

# **Delaktighet i skolmiljön hos elever med synskada**

En fallstudie

Sonja Sivonen

EXAMENSARBETE	
Arcada	
Utbildningsprogram:	Ergoterapi
Identifikationsnummer:	3292
Författare:	Sonja Sivonen
Arbetets namn:	Delaktighet i skolmiljön hos elever med synskada
Handledare (Arcada):	Annikki Arola
Uppdragsgivare:	
<p>Sammandrag:</p> <p>Undersökningens syfte var att beskriva hur elever med synskada upplever sin delaktighet i skolmiljön samt hur deras delaktighet syns i de aktiviteter de deltar i i skolan. Arbetet var en fallstudie som beskrev två fall. Informanterna var grundskoleelever med svag syn som var inkluderade i sina lokala skolor. Forskningsfrågorna var ifall eleverna hade positiva upplevelser i skolan genom aktivt samspel med omgivningen, om de agerade aktivt i skolan både fysiskt och psykiskt och om omgivningen var tillgänglig så att den möjliggjorde deltagandet i aktiviteter och samspel med miljön. Som datainsamlingsmetoder användes observation och intervju. Den teoretiska referensramen som användes var delaktighet. Resultaten visar att eleverna i flera av skolaktiviteterna var delaktiga dvs. De hade positiva upplevelser, de agerade aktivt och omgivningen var tillgänglig. Vissa brister och hinder kunde identifieras men i helhet tolkades resultaten som att eleverna var delaktiga i skolmiljön. Resultaten kan vara till nytta för dem som arbetar med elever med synskada. Resultaten ger också orsak till vidare, bl.a. mera kvantitativ, forskning.</p>	
Nyckelord:	delaktighet, synskada, skola, inklusion
Sidantal:	51
Språk:	Svenska
Datum för godkännande:	

DEGREE THESIS	
Arcada	
Degree Programme:	Occupational Therapy
Identification number:	3292
Author:	Sonja Sivonen
Title:	Participation in school environment of pupils with visual impairment
Supervisor (Arcada):	Annikki Arola
Commissioned by:	
Abstract:	
<p>The aim of this study was to describe how pupils with visual impairment experienced their participation in the school environment and how their participation could be seen in school activities that they participated in. It was a case study that described two cases. The informants were comprehensive school pupils with low vision who were included in mainstream schools. The research questions were: Do the pupils have positive experiences in school by interacting actively? Are the pupils acting actively both physically and mentally? And does the school environment allow participation in activities and interaction with the environment? Methods used were observation and interview. The theoretical reference used was theories about participation. The results show that the pupils were participating in many of the school activities. Some lack of participation could be identified but all in all the pupils were participating in their school environment. The results can be used by professionals working with children with visual impairment. The results also motivate to do more e.g. quantitative research on the subject.</p>	
Keywords:	participation, visual impairment, school, inclusion
Number of pages:	51
Language:	Swedish
Date of acceptance:	

OPINNÄYTE	
Arcada	
Koulutusohjelma:	Toimintaterapia
Tunnistenumero:	3292
Tekijä:	Sonja Sivonen
Työn nimi:	Näkövammaisten oppilaiden osallisuus kouluympäristössä
Työn ohjaaja (Arcada):	Annikki Arola
Toimeksiantaja:	
<p>Tiivistelmä:</p> <p>Tutkimuksen tarkoitus oli kuvailla kuinka näkövammaiset oppilaat kokevat osallisuutensa kouluympäristössä sekä kuinka heidän osallisuutensa näkyy niissä toiminnoissa, joihin he osallistuvat koulussa. Työ oli tapaustutkimus, joka kuvaili kahta tapausta. Tutkittavat olivat peruskouluoppilaita, joilla oli heikko näkö ja jotka kävivät koulua lähikoulussaan. Tutkimuskysymykset olivat: Onko oppilailla myönteisiä kokemuksia koulussa aktiivisen kanssakäymisen tuloksena? Toimivatko oppilaat aktiivisesti koulussa sekä fyysisesti että psyykkisesti? Onko kouluympäristö esteetön niin, että se mahdollistaa toimintoihin osallistumisen ja ympäristön kanssa kanssakäymisen? Menetelminä käytettiin havainnointia ja haastattelua. Viitekehystenä käytettiin teoriaa osallisuudesta. Tulokset osoittavat, että oppilaat olivat osallisia useissa toiminnoissa koulussa eli heillä oli myönteisiä kokemuksia, he toimivat aktiivisesti ja ympäristö oli esteetön. Joitain puutteita identifioitiin mutta kokonaisuudessa oppilaat olivat osallisia kouluympäristössään. Tuloksista on hyötyä heille, jotka työskentelevät näkövammaisten oppilaiden parissa. Tulokset motivoivat myös esim. määrällisen tutkimuksen tekemistä.</p>	
Avainsanat:	osallisuus, näkövamma, koulu, inklusio
Sivumäärä:	51
Kieli:	Ruotsi
Hyväksymispäivämäärä:	

