



**MALMÖ
UNIVERSITET**

Lärande och samhälle
Skolutveckling och ledarskap

Examensarbete
15 högskolepoäng, avancerad nivå

Elevers delaktighet i processer kring särskilt stöd

Student Participation in Processes round Special Needs Support

Angelica Miraglia
Irene Nilsson

Specialpedagogexamen 90 hp

Slutseminarium 2024-01-09

Examinator: Kristian Lutz

Handledare: Kristina Hellberg

Förord

Detta examensarbete handlar om elevers delaktighet när det gäller det särskilda stödet som ges till elever. Vi två som skrivit arbetet har träffats under specialpedagogutbildningen på Malmö Universitet och varit deltagare i samma basgrupp där många givande diskussioner om specialpedagogik skett. Vi har båda ett genuint intresse för elevers röster och har en gemensam uppfattning och erfarenhet kring elevers begränsade röster vad gäller delaktighet generellt, men specifikt delaktighet kring processen i särskilt stöd. Vi var båda nyfikna på att få veta mer om och förstå processerna kring delaktighet i särskilt stöd i svensk grundskola. Vi valde att intervjua elever som fyllt 15 år då vi tänkte att de skulle kunna sätta ord på sina upplevelser och erfarenheter från sin skoltid. Under hela examensarbetet har vi två haft ett nära samarbete som varit utvecklande, men också väldigt roligt. Den enda delen i examensarbetet som vi genomfört åtskilda är själva intervjuerna som skett på två olika skolor. Efter många timmars gemensam diskussion, analys och skrivande har vi insett att vi vid samma tillfälle tänker och skriver samma sak, utan att ens behöva prata med varandra.

Vi vill rikta ett stort tack till de tio elever som ställde upp på våra intervjuer och till berörd personal på de två skolor där intervjuerna skedde. Utan ert deltagande och stora engagemang hade vi inte kunnat genomföra vår studie. Tack!

Med denna lilla studie hoppas vi bidra till att elevers röster framöver får stå i fokus i betydligt högre grad än de gör i dag.

Angelica Miraglia & Irene Nilsson

Malmö, 27 december 2023

Sammanfattning/Abstract

Miraglia, Angelica och Nilsson Irene (2023). *Elevers delaktighet i processer kring särskilt stöd*. Specialpedagogprogrammet, Institutionen för skolutveckling och ledarskap, Lärande och samhälle, Malmö universitet, 90 hp.

Förväntat kunskapsbidrag

Delaktighet är tydligt framskrivet i skolans styrdokument. Vår bild är att problemområdet kring elevers delaktighet i särskilt stöd behöver utforskas vidare. Huvudpersonen i det särskilda stödet är ju eleven, vars mål är att lyckas utifrån sina förutsättningar. Elevers perspektiv saknas i stor utsträckning i tidigare forskning. Syftet med examensarbetet är därför att bidra med kunskap om elevers upplevelse kring att vara delaktiga i processen kring särskilt stöd. Studien skulle kunna vara intressant för alla som arbetar inom skolan och som intresserar sig för elevers delaktighet och elevens perspektiv.

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att bidra med kunskap om elevers upplevelse av att vara delaktiga i det särskilda stöd som eleverna erbjudits i grundskolan. Följande forskningsfrågor har använts för att tydliggöra syftet:

1. På vilket sätt har eleven varit delaktig i det särskilda stödets utformande och innehåll?
2. I vilka sammanhang har dialog med eleven skett kring det särskilda stödet?
3. Vilka professioner har haft en dialog med eleven gällande det särskilda stödet?

Teori

Det teoretiska ramverket för studien utgörs av Roger Harts (1992) delaktighetsteori. I sin modell *Ladder of Participation* (delaktighetsstegen) problematiserar Hart barns delaktighet och aktiva deltagande. Syftet med modellen är att visa att barns delaktighet kan ske på olika nivåer samt att det som uppfattas som delaktighet av vuxna kan vara skenbar delaktighet då barnets perspektiv inte beaktats. Modellen är användbar i studier då elevens perspektiv på delaktighet och inflytande undersöks. För att komplettera och fördjupa den teoretiska förankringen används även relationell pedagogik som en del av det teoretiska ramverket i denna studie.

Metod

En kvalitativ ansats har valts då syftet med studien är att bidra med kunskap om elevers upplevelse av delaktighet. Det empiriska underlaget utgörs av semistrukturerade intervjuer med elever i årskurs nio som har en pågående stödinsats. Intervjuerna har genomförts på två grundskolor i södra Sverige. Målsättningen med intervjuerna var att få syn på elevers upplevelser av delaktighet i sitt särskilda stöd. Materialet har bearbetats med tematisk analys och analyserats med Harts (1992) delaktighetsteori och Aspelins (2018) teori om relationell pedagogik för att undersöka på vilket sätt och i vilka sammanhang eleven upplever delaktighet i stödinsatser.

Resultat

Resultatet i studien visar att de intervjuade elevernas upplevelse av att vara delaktiga i det särskilda stöd de erbjudits till största del kan kategoriseras som icke delaktighet enligt Harts (1992) delaktighetsteori. I empirin syns att även om de vuxna verkar ha en god intention med att på olika sätt försöka att få eleven delaktig i det särskilda stödet har eleven inte förstått syftet med sin roll i sammanhanget, vilket Hart definierar som manipulation. I resultatet synliggörs en komplex situation i processen kring särskilt stöd då vuxna i skolan arbetar för att varje elev ska nå målen utifrån sina förutsättningar, men där barnets delaktighet i processen kring särskilt stöd är starkt begränsad.

Specialpedagogiska implikationer

Studiens resultat synliggör ett behov av att skapa rutiner kring elevers delaktighet i särskilt stöd. En del i rutinerna skulle kunna vara att se till att skolan inte missar att informera eleven om syftet och sin egen roll i utformandet och beslutet kring det särskilda stödet. Rutinerna handlar även om att tydligt förmedla vilka möjligheter och rättigheter eleven har, men även vilka förväntningar som ställs på eleven i stödinsatsen. Det är all berörd personals ansvar att se till att barnets röst lyssnas till men specialpedagogen kan fungera som en garant för att detta sker. Specialpedagogens roll handlar även om att inta det viktiga helikopterperspektivet som krävs för att se helheten vid skolutveckling där elevdelaktighet kan vara en kärnfråga både vad gäller elevers skolsituation i stort, men även avseende det särskilda stödet.

Nyckelord

Barnperspektiv, Delaktighet, Delaktighetsteori, Elever i behov av särskilt stöd, Relationer

Innehållsförteckning

INLEDNING	7
SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	9
CENTRALA BEGREPP	9
<i>Delaktighet</i>	9
<i>Barnperspektiv</i>	9
<i>Särskilt stöd</i>	9
TIDIGARE FORSKNING	10
DELAKTIGHET OCH RELATIONER	10
DELAKTIGHET OCH DEMOKRATISKA VÄRDEN	11
ELEVERS FÖRUTSÄTTNINGAR/FÖRMÅGOR TILL DELAKTIGHET	12
DELAKTIGHET OCH BARNPERSPEKTIV	13
TEORETISK FÖRANKRING	14
HARTS DELAKTIGHETSTEORI	14
RELATIONELL PEDAGOGIK	16
METOD	17
METODVAL	17
URVALSGRUPP	18
GENOMFÖRANDE	18
ANALYS OCH BEARBETNING	19
TROVÄRDIGHET, RELIABILITET OCH VALIDITET	20
ETISKA ÖVERVÄGANDEN	21
RESULTAT	23
DELAKTIGHET I SÄRSKILT STÖD	23
DELANALYS; DELAKTIGHET I SÄRSKILT STÖD	25
DELAKTIGHET I SKOLSITUATIONEN	27
DELANALYS; DELAKTIGHET I SKOLSITUATIONEN	29
HINDER FÖR DELAKTIGHET	30
DELANALYS; HINDER FÖR DELAKTIGHET	31
SAMMANFATTANDE ANALYS	32
DISKUSSION	34
RESULTATDISKUSSION	34
SPECIALPEDAGOGISKA IMPLIKATIONER	35

METODDISKUSSION	37
FÖRSLAG PÅ FORTSATT FORSKNING	39
REFERENSER	40
BILAGOR.....	43

Inledning

Arbetet i svensk skola har ett tydligt fokus på att främja alla elevers rätt att lära och utvecklas. Tyvärr leder skolans stödinsatser ofta inte till de resultat eller de positiva effekter som önskas. Arbetet med att kartlägga elevers skolsituation och lärmiljö inför beslut om särskilt stöd är en komplex uppgift som kräver att olika professioner samarbetar. Vår erfarenhet från grundskolan och gymnasieskolan visar att elevens röst kommer in alldeles för sent i kartläggningen och att elevens delaktighet ofta är starkt begränsad i processen kring det särskilda stödet. Det negativa resultatet i skolans stödinsatser skulle kunna kopplas till elevers delaktighet, eller kanske snarare icke delaktighet, i processen kring det särskilda stödet. Vi vill därför undersöka elevers upplevelse av delaktighet i det särskilda stöd de erbjudits i grundskolan.

Utgångspunkten för problemområdet grundas i internationella dokument som rör barns rättigheter som Salamancadeklarationen (2006) och FN:s barnkonvention (2018). Skolan ska både förmedla och förankra de demokratiska värderingar som är en av samhällets grundpelare. Barnets perspektiv förstärktes ytterligare då barnkonventionen blev svensk lag den 1 januari 2020. I artikel 12 i barnkonventionen lyfts barnets rätt att höras i alla frågor som rör barnet (UNICEF, Sverige, 2018). I praktiken innebär det att huvudman är ålagd att genomföra en barnkonsekvensanalys för att tillse att barnkonventionen tillämpas (Barnombudsmannen, 2023). Barnperspektivet finns med i de styrdokument som reglerar särskilt stöd. Skollagen (SFS 2010:800) skriver fram i 1 kap. §10 att barnets bästa ska vara utgångspunkt i all utbildning och annan verksamhet. Barnets inställning ska så långt som möjligt klarläggas och barn ska ha möjlighet att fritt uttrycka sina åsikter i alla frågor som rör honom eller henne. Skolverkets allmänna råd om extra anpassningar och särskilt stöd (2022) belyser att eleverna har stor kunskap om sin egen skolsituation. Elevens åsikter om utformningen av åtgärdsprogram är betydelsefulla för att nå goda resultat. Vidare lyfter Skolverket att eleven ska ha möjlighet att uttrycka sina åsikter i alla frågor som rör eleven, även när det gäller olika stödinsatser.

Problemområdet för detta examensarbete ligger i glappet mellan styrdokumentens formuleringar om barns rättigheter och verkligheten ute i skolornas verksamhet. Enligt Skolinspektionen genomförs en pågående kvalitetsgranskning av arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd under elevernas hela dag i skolan och i fritidshemmet. En övergripande rapport kommer att publiceras av denna kvalitetsgranskning i juni 2024 (Skolinspektionen, 2023).

Forskningsfältet om elevers generella delaktighet är relativt brett och bland annat undersöks barnets aktörskap och förutsättningarna för delaktighet. Elvstrands (2009) utgångspunkt är att delaktighet sker i samspel mellan elever och skolans personal och är en intressant ingång även för studier som är inriktade på delaktighet i särskilt stöd. Både Elvstrand och Bergnehr (2019) betonar barnet som aktör och problematiserar de utmaningar barns aktörskap ställs inför då vuxnas förmåga att ta barnets perspektiv ibland brister. I forskningsfältet inom relationell pedagogik lyfter bland annat Aspelin (2018) att meningsfull och hållbar utbildning endast är möjlig när relationer förstås och utvecklas och när fokus läggs på mellanmännsliga och personliga möten. Samtidigt finns det inte särskilt mycket forskning som belyser just elevens röst vad gäller elevens delaktighet i processer kring särskilt stöd. Det finns därför skäl att anta att det finns en kunskapslucka inom området som lyfter fram elevens röst.

Utifrån rollen som specialpedagog är det relevant att säkerställa och bevaka att elevens röst alltid är central i processen kring det särskilda stödet. Skolverket (2019) pekar på att när eleven är delaktig i förändringar i sin skolsituation ökar förståelsen för möjligheten till positiv förändring i lärande och utveckling.

Vår bild är att problemområdet kring elevers delaktighet i särskilt stöd behöver utforskas vidare. Huvudpersonen i det särskilda stödet är ju eleven, vars mål är att lyckas utifrån sina förutsättningar. Därför borde elevens perspektiv belysas mer än vad som framkommit i tidigare forskning. Syftet med examensarbetet är därför att bidra med kunskap om elevers upplevelse kring att vara delaktiga i processen kring särskilt stöd.

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att bidra med kunskap om elevers upplevelse kring att vara delaktiga i det särskilda stöd de erbjudits i grundskolan.

- På vilket sätt har eleven varit delaktig i det särskilda stödets utformande och innehåll?
- I vilka sammanhang har dialog med eleven skett kring det särskilda stödet?
- Vilka professioner har haft en dialog med eleven gällande det särskilda stödet?

Centrala begrepp

Delaktighet

I förstående studie kommer Harts (1992) definition av begreppet *delaktighet* att användas. Enligt Hart bygger delaktighet på individens möjlighet att vara delaktig i beslut som påverkar livet eller det sociala sammanhang som individen befinner sig i. Det rör en samhällskontext eller skolkontext snarare än en privat kontext som exempelvis familjen. Delaktighet är en rättighet för alla medborgare och är ett av de fundament som demokrati eller demokratiska organisationer vilar på.

