olika faktorer, däribland vilka förutsättningar som skapats i den omgivande miljön och i vilken kultur som situationen utspelar sig i. Med det menar jag att delaktighet kan vara god i undervisningskulturen samtidigt som den kan vara i det närmaste obefintlig i kamratkulturen, eller vice versa.

Det här avsnittet handlar om hur undervisningssituationen och skolvardagen kan se ut för några elever med måttlig synnedsättning. Jag vill särskilt belysa hur villkoren för delaktighet ser ut i undervisningskulturen, det vill säga vilka förutsättningar för delaktighet som erbjuds i olika aktiviteter i klassrummet. Jag kommer också till viss del att beröra kamratkulturen och omsorgskulturen eftersom de i olika stor utsträckning förekommer parallellt med undervisningskulturen och för att interventioner i den ena kulturen kan ge effekter i de övriga.

Kapitlet utgår från observationer och intervjuer med tre elever, två flickor och en pojke. Eleverna går i skolor i olika kommuner och har sin tillhörighet i de högre årskurserna i grundskolan respektive gymnasiet. Intervjuerna och observationerna har genomförts på respektive skola under vardera en dag. Att både kunna observera det som sker och ta del av elevernas egna tankar och reflektioner har varit en styrka när jag har analyserat vilka faktorer som kan vara delaktighetsfrämjande respektive hindrande i en lärmiljö.

Med hjälp av delaktighetsaspekterna analyseras olika aktiviteter som observerats och det eleverna berättat om i intervjun. Jag vill också poängtera att det här är *en* bild av dessa elevers delaktighet, som bygger på det utifrån observerbara och det inifrån upplevda erfarenheterna från eleverna. Delaktighet är en social process som påverkas i olika riktningar av kontextuella faktorer som är föränderliga. Delaktighet är med andra ord inget statiskt tillstånd utan en process som är möjlig att påverka. Arbetet med att analysera delaktighet bör ständigt vara aktuellt och genomsyra skolans arbete.

## Fysisk tillgänglighet i undervisningskulturen

I skollagen betonas betydelsen av att skapa en likvärdig utbildning (SFS 2010:800, 1 kap.§9) som tar hänsyn till barns och elevers olika behov (SFS 2010:800, 1 kap.§4) samt att alla barn och elever utifrån sina förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål (SFS 2010:800, 3 kap.§3).

Fysisk tillgänglighet är en viktig förutsättning för att möjliggöra delaktighet och likvärdig utbildning. Skillnaden var stor ur den aspekten mellan de tre skolor jag besökte. I två skolor var den fysiska tillgängligheten bristande vid flera av lektionerna med avseende på hur material, läromedel och genomgångar presenterades för eleverna. På den tredje skolan var den fysiska tillgängligheten god, ett exempel på det var att eleven i sin bärbara dator hade tillgång till anpassade läromedel inom alla teoretiska ämnen. I datorn fanns inlagt de instruktioner och arbetsuppgifter som delades ut till klassen i samband med genomgångar, liksom prov och läxor. Läraren hade muntliga inledningar av lektionspassen där mål och syfte med lektionen tydliggjordes. I samband med detta uppmuntrades till kommunikation och samarbete kring uppgifterna, vilket stärkte möjligheten till samhandling och engagemang.

Samtliga skolor hade förutsättningar att skapa fysisk tillgänglighet i undervisningskulturen men trots det erbjöds inte alla elever en tillgänglig undervisningssituation. I de två klasser som karakteriserades av sämre tillgänglighet hölls ofta först en gemensam genomgång och först därefter fick eleven sitt material. Det hände också att materialet inte var anpassat. Faktorer som dessa minskade möjligheten till samhandling och engagemang i aktiviteterna. Orsaken till elevernas bristande tillgång till en tillgänglig undervisningssituation saknar vi fördjupad kunskap om. Men en förklaring som ofta är giltig är att lärarna behöver ytterligare kompetens kring hur de kan använda de alternativa verktyg och anpassade läromedel som finns. Medvetenheten om deras betydelse för elevernas möjlighet till delaktighet och för att nå kunskapskraven är också något som behöver utvecklas.

## Lärarnas ansvar och elevernas möjlighet till inflytande

Läroplanen betonar vikten av att läraren svarar för *”//...att alla elever får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll...//”* (Lgr 2011 2.3 Elevernas ansvar och inflytande, riktlinjer s. 15) . Det här utgör ibland en balansgång som handlar om att stärka elevens möjlighet till inflytande utan att de görs medansvariga till att undervisningen är tillgänglig. Många elever har god insikt om hur de lär sig bäst, hur undervisningen kan organiseras

så att den blir tillgänglig, samt kunskap om hur alternativa verktyg och anpassade läromedel fungerar. Andra elever saknar den kunskapen och vill inte eller kan inte ta ett sådant ansvar. Även då eleven ges möjlighet att påverka sin undervisningssituation har lärare och rektor det yttersta ansvaret för att erbjuda en tillgänglig lärmiljö.

I citatet nedan ges exempel på hur Anna görs medansvarig till att det material hon får är anpassat utifrån hennes behov:

I: Frågar de [lärarna] mycket eller?

A: Ja, de typ säger ”Ser du det här Anna?”

I: Vad tycker du om det?

A: Jag tycker att det är bra och så säger de också ”Du säger själv till om du vill att ett förstorat papper Anna, okej?” och jag bara ”Såklart jag säger till.”

Det är naturligtvis positivt att Anna får uttrycka hur hon vill ha materialet och att hon upplever att läraren vill lyssna till hennes åsikter. Men läraren behöver ha i åtanke att Anna kanske inte vill vara till besvär och att hon också kan ha svårt att veta vad som menas med att ”se bra” i en viss situation. Annas erfarenhet sträcker sig till det hon ser, och hon kan inte alltid bedöma om det hon ser är det som avses eller bara en del.

Här följer exempel från en observation som åskådliggör en situation då undervisningen inte är tillgänglig och som leder till både bristande samhandling och engagemang:

Vid en engelskalektion går läraren igenom veckans glosor. Dessa finns nedskrivna i ett Worddokument och visas på den interaktiva tavlan. Eleverna ska skriva egna meningar där de använder orden. Anna har tagit fram sin bärbara dator och tittar med en bekymrad min på skärmen under genomgången, vilket visar sig bero på att hon inte har fått dokumentet som läraren går igenom. Anna har heller inte möjlighet att se orden på tavlan under genomgången eftersom textstorleken är för liten. Läraren går efter genomgången runt i klassrummet och ser till att alla är i gång med sitt arbete. Anna sitter under tiden och trycker lite förstrött på tangentbordet, till synes utan engagemang. Efter en stund går läraren tillbaka till sin dator och på tavlan försvinner dokumentet med glosorna. En pojke ropar högt ut sitt missnöje: ”Meeeee! Var är orden, jag är inte klar?” ”Vänta, jag ska bara skicka dem till Anna” svarar läraren varefter pojken utbrister: ”Åhbb”.