# INNEHÅLL

<b>1 Inledning.....</b>	<b>7</b>
<b>2 Bakgrund.....</b>	<b>8</b>
2.1Handledning av elever med synskada.....	8
2.2 Synskada och aktivitetsutförande.....	10
2.3 Inklusion.....	12
<b>3 Teoretisk referensram.....</b>	<b>15</b>
<b>4 Tidigare forskning.....</b>	<b>19</b>
<b>5 Syfte och forskningsfrågor.....</b>	<b>22</b>
<b>6 Metod.....</b>	<b>23</b>
6.1 Urval.....	24
6.2 Datainsamling.....	25
6.2.1 Observation.....	25
6.2.2 Intervju.....	26
6.2 Analys av data.....	28
6.3 Etiska aspekter.....	29
<b>7 Resultat.....</b>	<b>30</b>
7.1 Fallbeskrivningar.....	30
7.1.1 Hanna.....	30
7.1.2 Charlotta.....	34
7.2 Analys.....	36
7.2.1 Att uppleva.....	38
7.2.2 Att agera.....	38
7.2.3 Sammanhang.....	38
7.2.4 Resultatsammanfattning.....	38
<b>8 Diskussion.....</b>	<b>39</b>
8.1 Resultatdiskussion.....	40

8.2 Metoddiskussion.....	42
8.3 Förslag på fortsatt forskning och implikation.....	43

## **Källor**

**Bilagor:** Bilaga 1: Brev till informanternas föräldrar

Bilaga 2: Observationsguide

Bilaga 3: Intervjuguide

## 1 INLEDNING

I Finland strävar man efter att elever med funktionshinder skall inkluderas i sina lokala skolor. Detta arbete ser på inklusion ur den synskadade elevens synvinkel. Med inklusion strävar man efter delaktighet (Murto 2001: 44-46) och därför har jag i detta arbete bekantat mig med dessa elevers delaktighet. Jag ville veta hur delaktiga elever med synskada upplever sig vara i skolmiljön och hur det syns i vardagen. Inklusion grundar sig på att alla, oberoende av handikapp ska kunna vara delaktiga i samhället. För att nå delaktighet måste man ibland anpassa miljön så att den passar olika individer. Eleverna som jag har bekantat mig med är inkluderade i sina närskolor i en vanlig skolmiljö. Arbetet ger en inblick i hur två elever med synskada upplever att vardagen i skolmiljön fungerar.

Mig intresserar ämnet inklusion speciellt p.g.a. dess strävan till jämlikhet bland människor, oberoende av funktionstillstånd. Jag var också uttryckligen intresserad av att höra vad eleverna hade att säga och därför valde jag att göra en kvalitativ forskning. Ergoterapi som profession strävar också till att inkludera dem som är marginaliserade på ett eller annat sätt i meningsfulla aktiviteter. Ergoterapeuter ser värdet i varje individ och förstår betydelsen av tillgänglighet och en stödande omgivning (CAOT 2002: 25).

Förhoppningsvis kommer de som arbetar med elever med synskada att ha nytta av resultaten i detta arbete och jag hoppas också att man kunde använda informationen för att forska vidare och utveckla fungerande sätt att främja jämlikhet i skolorna.

## 2 BAKGRUND

Det här kapitlet ger bakgrundskunskap om elever med synskada och om inklusion. Ämnet kopplas också till begreppet aktivitet genom att berätta om hur synskador kan inverka på aktivitetsutförandet.