Barnperspektiv

När vi skriver begreppet *barnperspektiv* tar vi stöd i Bergnehrs (2019) definition. Författaren menar att barn föds som en aktör. Barn, liksom vuxna, påverkar ständigt andra, direkt eller indirekt. Barn är, liksom vuxna kompetenta och handlingskraftiga, men också sårbara och beroende av sina relationer.

Särskilt stöd

Vid användande av begreppet *särskilt stöd* utgår vi från Skollagens definition:

Insatser inom särskilt stöd innebär mer omfattande och/eller varaktiga stödinsatser än extra anpassningar. Extra anpassningar ges inom ramen för den ordinarie undervisningen. Särskilt stöd ska ges på det sätt och i den omfattning som behövs för att eleven ska ha möjlighet att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås. Behovet av särskilt stöd ska även utredas om eleven uppvisar andra svårigheter i sin skolsituation (Skollagen 2010:800).

Tidigare forskning

I detta avsnitt redogörs för tidigare forskning som är relevant för denna studie. Studiens fokus är elevers upplevda delaktighet i det särskilda stödet kopplat till elever i årskurs nio. De faktorer som påverkar elevens delaktighet är relationer, demokratiska värden, elevers förutsättningar/förmågor och vuxnas förmåga att ta barnets perspektiv i processer kring generell delaktighet.

Den tidigare forskningen som kan kopplas till denna studie fokuserar på elevers aktörskap som sker i interaktion med lärarna där en positiv och stödjande relation mellan elev och lärare är avgörande. Annan forskning lyfter elevers förmåga till delaktighet och de förutsättningar för delaktighet som eleven ges i en skolkontext. Denna forskning har en tydlig koppling till barnkonventionens formulering om barns rätt att uttrycka sina åsikter om det som rör dem (UNICEF, Sverige, 2018). Flera forskare har undersökt betydelsen av barnperspektivet och vuxnas förmåga att ta barnets perspektiv i processer kring generell delaktighet. Forskningen visar att när elever ges möjlighet till reflektion om vad som främjat eller försvårat lärande framträder viktig information. Genom att se värdet i barns röster och använda informationen kan skolor inkludera eleverna på ett mer framgångsrikt vis. Tidigare forskning inom om särskilt stöd, med barnets röst i fokus är begränsad. Några studier med gymnasieelevers röster finns, men desto fler studier där specialpedagogers, lärares och rektorers röster framträder.

Delaktighet och relationer

Delaktighetsbegreppet är mångfacetterat och används därför på olika sätt med skiftande syften. Elvstrand (2009) har ett fokus på hur delaktighet kan gestaltas i skolans vardagspraktik i sin studie: "Delaktighet i skolans vardagsarbete". Elvstrands utgångspunkt är att barns delaktighet handlar om ett aktörskap. Barns och ungas aktörskap sker i interaktion med pedagogerna. Internationell forskning visar att en positiv och stödjande relation mellan lärare och elev är avgörande, speciellt för elever i riskzonen. Aspelin m.fl. (2020) använder begreppet "relationell kompetens" när de i sin artikel diskuterar pedagogens förmåga att bygga sådana relationer. I studien framkommer att informanterna uppfattar positiva sociala relationer som grundläggande i sitt arbete och att relationell kompetens är särskilt viktig. Vidare menar informanterna att det är viktigt att hitta en personlig koppling till studenten, vilket de försöker göra genom att bygga förtroendefulla relationer under en längre tid.

Ewe Plantin och Aspelin (2022) uttrycker också att forskning visar att stödjande relationer mellan lärare och elev är en förutsättning för elevers utveckling. För att utveckla sådana relationer krävs att lärare observerar, tolkar och reflekterar över interaktionen mellan lärare och elev, men också över lärares relationella kompetens. Liknande resultat presenterar Dietrich m.fl. (2021) i sin artikel där de beskriver att metaanalyser tyder på att god undervisningskvalitet i klassrummet och god kvalitet på relationer mellan lärare och elev leder till positiva sociala-emotionella och prestationsrelaterade resultat. Utifrån psykoanalytisk teori hävdar Dietrich m.fl. att positiva relationer mellan lärare och elev är speciellt viktiga i undervisningssituationer där det finns flera elever med allvarliga psykosociala svårigheter.

Delaktighet och demokratiska värden

Delaktighet som demokratiskt värde är en av utgångspunkterna i Elvstrands (2009) studie. Författaren lyfter att delaktighet som deltagande i aktivitet och delaktighet i beslutsfattande är två övergripande användningar av begreppet. Den senare användningen har en tydlig koppling till barnkonventionens formulering om barns rätt att uttrycka sina åsikter i frågor som rör dem. Elvstrand diskuterar även skillnaden mellan delaktighet som att rent praktiskt delta i något och delaktighet som handlar om att individens handlingar eller åsikter är en aktiv del i en förändring eller förbättring i en beslutsprocess.

För att elevens handlingar eller åsikter ska bli en aktiv del i processen måste eleven få en aktiv roll i kommunikationen och den aspekten har undersökts av Hjørne och Säljö (2019). De menar att eleverna har svårt att leva upp till rollförväntningar i ett kommunikationsmönster. De lyfter att elevernas engagemang för att besvara frågor till stor del verkar vara begränsat. Elevernas svar är oftast otydliga och återhållsamma och läraren måste själv ge svar på de ställda frågorna. Det är sällan som eleverna utvecklar samtalsämnen eller ber om förtydliganden eller ställer frågor som visar att de är engagerade. Utifrån de analyser som Hjørne och Säljö gör så framstår det som att eleverna behöver särskilt stöd i undervisningssituationer där läraren tydligt dominerar samtalet. De beskriver att när läraren uppmuntrar eleven till att diskutera eller utveckla ämnen är det sällan framgångsrikt.

Elvstrand (2009) diskuterar graden av delaktighet och menar att politisk delaktighet (som rör beslutsprocesser) begränsas av vilka aktiviteter eleven ges möjlighet att vara delaktig i. Studien visar på stor spridning i graden av upplevd delaktighet bland eleverna i studien. Vissa elever upplever stor delaktighet i beslutsfattande medan andra upplever sig utestängda. Enligt

Elvstrand innebär upplevd delaktighet på i vilken grad elever "tar sig" inflytande genom förhandling i interaktion med pedagogerna i skolan.

Elevers förutsättningar/förmågor till delaktighet

Elvstrands (2009) och Hjärne och Säljös (2019) resultat pekar ut både elevers förmåga till delaktighet och de förutsättningar för delaktighet som eleven ges i en skolkontext. Allan och Persson (2016) lyfter ett annat perspektiv i sin studie där eleverna beskriver en stark uppmuntran från lärarna att be om hjälp när de behövde det. Lärarna i studien uppmanade eleverna att gå till klassläraren eller någon annan lärare om de behövde stöd. Eleverna uppgav att de inte tvekade att be om mer hjälp och stöd om de kände att de inte fick sina behov tillgodosedda av sina ämneslärare. Det verkade som att eleverna hade tagit till sig lärarnas tilltro till sin förmåga att kunna prestera och försökte använda sig av tillgängligt stöd. De kände sig trygga med att be om hjälp och förstod och agerade på sitt ansvar att söka stöd. Eleverna i studien verkade ha utvecklat ett slags ömsesidigt beroende mellan elever och personal som kändes tryggt för eleverna och som gjorde det möjligt för dem att söka och ta emot hjälp mer som en rättighet än som ett tecken på eventuella brister från deras sida. De visade även en tilltro till sin förmåga att kunna prestera, men också en förmåga att kunna reflektera och analysera sina förmågor och sätta ord på dessa. Elevens förmåga diskuteras även i Molins (2004) analys av delaktighetsbegreppet. En av författarens slutsatser är att olika typer av förutsättningar för delaktighet samspelar och påverkar hela graden av delaktighet. Molin menar att den enskilda individens interna vilja och förmåga till delaktighet påverkar externa delaktighetsformer, som att få tillfälle eller ges makten att vara delaktig.

Nolan-Spohn (2016) lyfter fram skolans normer och strukturer kring arbetet med särskilt stöd som en förutsättning eller hinder för elevers delaktighet. Resultatet i Nolan-Spohns studie visar att elever kan bli mer delaktiga i sitt särskilda stöd ifall skolan ger rätt förutsättningar. Nolan-Spohn menar att elevernas delaktighet ökade då den första åtgärden var att tydligt informera eleven om syftet med stödinsatserna samt om deras rätt till att uttrycka sina åsikter. Nolan-Spohn pekar även på att träna eleven i att utöva sitt aktörskap. I likhet med Allan och Persson (2016) innefattar det att skapa förståelse såväl som att få träna på att delta aktivt i en trygg miljö. Öhmans (2023) intervjustudie om gymnasieelevers upplevelse av delaktighet visar också vikten av att möta eleven med rätt information om och förutsättningar för delaktighet. Öhman beskriver att svaren från informanterna visar att när eleven fått insikt om

sina behov och vilka stödinsatser som är framgångsrika, skapas den förståelse som behövs för att eleven ska kunna vara delaktig i processen kring särskilt stöd.

Hartveit Lie (2022) har undersökt elevers tillgång till dialogen som en förutsättning för delaktighet. Studien visar att elevens tillgång till dialogen i samtal om stödinsatser påverkar viljan att delta. Hartveit Lie beskriver att eleven inte får samma möjlighet som vårdnadshavaren att uttrycka sina tankar kring särskilt stöd och att personalen som leder möten i huvudsak tilltalar vårdnadshavare i stället för eleven. Hartveit Lie menar att eleven gestaltas som passiv, men eleven själv lyfter fram att hen inte fick möjlighet att delge viktig information om sin skolsituation.

Delaktighet och barnperspektiv

Betydelsen av barnperspektivet och vuxnas förmåga att ta barnets perspektiv i processer kring generell delaktighet har undersökts av flera forskare. Rose och Shevlin (2004) har intervjuat barn och unga från marginaliserade grupper för att undersöka hur barnen inkluderats eller exkluderats i skolan. Huvudpoängen är att när elever ges möjlighet till reflektion om vad som främjat eller försvårat lärande framträder viktig information. Genom att se värdet i barns röster och använda informationen kan skolor inkludera barnen på ett mer framgångsrikt vis.

Bergnehr (2019) anser att vi behöver ta reda på mer om barns inflytande, hur barns röster och åsikter kan påverka och vara av betydelse. Vi behöver studera hur barns inflytande möjliggörs, men också begränsas i olika sociala situationer. Författaren menar att barns inflytande är beroende av den vuxnes förmåga att kunna förstå barnet. Detta i sin tur riskerar att leda till att det skapas en bild av barnet som passivt där påverkan och makt endast kopplas till vuxna. När begreppet barns inflytande tillämpas på detta sätt menar Bergnehr att barns aktörskap kommer i skymundan. Pramling Samuelsson m.fl. (2011) resonerar också kring barns inflytande som är beroende av den vuxnes förmåga att ta ett barnperspektiv och att den vuxne genom empati, respekt och nyfikenhet möjliggör att barnet får inflytande. De menar precis som Bergnehr att barnet positioneras som passivt i interaktionen med vuxna i stället för att betraktas som en aktiv och deltagande aktör.

Teoretisk förankring

Det teoretiska ramverket för studien utgörs av Roger Harts (1992) delaktighetsteori. I sin modell *Ladder of Participation* (delaktighetsstegen) problematiserar Hart barns delaktighet och aktiva deltagande. Delaktighetsstegen kan användas som ett verktyg inför diskussion om i vilken mån skolpersonal är beredda att dela sig av sin makt och vilka förutsättningar eller förmågor som krävs både av elever och skolpersonal i delaktighetsprocesser. För att komplettera och fördjupa den teoretiska förankringen är även relationell pedagogik lämplig att utgå ifrån i denna studie. Aspelins (2018) teori om relationskompetens kommer att användas som verktyg i analysen.

Harts delaktighetsteori

Harts delaktighetsstege (1992) består av åtta steg (se bilaga 1). Både barns och vuxnas roller skiftar mellan stegen. Enligt Hart är steg 1-3 icke-delaktighet och steg 4-8 olika grader av delaktighet. Beskrivningarna nedan av de olika stegen kommer från Hart (1992; 1997). Vi använder oss av Elvstrands (2009) översättning av rubrikerna i delaktighetsstegen (se bilaga 2).

Steg 1: *Manipulation*. Hart (1992) uttrycker att viss upplevd delaktighet kan vara manipulation till skillnad från verklig delaktighet. De vuxna kan ha en god intention med att försöka få barnet att framstå som delaktigt, men om barnet inte förstått syftet med eller sin roll i deltagandet rör det sig likväl om att barnet manipuleras.

Steg 2: *Dekoration, betydelselös*. På följande steg är barnet en dekoration för att driva en fråga, men saknar en aktiv roll. Barnets förutsättningar för att förstå syftet med en process eller ett beslut är begränsat.

Steg 3: *Symbolvärde*. Barnet får en roll, men har inget inflytande över processen eller sitt deltagande. Steget är en komplex form av icke-delaktighet då syftet från de vuxna kan vara att göra barn delaktiga men utgången blir en annan.

Steg 4: *Anvisade men informerade*. På denna nivå får barnet en roll och informeras om vad som ska hända. Att barnet får information är en grundläggande förutsättning för delaktighet. Dock saknar barnet ännu inflytande över beslut som tas. Barnet ges inte heller möjlighet att föra fram sina åsikter i någon större utsträckning.

Steg 5: *Rådfrågade och informerade*. Barnet får nu dela sina åsikter och vet att dessa kommer att värderas. Processen är initierad av vuxna och därmed fattar vuxna även eventuella beslut men tar hänsyn till barnets åsikter.