Klasskamraten visar med både kroppspråk och ljud hur irriterad han blir när hans arbete avbryts för att läraren ska skicka dokumentet med glosorna till Annas dator och att orden då inte kunde visas samtidigt på tavlan. Annas behov blev genom detta en belastning för andra elever i klassen. Det kan påverka både övriga elevers syn på Anna och Annas syn på sig själv, det vill säga upplevelsen av att det är hennes ”fel” att de andra eleverna avbryts i sitt arbete. För att inte klasskamraterna eller läraren ska uppfatta henne som besvärlig, kan det leda till att Anna även fortsättningsvis undviker att säga till när hon inte ser eller om läraren har förbisett att ge henne anpassat material innan lektionen börjar.

Anna berättar vidare att hon får sitt material uppförstorat i A3 häften som hon tycker kan vara lite omständigt eftersom papperen inte alltid sitter ihop och det blir då svårt med ordningen. Jag undrar om hon skulle vilja ha sitt material på något annat sätt:

A: Jag vet inte riktigt för jag har liksom inte provat något annat än förstorat, vi har ju en svenskbok och jag brukar få alla papper förstorat så jag har ett helt häfte i stället med alla papper istället för en bok.

För att kunna påverka tillgängligheten i undervisningssituation behöver eleverna ha kunskap om vad de olika alternativen innebär. Det går inte att önska sig en förändring om man inte vet vilka alternativ som finns eller aldrig har haft möjlighet att pröva.

Jag har i observationer och intervjuer tagit del av att anpassningar inte alltid fungerar, trots att eleven har sagt hur han eller hon vill ha det. Så här säger Fanny:

I: Är det något som du tycker att dom (lärarna) borde bli bättre på?

F: Nä, men de frågar alltid om det är så att jag ser å så, dom är alltid där för att se till att allt är fixat å så där. Men det är bara det att jag tror att vår lärare är lite virrig eller någonting för hon glömmmer jämt bort att jag ska ha förstorat så då går hon jämt bort å förstorar, åsså kommer hon alltid på sig själv när alla typ har fått uppgifterna eller börja läsa eller så där, då kommer hon på sig själv då, att hon ska förstora så då springer hon iväg och gör det.

I: Okej.

F: Å då så förlorar jag ju tid, så egentligen ska hon ju ha fixat det innan lektionen för jag förlorar ju tid på att, för jag behöver ju oftast mer tid på att läsa än dom andra, men jag brukar ju läsa rätt snabbt ändå men /.../ Så när alla är färdiga ska vi gå vidare och då har inte ens jag läst färdigt liksom, för hon kom ju precis in med dem nästan så.

Fanny får, som hon själv uttrycker det, inte samma möjlighet att tillägna sig undervisningens innehåll som övriga elever då materialet eller sättet att genomföra genomgångar på tavlan inte är anpassat. Detta leder även till bristande samhandling. Att ha en synsättning innebär att skolarbetet ofta tar längre tid och här medverkar läraren till att det tar ännu längre tid. Fanny får därmed inte likvärdiga förutsättningar att nå kunskapskraven i ämnet. Fanny berättar att skolans personal har sagt till henne att hon ska vända sig till sin samordnare eller till sina föräldrar om det är så att det är något som inte fungerar:

Ja, om något inte funkar då har jag ju, så är det ju bestämt tillsammans att, antingen säger jag det till mamma eller pappa hemma, så mailar dom till min samordnare eller så säger jag direkt till min samordnare och det brukar gå fortare då. Om det är något, alltså om det är något som inte riktigt fungerar.

Skolan har på det här viset lagt delar av ansvaret på Fanny, genom att hon ska säga till när det inte fungerar i undervisningen. I intervjun framkommer att Fanny under sin tioåriga skoltid varit med om många situationer som inte fungerat. Fanny och hennes föräldrar har på olika sätt försökt påverka de situationer som uppstått och deras erfarenheter är att det inte alltid har någon effekt att säga till:

På högstadiet var det ganska mycket att mamma var tvungen att vara väldigt mycket på rektorn för att hon liksom skulle göra det hon skulle. För hon typ lovade en massa saker innan jag började men sen så blev det ju inte så då (uppgivet).

Fanny berättar även om en situation från årskurs nio då det inte fungerade med en lärare. Trots att Fanny upprepade gånger sade till att hon inte kunde se vad läraren skrev när hon använde röd och grön penna på tavlan skedde ingen förändring. Den bristande tillgängligheten bidrog till att samhandling uteblev eftersom Fanny inte hade möjlighet att följa med i undervisningen som övriga klasskamrater. Hon blev tvungen att förlita sig på att hon fick skriva av sina klasskamrater för att kunna ta del av undervisningens innehåll.

De här exemplen visar hur viktigt det är att skolan tar ansvar för att tillgängliggöra undervisningen och skapa förutsättningar för delaktighet. Eleverna ska inte behöva påminna skolan eller lärarna om att förutsättningarna för att kunna tillgodogöra sig undervisningen och vara delaktig ska finnas i varje aktivitet och situation som hon ställs inför.

Fanny berättar vad den nuvarande skolan har gjort för att undvika att liknande situationer uppstår:

F: Men nu har jag ju tur här på gymnasiet för alla har ju fått en svart penna som är typ tjock, och hela den här korridoren, eller inte kanske hela men iallafall de lärare som kommer undervisa mig får inte ha röd eller grön penna. Så då har de tagit bort alla dom i hela korridoren, och så har de fått vanlig svart penna, men nu har de fått en som är typ tjockare. /.../Ja, och den har jag också fått så jag har en i väskan hela tiden ifall om det är så att en lärare skulle ha glömt eller, man vet ju aldrig, ifall om det skulle vara slut på färg eller något sånt där utan att de har vetat om det. Så då har jag alltid en så att det inte blir så att de tar en annan penna, för då ser jag ju inte.

