



Delaktighet

– ett arbetssätt i skolan



Delaktighet – ett arbetssätt i skolan

Kristina Szönyi och Tove Söderqvist Dunkers

Delaktighet

– ett arbetssätt i skolan

© Specialpedagogiska skolmyndigheten

Manus: Kristina Szönyi och Tove Söderqvist Dunkers

Produktion: Tove Söderqvist Dunkers och Lovisa Jacobsson

Grafisk form: Lotte Kölare

Fotografi: Malin Jochumsen och Christer Söderqvist

Tryck: Lenanders Grafiska AB, Kalmar 2018. Femte tryckningen.

ISBN: 978-91-28-15312-6, tryckt

978-91-28-15313-3, pdf

Best nr: 15303

Den här publikationen kan du ladda ner i pdf-format på

Specialpedagogiska skolmyndighetens webbutik www.spsm.se/webbutiken

Vill du ha publikationen i alternativa format beställer du det från order@spsm.se

Innehåll

Förord – Från teori till praktik	6
Begrepp	9
Delaktighetsmodellen – ett arbetssätt för ökad delaktighet i skolan	11
Sex aspekter av delaktighet	15
Tillhörighet	15
Tillgänglighet	16
Samhandling	22
Erkännande	24
Engagemang	26
Autonomi	28
Tre olika kulturer	31
Undervisningskultur	31
Kamratkultur	31
Omsorgskultur	32
Att använda delaktighetsmodellen	35
Tankefigur	36
Aktivitetsobservationer	38
Utforskande samtal	44
Analys med stöd av delaktighetsmodellen	51
Delaktighetsmodellen i skolans vardag	61
Referenser	66

Från teori till praktik

Den här skriften handlar om delaktighet – om skolans arbete med att stödja elevers rätt till delaktighet och målet om en likvärdig utbildning, som inbegriper alla elever.

Skriften är ett stödmaterial. Den modell för delaktighet som presenteras är ett stöd till skolor, pedagoger, lärare, skolledare och andra – att hitta sitt sätt att arbeta med delaktighet. Modellen skall användas, kritiserats och utvecklas. Det är i handling som lärande och utveckling sker.

Bakgrunden till skriften är en modell om delaktighet, framtagen av professor Ulf Janson och medarbetare på institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet. De uppmärksammade att delaktighetsbegreppet behövde utvecklas och preciseras för att kunna fånga in olika dimensioner. Delaktighet handlar om att vara en del av något och är inte ett begrepp för att bedöma och beskriva individuella egenskaper. Delaktighet är långt mer komplext och dynamiskt än det sätt det allt oftare kommit att användas på¹.

Delaktighetsmodellen växte fram genom vetenskapliga studier och har använts som analysverktyg i studier av samspel och delaktighet, framförallt med fokus på barn och elever med funktionsnedsättning².

När vi kom i kontakt med modellen såg vi att delaktighetsbegreppet blev begripligt, stringent och att modellen hade stor potential att utvecklas och bli ett stöd också i skolans praktik. Vi fick möjlighet att genomföra ett utvecklingsarbete inom Specialpedagogiska Skolmyndigheten (SPSM) och 2012 utkom FoU-skriften "Där man söker får man

svar – delaktighet i teori och praktik för elever med funktionsnedsättning"³. I den presenteras den teoretiska modellen och fallbeskrivningar från skolans praktik som analyserats med stöd av delaktighetsmodellen. FoU-skriften blev uppskattad och flera skolor använder idag delaktighetsmodellen i sitt pedagogiska arbete. På lärarutbildningar och andra högskoleutbildningar ingår den som kurslitteratur.

Den här skriften har ett fördjupat men också ett mer tillämpbart och praktikinriktat innehåll kring hur man i skolan, i klassen och på individnivå kan arbeta med delaktighet med modellen som utgångspunkt och stöd. Skriften kan läsas självständigt eller tillsammans med FoU-skriften. Arbetet med skriften har inneburit en utveckling och anpassning av modellen och några begrepp har förtydligats.

Ett stort tack till er som medverkat och generöst bidragit med er kunskap. Mia Johnsson, Elisabeth Karlsson och Daniel Samuelsson, lärare vid Tullgårdsskolan i Stockholm, samt Suzanne Pettersson, Johan Lindström, Sara Backström Lindeberg och Annica Winberg, rådgivare vid Specialpedagogiska Skolmyndigheten.

Skriften tillägnas minnet av Ulf Janson, professor i pedagogik.

Stockholm 2015-06-01

Kristina Szönyi, FoU-stöd SPSM, fil dr i pedagogik och

Tove Söderqvist Dunkers, utvecklingssamordnare SPSM, master i specialpedagogik.

¹ Janson 2005.

² Melin 2013, Östlund 2012, Szönyi och Söderqvist Dunkers 2012, Söderqvist Dunkers 2011.

³ Szönyi och Söderqvist Dunkers 2012.

*”Det bästa är när under-
visningen är sån att alla kan
vara med – inklusive jag.
Det är en underbar känsla”*

Niklas

Begrepp

Här ges en kort definition av hur några centrala begrepp används i stödmaterialiet.

Elev

Elev inbegriper barn, unga och vuxna som går i skola eller deltar i annan utbildning.

Lärare

I texten används begreppet lärare för pedagogiskt utbildad personal på olika nivåer, och ibland omfattas även annan personal i skolan. Verksamheter har olika innehåll och organiseras på olika sätt och därför överläter vi till läsaren att relatera till den egna verksamhetens innehåll och organisation.

Skola

Med skola avses alla olika skolformer och andra verksamheter, till exempel fritidshem och fritidsklubb, som är knutna till dessa.

Lärmiljö

Begreppet innefattar de miljöer som en elev kan möta under en skoldag, till exempel lektioner, raster, studiebesök, verksamhet i förskoleklass och fritidshem.

Aktivitet

Aktivitet är ett centralt begrepp i den delaktighetsmodell som presenteras i skriften och avser de olika delar eller moment som en lärmiljö består av. En aktivitet kan vara en hel lektion, men även mindre delar av den, till exempel ett grupparbete eller samtal mellan elever. Även raster består av olika aktiviteter, organiserade såväl som spontana.

Delaktighet

En individs villkor för delaktighet är kontextuell och delaktighetsbegreppet innefattar följande sex aspekter: tillhörighet, tillgänglighet, samhandling, erkännande, engagemang och autonomi. Aspekterna belyser både det som individen själv upplever och det som kan observeras av andra.

De konkreta exempel som skriften presenterar är hämtade från den obligatoriska skolan men modellen som presenteras har också stor relevans för övrig skol- och utbildningsverksamhet.



Delaktighetsmodellen – ett arbetssätt för ökad delaktighet i skolan

Alla elever ska ha samma möjligheter till delaktighet i sin lärmiljö – idag ser det inte ut så. Skolan tycks ha svårt att stödja delaktighet för elever med funktionsnedsättning, visar studier och uppföljningar⁴. Den här skriften presenterar en modell som stödjer skolans utveckling för en likvärdig utbildning. Delaktighetsmodellen är en tankefigur och ett arbetssätt som bidrar till en gemensam begreppsdefinition och stöd för att förstå, prata om och arbeta med delaktighet.

Om man frågar eleverna så definierar de delaktighet främst som "att vara med", "att ha roligt tillsammans", "att vara självklara", "att förstå och kunna". Dessutom framhåller eleverna att de vill vara med och påverka.⁵

Tillgänglig lärmiljö

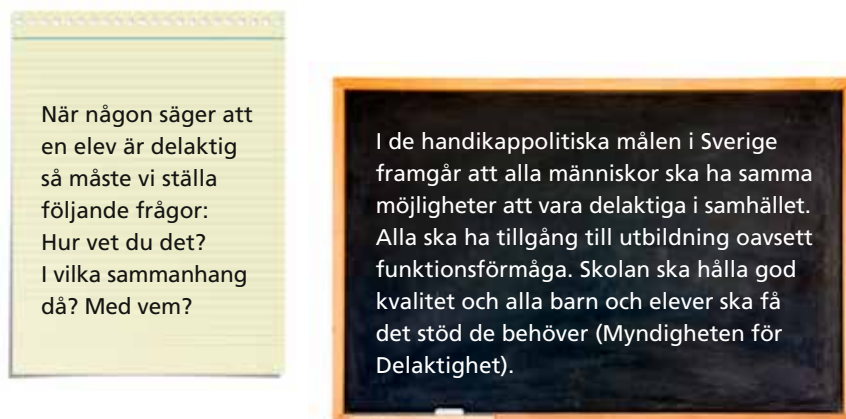
Lärare och skolledare arbetar tillsammans med många andra personalgrupper för att skapa goda förutsättningar och stärka elevers möjligheter till delaktighet. Det kan handla om elevernas rätt att nå läroplans- och kursplanemål och stödinsatser för att stärka kunskapsutvecklingen liksom om att förebygga och motverka utsatthet, kränkningar och mobbning. Skolan har i uppdrag att erbjuda en tillgänglig lärmiljö. Elevers funktionella olikheter och den mångfald av etnicitet, trosuppfattningar och social bakgrund med mera, som finns i en klass skall ses som en tillgång, vilket samtidigt är en betydande pedagogisk utmaning.

Kontextuellt perspektiv

Grundläggande för delaktighetsmodellen är ett kontextuellt perspektiv. För att kunna förstå en elevs skolsituation måste eleven ses i sitt sammanhang, i lärmiljön och i olika aktiviteter. Skolverket och Skolinspektionen lyfter på liknande sätt fram behovet av att se kontextuellt på elevers skolsvårigheter och kritiserar skolor för att det alltför ofta är elevens egenskaper och individens brister som ensamt får förklara svårigheter och misslyckanden.

⁴ Se till exempel, Ahlström 2009, Barnombudsmannen 2015, Sjölander 2014, Ungdomsstyrelsen 2012, Myndigheten för delaktighet 2015.

⁵ Bergström och Holm 2005.



Delaktighet – ett positivt begrepp som saknat gemensamt språk

Delaktighet är ett positivt laddat begrepp men samtidigt kan det tolkas på många olika sätt. Om vi menar olika saker när vi talar om delaktighet och det saknas en gemensam definition och uppfattning uppstår problem. I skolans arbete med att stödja elever behöver lärare och annan personal därför utveckla en gemensam förståelse och använda ett gemensamt språk kring delaktighet.

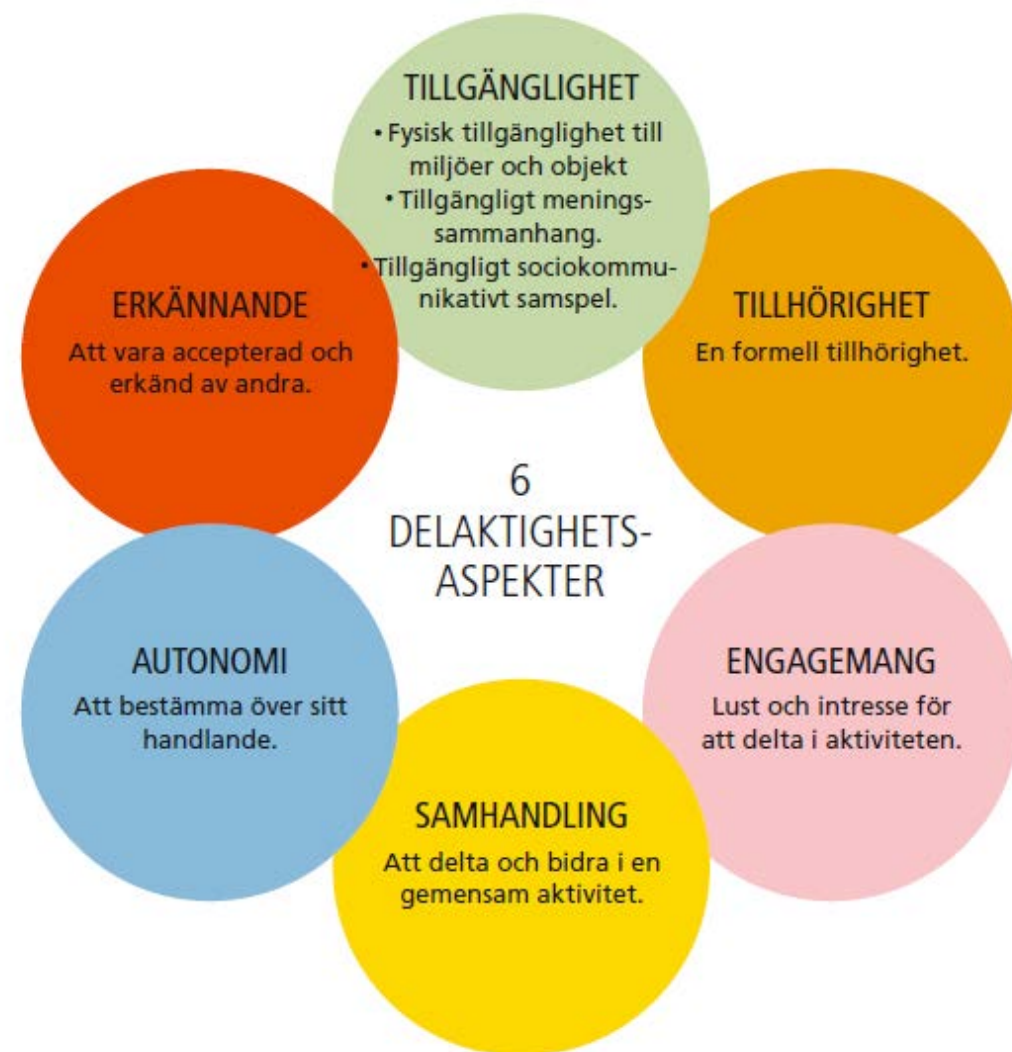
En universell tankefigur som skapar struktur

Modellen skapar struktur för att upptäcka delaktighet och bristande delaktighet. Den ger också en förståelse för hur olika aspekter av delaktighet hänger ihop och synliggör omgivningens avgörande betydelse för individers möjligheter till delaktighet. Strukturen gör att viktiga områden blir uppmärksammade. Med den kunskapen som grund kan arbetet med att utveckla en inkluderande lärmiljö blir mer effektiv och göra skillnad för eleverna.