Steg 6: *Initierade av vuxna, delade beslut med barn.* Först i detta steg blir delaktigheten verklig. Processen eller beslutet initieras fortfarande av vuxna men nu har processen utformats på ett sätt som möjliggör att barn aktivt kan påverka besluten och utformningen. Skillnaden från steg 5 är att det finns en medvetenhet om att skapa förutsättningar för att barnet ska kunna vara delaktig.

Steg 7: *Initierade beslut och styrda av barn.* Exempel på delaktighet i detta steg är svåra att finna annat än i barns lek med andra barn. Lek är en trygg arena för barn att träna sina förmågor i, men denna form av delaktighet är ovanlig på andra nivåer då vuxna ofta har svårt att inte blanda sig i situationer då barn är delaktiga.

Steg 8: *Initierade av barn, gemensamma beslut med vuxna.* På det översta steget i Harts (1992) steg bygger hela processen på delaktighet från barn. Vuxna är delaktiga när beslut fattas och det krävs tillit till de vuxna inför besluten. Barnet måste känna sig säker på att de vuxna inte tar över barnets process då de tar del av beslutsfattandet.

Hart (1992) pekar på att högre steg av delaktighet alltid är att föredra framför de lägre i diskussionen om meningsfull delaktighet för barn, men att stegen måste anpassas till varje given situation. Vidare skriver han att modellen snarare ska användas av vuxna i arbetet med att skapa förutsättningar för barn att vara delaktiga än som ett graderingsverktyg för analys av barns delaktighet.

I inledningen till Harts (1992) artikel "Children's participation: from tokenism to citizenship" tar Hart avstamp i att graden av demokrati i ett samhälle ses till hur stort inflytande medborgarna ges. Förmågan till delaktighet bör ske gradvis och övas upp. Hart ser barns förmåga till beslut och att uttrycka sina åsikter i lek och tillsammans med andra barn som en garant för barns förmåga till verklig delaktighet i samhällsfrågor. Hart hänvisar även till FN:s arbete med frågor om barns rättigheter då arbetet med barnkonventionen pågick under samma tidsperiod som modellen formulerades. Hart pekar dock på att internationellt arbete med barns delaktighet visar att det inte sällan är en exploaterande delaktighet. Vidare menar Hart (1997) att barns delaktighet är en komplex fråga då det inte enbart rör barnets förmåga eller motivation utan även till sammanhanget som präglas av den kulturella kontext barnet befinner sig i. Hart betonar att en grundläggande förutsättning för verklig delaktighet är vuxna med förmåga att lyssna till och observera barn för att kunna möta dem och stötta dem på ett sätt som skapar tillit till att barnets röst sätts i främsta rummet. Syftet med modellen är således att visa att barns delaktighet kan ske på olika nivåer samt att få syn på aktiviteter där barnen inte är delaktiga även om situationen ger sken av det. Hart (1992) menar att det som uppfattas som delaktighet

av vuxna kan vara skenbar delaktighet då barnets perspektiv inte beaktats. Hart menar att modellen därför kan användas för att diskutera och problematisera barns delaktighet.

Relationell pedagogik

Aspelin (2018) bygger relationell pedagogik på en helhetssyn där kunskap, omsorg och fostran integreras. Relationsbegreppet är här centralt och förtroendefulla, omsorgsfulla och kreativa relationer ses som grundläggande för elevers lärande. Fokus ligger mer på relationer än på enskilda individer eller sociala strukturer, där relationen mellan elev och lärare är primär. Aspelin menar att meningsfull och hållbar utbildning endast är möjlig när relationer förstås och utvecklas och fokus läggs på mellanmänskliga och personliga möten. För att eleven ska ha en möjlighet att vara delaktig i utformande, genomförande och utvärdering av det särskilda stödet är relationerna till de olika pedagogerna på skolan centrala.

Utifrån Aspelins (2018) definition av relationskompetens består denna av tre delkompetenser; *kommunikativ kompetens*, *differentieringskompetens* och *socioemotionell kompetens*. Lärarens förmåga att kommunicera på ett sätt som når eleven på hans nivå i fråga om begriplighet och tydlighet är betydande för att samklang ska uppstå i kommunikationen. Vidare menar Aspelin att den kommunikativa kompetensen innefattar icke-verbala uttryck för att möta eleven med respekt och därigenom fördjupa relationen. Differentieringskompetens handlar om förmågan att reglera närhet och distans i relationen så att relationen blir produktiv. Aspelin lyfter att det måste finnas en balans mellan läraren eller lärarens uppdrag och elevens behov. Den socioemotionella kompetensen handlar om lärarens förmåga att vara lyhörd för känslor i samspelet med eleven och att ta ansvar för att dessa används på ett sätt som gynnar utveckling. Enligt Aspelin är delkompetenserna tätt sammanvävda i praktiken och uppdelningen i delkompetenser är främst en teoretisk konstruktion.

Metod

En kvalitativ ansats har valts då syftet med studien är att bidra med kunskap om elevers upplevelse av delaktighet. Bryman (2018) lyfter att en kvalitativ ansats är att föredra vid studier som handlar om förståelse och tolkning av människors handlingar eller upplevelser. Det empiriska underlaget utgörs av semistrukturerade intervjuer med elever i årskurs nio som har en pågående stödinsats. Målsättningen med intervjuerna var att undersöka elevers upplevelser av delaktighet i sitt särskilda stöd. I intervjusituationerna har fokus varit att lyfta fram elevers röster om i vilka sammanhang och med vilka personer som dialog om särskilt stöd skett. Bryman skriver att forskning med kvalitativ ansats kräver ett empatiskt och utforskande förhållningssätt. Elevers skolsituation och integritet har i största möjliga utsträckning försökt beaktas både i intervjuerna och vid bearbetningen av empirin.

Metodval

Bryman (2018) skriver att fokus i semistrukturerade intervjuer är att lyssna på och utforska berättelser. Då studien har fokus på elevers olika upplevelser bör metoden för datainsamling riktas mot att fånga dessa upplevelser. Semistrukturerade intervjuer har därför valts som metod för datainsamling och intervjuerna har spelats in och transkriberats. Fejes och Thornberg (2019) framhåller att fokusgruppsintervju är en insamlingsmetod som med fördel kan användas inom kvalitativ ansats. Bryman (2018) skriver att fokusgrupper kan vara olämpliga om de bidrar till oro eller ångslan hos de som deltar. Ämnesområdet i förestående studie kan leda till att information av känslig karaktär framkommer i berättelserna. Individuella intervjuer har därför valts med hänsyn och respekt till deltagarna. Genom individuella intervjuer ges möjligheten att skapa lugn och trygghet för informanten som då kan delge sina upplevelser om stödinsatser i sin skolgång. Valet av semistrukturerad intervju innebär att det finns en på förhand planerad struktur kring teman och i praktiken kan det vara en intervjuguide. Informanten ges utrymme att formulera sina svar som det passar och den som ställer frågorna har möjlighet att ställa följdfrågor eller ge exempel för att förtydliga frågan. Fejes och Thornberg (2019) anser att kvalitativ ansats tillåter att intervjuerna ser lite olika ut eftersom det är variationen som är intressant.

Urvalsgrupp

Då studien har fokus på elevers röster föll det naturligt att ha barn som förstahandskälla. Målsättningen var därför att genomföra semistrukturerade intervjuer med elever som har en pågående stödinsats samt har fyllt 15 år. Baserat på erfarenhet som undervisande lärare i grundskolan gjordes bedömningen att elever i denna åldersgrupp kan medverka i en intervju och berätta om sin skolsituation. Bryman (2018) lyfter att forskare med en kvalitativ ansats oftast väljer ett målinriktat eller målstyrt urval vilket innebär att intervjupersoner väljs ut i direkt koppling till forskningsfrågorna.

I §18 i etikprövningslagen (SFS 2003:460) uttrycks att barn som fyllt 15 år och som inser vad forskningen innebär själva kan samtycka till och informeras om forskningsstudien. Därför kunde informanterna själva ge sitt samtycke till att medverka i studien. Då specialpedagogen på skolan bedöms ha god insyn i elevens skolsituation och mående har bedömningen gjorts att hen är bäst lämpad att välja ut ett antal elever som är inom urvalsramarna för studien.

Genomförande

För att få tillgång till elever som motsvarade urvalskriterierna kontaktades skolledningen på två högstadieskolor i södra Sverige och informerade om syftet med studien samt urvalskriterier för att hitta informanter till studien. De båda tillfrågade skolorna tackade ja och nästa steg i processen var att specialpedagoger på respektive skola valde ut och tillfrågade ett antal elever om de var intresserade av att delta i studien. Målsättningen var att fyra till fem elever från respektive skola skulle ge sitt samtycke till att delta i intervjuerna. Därefter förberedde specialpedagogerna eleverna med hjälp av ett missivbrev med information om studiens syfte och genomförande (se bilaga 3). Missivbrevet och blankett för samtycke har delgivits kontaktpersonerna på skolorna via mejl, för att de ska kunna informera eleverna i förväg inför intervjuerna. Vi har valt att inte ta del av elevernas åtgärdsprogram eller övrig information om bakgrund till eller syftet med pågående stödinsatser då vi strävat efter objektivitet i intervjusituationen. Bryman (2018) menar att objektiviteten är viktig i den kvalitativa intervjun. En dialog fördes med skolorna för att hitta intervjutillfällen som påverkade verksamheten och elevernas skolsituation i så liten utsträckning som möjligt och fem intervjuer bokades på respektive skola. Totalt genomfördes tio semistrukturerade intervjuer på två skolor, således genomfördes fem intervjuer på vardera skolan. Kvale och Brinkmann (2014) menar att hänsyn bör tas till att efter ett visst antal intervjuer avtar andelen ny kunskap som varje ytterligare intervju tillför studiens syfte. De menar att cirka 15 intervjuer anses rimligt i en intervjustudie

men att det givetvis varierar mellan olika studier. De 10 intervjuerna betecknas som *E1-E10*. Då någon jämförelse mellan skolorna inte görs i studien tas ingen hänsyn till skoltillhörighet i beteckningen.

Parallellt med arbetet att boka in intervjuer arbetades en intervjuguide fram (Se bilaga 4.) I processen utgick vi ifrån studiens syfte och forskningsfrågor och omarbetade dessa till ett mer vardagligt språk. Kvale och Brinkmann (2014) lyfter fram att de akademiskt formulerade forskningsfrågorna måste kläs i ett vardagligt språk för att ge varierade och innehållsrika beskrivningar från informanterna. Studiens centrala begrepp; *delaktighet* och *särskilt stöd* omarbetades i intervjufrågorna för att möjliggöra för eleverna att bidra med sina upplevelser som rör studiens syfte. Rubin (2021) betonar att val av teoretisk ansats även ställer krav på att operationalisera de begrepp som används. Enligt Bryman (2018) är resultatets giltighet beroende av att intervjuare och informant tolkar fenomen eller begrepp på liknande vis. För att pröva om operationaliseringen av studiens centrala begrepp i intervjufrågorna var tillräcklig genomfördes två pilotintervjuer och reviderade därefter ett antal formuleringar i intervjuguiden.

Varje intervjutillfälle inleddes med en kort genomgång av missivbrevet och samtyckesblanketten skrevs under. Intervjuerna inleddes med lite vardagligt småprat i syfte att skapa en trygg och avslappnad stämning. Eleven fick berätta lite om sig själv eller om en konkret situation (se bilaga 4). Intervjuguiden användes flexibelt under intervjuerna och som ett stöd för att hålla fokus på syftet. Kvale och Brinkmann (2014) menar att intervjuaren i detta hänseende är sitt eget forskningsverktyg, då förmågan att i pågående intervju kunna se innehållet i ett svar och anpassa eventuella följdfrågor efter dessa. Stort fokus lades på att lyssna på eleven och låta eleven fundera färdigt. Tydliggörande frågor ställdes för att visa eleven innebörden i frågorna, men samtidigt var strävan i intervjuerna att vara följsamma med respekt för elevens berättelse även då eleven bitvis avvek från ämnet. Intervjuerna varierade mellan 20-35 minuter och spelades in med hjälp av röstmemon i en smartphone i flygplansläge. Intervjuerna har transkriberats till skriftliga rådata inför bearbetning och analys och därefter raderats.

Analys och bearbetning

Bryman (2018) skriver att målet inom en kvalitativ forskningsansats är att gå på djupet i analysen av empirin. En förståelsebaserad studie handlar om att upptäcka mönster såväl som kvalitativ variation i det empiriska underlaget. Tematisk analys bedöms svara väl mot studiens

syfte. Bryman menar att tematisk analys är ett av de vanligaste sätten att analysera kvalitativa data på, då forskaren går igenom materialet systematiskt så att mönster eller kategorier kan identifieras. Bryman anser att den insamlade datan blir mer hanterbar då den kategoriserats och det är då lättare att skapa en god översikt.

Bearbetningen av empirin startades genom att läsa igenom de transkriberade intervjuerna för att få en översiktsbild av innehållet. Därefter bearbetades innehållet systematiskt genom att fraser eller ord ur elevernas svar som bedömdes vara relevanta för studiens syfte markerades i de transkriberade texterna. I denna första fas av översiktlig bearbetning delades materialet upp så att den som genomfört intervjun läste sitt eget material. Kvale och Brinkmann (2014) menar att forskaren som skriver ut sina egna intervjuer till viss del påbörjar analysen av det som sagts redan i transkriberingen då forskaren bär med sig sociala eller känslomässiga aspekter från intervjun. I nästa steg skapades en gemensam struktur i de meningsbärande fraserna genom att formulera ett antal teman då samtal om särskilt stöd eller elevens behov skett och där eleven haft en upplevelse av att vara delaktig eller inte. Sju teman skapades vilka presenteras i resultatavsnittet.