Det framkom också i intervjuerna att skolorna ibland glömmar att informera vikarier om att det går en elev med synnedsättning i klassen. Fysisk tillgänglighet, samhandling och engagemang i undervisningskulturen blir därmed bristande, något som i sin tur påverkar elevens förutsättningar att inhämta och utveckla kunskap. Fanny säger att hon hade tur att vikarien inte skrev något viktigt på tavlan:

F: Men det var en vecka vi fick en vikarie i ett ämne som vi ska ha här i typ tre veckor tror jag medans vår riktiga lärare i det ämnet är bortrest. Och då skulle hon skriva på tavlan men hon hade nog inte fått informationen om att jag ser dåligt så då skrev hon liksom det som bara alla andra ser och som inte jag såg och då tänkte jag bara så här att: Tur att det var inte var något viktigt hon skrev.

Det här citatet illustrerar en resignation till den bristande tillgängligheten. Fanny har tidigare erfarenheter av bristande tillgänglighet och förhåller sig till situationen genom att tänka att det är som det är och att det inte är någon idé att förvänta sig mer eller att ens säga till.

## Att skapa förutsättningar för autonomi

Eleverna upplever relativt hög grad av autonomi i bemärkelsen att de uttrycker att de inte har några problem med att på egen hand hitta och ta sig till olika platser på skolgården eller i skolans byggnader. Fanny berättar om hur skolan underlättade detta på följande sätt:

F: Jag var redan här i slutet av nian, för att ha möte och berätta för dem hur det är och så. Så jag sa att jag skulle ha en egen dator så att de kunde fixa det i tid och så. Och då visade de runt mig



såhär på skolan. Först en vandring här i korridoren för att visa var skåp och sånt där finns, men då visste det inte riktigt var jag skulle ha det. Var våra klassrum låg och sådär.

Autonomi är inte ett okomplicerat begrepp. Att vara autonom handlar inte om att vara oberoende av andra människor, i den bemärkelsen är vi alla beroende av andra. Som tidigare beskrivits så handlar autonomi om att ha möjligheter, med eller utan andras stöd, till inflytande över situationer. I skolsituationer ser vi att många elever har begränsade möjligheter att vara autonoma i relation till en assistent eller resurs, samtidigt som vi ser att resursen också kan vara förutsättningen för delaktighet ur andra perspektiv.

Daniel kan sägas vara autonom i undervisningssituationen i avseende att han själv har kunskap om sina alternativa verktyg och avgör när de ska användas. När lektionen börjar tar han, samtidigt som övriga elever lägger upp penna, papper och böcker på sina platser, fram sin bärbara dator och öppnar upp de program och dokument som behövs. En resurs arbetar som stöd i klassen och ser till att Daniel har sitt material tillgängligt och anpassat i datorn i god tid före lektionerna. Genom hans förberedelser kan Daniel uppleva autonomi i undervisningssituationen. Tillgängligheten medför också att det finns en hög grad av engagemang och samhandling med klasskamraterna.

Under lektionstid är resursen ett stöd för alla elever. Jag frågar Daniel vem han vänder sig till när han behöver hjälp för att lösa uppgifter:

D: Mest brukar jag fråga läraren för det är ju han som kan mest!?

Svaret indikerar att skolan varit tydlig med vad som är resursens roll respektive lärarens ansvar.

Daniel använder dator vid samtliga teoretiska lektioner. Han har kunskap om hur och när han ska använda de programvaror som finns för att de ska utgöra en tillgång i skolarbetet. Under sin skoltid har han haft möjlighet att prova andra alternativa verktyg och utifrån den erfarenheten kunnat fatta beslut om han vill ha dessa.

I: Har du något fickminne eller liknande?

D: Nej, men jag hade det förut, men jag vet inte, jag tyckte inte att det funkade så bra (han skrattar till). För att det kändes som om elevernas röster överröstade lärarens så jag hörde i alla fall inte vad som sas.

Daniel berättar att hans föräldrar har uppmuntrat honom att lära sig hantera de alternativa verktyg som han behöver för att tillgodogöra sig undervisningen i skolan.

- D: Fingersättningen började jag träna på tidigt, det var faktiskt min mamma som sa till mig att. Som i min gamla skola där jag inte kunde skriva utan att jag kollade på tangenterna, då tog det jättelångt tid att anteckna och då måste jag först kolla på tavlan och sen skriva det genom att titta ned och då kanske läraren hade hunnit skriva något nytt, så då måste jag liksom läsa allt igen. Ja, allt tog liksom mycket längre tid och det tog ganska lång tid att lära sig men det har verkligen funkat.
- I: Jobbade du med det hemma mest eller var det i skolan som du övade på fingersättningen?
- D: Det gjorde jag mest hemma.
- I: Och kortkommandon då?
- D: Dom har jag, det var min pappa som hittade dom på någon typ sajt och det var liksom horder av kortkommandon. Men så kollade jag igenom dom och hittade en hel del som jag tyckte var bra, så då skannade jag in dom och sedan dess har det funkat.

Daniel lyfter även betydelsen av att kunna använda sig av datorn på ett ändamålsenligt sätt för att öka möjligheterna till samhandling i skolarbetet. Att behärska datorn innebär att Daniel både hinner anteckna det som skrivs på tavlan och tillsammans med sina klasskamrater och lärare föra resonemang och samtal kring undervisningens innehåll.

Övriga två elever i studien använder främst sina bärbara datorer som skrivhjälpmedel vid längre skrivuppgifter. Av observationer och intervjuer framkommer att de sällan får möjlighet att använda datorn till annat, då arbetsmaterialet nästan uteslutande är uppförstorat till A3 format. Fanny reflekterar här över fördelarna med att använda sin dator i fler situationer:

- I: Okej, om du fick välja, skulle du hellre vilja ha proven i datorn, att det gick att skriva direkt i datorn eller tycker du att det är bra när det är uppförstorat till A3?
- F: Datorn vore egentligen nästan bekvämare för jag skriver långsammare för hand har jag märkt och andra också. Så datorn skulle egentligen vara mycket mer...
- I: Gå fortare så där?
- F: Ja, det skulle kännas liksom enklare på något sätt.

## Samhandling och engagemang

Vid observationerna har jag uppmärksammat hur graden av samhandling och elevens engagemang påverkar varandra. Tydligast har detta framträtt när graden av fysisk tillgänglighet varit låg. Ett exempel är då läraren presenterat uppgifter och använt tavlan vid genomgångar i klassrummet. Eleverna med synnedsättning har inte haft samma möjlighet som sina klasskamrater att ta del av den visuella informationen. Samhandling uteblir och får till följd att eleverna med synnedsättning tappar både koncentrationen och fokus i aktiviteten. Detta uppfattats ibland som att eleven inte är intresserad av området eller ämnet eller att eleven har generella svårigheter med koncentrationen. Genom att analysera situationen eller aktiviteten kan man upptäcka andra rimliga förklaringar till elevens sätt att reagera och agera som inte har med bristande engagemang för ämnet att göra, utan hänger samman med omgivande faktorer.