Delaktighetsmodellen är universell och inte begränsad till en bestämd typ av aktivitet, åldersgrupp eller funktionsförmåga. I den här skriften är dock möjligheter och hinder för elever med funktionsnedsättning och deras delaktighet i skolans lärmiljö i fokus.

Sex delaktighetsaspekter och tre kulturer

För att täcka in delaktighetens komplexitet har begreppet spjälkats upp i sex olika aspekter: tillhörighet, tillgänglighet, samhandling, engagemang, erkännande och autonomi. Alla aspekter hänger samman och påverkar varandra. Alla är viktiga att uppmärksamma och har betydelse för elevers möjlighet till delaktighet i skolans lärmiljöer.



Delaktighet sker i ett sammanhang, i en aktivitet tillsammans med andra. Olika typer av aktiviteter och sammanhang ställer olika krav på individen och på omgivningen. Det innebär att en elevs villkor för delaktighet skiljer sig åt mellan olika aktiviteter. Tre olika kulturer: undervisningskultur, kamratkultur och omsorgskultur, illustrerar olika typer av sammanhang (se vidare sid 31 ff).

De olika delaktighetsaspekterna och kulturerna överlappar, påverkar och samspelar med varandra. En elev som av omgivningen uppfattas som oengagerad i en aktivitet kan befinna sig i en miljö som visar sig ha stora brister i tillgängligheten. I själva verket är det den otillgängliga miljön som leder till elevens låga engagemang – inte ett ointresse för uppgiften.



Sex aspekter av delaktighet

Delaktighetsaspekterna lyfter fram både sådant som kan observeras av andra och det individen själv upplever. Varje aspekt presenteras i kapitlet och inleds med citat från elever eller observationsutdrag. De mer objektiva aspekterna presenteras först, tillhörighet, tillgänglighet och samhandling. Därefter kommer erkännande, acceptans och autonomi som i första hand uttrycks av personen själv.

Tillhörighet

– Jag tänker inte fortsätta i gymnasiesärskolan. Då hoppar jag hellre av skolan än att vara i särskolan hela livet. Jag lär mig ju inte av att bara göra lätta grejer. Jag vill ju göra så här svåra som dom andra, för då lär jag mig mer.

Eli går i årskurs åtta i en grundskoleklass. Han och ytterligare två elever i klassen är mottagna i särskolan och läser efter särskolans kursplan och har därmed andra kunskapskrav än de övriga eleverna i klassen. Eli säger att han trivs bäst och får ut mest av skolan under de lektioner han är tillsammans med hela klassen. En del av skoldagen får han och de två andra eleverna som är mottagna i särskolan undervisning utanför klassen. Under de lektionerna anser Eli att han inte får tillräckliga utmaningar och lär sig mindre än de övriga kamraterna i klassen.

Vad är tillhörighet?

I delaktighetsmodellens definition innebär tillhörighet att man har rätt att ingå i ett sammanhang, en skola och en klass. Eleven är formellt inskriven eller mottagen i en skola eller fritidshem.

Vi har fyra olika skolformer på grundskolenivå: grundsärskolan, specialskolan, sameskolan och grundskolan. Den absoluta majoriteten elever tillhör grundskolan och deras formella tillhörighet är ingen fråga för dem. För de som tillhör någon av de tre andra skolformerna kan tillhörighet vara en mer central fråga.

Tillgänglighet

Alla elever har rätt till en tillgänglig lärmiljö. En förutsättning är att eleverna har tillgång till skolans olika aktiviteter och att de kan delta i dem. Elevers behov är olika – det är skolans ansvar och utmaning att ta hänsyn till det.

Tillgänglighet är en fundamental aspekt av delaktighet eftersom den i så hög grad påverkar de övriga. Om en aktivitet inte är tillgänglig är det knappast möjligt att samspela med andra, vara engagerad, fatta egna beslut eller bli erkänd. Därför har tillgänglighetsaspekten delats upp i tre delar:



- **Fysisk tillgänglighet (platser, miljöer och objekt)**
- **Tillgängligt meningssammanhang**
- **Tillgängligt sociokommunikativt samspel**

Bristande fysisk tillgänglighet är ofta relativt lätt att upptäcka. Bristande tillgänglighet till meningssammanhang och bristande sociokommunikativ tillgänglighet kan vara svårare att uppmärksamma.

De tre delarna av tillgänglighet överlappar varandra och hänger samman. Att hantera dem var och en för sig synliggör att det också finns viktiga skillnader som behöver uppmärksammas, för att stödja verksamheter och elever på rätt sätt. Begreppen kring tillgänglighet har utvecklats och förtydligats sedan de beskrevs i FoU-skriften ”Där man söker får man svar – delaktighet för elever med funktionsnedsättning”. Tillgängligt meningssammanhang har ersatt symbolisk tillgänglighet.

Fysisk tillgänglighet – tillgång till platser och objekt

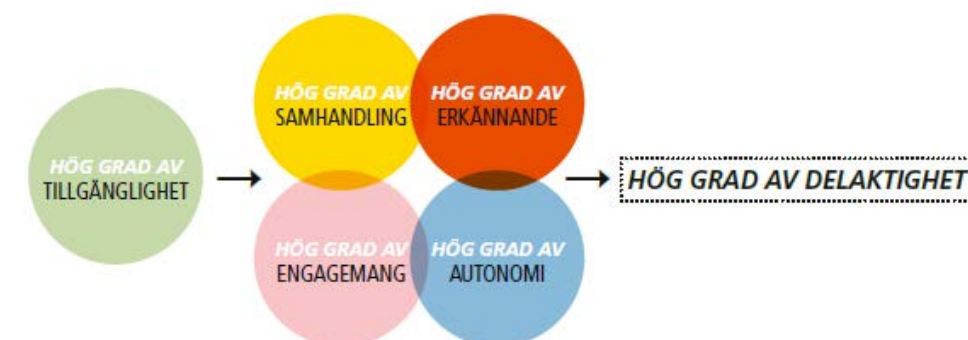
- *Vad tycker du är roligast på idrotten Kalle?*
- *Allt, svarar Kalle.*
- *Kan du vara med på allting när ni har idrott, bollspel också?*
- *Ja visst, det är kul! säger Kalle med eftertryck.*

Det är självklart för Kalle att aktiviteterna organiseras så att han kan delta. Därför blir han förvånad över frågorna som ställs. Han tar sig obehindrat fram i skolan, som är väl utformad för elever som liksom han, använder rullstol och har en synnedsättning. I klassrummet sitter Kalle i en grupp med fyra elever

och har nära till sin datorarbetsplats. Kalle använder punktskrift. När han samarbetar med sina seende klasskamrater använder de två olika tangentbord som är kopplade till hans dator. På så vis kan de arbeta med samma dokument. I matsalen tar Kalle maten själv. Bordet som maten står på anpassades efter Kalles behov när han började skolan.

Under rasterna spelar Kalle rundpingis med sina klasskamrater. Benen på pingisbordet har kapats av och höjden passar Kalle och de andra som spelar rundpingis.

Skolans tillgänglighet innebär att Kalle har tillgång till platser och aktiviteter. Det ger förutsättningar för en hög grad av samhandling, erkännande, engagemang och autonomi, vilket leder till ökad delaktighet.



Vad är fysisk tillgänglighet?

Fysisk tillgänglighet i skolan handlar om både inom- och utomhusmiljö, att det går lätt att orientera sig, ta sig fram och hitta till olika platser och till kamrater. Fysisk tillgänglighet i undervisningen innebär bland annat att ha tillgång till relevanta objekt såsom läromedel i ett format som passar eleven, teknisk utrustning, alternativa verktyg, tillgänglig text etcetera.

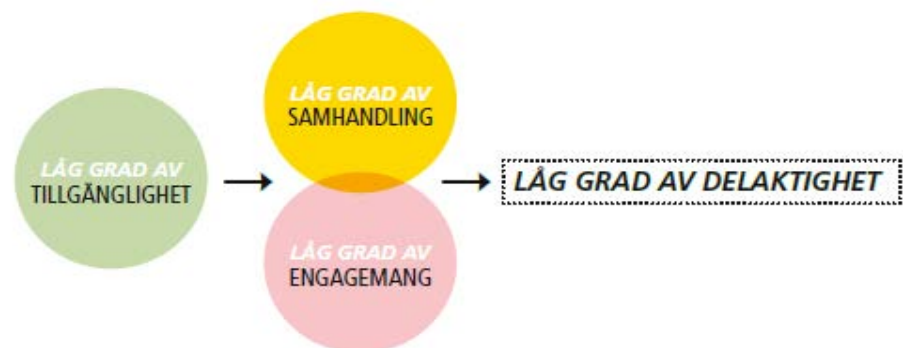
En fysisk tillgänglig lärmiljö innebär att det finns tillgängliga arenor för sociala relationer. Organiserade aktiviteter under raster ökar många elevers möjlighet till delaktighet. Ett uppehållsrum, ett café, eller en bestämd plats på skolgården kan vara platser som eleverna vet att de kan gå till på rasterna för att träffa kamrater. När det finns vuxna som ger stöd för att förstå mening i aktiviteten och stöd för sociokommunikativ tillgänglighet, ökar förutsättningarna för delaktighet.

Tillgängligt meningssammanhang

- Ibland kan jag inte förstå vad det är jag ska göra. Om läraren förklarar på fel sätt då känner jag mig dum eftersom jag inte förstår...men det har ju med mitt handikapp att göra också. Jag hade en dålig NO-lärare, då fungerade det inte. Hon var så otydlig, det blev inte bra och det var inte kul med NO, säger Kim.
- Att läraren är tydlig och att repetera på rätt sätt är bra. Det kan underlätta med filmer och bilder och annat sätt också, det gör det lättare att förstå, säger Lukas.

Kim och Lukas berättar att de har svårt att förstå lärarens instruktioner. De fick inte den information de behövde för att förstå meningssammanhanget. Det gjorde det svårt att delta i undervisningen och aktiviteten var därför varken begriplig eller meningsfull för dem. Kim och Lukas har en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning, de menar att tydlighet är viktigt och att de ibland behöver få samma information flera gånger, gärna med stöd av bilder.

Bristande tillgång till meningssammanhanget leder i detta exempel till bristande engagemang och bristande samhandling, vilket påverkar graden av delaktighet.



☞ Vad är tillgängligt meningssammanhang?

Tillgängligt meningssammanhang handlar om att förstå meningen med det som sägs, det som händer och syftet i en aktivitet. Det kan handla om att tillgängliggöra vad innehållet i boken handlar om, vilka som är med i aktiviteten, hur länge aktiviteten ska hålla på etcetera.



Skolan ska uppmärksamma hur aktiviteter behöver organiseras och anpassas för att alla elever skall ha tillgång till meningssammanhang. Elever har olika förutsättningar för att uppfatta, förstå, abstrahera kunskaper, minnas och använda tidigare erfarenheter. Det leder till att vissa kan uppfatta aktiviteternas meningssammanhang på ett annat sätt än sina kamrater. Med medvetna strategier, där man tar hänsyn till att olika elever lär sig på olika sätt, ökar begripligheten för alla.

Att använda lukt, känsel och hörsel är exempel på hur man skapar tillgängligt meningssammanhang under en lektion med hösten som tema, när någon elev har synnedsättning. Hur luktar det i skogen på hösten? Hur känns det när man trampar på löven? Finns det ett speciellt höstljud eller en speciell höstlukt?