Processen kan beskrivas som abduktiv då temana skapades efter en första gemensam genomgång av fraserna och det empiriska materialet bearbetades sedan på nytt för att sortera fraserna med hjälp av systematiken i de tre temana. Efter systematisering av samtliga meningsbärande fraser under temana tolkades materialet under varje tema kopplat till de centrala begreppen och studiens syfte samt valde ut citat innehållande meningsbärande fraser för att låta elevernas röster höras i det empiriska materialet. Det bearbetade materialet har därefter analyserats med Harts (1992) delaktighetstege, men även relationell pedagogik som teoretiskt ramverk under varje tema. Avslutningsvis har analyserna sammanfattats från de tre temana.

Trovärdighet, reliabilitet och validitet

Ahlberg (2009) menar att i kvantitativa studier diskuteras resultatens giltighet i termer som validitet och reliabilitet, men att många kvalitativa forskare undviker dessa begrepp då de anser att begreppen inte är förenliga med den kvalitativa forskningsansatsen. I stället föredras begrepp som trovärdighet. Utifrån trovärdighetsperspektivet menar Bryman (2018) att det ska vara uppenbart att forskaren inte medvetet låtit personliga värderingar eller teoretisk inriktning påverka vare sig utförandet eller slutsatserna i studien.

Enligt Fejes och Thornberg (2019) handlar validitet om forskningens kvalitet, att genomförd metod studerar det som undersökts i studien. De menar att det är ett mått på om undersökningen

verkligen mäter det den avser att mäta. Fejes och Thornberg menar att i kvalitativa studier används ofta begrepp som trovärdighet och tillförlitlighet, vilket syftar till forskarens noggrannhet under studien vad gäller resultatens trovärdighet, datainsamling, transkribering och analysprocess. Fejes och Thornberg lyfter fram att en studie ska vara empiriskt förankrad och bidra med ny kunskap.

Kvale och Brinkmann (2014) lyfter att i en metod undersöks det metoden påstås undersöka. Ambitionen har varit att vara så noggranna och så tydliga som möjligt i genomförande och beskrivning av val av teori, metod och resultat och under hela processen har de forskningsetiska principerna följts.

Bryman (2018) delar in tillförlitligheten i fyra delar: trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet och möjlighet att styrka/konfirmera. Trovärdighet handlar om god överensstämmelse mellan forskarens observationer och de teoretiska idéerna denne utvecklar. För att säkra studiens validitet eller trovärdighet tas hänsyn till informantens perspektiv och hur frågorna kan hjälpa informanten att svara på det som åsyftas i frågeställningen. Olika beslut och processer vid insamling av data kan ha påverkat validiteten i studien. Framför allt vid framtagande av intervjuguide där operationaliseringen är en viktig del. En annan del är genomförandet av intervjuerna där flera faktorer kan påverka resultatet som exempelvis elevernas dagsform. Eleverna möts endast vid ett tillfälle, vilket också blir avgörande för resultatet. Även analysen av empirin kan ha påverkat validiteten. Trots att analysen genomförts tillsammans så är ingången i analysarbetet olika då det kan finnas olika förståelse och till viss del olika perspektiv som också påverkar resultatet.

Kvale och Brinkmann (2014) beskriver reliabilitet som ett mått på hur tillförlitligt ett resultat är, men också att testresultatet är detsamma vid upprepade testtillfällen. De menar att det finns en risk vad gäller reliabilitet vid intervjuer. Olika intervjuare kan få olika resultat då informanten kan ändra sina intervjusvar beroende på kontext. Utifrån detta perspektiv menar Kvale och Brinkmann att intervjuer inte kan ses som objektiv kunskap. Även detta perspektiv bör beaktas då empirin kommer från två olika skolor och det är två olika intervjuare som genomfört intervjuerna.

Etiska överväganden

Vetenskapsrådet (2017) betonar att ett forskningsetiskt förhållningssätt handlar om att forskarens intresse för att skapa ny kunskap ska vara i balans med forskningsdeltagarnas välmående. I denna studie är barnets bästa en ledstjärna genom hela forskningsprocessen då det

övergripande syftet är att synliggöra kunskap som kan förbättra lärande och utveckling för en urvalsgrupp som är extra sårbar. Vidare formulerar Vetenskapsrådet fyra forskningsetiska principer som ska ses som minikrav i processen. *Informationskravet* möts genom att deltagarna informerats om syftet och villkoren för studien vilket skett i det missivbrev som alla informanter fått. Brevet har bearbetats muntligt med elevens specialpedagog innan intervjun samt återkopplats ytterligare en gång vid intervjutillfället. *Samtycke* samt information om att deltagaren har rätt att bestämma över sin medverkan och när som helst kan avbryta denna formuleras även i ett skriftligt samtyckesformulär. *Konfidentialitet och nyttjande* handlar i studien om att insamlad data tillhör Malmö Universitet och endast kommer användas i forskningssyfte. Insamlat material förvaras på en säker digital plats samt förstörs när studien är avslutad. Deltagarna får information om när så har skett. Konfidentialitet handlar även om att deltagarnas personuppgifter inte ska synas i studien. För att beakta *inre konfidentialitet*, som handlar om att deltagarna inom urvalsgruppen inte ska kunna identifieras i studien, har intervjuerna namngetts, *E1-E10* utan hänsyn till skoltillhörighet i beteckningen.

Kvale och Brinkmann (2014) lyfter att en kvalitativ intervju inte kan betraktas som en helt fri dialog eftersom maktasymmetrin mellan intervjuare och informant ligger i själva formen för en forskningsintervju. Utöver samspelet är även själva kontexten en faktor som kan begränsa kvaliteten på intervjuerna. Bryman (2018) menar att informanten påverkas av situationen och ger kanske inte helt uppriktiga svar eller undviker att besvara vissa frågor. Elever i behov av särskilt stöd kan ha haft många samtal med vuxna om sina svårigheter under sin skolgång och kan gå in i intervjun med en känsla av underläge vilket i sin tur påverkar svaren på intervjufrågorna.

Resultat

Resultatet av studien presenteras i tre teman som trätt fram i empirin under bearbetning. Tillvägagångssättet i presentationen är att presentera en beskrivning och tolkning av resultatet för varje tema, samt ge exempel genom citat från intervjumaterialet. Därefter analyseras varje tema med Harts (1992) delaktighetsstege som teoretiskt ramverk, men även Aspelins (2018) teori relationell pedagogik. Inledningsvis presenteras samtliga teman översiktligt (se bilaga 6).

Det första temat, *delaktighet i särskilt stöd* fokuserar på innehåll som berör särskilt stöd och behandlar frågan när dialog kring det särskilda stödet har skett samt frågan med vem dialog kring det särskilda stödet har skett.

Det andra temat, *delaktighet i skolsituationen* handlar om att eleven beskriver sina upplevda behov som enligt skollagens definition inte faller inom ramen för särskilt stöd. Det kan exempelvis beröra elevens behov av studiero, ledning och stimulans. Elevens röst ska höras i resultatet, även när det gäller mer generella aspekter för att visa på helheten kring elevernas delaktighet i skolan. Även om undersökningen har fokus på delaktighet i särskilt stöd så består självfallet elevens skolsituation av så mycket mer än stödet och det vill eleven berätta om.

Det tredje temat, *hinder för delaktighet* berör sammanhang eller förutsättningar som utgjort ett hinder för elevens delaktighet. I resultatet redovisas det intervjumaterialet för att ge en djupare förståelse för resultatet. Det är inte ovanligt att frånvaroproblematik och särskilt stöd hänger samman, vilket även framkommer i empirin. Det finns en vinst i att redovisa både förekomsten av och bristen på sammanhang då eleven uppfattar att delaktighet sker.

Delaktighet i särskilt stöd

Upplevelsen av delaktighet i sammanhang då dialog om det särskilda stödet skett varierar stort mellan eleverna i intervjuerna. På den ena skolan nämner eleverna att en dialog skett vid de regelbundna ”betygssnacken” som samtliga elever har med sina undervisande lärare: “Så läraren som har mig i ämnet snackar med mig...hur det går och sånt...” (E2) Eleverna beskriver att samtalen främst handlar om hur det går i de olika ämnena, inte specifikt om det eventuella särskilda stöd eleven får i ämnet. Vidare nämner eleverna att specialpedagogen samtalar med eleven om det särskilda stödet vid ospecificerade möten. En elev menar att specialpedagogen och läraren samtalar om eleven, utan eleven: “Nej, de pratar inte med mig...det behövs ju inte, det är mest för läraren...” (E4) Utifrån intervjuerna ges uppfattningen att flera av dessa samtal sker på möten där även vårdnadshavare deltar. Eleverna upplever ingen regelbundenhet kring

dessa samtal. Eleven får mest svara på frågor och får information om den planerade insatsen. “Ja, vi hade möte och så...yrkesvägledaren var med...och min mamma ...de sa vi tar bort NO...fokusera mer på matte. Jag minns inte riktigt men typ...” (E6)

Resultatet visar även att några elever uppfattar sin delaktighet som att de fått vara delaktiga i beslutet om insatsen att placeras i en mindre undervisningsgrupp istället för helklass: “...och då hade rektorn möte med mig och min mamma och då hade vi kommit fram till att jag kan börja i lilla gruppen ifall jag hade velat.” (E7) Samma elev upplever att beslutet inte tagits slutgiltigt förrän hen fått utvärdera insatsen: “Så jag testade i början och då tyckte jag att det var ett bra förslag och då fortsatte jag gå här.” (E7) Eleven upplever att hen varit delaktig i beslutet om det särskilda stödet, men berättar ingenting om hur stödinsatsen utformats och om hen varit delaktig i den processen.

En elev uttrycker att hen enbart informerats om att ett möte ägt rum. Eleven har inte varit närvarande då beslut om särskilt stöd har tagits och har endast informerats i efterhand. I någon intervju framkommer att i möten om särskilt stöd vågar eleven inte tala men har ändå en önskan om att få sin röst hörd. ”och då vill jag säga...”men kanske det hade gått om vi gör så här?” men....det är läskigt när rektorerna är där och min mamma asså mina föräldrar och de sitter och snackar om mig....” (E5) Samtidigt berättar eleven att hen upplever det som poänglöst att vara delaktig då elevens röst inte påverkar beslutet om vilka stödinsatser som ska erbjudas. “Ja alltså det var inte... det var inte så att jag hade ett val....det är det jag vill komma fram till. Det bestämdes bara.” (E5)

När en annan elev ska beskriva hur dialogen kring de olika insatserna gått till blir det tydligt att eleven refererar till informationssamtal kring kunskapskriterier och betyg. Dessa samtal har samtliga elever, inte specifikt elever med åtgärdsprogram. “Kanske ibland betygssnack och sånt. Han säger att du har D just nu eller just nu A...B. Alltså så vi har betygssnack så vi vet lite mer och sånt.” (E2)

Olika personalkategorier nämns i intervjuerna. Specialpedagogen beskrivs dels vara med vid möten kring det särskilda stödet, men också i mindre sammanhang samtala med eleven kring det särskilda stödet. De undervisande lärarna beskrivs av de intervjuade eleverna samtala med eleverna vid betygssnack och elevassistenter nämns också i några intervjuer. Specialpedagogen informerar främst om det planerade särskilda stödet, undervisande lärare samtalar i huvudsak kring var eleven ligger i förhållande till kunskapskraven och elevassistenten har mer en dialog kring exempelvis en specifik uppgift på lektionen. Upplevelsen av delaktighet i dialogen skiljer sig stort mellan eleverna som intervjuats då de upplever olika grad av delaktighet i dialog med sina lärare, specialpedagog eller rektor kring det särskilda stödet.

Enligt en del elever som intervjuats har personalen på skolan varken en spontan eller en regelbunden dialog kring utformning eller uppföljning/utvärdering av det särskilda stödet med eleverna. En del elever har svårt att beskriva när eller hur ofta en dialog skett kring det särskilda stödet: "Jag vet faktiskt inte..." (E10) När en elev ska beskriva hur det kan gå till när det särskilda stödet utformas framkommer att eleven inte varit särskilt delaktig i beslutet: "Vi satt och snacka när vi hade utvecklingssamtal, sen mentor sa till mina föräldrar att vi tar bort NO, men om jag jobbar bättre så får jag tillbaks NO ... Sen löser det sig." (E6)

I en del elevers berättelser om möten om särskilt stöd nämns vårdnadshavare som närvarande eller delaktiga i dialogen. I en intervju berättar eleven om sin upplevelse om att rektor och vårdnadshavare för ett samtal "ovanför huvudet" på eleven och att elevens röst inte beaktas i samtalet:

Ja alltså typ att de ska lyssna på mig lite mer...det är mycket så här också att dom lägger ord i min mun bara.... "amen det klarar du ju inte av" alltså typ så här....Då hade jag ju bara velat... typ så här...men okej låt mig då testa lite så kan ni få se då om jag klarar av det eller inte... men det e väl ändå jag som vet bäst? (E5)

En annan elev uttryckte: "Nej, de frågade inte, men jag brydde mig inte så mycket... Nej, skolan och mina föräldrar har bestämt." (E6)

En elev berättar att hen blir nervös och har svårare att delge sina tankar när vårdnadshavare är närvarande.