Anna, som sitter längst fram i klassrummet, berättar hur det kan vara när läraren håller genomgångar:

I: Det som läraren skriver på tavlan då, hur funkar det?

A: Ehh, ibland så går det liiiiite men ibland så måste jag gå fram och kolla... efter att hon har pratat klart och så.

I: Hur tycker du det är att lyssna då, är du med då?

A: Ja, jag är med, det är jag, för det är faktiskt nästan det enda sättet för mig att veta vad som händer.

Längre fram i intervjun återkommer vi till hur det fungerar vid muntliga genomgångar. I citatet uttrycker Anna att hon har svårt att följa med och vi ser att hon delvis lägger ansvaret för detta på sig själv:

A: Det går bra, väldigt mycket, men ibland så hör jag inte så mycket så då går jag fram och frågar henne efteråt. Kan du ta om det där?

I: Att du inte hör beror det på att det är pratigt i klassen eller?

A: Nä, men vet inte riktigt, (skrattar till), men på något sätt så tänker jag på annat då.

Vi kan i exemplen se att Anna blir exkluderad i olika moment av aktiviteten och hennes möjligheter till delaktighet reduceras därmed kraftigt.

Vid observationen av gemensamma genomgångar i Annas klass kunde jag iaktta att graden av tillgängligheten var låg. Texten som skrevs på tavlan var för liten för att Anna skulle ha möjlighet att ta del av informationen. Anna kunde inte kompensera detta genom att skaffa sig information på annat sätt. Läraren rörde sig runt i klassrummet under tiden som hon pratade, mestadels längst ned i klassrummet. Fönstret var öppet vid Annas plats och ljud från lekande barn

på skolgården utanför trängde in och lärarens ord försvann i sorlet. Den fysiska tillgängligheten hade således stora brister, något som också påverkade Annas möjligheter till engagemang i undervisningssituationen.

Vid observationer blev det tydligt att bristande fysisk tillgänglighet i undervisningskulturen leder till att samhandling och engagemang uteblir då arbetet har utgått från ett läromedel eller när eleverna har fått arbetsuppgifter på papper från läraren som inte är tillgängligt. Läromedlet eller uppgifterna har inte presenterats i ett format eller textstorlek så att eleverna haft möjlighet till samhandling. Istället för att aktivt delta i de samtal som klasskamraterna fört kring uppgifterna så har elevens fokus och energi lagts på avkodning av bokstäver.

De två elever som får sitt material uppförstorat till A3 format behöver (på grund av för liten textstorlek) hålla upp papperna nära ansiktet alternativt lägga sig ned mot bänken för att kunna läsa vad som står. Det leder till att de delvis blir avskärmade från interaktion med övriga klasskamrater. Att textformatet inte är anpassat får även konsekvenser för Fanny när hon ska läsa igenom det hon själv skrivit. Eftersom hon behöver vara nära pappret för att kunna läsa text skriver hon också svaren i mindre textstorlek:

F: Jag har märkt att när jag är nära så skriver jag så smått och när jag är längre ifrån så skriver jag större. Å då så är det så jobbigt på kvällarna när man ska läsa igenom för då bara ”Shit varför skrev jag så litet för?” (Skratt)

Daniel som får sitt material i datorn har möjlighet att föra samtal med klasskamraterna kring materialet och tillsammans kan de titta på skärmen. Han skriver även sina anteckningar direkt i datorn. Dessa förutsättningar för samhandling bidrar även till att Daniel är engagerad i aktiviteten och erkänd av kamraterna i undervisningssituationen.

## Klasskamrater och erkännande

Den sociala situationen och förutsättningarna för samspel med klasskamraterna såg olika ut för eleverna i studien. Vid observationer av raster kunde jag se att eleverna med synnedläggning hade svårt att hitta sina kamrater när de övriga hade försvunnit ut på rast tidigare.

Följande observationsanteckning visar vilken strategi Anna använde sig av när hon inte hittade sin kamrat på skolgården:

Efter lunch går Anna för att hämta sina ytterkläder och Fia pekar mot kullen på skolgården och säger: *”Jag väntar på dig där borta”*.

Anna kommer ut på skolgården och går åt det håll Fia pekade men ser inte Fia som sitter på kullen och väntar. Anna stannar till och tar upp ett papper ur fickan som hon börjar vika upprepade gånger. Fia kommer springande och säger: *”Jag satt ju där, varför kom du inte?”* Anna svarar: *”Jag skulle bara fixa med pappret”*. *”Okej, men kom nu”* säger Fia.

Strategin som Anna använde sig av när hon inte kunde se sin kamrat, det vill säga att stå ensam och se upptagen ut och invänta att kamraten tar kontakt, är enligt min erfarenhet vanligt förekommande. Ibland fungerar det men det finns också en risk att det uppfattas som om eleven faktiskt är upptagen och inte söker kontakt. Vilket kan resultera i att eleven blir ensam och att det ses som något självvalt.

I intervjun med Daniel om hans tidigare skolgång jämförde han den sociala situationen då med hur den såg ut nu:

D: .../ i den här skolan har det faktiskt funkade bra med kompisar, jag är mycket mer inne i gruppen rent socialt sett nu än i min gamla skola.

Han trodde själv att en förklaring till förändringen var den nuvarande skolans kontinuerliga arbete med gruppstärkande övningar:

D: I sexan och sjuan hade vi något som hette EQ, det står för emotionell intelligens och det handlar ju då om liksom att förbättra gruppdynamiken och så.

Klassen har också ett system där eleverna regelbundet byter platser med varandra och det lämnas inte utrymme för eleverna att själva välja vem de ska sitta bredvid. I mina observationer kunde jag dessutom se att lärarna aktivt uppmuntrade till kommunikation och samarbete kring arbetsuppgifterna, ett arbetssätt som Daniel och hans kamrater använde sig av vid flera tillfällen.

I Annas klass byter eleverna också platser med jämna mellanrum. Men inte Anna, hon har suttit på samma plats i klassrummet sedan årskurs ett:

A: Varje termin sitter jag just på den platsen, så jag har gjort det i ettan, tvåan, trean, fyran och nu så i femman.

Hon ger följande förklaring till det:

A: För att alla sladdar och så behövs för att koppla in och då måste jag sitta där i hörnan. (Sladdar till den tekniska utrustningen.)

Anna berättar vidare att tidigare hade även hon fått nya bänkkamrater, då klassen bytt platser. Men sedan den nya flickan Fia kommit till klassen och fått platsen bredvid Anna har hon inte bytt bänkkamrat, trots att övriga i klassen gjort det vid två tillfällen under terminen:

I: Brukar du sitta vid samma person hela tiden eller?