### 2.1 Handledning av elever med synskada

I detta stycke berättar jag först kort om synskador och sedan om hur handledningen av inkluderade elever med synskada sker i Finland.

En synskada innebär att synen är så svag att man har svårt eller omöjligt att läsa och/eller att man har svårt eller omöjligt att orientera sig med hjälp av synen. En person med synskada kan endera vara svagsynt eller blind. De flesta med synskada har mer eller mindre synrester, ser t.ex. ljus och mörker eller kan avskilja starka färger. Fullständig blindhet är ovanligt. Gränsen mellan grava och lindriga synskador är flytande. En ögonläkare definierar alltid en synskada på basen av Världshälsoorganisationen WHO:s klassificering. En person är synskadad om det bättre ögats synskärpa är sämre än 0,3 med glasögon och blind om ögats synskärpa är sämre än 0,05 med glasögon eller synfältet är mindre än 20 grader eller om den funktionella synen av någon annan orsak är minst lika svag. En person är inte synskadad om synen går att korrigeras med glasögon eller om ena ögat är seende. En svagsynt person kan ha olika sorts syn. Någon kanske inte kan läsa men klarar av att orientera sig med hjälp av den resterande synen, en annan klarar av att läsa på nära håll men inte att se omgivningen. Vissa klarar av att läsa tryckt text på mycket nära håll, andra måste använda andra sätt, t.ex. punktskrift. (Näkövammaisten keskusliitto ry 2010, Förbundet Finlands Svenska Synskadade r.f. 2010, Synskadades riksförbund 2010.)

I Finland finns det cirka 80 000 synskadade, av vilka ungefär 10 000 är blinda och resten synsvaga. 6 000 av Finlands synskadade är svenskspråkiga. Årligen föds cirka 100 synskadade barn. En del av dessa är blinda och en del har nedsatt syn, en del är multihandikappade. (Förbundet Finlands Svenska Synskadade r.f. 2010, Synskadades



riksförbund 2010.)

De flesta barn med synskada går i vanliga skolor, studerar och får yrken så som sina seende ålderskamrater. Samhället stöder det synskadade barnet och dess föräldrar på olika sätt. Planeringen av skolgången hos ett barn med synskada påbörjas det år barnet fyller fyra år. För det mesta går ett barn med synskada ett extra år i förskola. Detta för att trygga en smidig och jämbördig skolstart för barnet. De inkluderade eleverna med synskada stöds på finska från Jyväskylän näkövammaisten koulu och på svenska från Svenska skolan för synskadade. (Social- och hälsovårdsministeriet 2001, Näkövammaiset lapset ry 2010, Förbundet Finlands Svenska Synskadade r.f. 2010.)

Svenska skolan för synskadade (SSS) befinner sig i Arabiastranden i Helsingfors. Förutom att det är en specialskola för synskadade elever, fungerar SSS också som resurscenter för alla svenskspråkiga elever med synskada som är inkluderade i sina lokala skolor. SSS har också ett elevhem där elever som kommer längre ifrån kan bo under skolveckorna.

Resurscentret stöder de inkluderade eleverna i samarbete med personalen i elevens lokala skola. Resurscentret gör handledningsbesök till skolan där elever, lärare och personal handleds i synpedagogiska frågor. Elever med synskada har också möjlighet att gå på stödperioder till SSS. Stödperioderna anpassas efter elevens individuella behov. Under en stödperiod kan man intensivt arbeta med ett nytt moment kring ett hjälpmedel eller ett specifikt ämne som kräver extra stöd samt få handledning i förflyttningsteknik och ADL. Under en stödperiod möter eleven också andra elever med synskada. Resurscentret ordnar också kurser för lärare, personal och föräldrar. (Svenska skolan för synskadade 2010)

Jyväskylän näkövammaisten koulu (JNK) har också en specialskola för elever med synskada och handleder och stöder elever i sina lokala skolor. De ordnar också stödperioder för inkluderade elever. Dessa perioder är för det mesta en vecka och koncentrerar sig på träning av specifika studiefärdigheter och bedömning och kartläggning av hjälpmedel samt användning av dem. Under dessa perioder har eleverna också möjlighet att få extra

rehabiliteringsservice och så träffar de andra elever med synhandikapp. (Jyväskyläns näköammaisten koulu 2010.)