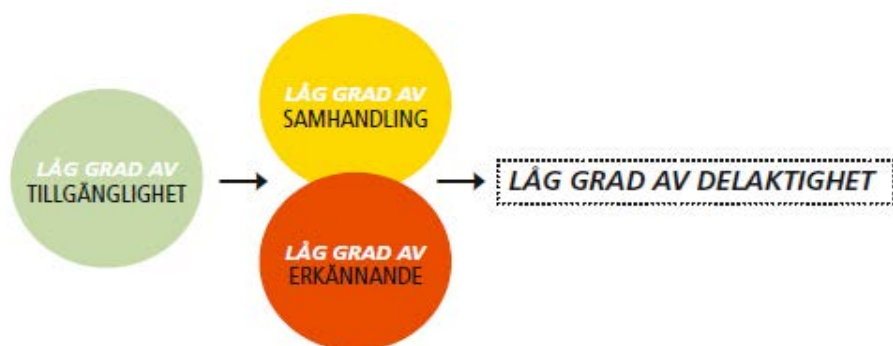
Aktiviteter som är friare, mindre strukturerade och äger rum inom kamratkulturen, upplevs av en del elever som svårare att vara delaktiga i än strukturerade aktiviteter inom undervisningskulturen. Under raster, där reglerna i leken kan vara otydliga och outtalade, ökar behovet av stöd för att få tillgång till och förstå meningssammanhangen.

Tillgängligt sociokommunikativt samspel

- Ibland är det svårt att veta om dom är allvarliga eller inte. Några klasskamrater jag har, jag vet inte om dom skojar eller menar allvar, säger Karin.
- Om dom skrattar är det lättare, men om dom pratar vanligt tror man på dom, säger Emma.

Karin och Emma pratar om hur svårt det är att genom enbart röster uppfatta om någon skämtar eller är allvarig. Karin har en synnedsättning som begränsar möjligheterna att läsa av andras ansiktsuttryck. Nyanserna i hur något sägs är därför avgörande för att förstå det sociala samspelet. Är det en skämtsam ton, någon som gör sig till, eller ett allvarligt röstläge? Emma har en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning, vilket gör att hon ibland behöver extra stöd för att tolka nyanserna i uttryckssätt.

Bristande tillgång till det sociokommunikativa samspelet leder till bristande samhandling och erkännande, vilket påverkar delaktigheten.



☞ Vad är sociokommunikativ tillgänglighet?

Språk, koder och regler behöver vara förståeliga. I ett klassrum finns regler för hur eleverna skall uppföra sig mot varandra. Ibland är de nedskrivna, utdelade och uppsatta på väggen. Men regler för sociala processer är komplicerade. Vi fostras in i och lär oss oskrivna regler, utan att vara medvetna om det. Till det tillkommer olika förväntningar på den sociala samvaron som har sin grund i

kulturella normer. Att få stöd för att förstå ”dolda” sociala regler är en del av sociokommunikativ tillgänglighet.

Sociokommunikativ tillgänglighet innebär också att den kommunikativa teknik som används skall vara tillgänglig; tal, icke-verbal kommunikation eller teckenspråk. Andra situationer där sociokommunikativ tillgänglighet behöver uppmärksammas är initialt för elever med en annan språklig eller kulturell bakgrund. Då elever har olika språk utmanas den kommunikativa tillgängligheten och skolan behöver vara observant på hur lärmiljön organiseras för att skapa bästa förutsättningar för eleverna.

Att det som kommuniceras i skolans lärmiljöer kan delas av alla är grundläggande för att alla elever ska kunna uttrycka sina tankar och åsikter. Att få komma till tals, bli lyssnad till och ha möjlighet till inflytande är en rättighet för alla elever⁶. Sammanhanget och det som kommuniceras måste därför vara tillgängligt.



⁶ Artikel 12 Barnkonventionen.

Samhandling

- *Ta fram Sommarvisan, säger musikläraren som står framför klassen. Eleverna bläddrar bland sina notblad. Alla har noter framför sig utom Olle.*
- *Vi tar första tonen i Sommarvisan, en lång. Ett, två, tre, fortsätter läraren med hög röst. Eleverna spelar tillsammans på sina instrument. Läraren höjer armen och för den snabbt ned. Han säger:*
- *När jag gör så här ska ni sluta spela. Eleverna spelar då en lång ton som han slår av genom att upprepa samma gest. Olle, som har en synnedsättning, kan inte uppfatta den.*

Att spela musik tillsammans – några få personer i ett band eller i en större orkester – är ett illustrativt exempel på samhandling. Personerna skapar musik tillsammans. Varje individs bidrag gör skillnad för helheten.

Olle tycker mycket om musik, både att lyssna till och att spela själv. Men vid musiklektionen i skolan har han svårt att delta i den gemensamma aktiviteten. Möjligheterna till samhandling begränsas eftersom Olle inte har tillgång till den information han behöver. De övriga eleverna bläddrar fram notblad och spelar efter noter. Olle saknar notblad med punktskrift.



Olles synnedsättning innebär att han inte kan uppfatta det som kommuniceras visuellt. Trots det uttrycker sig läraren med kroppsspråk och pekar på ord och tecken han skrivit på tavlan, utan att verbalisera det för Olle. Situationen var inte ovanlig. Så här berättar Olle om musiklektionen:

I dag, då sa han till exempel att "när jag gör så här med armarna då ska ni sluta". Det är ju ganska svårt. Olle berättar också hur han tycker att läraren borde gjort: Men liksom alltså att han typ säger "stopp" i stället för att hålla ut armarna.

Bristande tillgänglighet begränsar Olles möjligheter till samhandling, trots att han är engagerad och vill delta i aktiviteten. Detta påverkar hans delaktighet.



Vad är samhandling?

Samhandling innebär att två eller flera personer deltar i samma handling, enkelt uttryckt så gör man något tillsammans. Det kan i skolan vara en lektion med tydlig struktur och mål, som exemplet med musiklektionen.

Samhandling äger också rum när elever småpratar med varandra under lektionen, kanske om något helt annat än det som lektionen är tänkt att innehålla. Även om läraren inte skulle hålla med om att det är en social aktivitet som borde äga rum just då och där, är det ett exempel på samhandling.

Samhandling betyder inte att de som deltar i en aktivitet gör samma sak. Man kan bidra på olika sätt och i olika omfattning men aktivitetens tillgänglighet och andras erkännande har stor betydelse för möjlighet till samhandling.

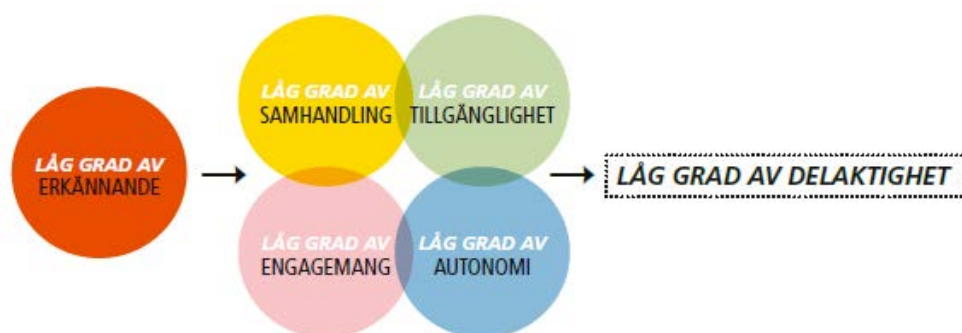
Att vara med i samma handling är viktigt för att kunna känna sig som en i gruppen, men också med tanke på vad det signalerar till övriga elever om en elev ofta blir exkluderad från gruppen eller klassens gemensamma aktiviteter.

Erkännande

– På en kemilektion så sa läraren: ”Sätt er tre och tre för nu ska vi laborera med frätande syror”. Och så satte vi oss, jag brukar sitta längst fram. Då sa läraren: ”Jag förstår inte hur ni tänker, jag sa att ni ska sitta tre och tre och labba med frätande syror. Om ni lämnar den blinda tjejen ensam, hur tänker ni då?” Då blev det tyst. Sedan sa hon: ”Kan inte nån sätta sig bredvid Karin nu då”. Det blev helt tyst och ingen satte sig bredvid mig. Då sa hon: ”Okey, då får Fia sätta sig där”. Men hon ville inte, hon sa: ”Men vadå det är så långt fram”. Och ingen bara.... Då sa jag: ”Ingen behöver sätta sig bredvid mig om dom inte vill”.

Det var så pinsamt läge för mig. Då tappade jag respekten för dom totalt. Det är så himla tanklöst. Och jag är ingen blind tjej, jag är Karin.

När läraren uppmanar eleverna att arbeta tillsammans med Karin under laborationen, känner sig Karin utpekad, som den som ingen vill arbeta med. Istället för att arbeta tillsammans i en grupp, där erkännandet är lågt, avstår hon helt. Bristande erkännande för deltagandet i aktiviteten påverkar en rad andra aspekter. För Karin berörde det framförallt hennes möjligheter till samhandling och engagemang.



Vad är erkännande?

Erkännande handlar om hur omgivningen ser på individens närvaro i aktiviteten. En elev som är delaktig är erkänd och accepterad av kamraterna och läraren i aktiviteten. Erkännande handlar om andras subjektiva syn på eleven. Ses eleven av de andra som någon som tillför något eller råder ett icke – accepterande från kamraterna eller läraren?

I en organiserad aktivitet kan läraren, genom att planera för elevernas olikheter, stödja elevers möjlighet till erkännande. Gruppindelning bestäms av läraren så att ingen riskerar att bli bortvald och lärmiljön görs tillgänglig så att alla kan bidra. Det är mer komplicerat att påverka i kamratkulturen. Där pågår ett ständigt ordnande av den sociala samvaron med inneslutning och uteslutning. Vem som får vara med och vem som inte får det. När vuxna försöker styra över kamratkulturen kan det få motsatt verkan. Pedagogen måste planera sitt stöd med stor medvetenhet om gruppens och kamratkulturens normer och förväntningar.

Erkännande av elevernas deltagande i olika aktiviteter är mer utbrett i en skola som har ett inkluderande arbetssätt och där mångfald och elevers olikheter tas tillvara som en tillgång i lärmiljön, än i en lärmiljö där man har en snävare syn på normalitet. Det måste också finnas en tolerans för att alla bidrar på olika sätt och i olika grad.

Engagemang

– Jag är 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 det någon gång i veckan. Men det går ju inte att prata om världskriget varje dag (skratt).

Patrik berättar om sitt stora intresse för historia. Han läser mycket och tycker historielektionerna är de mest intressanta i skolan. Däremot är det inte så många klasskamrater som Patrik kan dela sitt historieintresse med, men det hindrar honom inte från att fördjupa sig i ämnet.

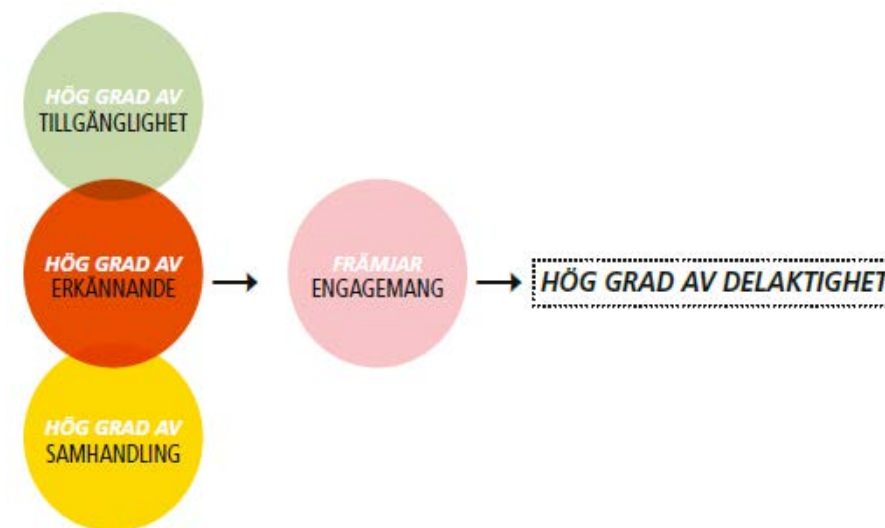
Patrik skadades allvarligt i en olycka och har ett rörelsehinder och hörselnedsättning. Bristande tillgänglighet i skolan gör det svårt för honom att ta sig fram själv, till exempel till biblioteket. Men hans engagemang driver och motiverar honom att söka lösningar, även där det finns uppenbara brister i tillgängligheten.

☞ Vad är engagemang?

Engagemang är en egenupplevd aspekt av delaktighet. Eleven måste själv berätta om sina upplevelser och tankar. Engagemang går inte att avkräva någon annan, men genom att skapa bra förutsättningar, till exempel genom att aktiviteten är tillgänglig och möjligheter till samhandling är stor, kan en individs engagemang påverkas.

Det är avgörande hur eleven och elevens engagemang möts av andra. Om lärarens eller kamraternas erkännande är lågt är det sannolikt att engagemanget för uppgiften eller aktiviteten avtar eller försvinner helt. Elever som ofta upplever att de utesluts från kamratgruppen slutar efter ett tag att försöka få vara med. Det kan uppfattas som att de inte vill vara med eller inte har utbyte av andra, men i själva verket kan deras anspråksnivå ha sänkts. De har lärt sig att de inte får vara med och har anpassat sig efter det. Omgivningen uppfattar då att en elev är nöjd med att stå bredvid när andra samspekar med varandra.

Engagemang påverkas i hög grad av övriga aspekter, främst tillgänglighet, erkännande och samhandling.