Ja...eh du vet att ehh när man tänker nånting ... i hjärnan. Så...säger man detmen sen så efteråt när man säger det så låter det lite konstigt...det är där jag börjar bli nervös...jag är lite orolig för att jag ska säga fel...eller staka.... (E9)

Delanalys; delaktighet i särskilt stöd

Det empiriska materialet visar att eleverna upplever delaktighet i det särskilda stödet i olika grad. På samma sätt kopplas elevernas olika grad av delaktighet till de olika stegen i Harts (1992) delaktighetsstege. I analysen framkommer att övervägande elevers upplevelse av delaktighet skulle enligt Harts teori benämnas som icke delaktighet. I analysen tolkar vi det som att eleverna befinner sig från steg 1; *manipulation* till delar av steg 6; *initierade av vuxna, delade beslut med barn*. De två sista stegen i Harts delaktighetsstege saknas helt i empirin. Det framkommer i intervjuerna att de vuxna både initierat och utformat insatsen och eleven är delvis delaktig i beslutet. Eleven kanske inte vet vad liten grupp innebär men har fått bilda sig en uppfattning om insatsen genom att prova på den under en period. Enligt Harts (1992)

delaktighetsstege handlar dialogen om *steg 5; rådfrågande och informerande*. Tolkningen är att vuxna inte skapat rätt förutsättningar för att eleven ska kunna vara delaktig i utformandet av särskilt stöd. Ett exempel på detta är de elever som faktiskt beskriver att de deltar i möten med elevhälsa och vårdnadshavare. Syftet från skolans sida är säkert att göra eleven delaktig men eleven uttrycker att hen inte har förmåga och förutsättningar i denna kontext. Enligt Harts delaktighetsstege hamnar eleven då i en icke delaktighet och blir endast till en *dekoration* eller *symbol*, men syftet från skolans sida har troligtvis varit att låta eleven aktivt kunna påverka både utformning och beslut. Eleven har fått en roll men verkar inte ha fått information om syftet med aktiviteten, ej heller förstått vilka förväntningar eller möjligheter att påverka beslutet eleven har. Till följd av vuxnas agerande blir eleven passiv i samspelet och i kommunikationen i stället för att vara en deltagande aktör. Bergnehr (2019) lyfter fram vuxnas förmåga att möta barnet som en avgörande förutsättning för barns delaktighet. Förmågan handlar om relationskompetens då den vuxne som möter barn i samtal om särskilt stöd måste använda sin socioemotionella kompetens för att vara lyhörd för elevens känslor. Vidare krävs kommunikativ kompetens enligt Aspelins (2018) definition då den som samtalar med eleven om stödinsatserna måste tala med eleven på ett sätt som är begripligt och samtidigt visar eleven respekt.

Hart (1992) menar att en grundläggande förutsättning för delaktighet är att eleven får den information som krävs för att hen ska kunna bilda sig en uppfattning. När så inte sker upplever eleven heller inte delaktighet och delaktigheten begränsas till ett symboliskt deltagande. Utifrån vuxnas perspektiv kan eleven tyckas ha en röst, men utifrån de intervjuade elevernas perspektiv har eleven liten eller ingen möjlighet att påverka hur kommunikationen sker. De får heller ingen möjlighet att formulera sina tankar. I intervjuerna framkommer även att besluten om placering i liten grupp ofta är fattade i en situation som är ansträngd, både för eleven och övriga elever och lärare. Det påverkar också elevens möjlighet till att vara delaktig både i beslut om åtgärd och utformande, vilket antyds på olika sätt i intervjuerna. Det kan finnas en risk att enskilda elever får representera alla elever med liknande stödbehov och att det individuella stödbehovet inte synliggörs tillräckligt, ej heller åtgärdas.

Det finns variation i empirin kring i vilka sammanhang och med vilka professioner eleven haft en dialog om det särskilda stödet. Ibland är det med elevassistenten, ibland med specialpedagogen och ibland med undervisande lärare. När det berör frågor av betydande karaktär kring processen i det särskilda stödet framkommer ingen information om att eleven är en aktör vad gäller delaktighet, enligt Bergnehrs (2019) definition. Utifrån relationell pedagogik är den vuxnas förmåga att skapa ömsesidig förståelse och respekt i sin kommunikation med

eleverna viktigt för att stärka banden och skapa förtroendefulla relationer. I samtal om särskilt stöd krävs även en balans mellan elevens tankar och uppdraget som elevassistent, lärare eller specialpedagog har i samtalet, enligt Aspelins (2018) definition av differentieringskompetens.

Delaktighet i skolsituationen

I intervjuerna berättar eleverna om sina upplevda behov som i skollagens formulering bör mötas inom ramen för ledning och stimulans eller som extra anpassningar i ordinarie undervisning. Flera elever lyfter att förutsättningen för att de ska få sina behov tillgodosedda krävs åtgärden mindre grupp. Först i den mindre gruppen upplever eleven att läraren har möjlighet att möta eleven, ge stöttning och anpassa undervisningen så att eleven har möjlighet att nå målen utifrån sina förutsättningar. Ett oroväckande mönster som framkommer i flera intervjuer är att elever upplever att de endast får studiero och en lugn studiemiljö i den mindre gruppen. Det framkommer i flera intervjuer att eleverna har ett stort behov av tystnad och studiero, vilket enligt skollagen i sig är en rättighet och förutsättning vid inläring, snarare än ett specifikt behov. Det framgår också i flera intervjuer att elevernas behov av studiero är stort och trots detta inte kommunicerats med någon personal på skolan. En elev förklarar varför hen tidigare skolkat mycket och en av anledningarna som framkommer är bristande studiero:

Liksom om jag sitter i lektion och jag fokuserar inte. Folk snacka och sånt, jag klarar inte av det... Om jag ska sitta och skriva grejer på data och folk snackar jag kan inte klara av det... Jag ser läraren kan inte få tyst på dem... Vad ska jag göra på lektioner när jag inte kan få hjälp? Läraren är jätteupptagen. Tyst! Sätt dig där! Det var jättemycket så innan. (E6)

Eleverna uppger att de främst har en dialog med elevassistenter eller mentorer kring sina behov. De berättar att de dock sällan lyfter sina behov och synpunkter med någon. Två elever beskriver också att de har ett behov av att ha färre, men också tydliga lärare med en tydlig ledarskapsförmåga. De önskar ha en organisation som mer liknar klasslärarskapet på låg- och mellanstadiet.

Förutsättningarna för dialog och i sin tur delaktighet upplevs av eleverna som bättre i en liten grupp. Det framkommer också i några intervjuer att eleverna har ett behov av färre vuxna relationer. När eleven fick önska helt fritt, hur eleven skulle vilja ha det i skolan svarar hen:

Typ att göra allt som behövs här i skolan, alltså allt, inga läxor... Inte ha så många lärare... Svårt att fokusera om det är många olika lärare...Man måste lära känna så många olika... Bättre att bara ha en. (E2)

Flera elever upplever att de har en god relation till sina lärare och att läraren lyssnar på eleven. En elev beskriver hur undervisningen anpassas:

Man får...Alltså till exempel man får verkligen det stödet man behöver eftersom...han lyssnar på en, alltså läraren, alltså så här...ut....vad säger man? Alltså passar till en efter en själv...alltså jag vet inte hur jag ska förklara det...Anpassar efter en själv. Alltså typ om man behöver rast kan man få det...alltså om jag får ta rast då lovar jag å jobba extra hårt nästa gång. Typ så... han anpassar sig efter mig... vi jobbar mycket – jag får mer gjort.” (E5)

I materialet framkommer även att elever inte vill be om hjälp eller ha en dialog om sina behov med någon personal i skolan. Eleverna svarar även nekande på frågan om det är så att läraren eller någon annan vuxen frågar eleven om hen vill dela med sig av sina synpunkter. I en intervju framkommer att eleven inte fått något särskilt stöd tidigare, eftersom eleven varit väldigt blyg och inte vågat prata i helklass, inte heller bett om hjälp och blottat sina bristande kunskaper. Eleven berättar:

De hjälpte inte så mycket...De förklara inte så mycket.. De sa typ bara de här meningarna och sen klara då fick man jobba... Jag fatta inte faktiskt... Jag ville då ha mer, men jag kunde inte säga det för jag skämdes... Men ja, jag fick inte så mycket hjälp. (E10)

Dialog kring elevens behov i skolsituationen sker oftast inte med någon, men i några fall nämns elevassistent och mentor. En elev beskriver dialogen med elevassistenten:

Ibland snackar X faktiskt med mig, för jag förstår inte, så hon hjälper mig faktiskt mycket bättre då...Då kan jag förstå mycket bättre, ja... Hon kan faktiskt ändra då så jag förstår. (E8)

I intervjuerna framkommer att förutsättningarna för delaktighet påverkas av elevens insikt om sina behov och sin skolsituation. Eleverna upplevs ha en begränsad insikt kring sin inläring och sina förmågor i samtliga elevintervjuer. Genomgående i flera intervjuer är att de i vissa svar verkar ha en god insikt kring sina förmågor, men i ett annat svar är de motsägelsefulla eller har svårt att besvara frågan. En tänkbar orsak till elevernas begränsade insikt är att de inte tränats i att sätta ord på hur de upplever sin skolsituation, sina inlärningsförmågor eller svårigheter.

En elev återkommer till brister i språket och bristande förkunskaper i sina reflektioner om sitt lärande:

Alltså de ger mig böckerna till dom som kan inte så mycket engelska, men det är ju jättebra för mig! Så jag lär mig mer och sånt – alltså jag ska inte börja direkt till dom stora och jag kan inte nånting i engelska....så det blir jättesvårt att lära mig....men jag hoppas att jag får en A. Jag har aldrig haft A. (E1)

En annan elev beskriver sina svårigheter i Ma och NO, men också en bristande insikt: "Jag har ingen aning. Det var enkelt innan, men sen blev det svårt. Jag har alltid haft svårt för det." (E8)

Delanalys; delaktighet i skolsituationen

I analysen framkommer att eleverna upplever att de inte ges förutsättningar att i tillräcklig utsträckning framföra sina åsikter kring sina behov. Eleverna har behov av verktyg för att kunna reflektera och kommunicera bättre. En förutsättning för att eleverna ska utveckla dessa förmågor är enligt Aspelin m.fl. (2020) en god relation mellan elev och lärare där en medveten och god dialog kring lärande sker. Detta förutsätter att läraren har en god relationskompetens kopplat till Aspelins (2018) teori om relationell pedagogik. Utifrån Harts (1992) resonemang om förutsättningar för delaktighet behöver skolans personal bli medveten om att elevernas bristande förmåga att reflektera och kommunicera sina behov är ett hinder för delaktighet. I detta tema stannar elevens delaktighet enligt Harts delaktighetsstege på steg 1; *manipulation*. Barnet deltar på lektion men förstår ej syfte eller sin roll i sammanhanget då bristen på studiero är det största hindret för deltagande.

I samtalen med de lärare/elevassistenter som eleven känner en tillit till får elevens röst ett större värde än i formella möten kring särskilt stöd. För att denna tillit ska kunna byggas krävs det att den vuxne har god relationskompetens. Relationskompetens är enligt Aspelin (2018) nödvändig för att främja elevens lärande och utveckling. Enligt Harts (1992) delaktighetsstege är det viktigt att eleven får delge sina synpunkter och att dessa tas på allvar och leder till en förändring. Analysen visar att tillit och trygga relationer är en förutsättning för att de vuxna ska få ta del av elevens röst, vilket kan kopplas till relationell pedagogik. En god dialog är avgörande för att eleven ska kunna uttrycka sina åsikter. Sett ur ett relationellt perspektiv bygger dialogen på positiva sociala relationer och Aspelin m.fl. (2020) menar att hållbar utbildning endast är möjlig när relationer förstås och utvecklas och när fokus läggs på mellanmänskliga och personliga möten. Ewe Plantin och Aspelin (2022) menar att personliga och förtroendefulla relationer är en god grund för elevens utveckling och i synnerhet för elever i svårigheter. Behovet av förtroendefulla relationer, tydliga vuxna och färre relationer framkommer i ett par intervjuer. I Allan och Perssons (2016) studie framkommer det att elever som känner sig trygga med att be om hjälp och tränas i att ta ansvar för sin utbildning utvecklar sin förmåga att söka och ta emot hjälp. Ett ömsesidigt beroende mellan elever och personal upplevs som en trygghet för eleverna. Att be om och ta emot hjälp upplevs som en rättighet snarare än som ett tecken på eventuella brister från elevens sida.

I empirin syns en stor spridning kring elevernas upplevda tillit till de vuxnas förmåga att förvalta och agera på det eleven kommunicerat kring sina behov. En del elever väljer att kommunicera sina behov, främst med elevassistent och lärare, vilket enligt Hart (1992) kan benämnas som att eleverna blir rådfrågade och att elevens åsikter kommer att värderas. Andra elevers delaktighet faller helt utanför Harts delaktighetsstege då de inte haft förmåga eller mod att uttrycka sina tankar kring behov, varken av generell karaktär eller andra svårigheter.

Även under detta tema syns att eleven saknar förutsättningar för att uttrycka sina behov och svårigheter. Detta tolkas som att de har bristande förutsättningar för att kunna reflektera och analysera kring sin inläring och skolsituation och att eleverna inte fått tillräcklig träning i detta.