## 2.2 Synskada och aktivitetsutförande

För ergoterapeuter är aktivitet ett centralt begrepp. Inom ergoterapi anses att människan är en aktiv varelse och att aktivitet ger mening till livet. Enligt den kanadensiska modellen om aktivitetsutförande är aktivitetsutförandet hos en person resultatet av ett dynamiskt förhållande mellan personen, omgivningen och aktiviteten som utförs. Aktiviteter är sådant som personen gör och som har värde och mening för individen och för det kulturella sammanhanget. En aktivitet kan höra till ADL, produktivitet eller fritid. (CAOT 2002: 30-31, 34) Den centrala delen av aktivitetsutförandet är personen som utför aktiviteten. Personen ses om en helhet som byggs upp av andliga, sociala, kulturella komponenter och utförandekomponenter och är värdefull oberoende av funktionshinder, ålder, socialt status eller utveckling. En viktig del av personen är också de erfarenheterna hon eller han har. Dessa påverkar i stor grad personens aktivitetsutförande. (CAOT 2002: 41-43) Omgivningen är den tredje delen i dynamiken runt aktivitetsutförandet. Omgivningen är sammanhanget där aktiviteten utförs. Omgivning ses som ett brett begrepp, det handlar både om det fysiska och om det psykosociala sammanhanget. Omgivningen kan vara möjliggörande eller medföra ett hinder för utförandet av en aktivitet. Person, omgivning och aktivitet är oskiljbara och alla delar påverkas av de andra. Det innebär att om en förändring sker i omgivningen kan den medföra förändringar också i personen och aktiviteten. Aktivitetsutförande är förmågan att välja och utföra meningsfulla aktiviteter som passar in i det kulturella och sociala sammanhanget och är lämpliga för personen genom att ta hand om sig själv och ge sin kontribution till samhället. (CAOT 2002: 44-45)

En synskada inverkar på en persons aktivitetsutförande på flera sätt. Synskador kan orsaka svårigheter vid skrivning, läsning, förflyttning, dagliga aktiviteter och vid interaktion med andra människor. Hos personer med synskada är det som påverkar aktivitetsut-

förändret i första hand det att personen inte ser eller ser dåligt. Synskadan gör det svårt eller omöjligt att inta information via text eller bild. Synen påverkar hur personen gestaltar omgivningen och kan orientera sig i den. Olika hjälpmedel kan underlätta utföringen av aktiviteter för en person med synskada. Hjälpmedel som gör det lättare för en svagsynt person att se är t.ex. förstoringshjälpmedel eller sådana hjälpmedel som kompletterar eller ersätter synen för en blind person, t.ex. ljudböcker, anpassade datorprogram eller den vita käppen. (Synskadades Riksförbund 2011) Till rehabiliteringen av en person med svag syn hör också träning av synanvändningen, med vilket man strävar till att kunna använda de synrester som finns kvar så bra som möjligt (Keskuspaito: Arlan toimipaikka 2011).

Den fysiska omgivningen är ofta skapad enligt normen, dvs. för sådana som ser och kan röra sig självständigt. Detta påverkar ofta den synskadades aktivitetsutförande. En person med synskada klarar för det mesta av att röra sig i en bekant miljö medan nya ställen kan orsaka problem. Aktivitetsutförandet hos en person med synskada kan förbättras genom att anpassa miljön så att den är lämpligare för en person som inte ser eller som ser dåligt. Genom att omgivningen är logiskt planerad, har lämpliga kontraster, bättre belysning och är fri från hinder kan den bli mera tillgänglig för en person med synskada och på detta vis underlätta utförandet av olika aktiviteter. (Synskadades Riksförbund 2011)

Olika aktiviteter som förväntas eller önskas utföras kan vara svåra att utföra hos en person med synskada. Detta kan gälla både lek för ett litet barn, att ta hand om sig själv eller en produktiv aktivitet som arbete. För ett barn kan det handla om lekar, spel, eller olika skapande aktiviteter som utvecklar barnens olika färdigheter. Ibland måste aktiviteter vara anpassade så att de passar också för ett barn med synskada, vilket ofta bara kräver någon liten anpassning av aktiviteten. Att kunna delta i aktiviteter är viktigt för att barnet ska få positiva upplevelser och känna att det lyckas. I sådana gruppaktiviteter förstärks också sociala relationer mellan barnen. (Virta 2006) En vuxen person med synskada ska ha möjlighet att arbeta inom olika yrken. Genom att anpassa arbetsuppgifterna så att de lämpar sig för en person som inte ser eller som ser dåligt, kan

personen utföra arbetsuppgifterna. Datoranpassningar har möjliggjort en större bredd på yrkesmöjligheter för personer med synskada. Personens dåliga självförtroende på grund av omgivningens bemötande kan vara ett hinder för en synskadad person att utföra en produktiv aktivitet. (Synskadades Riksförbund 2011)