Engagemang är centralt i ICF:s (Världshälsoorganisationens internationella klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa) definition av delaktighet⁷. Där beskrivs delaktighet som en persons engagemang i en livssituation. I delaktighetsmodellen är engagemang en av sex aspekter vilket ger delaktighet en mer sammansatt och kontextuellt innebörd.



⁷ WHO 2003

Autonomi

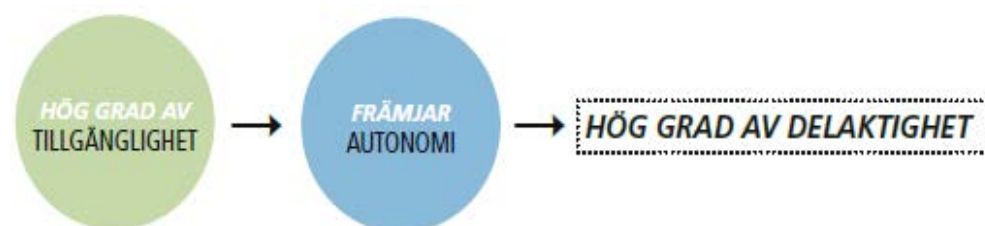
- Jag går ju med den här rullatorn själv, den här skolan är ju inriktad på det här. I matsalen är det som....det är som massa bunkar och så finns det skålar med grönsaker och en bunke med potatis och så greppredskap. Jag tar vad jag vill ha. Om jag inte når så frågar jag nån, säger Christoffer.
- Har ni bestämda platser i matsalen?
- Nej, man tar bara en, man sätter sig oftast så nära kompisar som möjligt.

Christoffer berättar att han kan ta sig fram överallt i skolan. Den fysiska tillgängligheten bidrar till att han inte är beroende av hjälp från någon annan och kan göra samma vardagliga val som de som inte har ett rörelsehinder. Att själv bestämma vilka han sitter med i matsalen är exempel på ett sådant val, och eftersom det ofta är där som planerna för rasten läggs upp, är det viktigt att vara med.

Det finns ändå förbättringar i den fysiska tillgängligheten som behöver göras, eftersom bristerna påverkar Christoffers möjlighet att vara självständig:

- Och dörröppnarna, det är jobbigt ibland. Det är inte alltid dom funkar. Ibland sitter man fast, då känner man sig dum, man vill ju fixa det själv...”

Bra fysisk tillgänglighet ger Christoffer förutsättningar för autonomi vilket ökar delaktigheten.



Vad är autonomi?

Autonomi handlar om den enskildes möjlighet att bestämma över sitt handlande och ha inflytande över vad man gör, hur man gör det, och tillsammans med vilka. I skolan finns dock regler, tider och krav som gäller alla elever. Självbestämmandet sker inom dessa ramar.

För att bestämma över sitt handlande behöver man ha tid, tillgång till information och handlingsutrymme för att avgöra vilka valmöjligheter som finns och avväga sina beslut. Det kan gälla allt ifrån att välja program för vidare studier till att bestämma hur mycket mat man vill ha vid lunchen. Autonomi innebär också rätten att välja bort.

Elever med funktionsnedsättning, som får mycket stöd i skolan av resursperson eller assistent, upplever ibland att stödet kan begränsa deras möjligheter att fatta beslut, istället för att stärka det. På samma sätt som i andra sammanhang behöver stödet anpassas och man måste vara vaksam så att vuxnas omsorg inte inkräktar på elevens autonomi och därigenom begränsar till exempel deltagandet i kamratkulturen.



Tre olika kulturer

För att stödja elevers delaktighet är det också viktigt att vara uppmärksam på att olika sammanhang och aktiviteter skapar olika villkor. Här presenteras tre kulturer, undervisningskultur, omsorgskultur och kamratkultur, som hjälper till att identifiera strukturer som stödjer och begränsar delaktighet på olika sätt.

En skoldag består av en mängd olika aktiviteter som äger rum på skilda platser. Välorganiserade aktiviteter med bestämt syfte, där kunskaper och värden inhämtas och utvecklas under ledning av lärare, varvas med aktiviteter som är friare till sitt innehåll och där målet är mindre uttalat. I en aktivitet förväntas en elev delta i en gemensam genomgång om svenska riksdagsvalet. I en annan ska eleven i mindre grupper, orientera efter karta och kompass i terrängen utanför skolan. Eleven måste med andra ord ha kunskap och förståelse om arbetssätt och koder som gäller för vitt skilda aktiviteter.

Undervisningskultur

Aktiviteter i klassrummet är det vi först associerar med undervisningskultur. Men undervisningskulturen sträcker sig även långt utanför klassrummet, undervisning sker ju på en mängd andra platser. Det är aktivitetens mål och struktur som är avgörande.

Övergripande mål i undervisningskulturen, är att eleven utvecklar kunskaper och färdigheter i enlighet med lagstiftning, läroplan och kursplaner. Resultatet syns ibland omedelbart men är ofta framtidsinriktat. Beroende på ålder så bedöms prestationen och hur väl eleven nått målen på olika sätt.

Aktiviteten styrs av läraren och relationen mellan lärare och elev är i grunden vertikal. Läraren skall leda eleven i hens utveckling och har mandat att bestämma.

Kamratkultur

I en aktivitet som präglas av en kamratkultur deltar eleverna för att de själva vill, inte för att det är reglerat eller bra för framtiden, som är fallet i undervisningskulturen. Aktiviteten är här och nu orienterad och målet är att den skall vara lustfylld⁸. Kamratrelationen är inte på förhand bestämd. Många elever är

⁸ Corsaro 1997.

därför redan på morgonen upptagna av funderingar kring vem de kan vara med på rasten, eller vem de kan sitta bredvid i matsalen.

Till skillnad från de två övriga kulturerna, är utgångsläget för relationerna horisontellt. Samspelet och rollerna pendlar dock och interaktionen svänger många gånger mellan horisontalitet och vertikalitet⁹. Maktpositionerna kan se olika ut mellan kamraterna, men strävan är en horisontell relation där det gemensamma görandet, själva aktiviteten, är det centrala.

Omsorgskultur

I en utpräglad omsorgskultur dominerar stöd och omvårdnad. Ibland är det överordnat lärandet, utveckling och kamratrelationer. Lärande och sociala relationer kan stödjas av en omsorgskultur men det finns även tillfällen då den kan verka hindrande.

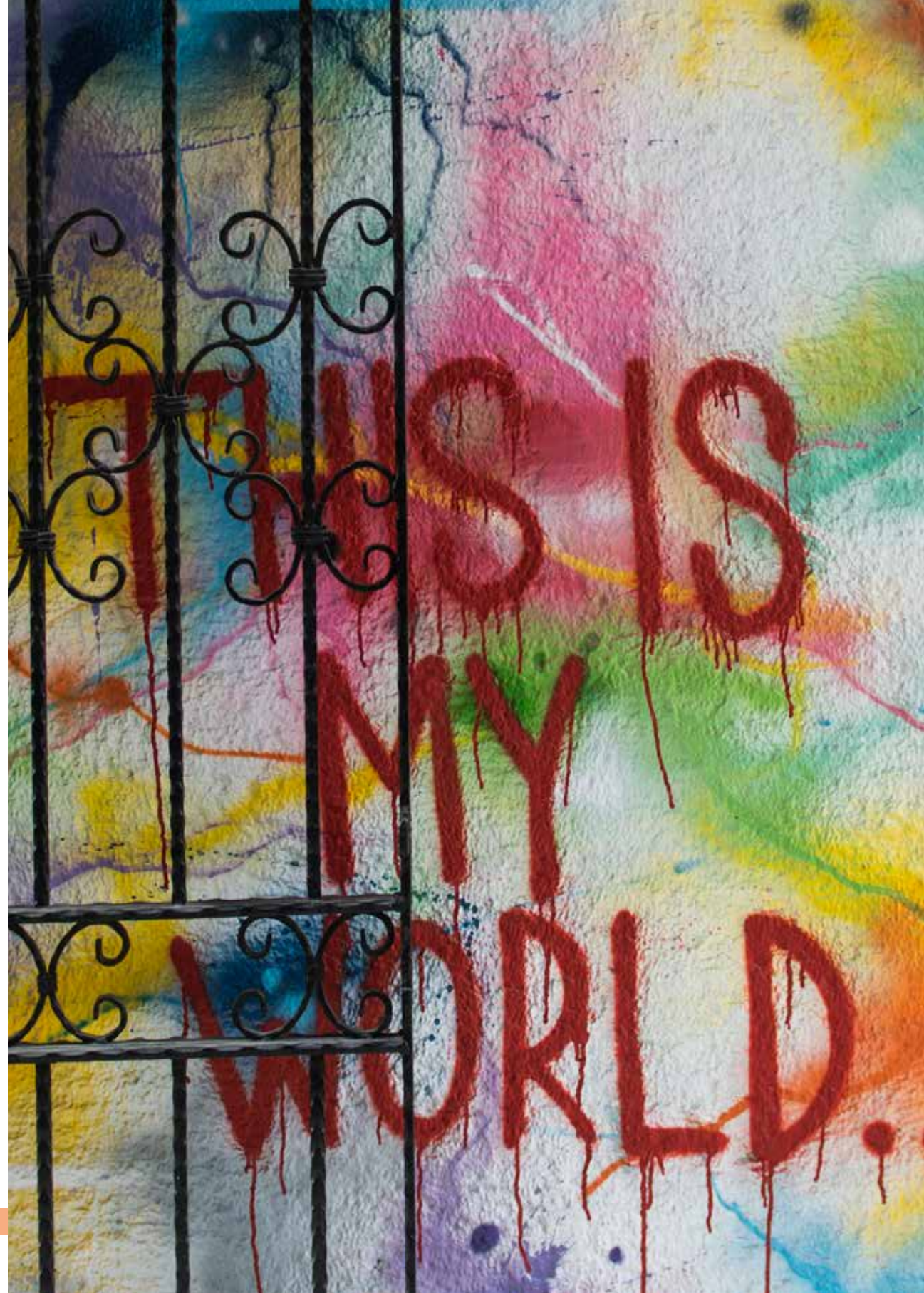
Ofta innebär omsorgskulturen en vertikal relation. Omsorg ges av en person till en annan. Den som ger omsorg kan vara lärare, assistent eller någon annan vuxen. En kamrat kan också ta omsorgsrollen eller få den tilldelad.

Olika aktiviteter och skilda kulturer

Förenklat kan man säga att de flesta aktiviteter domineras av en av de tre kulturerna. Men det är viktigt att understryka att flera kulturer kan vara representerade samtidigt, men inte lika tydliga och i olika hög grad. Att undervisningskulturen dominerar i klassrummet betyder inte att kamratkulturen spelat ut sin roll där. Samtidigt pågår förhandlingar, positioneringar och samtal mellan elever som är helt eller delvis förankrade i en kamratkultur.

En aktivitet som på förhand förväntas präglas av kamratkultur kan också visa sig ha inslag av en omsorgskultur. Om sträckan mellan klassrummet och matsalen på en skola inte är tillgänglig för en elev, kan det innebära att hen är beroende av kamraterna för att ta sig dit och få möjlighet att äta tillsammans med dem. En sådan situation kan innebära att aktiviteten pendlar mellan kamratkultur och omsorgskultur.

En annan situation som är värd att uppmärksamma är då elever har en assistent eller resursperson som stöd. Tillgången till undervisningskulturen och kamratkulturen kan begränsas för eleven om en omsorgskultur dominerar. I andra sammanhang görs kloka avvägningar och bedömningar så att stödet bidrar till att stärka elevens möjligheter till delaktighet i både undervisningskulturen och kamratkulturen.



⁹ Janson 2004.

Att använda delaktighetsmodellen

De sex aspekterna av delaktighet och de tre kulturerna bildar tillsammans en matris, en tankefigur kring delaktighet. Den ligger till grund för det konkreta arbetet med delaktighetsmodellen som stöd. I det här kapitlet beskrivs aktivitetsobservationer och utforskande samtal med elever. Metoderna används med olika grad av stringens och systematik för att fånga in olika perspektiv.

Med hjälp av stödmaterialet kan lärare utveckla sitt lärande om delaktighet genom att observera och reflektera över hur förutsättningarna ser ut i skolans lärmiljöer. Utforskande samtal ger elevens perspektiv och upplevelser av olika aktiviteter. Arbetet med aktivitetsobservationer och utforskande samtal ger en grund, därefter görs en analys för att komma fram till vilka anpassningar och insatser som krävs.



Delaktighetsmodellen
stödjer skolans utveckling
för en likvärdig utbildning.

Tankefigur

De inledande kapitlen sammansmälter i tankefiguren som illustreras på nästa sida. Den är en ram för att med ett kontextuellt perspektiv upptäcka, förstå, analysera och arbeta med delaktighet i skolans olika aktiviteter.

Tankefiguren visar hur mångfacetterad delaktighet är och hur många olika områden man behöver ha kunskap om för att förstå delaktighetens villkor, generellt och för enskilda elever. Det är här som tankefigurens styrka visar sig som tydligast – den skapar stringens som underlättar att samla kunskap och att samtala om det som händer i olika aktiviteter och därigenom utveckla lärmiljön.