Det som dock framkommer i analysen är att de intervjuade elevernas upplevelse är att de vuxna menar väl och vill hjälpa eleven, men enligt Harts (1992) teori är detta ingen garant för elevers delaktighet. Även om de vuxna vill väl och har en ambition om att höra elevens röst så är det föga framgångsrikt om eleven saknar självinsikt eller förmåga att göra sin röst hörd. Om de vuxna inte förstår eleverna så blir deras möjlighet att hjälpa eleverna att förstå också begränsad, vilket kan kopplas till Aspelins (2018) teori om relationell pedagogik.

I studien är det ett genomgående mönster att eleverna oftast har en god dialog med skolans personal när det gäller frågor av mer generell karaktär. Bilden är att eleven bemöts på ett respektfullt sätt och betraktas inte som sina svårigheter, utan som en elev. Det som tydligt framkommer i resultatet är också att de generella förutsättningarna som exempelvis studiero är en förutsättning för lärande och lika viktigt att tillse som det särskilda stödet.

Hinder för delaktighet

Någon elev beskriver att det särskilda stödet under tidigare skolår uteblivit av någon anledning. Om eller när det särskilda stödet uteblir är det också svårt att ha en dialog kring insatsen. En elev konstaterar att det särskilda stödet uteblivit och hen har därför hade svårt att delta i undervisningen. "Jag minns att vi bestämde att de sa att någon kommer att vara här och hjälpa dig med matte och sånt, men han kom aldrig. Det var klart och sånt, men han kom aldrig." (E2) Några informanter beskriver en tidigare hög frånvaro. I något fall beror frånvaron enligt eleven på kronisk sjukdom, utredning av denna och täta läkarbesök. Eleven beskriver: "Jag har varit mycket ledig då jag har en sjukdom. Jag har mycket läkartider. Jag hinner inte då mycket i skolan...det är mycket stress för mig." (E8) I andra fall beskrivs den höga frånvaron i form av skolk. En elev beskriver att hon skolkat på grund av att hen inte tyckte att skolan var viktig:

Så jag tog mina vänner före plugget... Förstår du typ, så jag ville inte. Jag pallade inte lektionerna. Jag tyckte inte skolan var så viktig, sen på riktigt i åttan där vid vårterminen, då jag tänkte, oh, shit, det är på riktigt viktigt. (E6)

Några elever beskriver att de kommit sent till skolan dagligen och sedan befunnit sig i korridoren eller på skolgården och inte deltagit i undervisningen. I andra fall har eleven inte alls kommit till skolan. Dialog kring det särskilda stödet har begränsats i de fall eleven haft en hög frånvaro. I några intervjuer framkommer tydligt att det tidigare funnits en bristande motivation till skolarbetet vilket i sin tur bidragit till skolk. Den sociala situationen med en elev som befunnit sig i skolan men sällan på lektionerna och därmed inte varit motiverad att ta emot det stöd som erbjudits beskrivs på följande vis: "Alltså....först tror jag att det beror på att jag själv inte.... alltså innan tidigare inte har brytt mig så mycket om skolan. Och inte har respekterat innan alltså så många dem som har faktiskt velat hjälpa mig." (E3)

Delanalys; hinder för delaktighet

Sammanhang då stödinsatser uteblivit utgör ett tydligt hinder för delaktighet och kan tolkas som icke delaktighet. Utifrån elevens perspektiv finns kopplingar till Harts (1992) delaktighetssteg steg 1: *Manipulation* då elevens bild är att det utlovade stödet uteblev och ingen återkoppling eller förklaring gavs till eleven. Detta tolkas som att eleven är utesluten från delaktighet.

Sammanhang kopplade till elevfrånvaro utgör också ett tydligt hinder för delaktighet, vilket tolkas som icke delaktighet. Kopplat till Harts (1992) teori skulle det kunna tolkas som att eventuell brist på information kring skolsituationen leder till att eleven tappar motivation. Det blir samtidigt svårt att spekulera kring hur de vuxna bemött och försökt motivera de elever som har denna frånvaroproblematik. Utifrån Harts perspektiv tolkas det därför som att eleven är utesluten från delaktighet då eleven är frånvarande. Relationell pedagogik utgår från en helhetssyn på elevens situation vilket även innefattar sociala aspekter. Närvaro är en grundläggande förutsättning för att bygga stabila sociala band med eleven och då närvaron brister försvåras den processen och elevens delaktighet uteblir. I de fall då stödinsatser uteblivit kan processen inte ens påbörjas.

Brister i elevens insikt kring sin skolsituation, inlärning och förmågor kan i sig begränsa eller påverka elevens möjlighet till delaktighet i särskilt stöd. Intervjumaterialet visar att en del elever inte velat delta i det stöd som erbjudits och undvikit att närvara på lektionerna. Elvstrand (2009) menar att det finns en aspekt av delaktighet som handlar om att rent praktiskt delta i

något. Den andra aspekten handlar om att eleven är en aktör och att elevens handlingar eller åsikter är en aktiv del i beslutsprocessen. Den aspekten av delaktighet ställer högre krav på eleven.

Sammanfattande analys

Med utgångspunkt i Hart (1992) visar analysen att barns delaktighet är en komplex fråga som inte enbart rör barnets förmåga eller motivation utan även kopplas till sammanhanget. Resultatet i studien visar att de intervjuade elevernas upplevelser av att vara delaktiga i det särskilda stödet de erbjudits till största del kan kategoriseras som icke delaktighet enligt Harts delaktighetsteori. I empirin framkommer att trots att de vuxna verkar ha en god intention med att på olika sätt försöka att få eleven delaktig i det särskilda stödet har eleven inte förstått syftet med sin roll i sammanhanget, vilket Hart definierar som manipulation. Utifrån relationell pedagogik kan denna goda intention tolkas som att lärarna har en god relationskompetens, men denna är dock inte tillräcklig för att skapa elevdelaktighet.

I flera intervjuer syns att elevens förutsättningar för att förstå syftet med en process eller ett beslut som rör åtgärder kring elevens behov, av olika anledningar är begränsade. Eleven ses då enligt Hart (1992) som en dekoration. Elevernas begränsade förståelse av syftet skulle kunna kopplas till Aspelins (2018) relationell pedagogik då tydliggörande samtal kring syftet bör ske mellan elev och lärare.

En del elever beskriver att de haft en roll, exempelvis i ett möte med elevhälsan, men av olika anledningar saknat inflytande över processen. Syftet från de vuxna i dessa möten har troligtvis varit att göra eleven delaktig, men inte lyckats. Enligt Hart (1992) får eleven då endast ett symbolvärde och räknas inte heller här som delaktig. Utifrån Aspelins (2018) relationella pedagogik skulle detta misslyckade inflytande kunna tolkas som att de vuxna inte lyckats lyssna in och förstå elevens behov och därför inte heller lyckats skapa goda förutsättningar för elevdelaktighet.

I några intervjuer framkommer att eleven får dela sina synpunkter i en process initierad av vuxna, där elevens synpunkter vägs in i de vuxnas beslut. Bilden är att detta sker i mindre sammanhang och då i samtal med elevassistent eller lärare och berör oftast frågor av mindre viktig karaktär. I dessa intervjuer kan troligtvis slutsatsen dras att de vuxna har en god relationskompetens kopplat till Aspelins (2018) teori om relationell pedagogik.

Hart (1992) menar att delaktighet först blir verklig i steg 6, 7 och 8. Inget av intervjuvaren har kunnat kategoriseras i dessa steg. I dessa tre steg initieras processen eller beslutet av vuxna,

men konstrueras så att barn aktivt kan påverka utformningen och besluten. För att detta samspel ska kunna ske förutsätts en god relation samt en god dialog mellan elev och lärare, vilket kan kopplas till Aspelin (2018) relationell pedagogik. Skillnaden från de lägre stegen är att det finns en medvetenhet från de vuxna om att skapa förutsättningar för att barnet ska kunna vara delaktigt. En förutsättning kan då exempelvis vara att eleven har verktyg för att kunna reflektera och analysera kring sin skolsituation och sin inläring och därmed också fått en god självinsikt. Eleven bör även givits förutsättningar och möjlighet att uttrycka sina synpunkter, att göra sin röst hörd. I studien framkommer att dessa förutsättningar till stor del saknas och det kan vara en av anledningarna till att eleverna till största del befinner sig i icke delaktighet. Värt att nämna är att på båda skolorna pratar eleverna varmt om sina lärare men det är inte kopplat till särskilt stöd. Eleverna berättar om hjälpsamma lärare som lyssnar på eleverna och försöker hjälpa eleverna så gott det går men att det inte alltid räcker till för att eleven ska nå målen. Utifrån denna bild bör det finnas goda förutsättningar att utveckla och fördjupa samspelet och dialogen mellan lärare och elev och därigenom möjliggöra elevdelaktighet genom medvetna samtal kring det särskilda stödet, där eleven förstår sin roll och syfte med dialogen. För att detta samspel ska kunna ske förutsätts en god relationskompetens hos de vuxna kopplat till Aspelins teori om relationell pedagogik.

Diskussion

Utgångspunkten för problemområdet i detta examensarbete är de rättigheter som hänger samman med de demokratiska värderingar på vilka skolsystemet vilar. Barns och ungas rätt till kunskap och utveckling hänger samman med rätten att uttrycka sina åsikter i frågor som rör en själv. I processen kring särskilt stöd syns en komplex situation då vuxna i skolan arbetar för att varje elev ska nå målen utifrån sina förutsättningar men där barnets delaktighet i processen kring särskilt stöd är starkt begränsad. I analysen av intervjuerna skapas en bild av att elevens delaktighet ofta är skenbar. Vid användande av Harts (1992) delaktighetsmodell som teoretiskt ramverk blir det extra tydligt. Det som på ytan uppfattas som delaktighet är mer komplext än så, då det tolkas som att det handlar om bristande förmågor både hos elever och skolpersonal. I analysen av elevintervjuerna kan slutsatsen dras att vuxnas relationskompetens är viktig i processen kring särskilt stöd.

Resultatdiskussion

Syftet med studien är att bidra med kunskap om elevers upplevelse av att vara delaktiga i det särskilda stödet de erbjudits i grundskolan. Analysen pekar på att elevens upplevda delaktighet i de flesta fall är en icke delaktighet, enligt Harts (1992) modell.

En förklaring till att eleverna som intervjuats sällan har en dialog om särskilt stöd kan vara att eleven inte getts möjlighet att öva sin förmåga att reflektera och analysera kring sina förmågor eller begränsningar, än mindre övat på att sätta ord på dessa. Om eleven saknar dessa förmågor leder det i sin tur till att elevens möjligheter till delaktighet begränsas och barnperspektivet marginaliseras i processen. Bergnehr (2019) menar att det finns ett behov att forska vidare kring hur barns röster kan höras, påverka processer och vara av betydelse. Samtidigt blir det svårt för skolans personal att beakta elevens önskemål om dessa inte uttrycks av eleven. Allan och Perssons (2016) studie visar att genom medvetet pedagogiskt arbete och uppmuntran utvecklar eleven sin förmåga att förstå syftet med stödinsatser samt att ha tilltro till sin förmåga att kunna prestera. I resultatanalysen framkommer det att elevens delaktighet kring stödinsatser brister då eleven inte har lärt sig att ta ansvar för sitt lärande på det sätt som Allan och Persson beskriver i sin studie. Om skolan ska få till en ständ en förändring vad gäller elevens delaktighet i det särskilda stödet är ett nytt fokus nödvändigt. Ett fokus riktat mer mot elevers förmåga till att reflektera, analysera och uttrycka sina behov samt lärares förmåga att kunna lyssna in och förstå eleven.

Barn och ungas rätt att fritt uttrycka sina åsikter i beslut som rör dem är lagstadgade i barnkonventionen (UNICEF, Sverige, 2018) och därför kan huvudansvaret inte falla på den enskilda eleven. Enligt Barnombudsmannen (2023) är huvudman ålagd att genomföra en barnkonsekvensanalys, en strukturerad prövning av barnets bästa. Analysen är ett verktyg för att stämma av så att barnkonventionen efterlevs när ett enskilt barn eller specifik grupp berörs av en insats. Bergnehr (2019) lyfter fram att det är de vuxnas ansvar att möjliggöra och i viss mån säkerställa elevers delaktighet. De vuxnas förmåga att förstå eleven samt förmågan att värdera barns tankar och åsikter är därför av stor vikt. Om vuxna värderar och problematiserar barns och ungas delaktighet enligt Harts (1992) teori kan villkoren för barns rättigheter kring delaktighet förbättras. Resultatet visar att trots formuleringarna i styrdokumentet är elevernas upplevelser av delaktighet i skolan begränsad. För att skapa en varaktig förändring av elevers delaktighet krävs en perspektivvändning bland all personal som arbetar med undervisning och särskilt stöd.

Likvärdighetsaspekten bör också beaktas. Enligt skollag (SFS 2010:800) ska alla elever ges den utbildning de har rätt till och där brister skolan ibland när den inte når hela vägen fram med sina insatser. Skolan fullföljer då inte det kompensatoriska uppdraget och kan heller inte erbjuda en likvärdig utbildning. De studier som har gjorts om elevers delaktighet pekar åt samma håll: elever i behov av särskilt stöd upplever sig inte som delaktiga i undervisningen. Resultatet i studien visar att trots personalens höga ambition och stora engagemang så ges inte det stöd som kanske hade varit optimalt för eleverna. En orsak kan vara att eleverna inte ges möjlighet och förutsättningar för delaktighet i hela processen och då kan viktig information gå förlorad, vilket påverkar effekterna av stödinsatserna på ett negativt sätt.