A: Nä, dom brukar flytta. Men just nu har inte Fia flytta, riktigt, jag vet inte riktigt varför, för de andra har bytt platser, kanske två gånger, fast jag vet inte.

Inte någon gång under dagen, varken under lektionstid eller raster, ser jag Anna prata med någon i klassen eller på skolan, förutom med hennes bänkkamrat Fia. Spontana tillfällen att möta klasskamraterna i klassrummet begränsas av att Anna har allt sitt material vid sin plats. När klasskamraterna lånar nya bänkböcker på skolans bibliotek sitter Anna ensam kvar i klassrummet eftersom hon har böcker att välja mellan i fönstret vid sin plats. Intentionen är förmodligen av omsorg för Anna, men, här ser vi hur tillgänglighet ur ett perspektiv kan vara en hindrande faktor för delaktighet ur ett annat. I detta exempel resulterade det i bristande samhandling. En annan följd av dessa särskiljande lösningar kan också bli ifrågasättande från övriga elever; ”Varför får hon och inte vi?”, som i sin tur kan påverka Annas möjlighet till att bli erkänd och accepterad i kamratkulturen.

Anna berättar att det är en elev i klassen som tydligt visar att hon inte vill vara hennes vän:

I: Hur är det med klasskompisarna då?

A: Dom är väl helt okej men det är en som vägrar att leka med mig, men det bryr jag mig faktiskt inte om (skrattar till lite).

/.../

I: På vilket sätt märks det att hon vägrar leka med dig?

A: Hon säger bara så här ”Men kan du GÅ!” och så tar hon upp handen så här och typ säger stopp och så vill hon då att jag ska gå.

Elevers samvaro i skolan innebär att de mer eller mindre frekvent håller på med relationsarbete med inneslutande och uteslutande. Här ser vi att Anna blir utesluten på ett mycket tydligt sätt. När klassen är på väg till lunch observerar jag följande situation där klasskamraten tydligt markerar sitt avståndstagande med både kroppsspråk och ord:

Alla går snabbt ut från klassrummet, det blir lite trångt mellan bänkarna och Anna råkar gå in i en flicka. Flickan vänder sig om och stirrar Anna argt in i ögonen och säger med sammanbitna läppar:

”Du rör mig inte”. Anna säger inget men hon backar bakåt mot sin bänk igen och väntar in att alla har gått ut och slår följe med läraren.

Anna undviker flickan och blir avvaktande och passiv i kontakterna med kamraterna. Händelsen kan vara en av förklaringarna till varför Anna vid samtliga lektioner som jag observerade väntar ut att klasskamraterna lämnat klassrummet innan hon själv går ut. Hon kommer därför efter och hinner inte ta del av var de andra ska under rasten. Situationen påverkar hennes möjligheter till samhandling och engagemang i kamratkulturen.

Vid flera aktiviteter under skoldagen tycktes klasskamraternas grad av erkännande av Anna och hennes bänkkamrat Fia vara låg. Ett exempel är från matsalen då båda två sätter sig vid ett bord närmast fönstret längst ned i matsalen samtidigt som läraren och resten av klassen sätter sig tillsammans vid ett bord på andra sidan matsalen. När jag frågar Anna och Fia hur det kommer sig att de sitter där de sitter svarar de: ”För att det är kul”.

En annan aktivitet där möjligheten till samhandling uteblev på grund av bristande erkännande från klasskamraterna var under musiklektionen:

Eleverna sitter på stolar som är placerade i en halvcirkel. Anna och Fia sitter bredvid varandra i mitten av cirkeln. Läraren börjar sjunga ”Varmkorv boogie”, eleverna sjunger efter, och några lägger armarna kring varandras axlar och börjar gunga i takt i sidled, övriga i klassen följer efter och till slut sitter hela klassen och håller om varandras axlar utom i mitten där Fia och Anna sitter. Killarna på vardera sidan om dem vill inte hålla om dem vilket betyder att alla andra gungar och håller om varandra medan Fia och Anna gungar i sidled själva med händerna i knät.

Trots att Anna i intervjun berättat om ytterligare situationer då det förekommit en låg grad av erkännande och om flera tillfällen då undervisningen inte har varit tillgänglig så svarar hon så här på frågan om det är något i skolan hon vill ändra på:

A: Neej, faktiskt inte.

## Elevernas tips till lärare

När frågan ställs till eleverna om de har något tips till lärarna, svarar två elever att de tycker att lärarna ska arbeta för att öka förståelsen hos kamraterna så att de inte blir behandlade som ”en som ser”. Det kan vara svårt för en elev med

synnedsättning att se och tolka alla de subtila signaler som pågår i det sociala samspelet i kamratkulturen såsom kroppsspråk och blickar och missförstånd kan lätt uppstå.

Genom att klasskamraterna (och lärarna) får kunskap om och förståelse för vad en synnedsättning kan innebära kan också den symboliska och socio-kommunikativa tillgängligheten öka genom ett förändrat förhållningssätt. Därigenom ges förutsättningar för ökad social delaktighet både i kamratkulturen och i undervisningskulturen. Man bör dock vara medveten om hur informationen ges. Låter man eleven inta en hjälpsökande position i förhållande till sina klasskamrater ökar varken förutsättningarna till samhandling i undervisningskulturen eller möjligheten till att bli erkänd i kamratkulturen. Det kan snarare ge motsatt effekt då relationen inte blir jämbördig.

Daniel lyfter betydelsen av att klasskamraterna får kunskap om vad synnedsättningen kan innebära:

D: Ja, för låt oss säga att de inte hade fått det så hade de ju behandlat mig som en i mängden, alltså en som man kan säga här och där till, men nu har ju dom fått lite mer koll på det.

Anna berättar att hon har gjort en bok om sig själv i vilken hon beskriver sin synnedsättning samt förklarar att hon inte alltid ser sina kompisar ute på skolgården och att hon vill att de ska göra henne uppmärksam på var de är:

A: Nej, jag ser inte så mycket, men jag har gjort en bok förut, om mig själv och då så har jag skrivit att jag kanske inte ser dom och då måste de hojta till och ropa ”Anna, här borta är jag!”.

Det eleverna tydligt ger uttryck för är behovet av en tillgänglig miljö för att de ska kunna delta i aktiviteterna tillsammans med klasskamraterna. När Daniel ger uttryck för att klasskamraterna inte ska behandla honom som en i mängden så handlar det om ett erkännande för den han är.