Till höger om tankefiguren finns exempel på frågeställningar som anknyter till den. Använd exempelfrågorna eller formulera egna som anknyter till er verksamhet, för att pröva hur tankefiguren kan användas.

Tankefigur kring delaktighet



Undervisningskultur



- Vilka möjligheter till samhandling skapas i aktiviteten?
- Hur har ni i planering och genomförande av aktiviteten försäkrat er om att mål och syfte är begripligt för eleverna?
- Hur upplever eleverna sitt engagemang i aktiviteterna?
- Har alla elever möjlighet att delta i aktiviteten?
- Finns det elever som upplever obehag eller blir utsatta när de försöker bidra i diskussioner eller svara på frågor?
- Beskriv om och hur eleverna har möjlighet att vara med och planera och påverka beslut kring aktiviteten.
- Har eleverna tillgång till läromedel och alternativa verktyg som de behöver för att delta i undervisningen?
- Har lärare och elever kunskap om hur alternativa verktyg som de har tillgång till ska användas?

Kamratkultur



- Hur ser elevernas samhandling ut på raster och på fritidshemmet?
- Är det elever som ofta väljs bort eller väljer att inte delta?
- Är aktiviteterna möjliga för alla elever att delta i?
- Hur tillgänglig är miljön för eleverna?
- Är det möjligt för alla elever att ta sig till klasskamraterna på skolgården?
- Känner alla elever till vilka aktiviteter som erbjuds på rasterna?
- Hur är acceptans och erkännande i kamratgruppen?
- Beskriv i vilket sammanhang det bestäms vad eleverna gör på rasten.
- Finns det någon samlande träffpunkt?

Omsorgskultur



- Beskriv vilken form av stöd som eventuellt behövs vid olika aktiviteter, till exempel ledsagning, personlig omvårdnad. Är stödet rätt utformat?
- Hur kan skolan samordna insatser och förberedelser så att eleven kan ägna kraft åt undervisningen?
- Finns det någon vuxen att prata med, som kanske är någon annan än elevens lärare?
- Kan eleverna vända sig direkt till elevhälsan?
- Finns det kompetens inom elevhälsan att kommunicera med alla elever, till exempel elever som använder teckenspråk eller behöver stöd i kommunikationen på annat sätt?

Aktivitetsobservationer

Lärare har ett ständigt observerande öga under skoldagen. Härigenom skaffar sig lärare kunskap för att bättre förstå hur olika aktiviteter fungerar och kunskap om elevernas lärande och samspel.

För att utveckla verksamheten och stödja lärande och utveckling behöver läraren ibland mer kunskap om det som äger rum, än det som är möjligt att uppfatta i stunden.

Aktivitetsobservationer har visat sig vara ett bra arbetssätt för lärare att få mer kunskap om elevernas lärmiljöer. Genom att benämna observationerna för aktivitetsobservationer markeras att det är elever i aktiviteten som observeras.

”Bra att aktivitetsobservationer kan användas både under skoldagen, i klassrummet och på fritids.”

”Att observera en situation utan förutfattade meningar var väldigt nyttigt, att sedan bryta ner den informationen i mindre bitar gav ny input.”

Ibland finns en specifik problematik eller frågeställning som utgångspunkt för observationen. Det kan exempelvis handla om att en elev ofta är ensam och står vid sidan om när de andra leker eller umgås på rasten. Genom aktivitetsobservationer kan man ta del av hur samspelet mellan eleverna fungerar och hur tillgänglig aktiviteten är för eleven. Observationer bidrar med viktiga pusselbitar för att förstå hur olika lärmiljöer fungerar och vad som händer mellan eleverna i aktiviteten. Och är därmed ett stöd vid utveckling och planering av skolans aktiviteter.

Skolverket poängterar i sina allmänna råd kring arbete med extra anpassning, särskilt stöd och åtgärdsprogram hur viktigt det är att skolan har kunskap och insikt om lärmiljöns villkor för eleven:

”Innan stödinsatser riktade mot individen sätts in är det viktigt att skolan har sett över hur organisationen omkring eleven ser ut. Det kan bland annat vara att se över hur resurser fördelas, vilka pedagogiska metoder som används, hur den aktuella elevgruppen fungerar och hur elevens lärmiljöer är organiserade. Förändringar i organisationen omkring eleven kan ibland vara tillräckligt för att skapa förutsättningar för utveckling.”¹⁰

Vilka delaktighetsaspekter ska observeras?

Alla delaktighetsaspekter är relevanta för observation, men det går inte att dra slutsatser utan att också samtala med eleverna och ta del av deras upplevelser och uppfattning. Det är särskilt viktigt när det gäller aspekterna engagemang, autonomi och erkännande. Att man uppfattar att en elev inte är engagerad betyder inte att eleven uppfattar det på samma sätt.

Aktivitetsobservationer med olika fokus

Frågeställning, syfte och praktiska möjligheter avgör hur lång en aktivitetsobservation är. En spontan observation blir ofta kort. Observationer som är mer systematiska och tar längre tid kan vara planerade utifrån en särskild problematik eller frågeställning. Men de kan även vara en kontinuerlig avstämning av hur lärmiljön fungerar. Aktivitetsobservationer är inriktade på en enskild elev i en aktivitet eller på en grupp. I bilden nedan illustreras variationen av aktivitetsobservationer.



¹⁰ Skolverkets 2014, s. 10.

Att genomföra aktivitetsobservationer

Aktivitetsobservationer genomförs av olika personalkategorier och har olika fokus, men målet är detsamma, att kartlägga hur förutsättningarna för elevers delaktighet ser ut i olika aktiviteter. Det kan handla om alltifrån att en lärare vill få bättre kunskap om hur ett arbetsmoment fungerar för eleverna i klassen, hur eleverna samspelar när de ska lösa uppgifter tillsammans – till att elevhälsan använder observationen som en del i en kartläggning och stöd för en pedagogisk bedömning.

Det är en fördel att genomföra en observation utan att samtidigt ansvara för eller delta i aktiviteten. Uppmärksamheten kan helt riktas mot det som händer och möjligheten att komma bakom det som syns vid första anblicken ökar.

Förmågan att observera, utvecklas med större erfarenhet. Med vana blir man bättre på att uppmärksamma skeenden som är viktiga och, inte minst, på att anteckna.

Det går inte att ge en heltäckande och generell beskrivning av hur aktivitetsobservationer bör genomföras. Förutsättningar skiljer sig åt och syften är olika. Bäst är om det finns möjligheter att pröva sig fram och få lite vana och erfarenhet och därigenom utveckla ett sätt som passar en själv och det arbetslag man arbetar i.

Vi har sammanställt ett antal punkter som stöd för arbetet. Dessa är en vägledning att utgå från, innan ni utvecklat en egen teknik och modell.



- **Tänk igenom inför en observation om du har någon särskild frågeställning eller fundering. Då blir det lättare att välja ut vad du skall fokusera på. Observationen kan även vara öppen och förutsättningslös.**
- **Berätta för klassen att du inte jobbar som vanligt just nu, utan skall följa aktiviteten lite på håll. För att du skall kunna koncentrera dig kan du inte svara på frågor eller hjälpa eleverna med deras uppgifter. Om det är möjligt att sitta lite vid sidan om, är det lättare att uppfatta det som sker och vad som sägs. Ofta behöver man flytta runt för att vara med där aktiviteterna äger rum. Tiden för observationen kan variera från några minuter till en hel skoldag, beroende på syfte och aktiviteter.**
- **Försök att anteckna så mycket som möjligt av händelser och det som sägs. Ibland kan man anteckna ordagrant men ofta får man använda stödord och sammanfattningar.**

- **Som genom en kameralins, försöker du registrera det som händer, utan att tolka och värdera situationen för mycket eller ge förklaringar, då tappar du lätt i uppmärksamhet. När du gör avvägningar kring vad du skall fokusera på och anteckna har du nytta av att utgå från delaktighetsaspekterna och kulturerna.**
- **Avsätt tid direkt efteråt för att gå igenom och renskriva anteckningarna. Lägg till det du inte hann anteckna och skriv klagörande kommentarer. Väntar du för länge kommer du inte att minnas det som utelämnats.**

Aktivitetsobservationer bildar tillsammans med utforskande samtal underlag för analys. Hur det går till beskrivs längre fram.

Filma eller observera på plats

Att filma istället för att observera på plats har fördelar. Du slipper anteckna och riskerar inte att förbise viktiga moment. Samtidigt är risken större att både elever och lärare blir störda av kameran och upplever att situationen är konstruerad. Vid filmning måste du följa regler kring godkännande. Fråga rektor vad som gäller.

Observation av individ eller aktivitetsobservation

På nästa sida illustreras hur två olika typer av observationer ger olika bilder av en elevs situation och svårigheter i lärmiljön. Observationerna genomfördes under en lektion i svenska. I exemplet ska eleverna, i grupper som läraren bestämt, diskutera en text de har läst. I fokus är Anna som har en synnedsättning. Anna kan inte läsa diskussionsfrågorna som läraren delar ut, eftersom hon inte har texten förstorad i sin dator.

I vänsterspalten är utdrag från en observation som har ett tydligt individperspektiv och till höger ett utdrag från en aktivitetsobservation där hela aktiviteten som Anna deltar i dokumenterats. I den vänstra spalten framstår Annas agerande som avvikande och irrationellt. Det är lätt att dra slutsatsen att Anna har svårt att delta i gemensamma aktiviteter och att hennes funktionella olikhet skapar problem i samspel med kamraterna.

Ur aktivitetsobservationen, till höger, framkommer däremot en bild av en aktivitet med stora brister i tillgänglighet. Annas reaktioner är adekvata och hennes försök att få del av informationen som de andra eleverna delar blir tydlig.

Exemplet visar hur nödvändigt det är att observera och dokumentera eleven i miljön, för att förstå hur villkoren för delaktighet ser ut och kunna utveckla lärmiljön och den anpassning och stöd som eleven behöver.

Observation av individ

Anna sitter på en stol bredvid sin kompis. Läraren delar in klassen i grupper med fyra elever i varje. Anna hamnar med sin kompis, hon ler.

Anna reser sig upp och flyttar på sin stol så att hon kommer närmre de andra. De bildar en grupp med två killar. Hon sätter sig ned och korsar benen, hon har händerna i knät. Gnuggar sig intensivt i ögonen.

Läraren ger varje grupp ett papper med en frågeställning.

Anna fortsätter att gnugga sig i ögonen. Hon ser ut att lyssna till när pojken i gruppen läser upp uppgiften med tre frågeställningar som de fått.

Läraren ger alla i uppgift att själva först besvara frågorna för att sedan diskutera gemensamt. Anna trummar med fingrarna mot golvet, tittar ner och sitter sedan stilla.

De andra i gruppen börjar skriva medan Anna sitter passiv. Efter en stund söker hon kontakt med Fanny, en av pojkarna hyschar. Anna ser oengagerad ut.

Fanny viskar frågorna. Anna sätter sig för sig själv och korsar benen igen.

Läraren kommer fram till Anna och säger att hon kan sätta sig på sin plats för att skriva på sin dator.

Hon reser sig och går till sin plats.

Aktivitetsobservation

Läraren delar in klassen i små grupper, hon pekar och säger ni fyra, ni fyra osv. Fanny och Anna hamnar med två killar den ena killen utbrister direkt när läraren säger ni fyra:

Vaddå med dom?

Ja, svarar läraren. Sätt er i en liten cirkel.

De drar ihop sina stolar. Den ena killen säger Okej, jag är ledaren och du får sparken (han tittar på Anna, men hon uppfattar inte blicken). Den andra killen fnissar och slår till den andra killen på benet.

Läraren kommer fram till gruppen och sträcker fram ett papper med en frågeställning. Hon ger pappret till en av pojkarna i gruppen.

Fanny lutar sig fram för att se vad det står. Pojken drar undan pappret och börjar läsa de tre frågeställningarna högt för alla i gruppen.

Läraren säger nu till alla i klassen att var och en ska först själva svara på frågorna för att sedan diskutera i gruppen vad de kommit fram till.

Fanny och de två pojkarna lutar sig över pappret med frågorna och börjar skriva i sina anteckningsböcker. Anna sitter stilla en stund sedan viskar hon till Fanny för att be henne läsa frågorna.

Fanny viskar frågorna igen men en av pojkarna "hyschar". Fanny tystnar. Anna har inte något att anteckna på, hennes stationära dator står i andra änden av rummet.

Nu börjar en del bli klara och börjar diskutera i gruppen vad de skrivit. Läraren kommer fram till Anna och ber henne gå till sin dator. Hon reser sig och går till sin plats.



Utforskande samtal – Elevernas röster

Elevernas perspektiv är självklara och nödvändiga i arbetet med delaktighet. I den här modellen kallar vi samtalen för utforskande samtal och målet är att ta del av elevens erfarenheter, tankar och åsikter. Ofta har elever också konkreta förslag på hur lärmiljön kan utvecklas.

Artikel 7 i FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning.