Specialpedagogiska implikationer

Specialpedagogens roll är nära knuten till skolans kompensatoriska uppdrag med strävan att uppväga skillnader i elevers förutsättningar för lärande. Skolverket (2022) belyser att elever har stor kunskap om sin skolsituation och att barns rättigheter att uttrycka sina åsikter om beslut som rör dem även omfattas av utformandet av stödinsatser och åtgärdsprogram. I rollen som specialpedagog ses ett viktigt uppdrag i att ge förutsättningar för att elevens röst beaktas i fråga om erfarenheter av och tankar kring sitt särskilda stöd. Rose och Shevlin (2004) visar i sin forskning att den information som kommer fram när elever ges möjlighet att reflektera och dela med sig av sina tankar är viktig för att inkludera eleven. I förlängningen kan det också leda till att behovet av stödinsatser minskar då elevens motivation och aktörskap ökar. Här spelar

specialpedagogen en viktig roll och genom att trycka på det relationella perspektivet i samtal med lärare och annan personal kan specialpedagogen ge nycklar till framgångsrika samtal med eleven om skolgången. Ewe Plantin och Aspelin (2022) lyfter fram betydelsen av stödjande relationer och lärares relationella kompetens som en förutsättning för elevers utveckling. Resultatet av forskningsfrågan om vilka professioner som haft dialog med eleven gällande särskilt stöd visar att specialpedagogen i huvudsak nämns som en mötesdeltagare i sammanhang då eleven informeras om stödinsatser. Dialog med eleven om särskilt stöd eller andra generella behov förs ofta med undervisande lärare eller elevassistenter. Här kan specialpedagogen vara en viktig länk i att sprida kunskap om forskningsresultat som vilar på vetenskaplig grund för att stötta de professioner som möter eleven i undervisningen. Enligt examensordningen för specialpedagogexamen (SFS 2017:1111) ska specialpedagogen kunna visa på sambandet mellan vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet samt använda sambandet i sin yrkesutövning. Detta kan skapa nya förutsättningar för alla som för samtal med elever om deras lärande och utveckling. Det gäller det relationella perspektivet såväl som att belysa barnet som aktör.

Resultatet visar dock att elevers upplevelser av delaktighet sällan är verklig delaktighet enligt Harts (1992) definition, utan snarare skenbar delaktighet. Analysen av studiens resultat pekar även på att resultatet hänger samman med de förutsättningar för delaktighet som elever ges i dialog om särskilt stöd. Specialpedagogen kan därför fungera som en garant för att barnets röst lyssnas till och beaktas genom hela processen som rör val av insatser/åtgärder i åtgärdsprogram, upprättande av åtgärdsprogram, uppföljning och utvärdering av särskilt stöd. Vid planering av stödinsatser samverkar ofta flera professioner samt vårdnadshavare och specialpedagogen kan då vara den som säkerställer att barnets bästa förblir utgångspunkten. I arbetet som ansvarig för att genomföra pedagogiska utredningar samt att utforma och driva arbetet med särskilt stöd har specialpedagogen en nyckelroll i uppdraget att göra eleven delaktig.

För att skapa varaktig förändring krävs det att specialpedagogen arbetar medvetet för att arbeta fram tydliga rutiner som möjliggör elevens delaktighet i extra anpassningar och särskilt stöd. En del i rutinerna är att se till att skolan inte missar att informera eleven om syftet och sin egen roll i utformandet och beslutet kring det särskilda stödet. Det handlar om att tydligt förmedla vilka möjligheter och rättigheter eleven har, men även vilka förväntningar som ställs på eleven i stödinsatsen. En annan rutin som specialpedagogen bör initiera är att förskolan och skolan tidigt arbetar för att träna eleverna i att reflektera och analysera kring sitt lärande.

Bergnehr (2019) pekar på att eftersom barnets delaktighet är beroende av vuxnas förmåga att ta barnets perspektiv, finns en risk att elevens aktörsroll byts mot en passiv roll och att den mesta makten hamnar hos de vuxna. Här kan specialpedagogen ha en viktig funktion i att problematisera och skapa kunskap om vilka förutsättningar som krävs för att elever i behov av särskilt stöd ska få reella möjligheter att vara delaktiga i insatserna. En tänkbar insats är att specialpedagogen bedriver handledning med samtliga professioner inom skolan för att diskutera förutsättningarna för barns delaktighet utifrån Harts (1992) definition.

Studiens resultat visar att det förefaller som att skolorna i undersökningen har en del att utveckla i verksamheten rörande elevers delaktighet i det särskilda stödet. I rollen som specialpedagog ingår även uppdraget att leda utvecklingsarbetet med målsättningen att kunna möta alla elevers behov (SFS2017:111). Det första steget för specialpedagogen handlar om att bilda sig en uppfattning om hur det faktiskt förhåller sig i verksamheten när det gäller elevers delaktighet i särskilt stöd. Specialpedagogens roll handlar om att inta det viktiga helikopterperspektivet som krävs för att se helheten vid skolutveckling. Nolan-Spohn (2016) tar utgångspunkt i skolans normer och strukturer i arbete med särskilt stöd och pekar på att det är en avgörande faktor för att eleven ska ges verkliga förutsättningar att vara delaktig i sitt särskilda stöd.

Först när tillgångar och brister tydliggjorts och utvecklingsbehoven gjorts transparenta för alla i verksamheten kan utvecklingsarbetet med att öka elevers delaktighet starta. Resultatet i studien visar att eleven för dialog med olika professioner i olika sammanhang. Både Molin (2004) och Bergnehr (2019) pekar på att en förutsättning för elevers delaktighet är att syftet med insatsen tydligt kommuniceras till eleven. De lyfter även att eleven behöver tränas i att reflektera och sätta ord på sina tankar.

För att återknyta till Harts (1992) delaktighetsteori är information om syfte och att ge en roll till barnet är den mest grundläggande förutsättningen för delaktighet. Modellen kan därför användas för att diskutera och problematisera barns delaktighet.

Metoddiskussion

Den valda metoden har i stort sett fungerat väl då intervjuerna har genomförts med elever med behov av särskilt stöd och därmed endast haft fokus på elevers röster, vilket är direkt kopplat till syftet. I de semistrukturerade intervjuerna fick eleverna möjlighet att berätta relativt fritt, men det fanns även möjlighet att ställa följdfrågor vid behov. Även eleverna hade vid behov möjlighet att ställa förtydligande frågor.

Att genomföra elevintervjuer med okända elever som har ett behov av särskilt stöd, var mer komplext än vi förutspått. För att säkerställa objektivitet i studien togs inte del av åtgärdsprogram eller annan information kring eleverna inför intervjuerna. Detta medförde att intervjuerna inte påverkades eller färgades av annan information än elevens röst. Å andra sidan kunde inte eleverna ges stöd att minnas eller formulera vad de ville uttrycka när de hade svårigheter att sätta ord på sina synpunkter eller upplevelser. Även om eleverna hade svårigheter av olika grad att besvara intervjufrågorna, kändes det som rätt beslut, att inte ta reda på något om eleverna i förväg.

Två pilotintervjuer genomfördes innan första intervjutillfället, men dessa pilotintervjuer blev inte tillräckligt verklighetstroga. Informanterna i pilotintervjuerna hade inte haft behov av särskilt stöd under skoltiden och därför var det också svårt för informanterna att besvara frågorna på ett rättvisande sätt. Efter pilotintervjuerna gjordes några mindre förändringar i intervjuguiden.

Vid analysen av empirin framkommer att ett annat upplägg för intervjuerna skulle kunna göras. Det hade varit klokt att boka in en eller två intervjuer vid första intervjutillfället. Därefter skulle en första gemensam utvärdering av intervjuguiden kunnat göras kopplat till empirin. Vid detta utvärderingstillfälle skulle utvärdering kunna ske av operationaliseringen, om frågeställningarna gett svar kopplat till syftet. Om inte, hade frågorna kanske behövt omformuleras för att nå fram till ett ännu tydligare svarsunderlag kopplat till syftet i studien.

Bryman (2018), men även Eriksson Barajas m.fl. (2013) beskriver att kvalitativa studier på flera sätt kan uppfattas godtyckliga. Denna godtycklighet framkommer till viss del i den kvalitativa studien. Vid gallringen av empirin blir det tydligt att den mänskliga faktorn påverkar bearbetningen av materialet i någon riktning, men även vid sortering och tematisering. Det finns en risk för feltolkning av elevens svar, men även felsortering av elevens svar under respektive tema. Det finns ett tolkningsutrymme som kan leda till en sårbarhet vid bearbetningen av empirin. Å andra sidan är det som en styrka att vara två personer som granskat, tolkat och analyserat empirin, vilket ökat tillförlitligheten.

Bryman (2018) använder begreppet mättnad när i princip samma svar upprepas i flera intervjuer. I de tio intervjuerna uppstår en mättnad inom vissa teman, vilket i analysen tolkas som att det finns ett mönster i resultatet och att det till viss del kan generaliseras. Inom dessa tema framkommer att resultatet till viss del skulle kunna vara representativt för denna grupp av elever. Ett exempel på mättnad som kan nämnas från studien är vem som har bestämt att eleven ska få en viss insats och hur det gått till.

Det hade varit intressant att göra en ytterligare fördjupning inom elevers delaktighet i det särskilda stödet. Det hade kunnat göras genom att genomföra fler intervjuer, men kanske också genom att göra fallstudier. Att komplettera med en enkätstudie för att bredda empirin skulle troligtvis inte vara givande då eleverna skulle ha stora begränsningar att besvara en enkät av detta slag. Tidsaspekten för denna mindre studie tillät dock inte att bredda eller fördjupa studien vidare i något av nämnda alternativ.

Förslag på fortsatt forskning

Det skulle vara intressant att bredda studien genom att ta del av vårdnadshavares bild av delaktighet i processen kring det särskilda stödet. Det skulle även vara intressant att jämföra elevers bild av delaktighet i det särskilda stödet, med den bild som undervisande personal kopplat till det särskilda stödet har. Är den samstämmig eller skiljer den sig åt?

Det skulle också vara intressant att studera hur elever och personal inom elevhälsa uppfattar de förutsättningar som ges eller inte ges för elevdelaktighet enligt Harts (1992) definition.

En annan framtida forskning skulle kunna vara att ta reda på mer om hur skolor arbetar med att främja delaktighetsprocesser ur ett organisationsteoretiskt perspektiv alternativt ur ett systemteoretiskt perspektiv. Om elevens röst beaktas mer så påverkar det också andra delar i systemet, vilket kanske skulle kunna leda till önskade effekter av stödinsatserna och därmed ökad måluppfyllelse.

En annan framtida forskning kopplat till studien skulle kunna vara att få mer kunskap om hur stor insikt eleven har kring sin inlärningsprocess, skolsituation, förmåga att reflektera, analysera och sätta ord på sina tankar. Det skulle kunna vara en interventionsstudie i en svensk kontext, där man prövar effekten av ett arbete med att ge eleven förförståelse och verktyg, likt Nolan-Spohns (2016) studie.

Referenser

- Ahlberg, A. (2009). *Specialpedagogisk forskning: en mångfasetterad utmaning*. Studentlitteratur.
- Allan, J. and Persson, E (2016). Students' perspectives on raising achievement through inclusion in Essunga, Sweden. *Educational Review Volume 68*, Issue 1, 82-95
- Aspelin, J. (2018). *Lärares relationskompetens: vad är det?- hur kan den utvecklas?* Liber.
- Aspelin J., Östlund D., Jönsson A. (2020). 'It means everything': special educators' perceptions of relationships and relational competence *European Journal Of Special Needs Education* 2021, VOL. 36, NO. 5, 671–685.
- Bergnehr, D. (2019). Barnperspektiv, barns perspektiv och barns aktörskap – en begreppsdiskussion. Oslo: *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*.
<https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1373>
- Barnombudsmannen (2023) *Barnkonsekvensanalys*. Hämtad 2023-11-20.
<https://www.barnombudsmannen.se/stod-och-verktyg/gor-en-provning-av-barnets-basta/>
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.
- Dietrich, L. ; Zimmermann, D. ; Hofman, J. (2021) The Importance of Teacher-Student Relationships in Classrooms with 'Difficult' Students: A Multi-Level Moderation Analysis of Nine Berlin Secondary Schools. *European Journal of Special Needs Education*, v36 n3 p408-423.
- Elvstrand, H. (2009). *Delaktighet i skolans vardagsarbete*. Diss. Linköping: Linköpings universitet. Linköping studies in behavioural science, 1654-2029 ; 144
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap – Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Natur & Kultur.
- Ewe, Plantin L. and Aspelin, J. (2022). Relational Competence Regarding Students with ADHD -- An Intervention Study with In-Service Teachers. *European Journal Of Special Needs Education* 2022, VOL. 37, NO. 2, 293–308.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) (2019). *Handbok i kvalitativ analys*. Liber.
- Hart, R.A. (1992). Children's participation: from tokenism to citizenship. *Innocenti essays*, United Nations Children's fund, 4, 3-39.