För Fanny tycks upplevelsen av erkännande snarare handla om att tona ned sin funktionsnedsättning och försöka uppträda så likt andra klasskamrater som möjligt:

F: Jag fick vad heter det CCTV när jag gick i typ trean eller fyran men till en början ville jag inte använda den. För jag tyckte att det typ bara var något knäpp grej som man hade. Jag blev ganska, jag kände mig annorlunda då, för då blev det mer verkligen bevisat att jag inte var som dom andra, så då ville jag inte använda den.



På frågan om vilka rekommendationer Daniel skulle vilja ge lärare som undervisar elever med synnedsättning svarar han att de skulle uttrycka sig på ett sätt så att alla kan ta del av all information:

- D: ... kanske att lärarna också kan vara tydliga med hur de säger något, alltså att de inte säger ”här och där finns”.
- I: Okej att de är tydliga med hur de uttrycker sig.
- D: Ja precis och att de förklarar – skriver mer, det är inte alltid så lätt att hålla reda på allt liksom som de säger menar jag.

Fanny önskar att lärarna skulle använda sig mer av datorer:

- F: Jag tycker att det kan vara lite mer att alla lärare jobbar mer i datorerna tycker jag. Om man säger till exempel att i stället för att de skulle skriva ut en massa papper till oss så borde de istället skicka via typ mailen eller någonting eller lägga ut på den här hemsidan som vi har. Så tar man liksom och lägger upp där åsså har alla bara en dator framför sig när lektionen börjar, för det är liksom mer miljövänligt också. För det blir enklare då för då behöver inte vi, för då behöver inte läraren skriva något på tavlan för då kan den bara visa liksom allt på overhead eller smartboard eller vad vi nu än använder oss av på tavlan så här liksom å alla hänger med ändå liksom man behöver inte anteckna för det står där, för man har redan alla papprena å så där.

Fanny ser en vinst, både miljömässigt och att det blir enklare för alla elever i klassen och för läraren själv om de använder sig mer av datorn i undervisningen. Hon presenterar därmed en generell lösning som tillgängliggör lärmiljön för fler och som ökar möjligheten för samhandling och engagemang i undervisningssituationen.

## Avslutande reflektioner

Skolinspektionen skriver i sin kvalitetsgranskning 2009:6 att *”Likvärdiga förutsättningar att lära ska uppnås i en miljö som stärker självkänslan och där eleven upplever delaktighet och gemenskap med andra”*, de konstaterar vidare att motivationen för studier höjs om eleven befinner sig i en bra social situation. När vi har analyserat vårt material utifrån delaktighetsaspekterna kan vi se att det brister inom dessa områden och frågan är vad det får för konsekvenser för eleverna, inte bara i dag utan också i ett längre livsperspektiv? Vad händer om miljön inte ger förutsättningar för delaktighet och gemenskap?

I mitt arbete på Specialpedagogiska skolmyndigheten har jag sett att både lärare och rektorer behöver bli mer medvetna om sina möjligheter att påverka förutsättningarna för delaktighet. Men skolan saknar många gånger redskap för att lärarna själva eller tillsammans med andra ska kunna reflektera över den egna praktiken.

Genom att ha med sig delaktighetsaspekterna när man tittar på olika aktiviteter och situationer inom skolan så har man möjlighet att påbörja det förändringsarbete som behövs. Det är också en möjlighet att se de situationer och aktiviteter som är delaktighetsfrämjande och förstärka det arbetet ytterligare samt sprida det förhållningssättet, arbetssättet till nya arenor.

Men delaktighetsaspekterna är inte bara redskap för att ta reda på hur det ser ut. De erbjuder även ett gemensamt språk för samtal om varför det ser ut som det gör och vad man gemensamt kan göra för att förvalta, förstärka eller förändra förutsättningarna för delaktighet. Att kritiskt granska och organisera sin egen/skolans praktik utifrån delaktighetsaspekterna ger förutsättningar till att alla elever oavsett funktionsförmåga får en större möjlighet till en likvärdig utbildning. Det är ett sätt för skolans rektor att på ett konkret sätt kunna kvalitetssäkra den lärmiljö som skolan erbjuder, samt ge de möjligheter för lärande som alla elever har rätt till.

## Sammanfattning av delaktighetsaspekterna

### **Tillhörighet:**

Eleverna är inskrivna i skolan och har en tillhörighet i sin skolklass.

### **Tillgänglighet:**

Tillgängligheten i avseende den fysiska miljön är god för samtliga elever. Tillgängligheten i undervisningssituationen är mindre bra för två av elever medan den tredje eleven har god tillgänglighet beträffande tillgång till anpassade läromedel, material, instruktioner, genomgångar och så vidare.

### **Samhandling:**

Eftersom tillgängligheten är låg för två av eleverna så resulterar det även i att samhandling uteblir vid flera tillfällen under lektionstid. Den tredje eleven har hög grad av samhandling under lektionstid.

### **Erkännande:**

Två av eleverna beskriver att de känner sig erkända av sina klasskamrater. Den tredje eleven berättar att det är en elev i klassen som inte låter henne vara med,

men att hon känner sig erkänd av övriga elever. Vid mina observationer kunde jag se att hon inte satt tillsammans med sina klasskamrater i matsalen, på rasterna var hon på en annan del av skolgården och det skedde ingen interaktion under lektionstid. Jag tolkar det som bristande erkännande.

**Engagemang:**

Eleverna beskriver och uppvisar en hög grad av engagemang i skolarbetet när undervisningen är tillgänglig. Bristande engagemang uppstod då tillgängligheten i undervisningen var mindre bra.

**Autonomi:**

Samtliga elever är autonoma i den bemärkelsen att de uttrycker att det inte har några problem med att själva hitta till olika platser i miljön på skolgården eller i skolans byggnader. En av eleverna kan även sägas vara autonom under lektionstid eftersom det mesta vara anpassat efter hans behov och förutsättningar.

De övriga två hade inte lika hög grad av autonomi eftersom anpassningarna många gånger saknades.



## Avslutande reflektioner kring delaktighet – där man söker får man svar

Rapportens titel ”Där man söker får man svar”, speglar bakgrunden till det här projektets tillkomst. Skolinspektionens slutsats från granskningsrapport av skolsituationen för elever med funktionsnedsättning (2009) visade att skolor i hög utsträckning söker orsakerna till skolsvårigheter hos eleverna istället för att se skolsvårigheter kontextuellt. En orsak till att det ofta blir så, menar vi, är att redan konstruktionen av frågeställningen anger var man söker orsaken till den uppkomna situationen. Om man till exempel frågar ”Vad är det hos Anna som göra att hon har svårt att få kamrater?” så har man så att säga låst fast sig i en individuell förklaringsmodell. Då kommer man att söka svar på orsaken till den uppkomna situationen hos eleven och troligen finna ett svar som visar på elevens brister i något avseende. Ytterligare bekymmersamt är att även när ambitionen är att se kontextuellt så tenderar man att falla in i ett individuellt perspektiv. Vi hoppas att vi genom detta projekt om delaktighet och genom denna rapport kan erbjuda ett vidgat perspektiv på elevers skolsvårigheter och även en tankestruktur som underlättar analyser ur ett kontextuellt perspektiv.