Konventionsstaterna ska enligt punkt 3 säkerställa att barn med funktionsnedsättning har rätt att fritt uttrycka sina åsikter i alla frågor som berör dem, varvid deras åsikter ska tillmätas betydelse i förhållande till deras ålder och mognad på samma villkor som för andra barn och erbjudas stöd anpassat till funktionsnedsättning och ålder för att utöva denna rättighet¹¹.

Artikel 12 i FN:s Barnkonvention

Varje barn har rätt att uttrycka sin mening och höras i alla frågor som rör henne/honom¹².

Lärare och andra vuxna samtalat naturligtvis i alla olika sammanhang med elever, men det kan ändå vara på sin plats att särskilt belysa utmaningar och möjligheter i utforskande samtal. En del elever uppskattar det lugn och den struktur som ett avgränsat samtal kan innebära medan andra känner sig besvärade och hellre samtalat spontant i direkt anslutning till en aktivitet. Det finns elever som svarar på frågor och berättar med självklarhet om det som de varit med om. Andra är mer avvaktande och fåordiga. Elever är också olika motiverade att prata om sin egen situation och sina erfarenheter. Utgångspunkten är att samtala på det sätt som passar den enskilda eleven bäst.

I samtalen med elever med kommunikativ eller kognitiv funktionsnedsättning krävs extra lyhördhet och medvetenhet. Ibland behövs särskilda strategier för att underlätta för eleverna att berätta om sina erfarenheter.

”Det faktum att människor kan ha svårigheter att berätta om sina erfarenheter behöver inte betyda att de inte kan berätta. Istället kan det avgörande problemet vara kvalitén på de frågor som ställs till dem.”¹³

Det finns fördelar med att det är läraren, eller någon annan som är väl känd för eleven, som samtalat med eleven. Men eleven måste känna sig trygg med att det som sägs inte används mot eleven i andra situationer. Här kommer några råd som kan vara värdefulla att ha med sig i ett utforskande samtal¹⁴.

Eleverorienterade utforskande samtal:



- Berätta om syftet med samtalet – och att eleven ska säga till om det är något som inte får föras vidare till någon annan.
- Utgå gärna från konkreta händelser, exempelvis utifrån en aktivitetsobservation.
- Ställ inledningsvis inbjudande, enkla och öppna frågor och övergå därefter till mer specifika frågor som bygger på det som eleven tidigare sagt.
- Använd *berätta*, *förklara* eller *beskriv* i öppna frågeformuleringar.
- Frågor som kan locka fram idéer och lösningar kan inledas: Hur tänker du nu? Hur vill du gå till väga? Vad tror du?
- Frågorna skall vara utforskande och inte påståenden som skall bekräftas eller förkastas av eleven.
- Ställ en fråga i taget och vänta in elevens svar – ge tid så att eleven hinner formulera sina tankar.

Tänk på att :



- Anpassa språk och uttryck efter elevens förmåga.
- Förmedla att det är eleven som är expert på sin situation.
- Lyssna mer än att tala själv – men svara på elevens frågor.
- Samtalets syfte är att få veta mer om elevens upplevelser, inte att kontrollera – undvik därför att uppträda auktoritärt.
- Berätta för eleven vad som kommer att hända med det som har blivit sagt och hur det skall följas upp, exempelvis om nya samtal för att följa upp och prata om eventuella förändringar.

Eleven kan tro att läraren och andra som varit med i en viss situation har sett och förstått allt som har hänt. Påminn eleven om att det inte är så.

¹¹ Förenta Nationen 2006.

¹² UNICEF 2009.

¹³ Kebbel och Hatton 1999, i Cederborg (red.) 2009, s. 12.

¹⁴ Råden bygger i viss utsträckning på: Cederborg, (red.) 2009 och Cederborg 2010.

Hur lyssnar man på eleverna?

I utforskande samtal är elevernas uppfattning och erfarenheter centrala. Samtalen kan vara strukturerade eller mer spontana. Ibland äger de rum i direkt anslutning till en aktivitet. Då kan det vara bra att inleda med en direkt fråga: Vad hände? Hur kändes det för dig? Skulle du ha velat delta på ett annat sätt? Vad gjorde de andra kamraterna? Hur påverkade de situationen? Vad ville du att läraren skulle ha gjort då?

Vilka aspekter är i fokus

Aspekterna engagemang, autonomi och erkännande är upplevelser hos individen själv och står därför i fokus i det utforskande samtalet. Men det är även betydelsefullt att ta del av elevernas uppfattning om tillgänglighet, samhandling och tillhörighet.



Ett utforskande samtal – fångat i stunden

Här följer ett utdrag från ett utforskande samtal som har analyserats med hjälp av delaktighetsmodellens olika aspekter.

Det är lektion om miljö och hälsa i årskurs sex och eleverna löser uppgifter tillsammans i grupper. Läraren uppfattade att Sofia inte hade lust att arbeta med

frågorna. Efter lektionen pratar hon en kort stund med Sofia och inleder med att återkoppla till en konkret händelse:

"Sofia, jag såg att du gick och satte dig borta vid fönstret i slutet av lektionen. Hur arbetade ni tillsammans i er grupp?"

Tillhörighet

Sofia hade kommit sent till lektionen och berättar att hon inte kände att hon tillhörde gruppen, eftersom hon inte varit med från början. Det hade inte varit tydligt för de andra eleverna att hon skulle hoppa in senare.

Tillgänglighet

Eleverna i de andra grupperna pratade så högt att Sofia hade svårt att uppfatta det som sades i den egna gruppen. Det var svårt att inte vända sig om för att se vad som hände i de andra grupperna. Sofia hade inte riktigt förstått vad de skulle göra och vågade inte fråga kamraterna. Lärarens instruktioner hade hon läst, men det var flera begrepp hon var osäker på vad de betydde.

Samhandling

Sofia berättar att hon fick fyra frågor som hon skulle leta reda på svaren till. De andra i gruppen hade organiserat arbetet och redan delat upp uppgifterna. Sofia upplevde att när hon bidragit med svar var de övriga eleverna inte intresserade. Hennes text fick ett litet utrymme i den slutliga redovisningen.

Erkännande

De andra eleverna hade ifrågasatt att hon hoppat in i gruppen och tyckte att det var försent för att delta i gruppens gemensamma arbete.

Engagemang

Sofia säger att hon tycker om grupparbeten och att miljö och hälsa är roliga och meningsfulla områden att arbeta med. Inledningsvis var hon engagerad i arbetet, men när hon inte fick tillräcklig information om uppgiften och kamraterna inte var intresserade av det hon bidrog med, föll engagemanget.

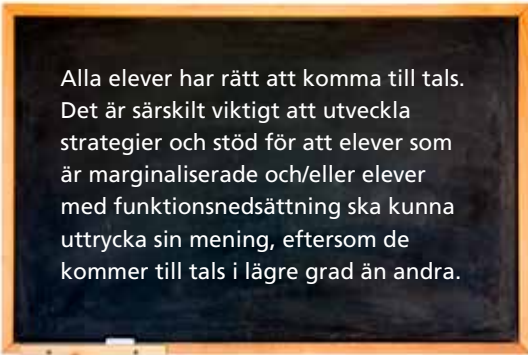
Autonomi

Eleverna kunde inte påverka gruppindelningen. Sofia säger att hon ville arbeta tillsammans med några andra klasskamrater, som hon tycker att det tidigare fungerat bra att arbeta med. Hon hade också föredragit lokaler där hon störts mindre av ljud och aktiviteter från andra grupper.

Det som läraren inledningsvis uppfattat som Sofias bristande engagemang visade sig i det utforskande samtalet vara mer komplext. En orsak var bristande tillgänglighet. Det bidrog till en låg grad av samhandling och engagemang i aktiviteten. Trots att samtalet var kort bidrog det till att läraren fick reda på Sofias upplevelse och kan därmed förändra och utveckla lektionerna framöver.

Att förstå elevernas berättelser

En berättelse är inte en exakt återgivning. Berättelser påverkas bland annat av förväntningar, tidigare erfarenheter och av situationen då samtalet förs. Till exempel är det väl känt att personer ofta ger de svar som de tror att den som frågar vill ha. Elever med kognitiva svårigheter ger i högre grad än andra förväntade svar¹⁵. Om den som samtalar med eleven är medveten om detta kan den underlätta för eleven och bättre förstå det som eleven säger.



Alla elever har rätt att komma till tals. Det är särskilt viktigt att utveckla strategier och stöd för att elever som är marginaliserade och/eller elever med funktionsnedsättning ska kunna uttrycka sin mening, eftersom de kommer till tals i lägre grad än andra.

¹⁵ Cederborg, (red.) 2009.



Analys med stöd av delaktighetsmodellen

Efter observationer och samtal med eleverna, används delaktighetsmodellen för analys, för att identifiera främjande och hindrande faktorer för delaktighet. Analysen hjälper till att upptäcka alla pusselbitar av delaktighet och förstå hur de samspelar. Den ger inte lösningar på delaktighetsproblem – men underlag för att arbeta med förändring, förbättring och utveckling.

Någon heltäckande beskrivning av hur analysarbetet bör genomföras går inte göra, eftersom sammanhang och frågeställningar varierar stort.

Här följer tre olika typer och nivåer av analyser som innehåller varierande grad av systematik. Från en klassrumsnära analys, som sker omedelbart och är en del av ett pågående pedagogiskt arbete i lärmiljön, till ett mer systematiskt analysarbete. Det systematiska analysarbetet beskrivs mer utförligt.

A Ett pedagogiskt förhållningssätt i lärmiljön

Under en aktivitet, till exempel i klassrummet, är läraren alltid uppmärksam på det som händer. Läraren iakttar, ställer frågor, gör avvägningar och drar slutsatser som leder till handling. En medvetenhet om delaktighetsaspekterna kan underlätta att upptäcka elevers bristande delaktighet och förändra lärmiljön direkt eller relativt snabbt.

Övergripande frågeställningar kan vara: Är innehållet i lektionen anpassat och tillgängligt för alla elever? Hur bemöter eleverna varandras svar på frågor som ställs? Hur deltar eleverna i uppgifterna?

B Ett stöd för ökad förståelse av en situation som ägt rum

Lärare behöver också få kunskap och förstå det som ägt rum även när de inte själva varit med. Det kan till exempel vara konflikter mellan elever eller bristande stöd i lärmiljön.

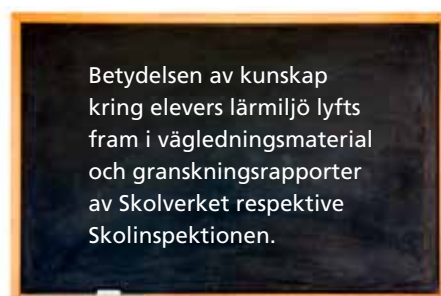


Samtal med elever, kollegor eller föräldrar, om händelser som ägt rum och där bilden av det som hänt går isär, underlättas när aktiviteten är i fokus. Genom att ha delaktighetsaspekterna och kulturerna som utgångspunkt kan man samtala om vad som hänt utan att ta ställning för eller mot någons upplevelse eller perspektiv.

C En systematisk analys av utforskande samtal och aktivitetsobservation

Kärnan i arbetet med delaktighetsmodellen är de mer systematiska analyserna. Här blir elevernas egna perspektiv särskilt framträdande, eftersom de utforskande elevsamtalen tillsammans med aktivitetsobservationerna utgör underlaget för analysen.

I analyser, som utgår från en specifik elevs lärmiljö, är det kontextuella perspektivet grundläggande. Elevernas perspektiv måste alltid sättas in i ett sammanhang.



En systematisk analysprocess

Genom att kategorisera och sortera innehållet i utforskande samtal och i observationer växer en delaktighetskarta fram. Ibland är det svårt eller omöjligt att avgöra vilken delaktighetsaspekt som är aktuell. Det beror på att aspekterna samspelar och överlappar varandra. Kör inte fast här – det betydelsefulla är inte att kategorisera rätt utan att resonera kring de olika frågeställningar som kommer upp och hur de aspekter som tycks vara aktuella samspelar. Kategoriseringen är ett medel, inte målet, i arbetet med ökad delaktighet.