- Hart, R.A. (1997). *Children's participation: the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London: Earthscan.
- Hartveit Lie, J. (2022). Student participation in dialogue in individual subject curriculum meetings: students' and parents' perceptions. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 913-926.
- Hjörne, E. & Säljö, R (2019). Teaching and Learning in the Special Education Setting: Agency of the Diagnosed. *Child Emotional & Behavioural Difficulties*, v24 n3 pp. 224-238.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Molin, M. (2004). *Att vara i särklass: om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan*. Diss. Linköping: Linköpings universitet. Studies from The Swedish Institute for Disability Research, 1650-1128 ; 11
- Nolan-Spohn, H. (2016). Increasing student involvement in IEPs. *Mid-Western Educational Researcher*, 28 (3), 300-308.
- Pramling Samuelsson, Sommer och Hundeides (2011). *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik*. Liber.
- Rose, R. & Shevlin, M. (2004). Encouraging voices: Listening to young people who have been marginalised. *Support for Learning*, 19(4), 155-161.
- Rubin, R. (2021). Språk, samspel och lärande: sociokulturella teorier. I Serder, M. & Jobér, A. (red.) *Vetenskapliga teorier för lärare*. 249-270. Natur & Kultur.
- SFS 2003:460. *Lag om etikprovning av forskning som avser människor*. <https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2003460-om-etikprovning-av-forskning-som-sfs-2003-460/>
- SFS 2010:800. *Skollagen*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/#K1
- SFS 2017:111. *Examensordningen*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100/
- Skolinspektionen (2023) *Pågående granskningar – arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd under elevernas hela dag i skolan och i fritidshemmet*. Hämtad 2023-11-04. <https://www.skolinspektionen.se/aktuellt/pagaende-granskningar/arbetet-med->

[extra-anpassningar-och-sarskilt-stod-under-elevernas-hela-dag-i-skolan-och-i-fritidshemmet/](#)

Skolverket (2019). *Hälsa för lärande – lärande för hälsa*. Skolverkets publikationsserier forskning för skolan. Skolverket.

Skolverket. (2022). *Kommentarer till allmänna råd för arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Skolverket.

Svenska Unescorådet (2006). *Salamancadeklarationen och Salamanca +10*. Stockholm: Svenska Unescorådet.

UNICEF Sverige. (2018). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*.
<https://unicef.se/rapporter-och-publikationer/barnkonventionen>

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

Öhman, A. (2023). Gymnasieelevers erfarenheter av särskilt stöd: berättelser om utanförskap och tillhörighet. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 28 (3), 6-29.

Bilagor

Bilaga 1

Harts delaktighetsstege (1992; 1997)

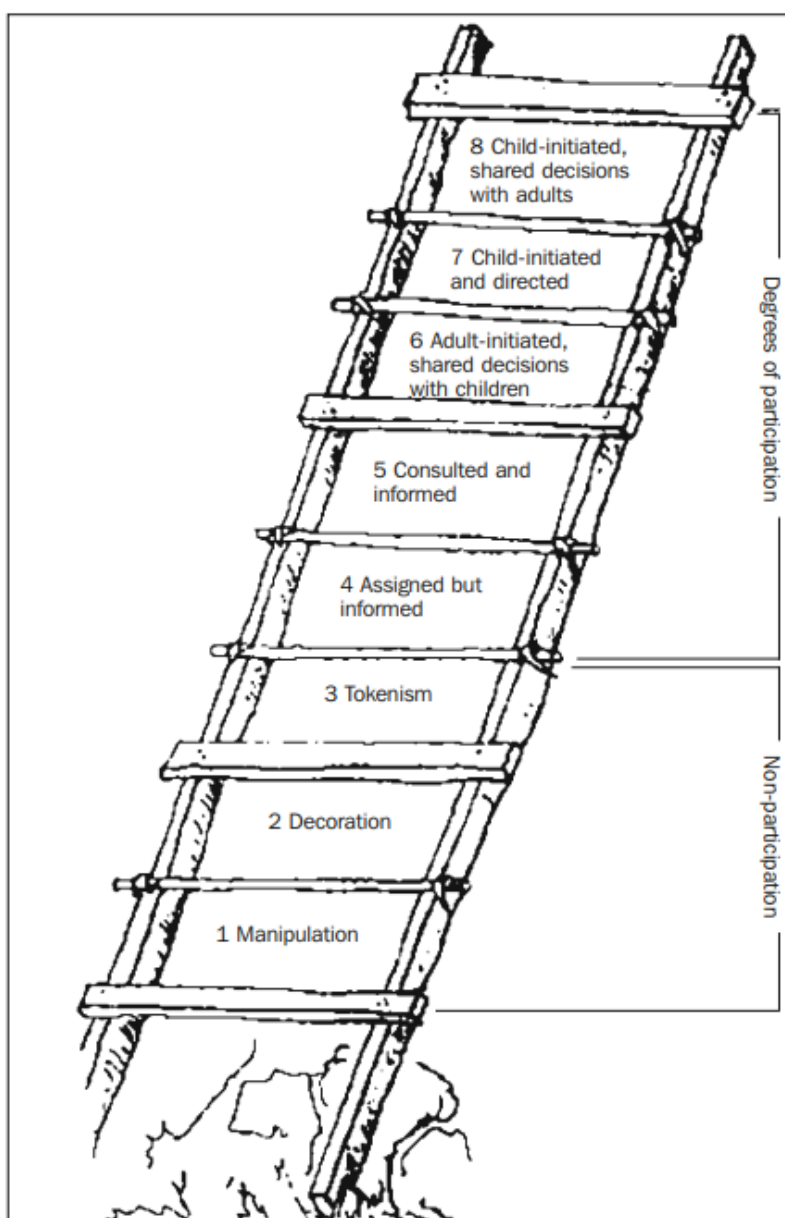
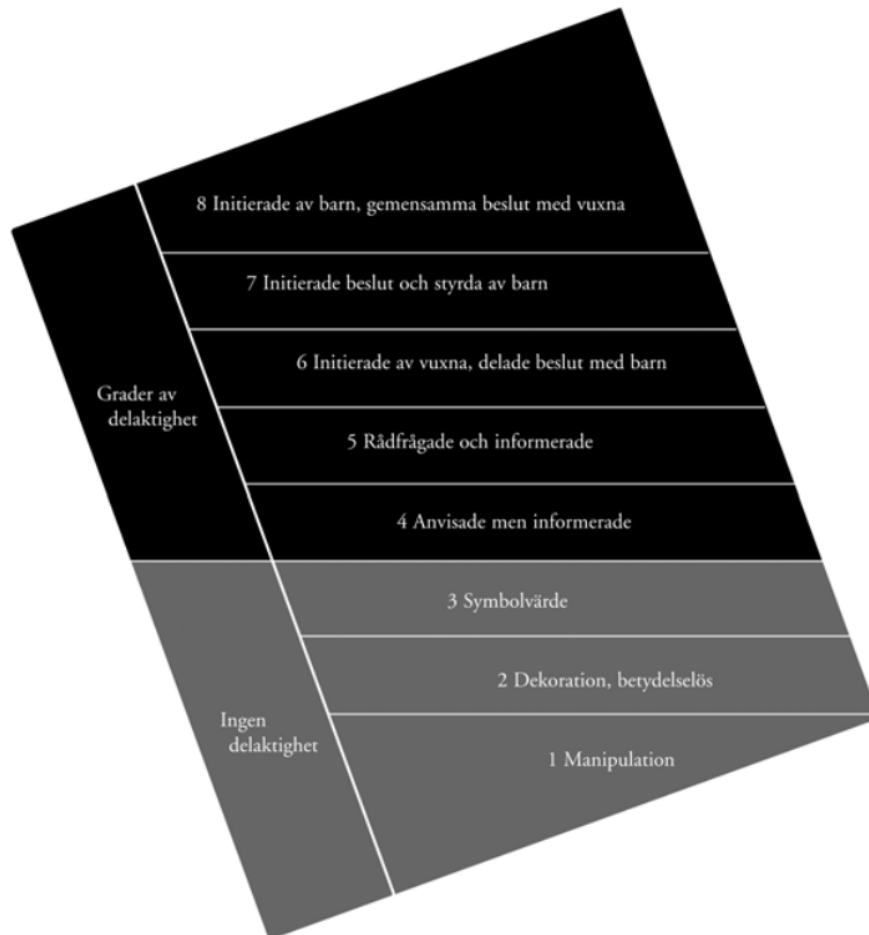


Figure 15: The ladder of children's participation: while the upper levels of the ladder express increasing degrees of initiation by children, they are not meant to imply that a child should always be attempting to operate at the highest level of their competence. The figure is rather meant for adult facilitators to establish the conditions that enable groups of children to work at whatever levels they choose. A child may elect to work at different levels on different projects or during different phases of the same project. Also, some children may not be initiators but are excellent collaborators. The important principle is to avoid working at the three lowest levels, the rungs of non-participation.

Bilaga 2

Elvstrands översättning av Harts delaktighetsstege (Elvstrand, 2009)



Bilaga 3



LÄRANDE OCH SAMHÄLLE
SKOLUTVECKLING OCH
LEDARSKAP

2023-11-13

Samtycke till medverkan i studentprojekt

Jag heter Angelica Miraglia/Irene Nilsson och är student på specialpedagogprogrammet och kommer att ta examen i januari 2024.

Mitt examensarbete handlar om elevdelaktighet. Syftet med studien är att bidra med mer kunskap om elevers uppfattning av att vara delaktiga i det särskilda stöd de erbjudits i grundskolan. I denna studie ska jag genomföra ett antal intervjuer med elever som har fyllt 15 år. Frågorna kommer att handla om elevers upplevelse av delaktighet i sin skolsituation med fokus på olika stödinsatser.

Skolan har godkänt att intervjuerna får genomföras. Inga namn eller andra personuppgifter kommer att noteras eller samlas in. Skolan kommer inte heller att namnges i examensarbetet.

Intervjuerna kommer att spelas in och sedan skrivas ut. Det är endast jag som författare som kommer att ta del av inspelningar och anteckningar från intervjuerna inför analysen i examensarbetet.

Allt insamlat material och personuppgifter lagras på Malmö universitets server under arbetet med examensarbetet. Samtyckesblanketterna förvaras oåtkomligt på Malmö universitet.

Utifrån Vetenskapsrådets forskningsetiska principer utgår jag från följande genom hela processen i examensarbetet:

- Medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Deltagarna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

.....
Studentens underskrift

Namnförtydligande: Angelica Miraglia/Irene Nilsson

Bilaga 4

Intervjuguide

Berätta lite om dig själv!

Berätta lite om din skolgång/ skoltid!

(Här kan man ev. lägga in retrofrågan nedan!)

Vill du berätta om en helt vanlig skoldag? Hur startar skoldagen? Lektionen?

Hur kommer det sig att du ...(ex. går i den lilla gruppen)?

Har du kontakt med någon annan lärare än den vanliga läraren? Ex speciallärare kurator?

(Del 1 med fokus på det positiva)

Beskriv något som du tycker är roligt eller lätt i skolan.

Vad är det som gör att just det..... är roligt/lätt tror du?

(Del 2 med fokus på det som är utmanande, svårt)

Beskriv något som du tycker är svårt eller tråkigt i skolan.

· Vad är det som gör att just det....är svårt/tråkigt tror du?

(Del 3: Fördjupade frågor kring det som är svårt.)

Beskriv vilken hjälp du får med.... (den svårighet eleven beskrivit ovan).

Hur tycker du att den insatsen (stödet/insatsen eleven beskrivit) fungerar?

Vad tror du att det beror på att det fungerar bra /dåligt. (Relationen...)

Vet du vem det är som har bestämt att du ska få just den insatsen (som eleven beskriver)?

Har du fått berätta för någon i skolan hur du vill ha det för att lära dig på bästa sätt?

Hur går det till när du och... planerar hur den insatsen du beskrev ovan ska vara?

Hur går det till när ni utvärderar/ pratar om hur det går med den insatsen?

Önsketanke

Om du fick önska fritt...hur skulle du önska att stödet i skolan hade sett ut då?

Positivt svar– (om elevens önskan sammanfallet med stödet i nuläget):

(Vad beror det på att det redan fungerar så bra, tror du? – besvarad ovan)

Har du berättat för någon i skolan att du tycker så som du beskriver för mig?

Vem har du berättat för i så fall?

Alternativt Negativt svar: (om elevens önskan om förändring/förbättring inte sammanfaller med stödet i nuläget)

Vad får dig att tro att det skulle fungera bättre?

Har du berättat för någon i skolan att du tycker så som du beskriver för mig?

Vem har du berättat för i så fall?

Retrofråga:

Har du fått liknande insatser som de du beskriver, även tidigare i grundskolan?

Var du lika/mer/mindre delaktig/ lika lite delaktig då? Berätta!

Bilaga 5

Lathund intervjuguide

Enkla och raka frågor.

En fråga i taget.

Knyt ihop frågorna – baserat på vad du har sagt/berättat.

Inga negationer.

Specifika, konkreta, jordnära frågor. Hellre om beteenden och skeenden. Vad sa/gjorde han/hon.

Inga påståenden – ”det tycker du inte väl?”

Retrospektiva frågor - svag koppling vad som verkligen hände och hur respondenten känner nu.

Berätta vidare, hur menar du då? (ist för ”så du menar att”) Hur uppfattade du situationen själv just då!

Avsluta intervjun – när är den slut?

Presentera mig mm

Börja med att tacka eleven för att hen valt att ställa upp

Börja med att kort informera om samtycket, skriva under.

Frågor?

Berätta om mitt intresse för elever som har det lite svårt i skolan. Jag vill veta mer om.... Glad att du vill hjälpa mig att förstå mer om hur elever tänker och tycker.

Bilaga 6

TEMA 1	TEMA 2	TEMA 3
Delaktighet i särskilt stöd	Delaktighet i skolsituationen	Hinder för delaktighet
Samtal om särskilt stöd	Elevens behov i skolsituationen	Uteblivna stödinsatser
Personal som samtalar om särskilt	Personal samtalar om skolsituationen	Elevfrånvaro som påverkat delaktighet
	Elevens insikt om skolsituationen	

Tabell med struktur över tematisk struktur i resultatdelen med underteman.