I detta avslutande kapitlet tar vi tillfället i akt och lyfter fram några lärdomar som varit särskilt framträdande. Den första handlar om kunskap om hur elevernas skolvardag ser ut och den andra om hur delaktighetsmodellen kan användas som en teoretisk utgångspunkt och ett verktyg i en konkret praktik

### Delaktighet är viktig för eleverna

En slutsats som är enkel att slå fast är att delaktighet var (och är) viktig för eleverna. Det gällde samtliga aspekter som vi presenterat. En delaktighetsaspekt som framträdde särskilt tydlig i elevernas resonemang var erkännande. En låg grad av erkännande från kamrater eller lärare fick konsekvenser som tydligt ledde till exkludering i både undervisningskulturen och i kamratkulturen. Men elevernas resonering gick längre än så och erkännande kom även att få konsekvenser för deras självbild. Trots det ifrågasatte eleverna *inte* sin rätt att bli erkänd.

Det är ingen överdrift att säga att eleverna såg på sina möjligheter till delaktighet i olika aktiviteter ur ett relationellt perspektiv. Det betydde att de sällan uttryckte att deras funktionsnedsättning i sig utgjorde ett hinder för delaktighet. En del elever uttryckte i stället att själva skolkontexten ställde krav som bidrog till att det kunde vara svårt att vara tillsammans med elever utan liknande funktionsnedsättning som de själva hade. Eleverna som förde ett sådant resonemang gick i en skola som var särskilt organiserad för elever med liknande funktionsnedsättning. Miljön bidrog till att de var mindre beroende av stöd från andra och kunde utveckla självständighet och autonomi. Flera elever som gick i den skolan lyfta fram att de kände en stor trygghet i gruppen genom att man upplevde sig accepterade av andra. De upplevde med andra ord en hög grad av erkännande i gruppen.

Delaktighetsaspekterna hjälper oss att flytta fokus från den polarisering som lätt uppstår mellan företrädare för homogena respektive heterogena grupper. Vi ser nämligen att de elever vi mött (med olika funktionsnedsättningar och tillhöriga olika skolformer) har liknande beskrivningar av vad som främjar respektive hindrar deras delaktighetssträvanden tangerar varandra. Erkännande var en viktig aspekt för alla elever. När vi ringat in den så måste vi ställa nästa fråga hur vi skapar en miljö där det finns bra förutsättningar för att alla elever att uppleva att de blir accepterade av andra. En grupp elever som var mottagna i särskolan och fick sin undervisning i en grundskoleklass uttryckte även de att erkännande var en viktig aspekt av delaktighet. Men de upplevde inte låg grad av erkännande tillsammans med den övriga klassen. Tvärtom menade de att det var tillsammans med de kamraterna som de upplevde störst grad av delaktighet, både i relation till kamrater och deras möjlighet till lärande och utveckling.

## Aspekterna - delar i en sammanlänkad helhet

Som vi har sett i de olika kapitlen kan låg grad av delaktighet utgöras av hinder i den fysiska miljön, men också hinder som har sin grund i föreställningar och värderingar. Som vi kunnat visa på är de olika aspekterna tätt sammanflätade och påverkar varandra. Poängen med den upptakten är att det blir tydligt hur viktigt det är att se helheten. Alltför ofta tenderar vi till att vilja lösa de problem som uppstår just i den aktivitet där det uppstår. Ett exempel på det är att försöka åtgärda en situation där en elev uppvisar låg grad av engagemang i en aktivitet genom motiverande samtal. Om man istället betraktar aktiviteten som en del av en hel räckta aktiviteter så kan man också upptäcka att det låga engagemanget kan bero på bristande erkännande från övriga klasskamrater eller till och med från läraren. De kanske tydligaste

uttrycken för den samvariation som vi sett handlar om konsekvenser då graden av tillgänglighet har varit låg. Graden av tillgänglighet samvarierar i stort sett alltid med de övriga aspekterna. Detta har illustrerats med tydlighet i de olika kapitlen. En elev som inte får tillgång till lektionens innehåll, till exempel därför att det som skrivits på tavlan inte är tillgängligt, kan heller inte bidra i den gemensamma aktiviteten. Detta påverkar i sin tur möjligheterna till samhandling men inverkar även på elevens eget engagemang i aktiviteten, både i den aktuella aktiviteten och på sikt. Naturligtvis inverkar det på de andra elevernas föreställning om eleven. Om aktiviteten inte erbjuder möjligheter för eleven att delta så leder det till passivitet eller kanske tvärtom till att eleven istället reagerar med frustration eller ilska. Vi har sett exempel på hur dessa reaktioner tolkas som individuella egenskaper och ibland är grund för diskussioner kring om eleven har ytterligare funktionsnedsättning. Genom att vidga perspektivet så kan man istället undersöka om det kan finnas situationer där andra aspekter av delaktighet är lågt och som åtminstone delvis kan förklara elevens reaktion och situation. Vi har i de tidigare kapitlen visat på fler exempel som belyser att detta är ett sätt att öka förståelsen och det sammansatta mönster av aspekter som utgör delaktighet.