Beroende på om analysen genomförs av en ensam lärare, tillsammans med kollegor i lärarlaget, med elevhälsan och om elev och föräldrar deltar etcetera, så ser processen olika ut. Det viktiga är att arbetssättet fungerar i sitt samman-

hang. Här nedan beskrivs en arbetsgång som följer en tydlig kronologi. Den kan upplevas omfattande och analysstegen är i verkligheten sällan så här avgränsade från varandra. Vid en inledande genomgång kanske man istället hanterar aspekter och kulturer samtidigt. Men den här stringensen är pedagogiskt motiverad här. Utefter den kan ni utveckla en modell som fungerar bäst för er:

Kategorisering och analys

-  **1.** Inled med att läsa igenom och skaffa en överblick över det som dokumenterats, samtal och observationer. Det är en bra hjälp att ha delaktighetsmatrisen till hands.
- 2.** Titta särskilt efter vilka delaktighetsaspekter, hindrande och stödjande, som framträder och notera det i texten. Skriv ner funderingar och var öppen för olika tolkningar. Undvik att slå fast orsaksförhållanden – ställ istället öppna frågor till dig själv och om ni är flera – till varandra. Vad händer här? Hur kan vi förstå det här? En del mönster, som säger något viktigt om lärmiljön och elevens situation, går förmodligen att upptäcka redan här.
- 3.** Genom att kategorisera materialet och dela upp det utifrån de olika aspekterna ökar tydligheten. Sekvenser som främst berör tillhörighet samlas under den rubriken. Fortsätt på samma sätt med tillgänglighet och så vidare med de övriga aspekterna.
- 4.** Nästa steg är att identifiera kulturer som är aktuella; undervisningskultur, kamratkultur eller omsorgskultur. Variationen kan vara stor i en och samma aktivitet, andra gånger är det bara en kultur som är aktuell.
- 5.** Sträva inte efter att skapa en jämn fördelning eller att tankemässigt fylla i alla rutor i tankefiguren – i verkligheten finns inte den jämnvikten.
- 6.** Med stöd av delaktighetsmodellen växer en karta fram över lärmiljön. Delaktighet och bristande delaktighet har identifierats och mönster blivit synliga. Beroende på frågeställningar fortsätter arbetet på olika sätt. Den nya kunskap som processen lett fram till kan innebära att skolan behöver vidta individuella stödinsatser, utveckla lärmiljön, organisera om stödstrukturer, skapa en tillgänglig utemiljö och vidareutbilda medarbetare etcetera.



☞ Hur fungerar lärmiljön för Anna?

Vi återvänder till eleven Anna. Under en tid har hon dragit sig undan kamraterna och samtidigt blivit mindre engagerad i skolarbetet. Det har gått så långt att hon vissa dagar inte vill gå till skolan. Föräldrarna förstår inte vad som hänt och kontaktar skolan. Där har man uppmärksammat att Anna har förändrats men tolkningen är att hon själv valt att vara mer för sig själv och mindre med kamraterna i klassen.

Vid en inledande analys av aktivitetsobservationen från lektionen i svenska (se sid 42) har olika delaktighetsaspekter ringats in. I observationsanteckningarna på nästa sida har de markerats med olika färger. Värderingen, om det är hög eller låg grad av erkännande till exempel, görs i nästa steg.

Läraren delar in klassen i små grupper, hon pekar och säger ni fyra, ni fyra osv. Fanny och Anna hamnar med två killar den ena killen utbrister direkt när läraren säger ni fyra:

Vaddå med dom? **ERKÄNNANDE** Ja, svarar läraren. Sätt er i en liten cirkel. De drar ihop sina stolar. Den ena killen säger: – Okej, jag är ledaren och du får sparken (han tittar på Anna som inte uppfattar hans blick) **ERKÄNNANDE** Den andra killen fnissar och slår till honom lätt på benet **ERKÄNNANDE** Läraren kommer fram till gruppen och sträcker fram ett papper med en frågeställning. Hon ger pappret till en av pojkarna i gruppen. Fanny lutar sig fram för att se vad det står. Pojken drar undan pappret och börjar läsa de tre frågeställningarna högt för alla i gruppen **ERKÄNNANDE** **TILLGÄNGLIGHET** **SAMHANDLING** Läraren säger nu till alla i klassen att var och en ska först själva svara på frågorna för att sedan diskutera i gruppen vad de kommit fram till **TILLGÄNGLIGHET** **SAMHANDLING** Fanny och de två pojkarna lutar sig över pappret med frågorna och börjar skriva i sina anteckningsböcker **TILLGÄNGLIGHET** Anna sitter stilla en stund sedan viskar hon till Fanny och ber henne läsa frågorna **TILLGÄNGLIGHET** Fanny läser viskande frågorna igen men en av pojkarna "hyschar". Fanny tystnar **ERKÄNNANDE** Anna har inte något att anteckna på, hennes stationära dator står i andra änden av rummet **TILLGÄNGLIGHET** Nu börjar en del bli klara och börjar diskutera i gruppen vad de skrivit **TILLGÄNGLIGHET** **SAMHANDLING** Läraren kommer fram till Anna och ber henne gå till sin dator. Hon reser sig och går till sin plats.

Efteråt berättade Anna, i ett utforskande samtal, hur hon upplevt aktiviteten:

- Vi fick ett papper där det stod om några som var på resa och då skulle man svara på några frågor, jag tyckte att det var ganska svårt faktiskt (att hitta svaren). Det var inte så kul **ENGAGEMANG**
- Jag hade inte min dator... jag ser inte riktigt. Vissa kunde man se, andra var väldigt svåra **TILLGÄNGLIGHET** **AUTONOMI**

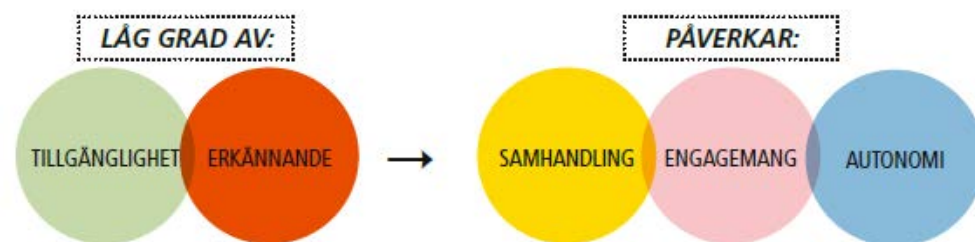
Anna berättar också om rasterna:

- Jag är mest med Fanny [på rasterna] vi hittar på saker. Det är tråkigt när inte hon är där **SAMHANDLING** **ENGAGEMANG**
- Dom [andra klasskamraterna] är okey ibland, men några vägrar vara med mig, men det bryr jag mig faktiskt inte om (skrattar osäkert) **ERKÄNNANDE**
- En säger bara så här "Men kan du GÅ!" och så tar hon upp handen så här typ säger stopp och så vill hon då att jag ska gå. Dom andra är ju med henne och dom går ju med henne. Hon bestämmer alltid, rasterna är inte kul då... **ERKÄNNANDE** **SAMHANDLING** **ENGAGEMANG**

I nästa analyssteg värderas aspekterna och sekvenserna och sätts också i relation till kulturerna. I exemplet om Anna så var det främst undervisningskultur och kamratkultur som framträdde. Omsorgskultur kunde vi inte se exempel på. Nu framkommer mönster och det går att dra slutsatser kring Annas lärmiljö som får betydelse för hur lärmiljön kan utvecklas.

Undervisningskultur

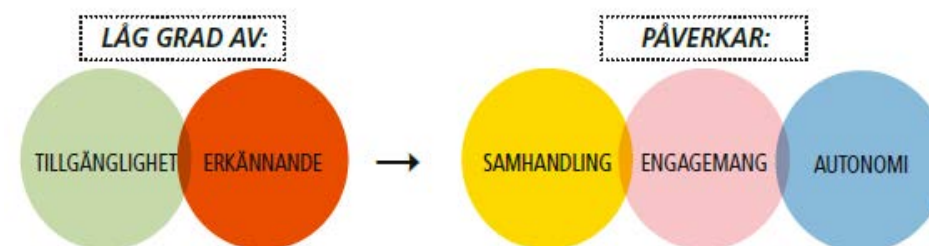
- TILLHÖRIGHET** Annas formella tillhörighet i klassen är densamma som för övriga elever. Läraren har bestämt gruppindelningen under lektionen i svenska.
- TILLGÄNGLIGHET** Gruppen får en uppgift som inte är tillgänglig för alla. Anna har inte tillgång till förstorad text och kan inte läsa uppgifterna. Hon har inte möjlighet att anteckna som de övriga i gruppen eftersom den stationära datorn står i andra delen av klassrummet. Bristen på tillgänglighet försvårar möjligheterna till samhandling i gruppen.
- ERKÄNNANDE** Bristande erkännande från pojkarna påverkar samarbetet och samhandlingen i gruppen och leder till bristande tillgänglighet.
- SAMHANDLING** Bristen på tillgänglig text försvårar för Anna att delta i diskussionen med de övriga i gruppen. Anna tar initiativ och ber Fanny läsa frågorna igen för henne, men Fanny tystas av de andra i gruppen, som tycker att hon stör. Anna kan därigenom inte ta del av texten på det sätt som krävs.
- ENGAGEMANG** Annas engagemang påverkas av att aktiviteten inte är tillgänglig.
- AUTONOMI** Anna får inte förutsättningar att själv bestämma vad hon ska skriva för svar, vilket leder till att hennes åsikt inte tas med i gruppens gemensamma sammanställning.



Kamratkultur

- TILLHÖRIGHET** Annas formella tillhörighet är i klassen på samma sätt som de övriga eleverna.
- TILLGÄNGLIGHET** Bristen på tillgänglighet i undervisningen försvårar möjligheterna till samhandling i gruppen. Ofta påverkar det i sin tur kamratkontakterna utanför undervisningen. I skolan finns det inte några ordnade aktiviteter på rasterna. När Fanny inte är där vet Anna inte vad hon ska göra.
- ERKÄNNANDE** Det finns några elever i klassen som Anna upplever bristande erkännande från. Anna säger att de flesta klasskamraterna är okey, men några vägrar vara med henne. En av de mer tongivande flickorna håller upp en hand mot Anna och säger åt henne att gå därifrån.

Bristen på erkännande och den utsatta situation som Anna befinner sig i på rasterna begränsar möjligheterna till både samhandling och autonomi – Anna saknar inflytande över vilka aktiviteter hon får vara med i. Det påverkar hennes engagemang för aktiviteterna under rasterna negativt och kan ha bidragit till att hon inte ville gå till skolan.



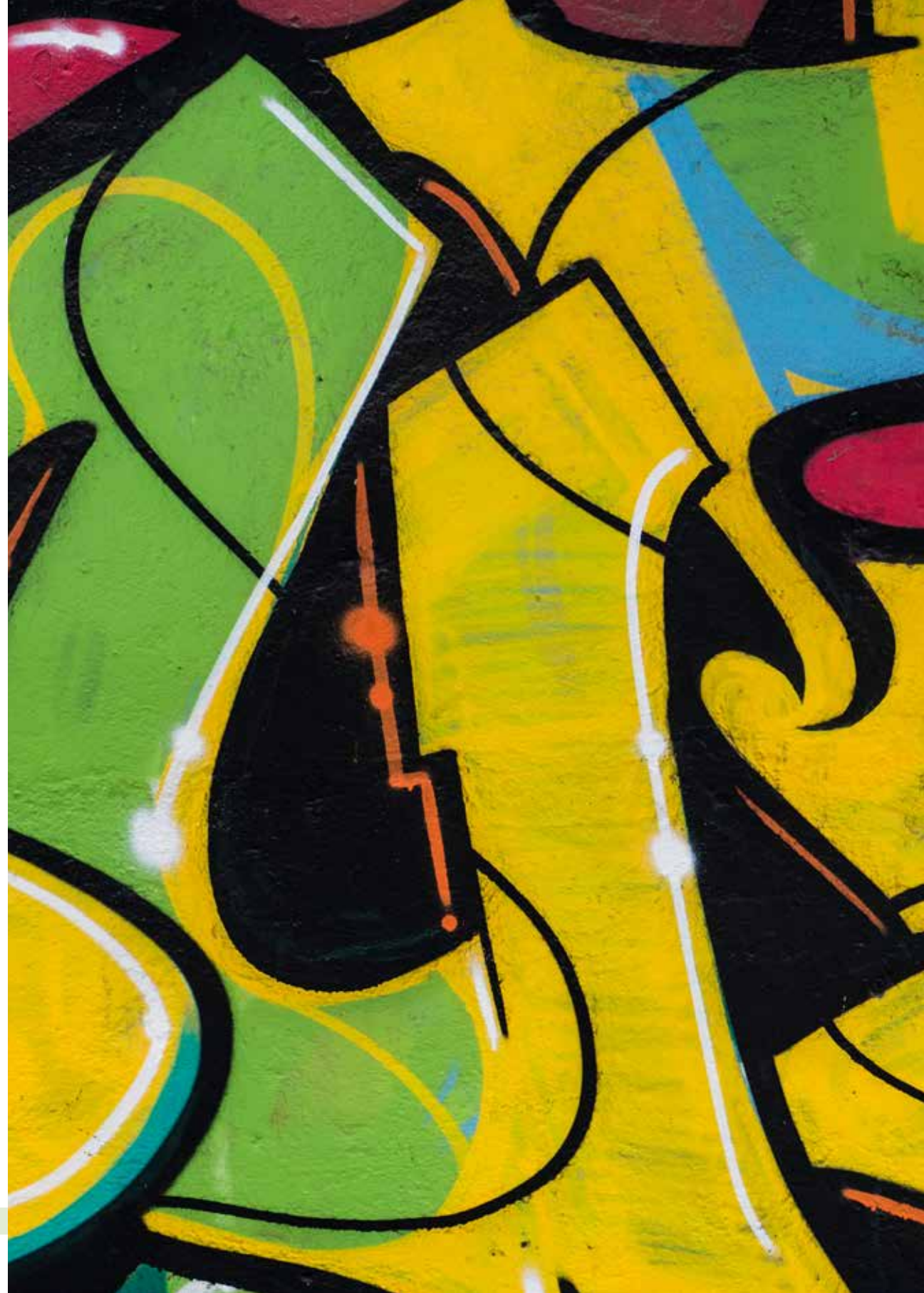
Analysen visar att bristande tillgänglighet och erkännande påverkar Annas möjlighet till samhandling och engagemang i grupparbetet och därmed också autonomi. Även brist på erkännande från några klasskamrater påverkar Annas engagemang, på rasterna och för skolan generellt.