## Kulturer

Utöver de sex delaktighetsaspekterna har vi också presenterat tre olika kulturer. Tillsammans utgör aspekterna och kulturerna en matris och en tankestruktur för delaktighetstänkandet. Det kan uppfattas som en komplex teoretisk konstruktion. Den är komplex, men våra erfarenheter säger att verkligheten är betydligt mer komplex. Tankestrukturen fungerar som ett raster som hjälper oss att se komplexiteten – först då kan vi arbeta vidare med att analysera och konstruktivt arbeta med att stödja eleverna i deras delaktighetssträvanden. Det är dock viktigt att slå fast att tankestrukturen är ett analytiskt redskap som också erbjuder en flexibilitet. Vi har utgått från modellens ursprungliga förslag till kulturer, undervisningskultur, kamratkultur och omsorgskultur. Men det kan mycket väl vara så att det finns andra kulturer som kan fungera bättre att använda. Men poängen i sammanhanget är att uppfatta när kulturen får betydelse för elevernas möjligheter till delaktighet. Olika kulturer ställer olika krav på individerna därför att de har olika mål. Därmed är det också varierande förmågor som efterfrågas och premieras. Det betyder att det kan behövas andra typer av stöd för att skapa en tillgänglig aktivitet i undervisningskulturen än i kamratkulturen. Matrisen hjälper till att synliggöra detta. Men vi får även hjälp att förstå situationer då stöd för delaktighet i ett avseende kan verka kontraproduktivt. Ett tydligt sådant exempel kan vara när ett starkt omhändertagande

verkar hämmande för möjligheten till acceptans bland kamraterna. Stödet av assistent kan sägas vara ett stöd för elevens möjlighet till delaktighet i undervisningen och samtidigt utgöra ett hinder i andra sammanhang, som till exempel i kamratrelationerna. Därför är det viktigt att se över hur stödet är organiserat och hur det påverkar elevens möjlighet till delaktighet i olika aktiviteter.

## Olika sätt att närma sig frågorna

Elevernas engagemang kring frågor som rör deras delaktighet var stor när vi mötte dem. Kombinationen av att genomföra elevintervjuer och observationer var dock betydelsefull. Även om eleverna såg på skolsvårigheter på ett kontextuellt sätt uppmärksammade vi flera situationer då eleverna tonade ned och normaliserade tydligt exkluderande situationer. Det kunde till exempel handla om att eleven tonade ned de problem hon hade med att hitta kamrater ute på skolgården. Vi kunde konstatera att det fanns stora brister i anpassningen på skolgården och att eleven inte hade någon samhandling med någon elev under hela rasten. Eleven själv hittade strategier för att dölja de svårigheter som bristande fysisk miljö innebar för kontakter med kamrater. Vi kunde identifiera ett flertal liknande sekvenser och vill därför betona hur viktigt det är att lyssna till elevernas erfarenheter men att även genom observationer ta del av aktiviteterna för att få en helhetsbild.

## Lärande och utveckling

En viktig erfarenhet av projektet är att värdet av att genomföra observationer och intervjuer inte kan överskattas. Flertalet i projektgruppen har genomfört observationer och intervjuer. Hela processen från ”fältarbete” till analys med stöd av delaktighetsaspekterna har synliggjort elevers delaktighet och bristande delaktighet på ett sätt som gör att komplexiteten i skolvardagens olika aktiviteter blivit begriplig. För projektgruppen så innebar kombinationen av en teoretisk plattform, kontinuerliga begreppsdiskussioner och egna iakttagelser och gemensamma analyser, en ökad kunskap och förståelse för delaktighetens komplexitet.

Erfarenheten av vårt eget lärande i projektet gör att vi ödmjukt vill uppmana skolledare att skapa möjligheter för verksamma praktiker att genomföra observationer och dokumentera samtal i den egna praktiken. Att ”kliva ur” sin vanliga roll och ikläda sig betraktarens kostym innebär möjligheter att iakttä aktiviteter och det samspel som försiggår, på ett annorlunda sätt än vad som är



möjligt då man själv är en del av aktiviteten. Genom detta perspektivtagande kan fokus flyttas från orsaksförklaringar enbart utifrån individens egenskaper och förutsättningar till ett mer kontextuellt perspektiv när det gäller bristande delaktighet.

## **Till sist**

Vi hoppas att denna dokumentation ska inspirera till ett fortsatt arbete med att stärka elevers delaktighet i skolan. Kapitlen bildar en helhet men kan också var för sig användas för vidare pedagogiska diskussioner och reflektioner.

# Referenser

- Corsaro, W.A. (1994). Discussion, Debate and Friendship Process: Peer Discourse in U.S. and Italian Nursery Schools. *Sociology of Education*, 67(1), 1–26.
- Eder, D. (1985). The Cykle of Popularity: Interpersonal Relations Among Female Adolescents. *Sociology of Education*, 58(3), 154–165.
- Gustavsson, A. (2004). *Delaktighetens språk*. Studentlitteratur, Lund.
- Janson, U. (2001). Togetherness and Diversity in Preschool Play. *International Journal for Early Years Education*, vol. 9.
- Janson, U. (2004). Delaktighet som social process – om lekande och kamratkultur i förskola, 173–199, i A. Gustavsson(red). *Delaktighetens språk*. Studentlitteratur, Lund.
- Janson, U. (2005). *Vad är delaktighet? En diskussion av olika innebörder*. Pedagogiska Institutionen, Stockholms Universitet.
- Janson, U. (2010). *Delaktighetens villkor*. Från pågående forskningsprojekt vid Inst. för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet.
- Melin, E. (2009). *Barns delaktighet i skolan*. FoU-rapport 2009-02, Handikapp & Habilitering Stockholms läns landsting.
- Pless, M & Granlund, M. (2011) *Handbok i att använda ICF och ICF-CY* Studentlitteratur AB, Lund.
- Wrethander Bliding, M. (2007). *Inneslutning och uteslutning – barns relationsarbete i skolan*. Studentlitteratur.
- SFS 2010:800 *Skollag*.
- Skolinspektionen (2009). Granskningsrapport 2009:6. *Skolsituationen för elever med funktionsnedsättning i grundskolan*. Dnr: 2008:431.
- Skolverket, (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- SOU 1991:46. Handikapp, välfärd, rättvisa. Betänkande av 1989 års Handikapputredning.
- Szönyi, K. (2005). *Särskolan som möjlighet och begränsning – elevperspektiv på delaktighet och utanförskap*. Doktorsavhandling från Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Söder, M. (1989) Oberoende och autonomi. I *Socialmedicinsk Tidskrift*, 66 (4): 155–160.
- Söderqvist Dunkers, T. (2011). *Talande möten mellan ungdomar. Villkor för delaktighet i kamratgemenskap – ungdomar med synnedsättning berättar*. Masteruppsats från Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet.
- UNICEF (1989). *Förenta nationernas konvention om barns rättigheter*.



**Specialpedagogiska skolmyndigheten** (SPSM) arbetar för att barn, unga och vuxna oavsett funktionsförmåga ska få förutsättningar att nå målen för sin utbildning. Det gör vi genom specialpedagogiskt stöd, undervisning i specialskolor, tillgängliga läromedel och statsbidrag. Den kompetens vi erbjuder kompletterar kommunernas och skolornas egna resurser.  
Läs mer på vår webbplats [www.spsm.se](http://www.spsm.se).

**ISBN** 978-91-28-00388-9 (tryck)  
978-91-28-00389-6 (pdf)

**Best nr** 00388