Genom analysen av aktivitetsobservationen och det utforskade samtalet synliggjordes att Annas bristande delaktighet inte var självvald, såsom skolan först

tolkat det. Genom att ha fokus på Anna i aktiviteten och ett samtal med henne blev bilden en annan än den första tolkningen.

Med denna analys som grund kunde skolan bättre och mer adekvat stödja Anna och få kunskap om vilka insatser som borde göras. Delaktighetsmodellens tankefigur ger sällan enkla svar på frågan om vilken strategi som är den bästa, men hjälper till att synliggöra bristande delaktighet och fungerar som ett stöd för fortsatt arbete.

”Lärarna trodde att jag ville sitta på de vuxnas kontor. Men jag satt där för jag var van att alltid vara för mig själv.”





Delaktighetsmodellen i skolans vardag och i skolutveckling

Delaktighetsmodellen skapar en struktur för observationer i lärmiljöer, för att ta del av elevers perspektiv och erbjuder tydliga begrepp att utgå från vid analys, reflektion och kollegiala samtal. Den är ett stöd för arbetet med att förebygga svårigheter och utveckla en god lärmiljö och kan användas i skolans kvalitets- och utvecklingsarbete.

Att arbeta med delaktighetsmodellen innebär att en tankestruktur, utvecklad genom vetenskapliga studier och praktisk tillämpning, omsätts i den enskilda skolans verksamhet och praktik.

För att känna sig bekväm och säker på arbetssättet, är det en fördel att tillsammans med kollegor diskutera, vända och vrida på begreppen. Om dialogerna utgår från genomförda aktivitetsobservationer och utforskande samtal är det särskilt konstruktivt.

På en skola som genomfört ett utvecklingsarbete med delaktighetsmodellen som grund, fick personalen tid för inläsning, tillfällen till kollegiala diskussioner samt möjlighet att genomföra aktivitetsobservationer. En gemensam förståelse kring delaktighet i skolans lärmiljö utvecklades och de kunde tillsammans identifiera förändringar som behövde göras.

Analysen är inte i första hand ett sorteringsarbete, utan en process där nya frågor ställs och leder till ny kunskap om delaktighet och bristande delaktighet i aktiviteter.

Delaktighetsmodellen är en dynamisk modell. Det innebär att den kan och bör utvecklas och anpassas så att den används på ett sätt som passar den praktik man är i och de frågeställningar som är aktuella. Men man måste försäkra sig om att avgörande perspektiv inte försvinner. Att lyfta fram komplexiteten är, tillsammans med det kontextuella perspektivet, modellens fundament.

Här har vi samlat ett antal exempel på olika situationer, sammanhang, uppdrag och uppgifter där delaktighetsmodellen stödjer skolutveckling och elevers delaktighet:



Korta observationer som sker omedelbart i stunden – under olika delar av skoldagen.

- Vid samtal med elever och vårdnadshavare. När eleven har en funktionsnedsättning är ofta den nedsatta funktions förmågan och elevens brister i fokus. Att istället utgå från aktiviteter och samtala om det som äger rum – vad som fungerar och hur man kan förändra situationer och miljöer där möjligheter till delaktighet är begränsad – har visat sig underlätta kommunikationen och utgångspunkten för utveckling blir kontextuell.
- I elevhälsans tvärprofessionella arbete med att stödja elevernas utveckling och att vara förebyggande, är delaktighetsmodellen ett stöd. Hela lärmiljön innefattas i modellen och den hjälper till att lyfta blicken från elevens brister till att förstå eventuella skolsvårigheter i relation till miljön. Samverkan mellan olika professioner underlättas av den gemensamma begreppsförståelse, som modellen erbjuder.
- I arbetet med anpassning, extra anpassning, särskilt stöd och åtgärdsprogram bidrar modellen till att fokusera på lärmiljön och eleven i aktiviteten.
- Pedagogisk kartläggning inför eventuellt mottagande i särskolan.
- I skolans utvecklingsarbete och systematiska kvalitetsarbete.
- Värdegrundsarbetet – ett arbete där hela skolan, inklusive elever, skall involveras.

Skolutveckling

Skolutveckling innebär ett kontinuerligt arbete med förändring och förbättring, baserad på kunskaper om den egna verksamheten¹⁶ samt kunskap utvecklad av andra, som till exempel forskning. I Skolverkets skrift ”Forskning för klassrummet”¹⁷ lyfts ett kollegialt lärande som tar avstamp i den egna praktiken fram som den mest framgångsrika vägen för kompetensutveckling och skolutveckling. Klassrumsobservationer lyfts fram som ett bra arbetssätt, i synnerhet då lärare i ett gott dialogklimat reflekterar tillsammans och därigenom utvecklar kunskap.

Skolverket ger ut allmänna råd och stödmaterial kring hur lagar och förordningstexter skall tolkas och omsättas i praktiken. I dessa texter finns en stor tilltro till lärarens möjligheter att redogöra för och beskriva hur enskilda elevers skolsituation ser ut. Särskilt tydligt är det när extra anpassningar och särskilt stöd aktualiseras – vid kartläggning av elevens skolsituation och den pedagogiska bedömningen samt när åtgärdsprogram ska utarbetas.

”Det är betydelsefullt att både kartläggningen och bedömningen har ett pedagogiskt fokus och att tyngdpunkten ligger på en analys av hur skolan kan utforma och anpassa lärmiljöer inom verksamheten, undervisningens innehåll samt metoderna för att skapa förutsättningar för den enskilda eleven.”¹⁸

Även vid utredning som rör behov och rätten till en annan skolform, är pedagogens kunskap om och beskrivning av elevens lärmiljö oerhört viktig.

Skolans värdegrund och roll i samhället

Skolan har flera värdegrundsbaserade uppdrag att leva upp till; Barnkonventionen, Konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning och naturligtvis Skollagen. Skolverket har uppmärksammat att värdegrundsarbetet ofta genomförs som separata delar utan tydlig koppling till varandra. Arbetet mot kränkande behandling, trakasserier och diskriminering utgör en avgränsad del, delaktighet och inflytande en annan, medborgarfostrande inslag i undervisningen en tredje och så vidare. Värdegrundsarbetet måste ske samlat med nära förankring till kunskapsuppdraget och skolans vardagliga arbete.

¹⁶ Se t.ex. Hattie 2012.

¹⁷ Skolverket 2013.

¹⁸ Skolverket 2014, s. 31.

Annars uteblir, menar Skolverket, meningsskapande samtal om värdegrundens innebörd¹⁹. Delaktighetsmodellen är ett stöd för att samordna de olika utvecklingsarbeten som sker på skolor idag. Istället för att arbeta i skilda spår är vinsten stor om man ser till hur de är varandras förutsättningar och komplement.

Skolans ansvar i samhället och uppdrag har kanske aldrig varit så omfattande som i dag. En del hävdar att ansvaret blivit för stort och omfattar för många delar utöver kunskapsuppdraget. Men kritiken kan bemötas med att skolan som institution aldrig får vara otydlig när det gäller grundläggande mänskliga rättigheter som likvärdighet, jämlikhet och demokratifrågor. Ett annat argument är att kunskapsuppdraget inte är möjligt att uppnå utan en lärmiljö där alla elever känner sig trygga, engagerade och erkända.

Att vara delaktig i lärmiljöns alla olika delar, att få rätt stöd, att ha kamrater och känna trygghet är grundläggande för allas personliga, sociala och kunskapsmässiga utveckling. Vi hoppas att delaktighetsmodellen kan bidra till att ni i er verksamhet utvecklar ert sätt att arbeta för att stärka alla elevers delaktighet.



¹⁹Skolverket 2015.

*”I delaktighet uppstår vår tillvaro.
Genom att göra oss delaktiga av
varandras liv skapar vi oss själva.
Utan delaktighet finns vi inte till.”*

Torgny Lindgren

Referenser

Ahlström, B. (2009). *Bullying and Social Objectives: A Study of Prerequisites for Success in Swedish Schools*. Umeå universitet: Sociologiska institutionen.

Barnombudsmannen (2015). *Välkommen till verkligheten. Barn och unga om samhällets stöd vid kränkningar och trakasserier i skolan*.

Bergström, M och Holm, I. (2005). *Den svårfångade delaktigheten i skolan – Ett ungdomsperspektiv på hinder och möjligheter*. Linköpings universitet.

Cederborg, A-C. (red.) (2009). *Att intervjua barn med intellektuella och neuropsykiatriska funktionshinder*. Lund: Studentlitteratur.

Cederborg, A-C. (2010). *Att intervjua barn: vägledning för socialsekreterare*. Allmänna barnhuset.

Corsaro, W. (1997). *The sociology of childhood*. London: Thousand Oaks.

Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.

Janson, U. (2004). Delaktighet som social process – om lekande och kamratkultur i förskola. Gustavsson, A. (red.) *Delaktighetens språk*, s. 173–199. Lund: Studentlitteratur.

Janson, U. (2005). *Vad är delaktighet? En diskussion av olika innebörder*. Opublicerat.

Kebbel och Hatton (1999). I Cederborg, (red.) 2009, *Att intervjua barn med intellektuella och neuropsykiatriska funktionshinder*. Lund: Studentlitteratur.

Melin, E. (2013). *Social delaktighet i teori och praktik – Om barns sociala delaktighet i förskolans verksamhet*. Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet.

Myndigheten för delaktighet (2015). *Samlad uppföljning av funktionshinderspolitiken – Hur är läget?*

Sjölander, A. (2014). *Måste allt vara så normalt?* Magisteruppsats vid Institutionen för utbildningsvetenskap. Mittuniversitetet.

Skolverket, (2013). *Forskning för klassrummet. Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*.

Skolverket (2014). Skolverkets *Allmänna råd* med kommentarer. *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*.

Skolverket (2015). *Sju timmar om... ett utbildningspaket*. <http://www.skolverket.se/skolutveckling/vardegrund/sju-timmar-om/sju-timmar-om-1.209539>

Szönyi, K och Söderqvist Dunkers, T (2012). *Där man söker får man svar. Delaktighet i teori och praktik för elever med funktionsnedsättning*. FoU-skrift nr 2, Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Söderqvist Dunkers, T. (2011). *Talande möten mellan ungdomar. Villkor för delaktighet i kamratgemenskap – ungdomar med synnedsättning berättar*. Masteruppsats vid institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet.

UNICEF Sverige (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige.

Ungdomsstyrelsen (2012). Ungdomsstyrelsens skrifter 2012:3, *Fokus12. Levnadsvillkor för unga med funktionsnedsättning*.

WHO (World Health Organization) (2003). Klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa (svensk version). Stockholm: Socialstyrelsen.

Östlund, D. (2012). *Deltagandets kontextuella villkor: fem träningsskoleklassers pedagogiska praktik*. Malmö högskola, Fakulteten för lärande och samhälle.



En likvärdig utbildning för alla

Hos Specialpedagogiska skolmyndigheten får du stöd när du skapar lärmiljöer som är utvecklande och tillgängliga för alla. Vi erbjuder specialpedagogiskt stöd till skolor och förskolor i hela landet, svarar på frågor och erbjuder kurser och konferenser. Vi driver också åtta specialskolor, fördelar statsbidrag och utvecklar läromedel. Välkommen till Sveriges största kunskapsbank inom specialpedagogik.

Att uppleva och känna delaktighet är en förutsättning för lärande och utveckling. Erfarenheter visar att särskilt elever med funktionsnedsättning möter hinder för delaktighet i skolan och att behovet av att förbättra möjligheterna för delaktighet är stort.

Modellen för delaktighet som presenteras i denna skrift bygger på ett kontextuellt sätt att undersöka, förstå och utveckla elevers lärmiljö. Utgångspunkten är sex olika aspekter av delaktighet och tre kulturer som tillsammans bildar en begreppslig förståelse. Elevers perspektiv och erfarenheter utgör tillsammans med observationer i lärmiljön grunden i det praktiska arbetet med delaktighetsmodellen i skolan.

Lärmiljön för elever med funktionsnedsättning är i fokus, men modellen för delaktighet är relevant för alla elever. Modellen är inte begränsad till skolans arena utan lika angelägen att använda i andra verksamheter, oavsett individernas ålder eller funktionsförmåga.

Skriften vänder sig till alla som arbetar i skolan och till yrkesgrupper inom andra verksamheter som vill utveckla tanke- och arbetssätt kring delaktighet. Den kan läsas med behållning av alla som är intresserade av delaktighet, som teoretiskt begrepp och rättighet men framförallt som stöd för att utveckla likvärdiga villkor och delaktighet för elever med funktionsnedsättning.