## 2.3 Inklusion

Inklusion innebär att något är gemensamt för alla. I inklusion har delaktighet och gemenskap en viktig roll, man strävar efter att genom inklusion nå delaktighet. Det är handikappades rätt att vara aktiva i samhället tillsammans med andra. (Murto. 2001: 39, 44-45) Biklen (2001: 55) beskriver inklusion som ett tankesätt men också som ett mål som vi borde sträva till. Genom att forska och prova sig fram kan lärare, forskare och andra som är inblandade i skolvärlden hitta sätt att anpassa skolmiljön, undervisningsmetoder och annat som inverkar på den handikappade elevens möjligheter till full delaktighet. (Biklen 2001: 56) Detta är inte en lätt uppgift och kräver tid, kunskap och resurser. Sofia Herrgård har undersökt klasslärarnas syn på inklusion. Undersökningen visar att lärare ofta förhåller sig försiktigt, osäkert, skeptiskt eller till och med negativt till att inkludera elever med behov av särskilt stöd. De är oroliga för sådant som t.ex. elevernas sociala fungerande och inläring men också för sin egen kompetens att arbeta i en inkluderande skola. En allmän uppfattning hos lärare är också att en inkluderad elev innebär mera arbete för klassläraren. (Herrgård 2006: 53) Vuxnas attityder och kunskap är något som flera poängterar att är de viktigaste resurserna som borde satsas på för att en inklusiv skola skulle vara fungerande. (Jansson 2006: 63, Herrgård 2006: 50)

Enligt lagen om grundläggande utbildning (Finlex 628/1998) ska alla barn ha rätt att delta i allmänundervisningen. Den säger att specialundervisningen i mån av möjlighet ska ordnas i samband med den övriga undervisningen. Att alla oberoende av nedsättning eller sjukdom ska få gå i sin lokala skola och få det stöd som behövs där är alltså inte bara en ideologi utan också stiftat i lag.

Till mitten av 1900-talet rådde omfattande institutionalisering och segregering av personer med funktionshinder. Att barn och ungdomar med funktionshinder hölls skilt från det övriga samhället motiverades med att detta skulle förbättra barnens levnadsvillkor, pedagogiska och medicinska rehabilitering och att rehabiliteringen skulle finnas på ett ställe för dem som behövde den. En annan motivering var hänsyn till omgivningen. De mest besvärliga och arbetskrävande eleverna skulle flyttas bort från att inverka på de övrigas inläring. Man tänkte då att det var bättre för elever som hade svårt i skolan att undervisas ihop. Dessa elever skulle inte heller hindra de andras framsteg. (Heimdahl Mattson 2008: 9-11)

På 1970- och 80-talet utvecklades integreringsreformen som en reaktion mot institutioner och specialskolor. En av reformens teser var att olika institutioner främst tjänade omgivningen och inte de som levde i institutionerna. Institutionalisering ansågs också leda till stigmatisering. Under denna tid blev också normaliseringsprincipen aktuell. Den innebär att alla har rätt till en normal vardag och normala livsvillkor. Det normala visade sig vara svårt att förverkliga i institutionsmiljö och detta ledde till en strävan efter att integrera personer med funktionshinder i samhället. Så småningom fick alla elever rätt att gå i sin närskola. Integrering blev snabbt det officiella målet för handikappolitiken. (Heimdahl Mattson 2008: 9-11, Tideman 2004: 119-121, Gustavsson 2004: 17-19.)

Inklusion är den nyaste och mest aktuella ideologin inom undervisning och har utvecklats efter normalisering och integrering (Murto 2001: 39). Begreppet inklusiv undervisning infördes 1994 i samband med Salamancas deklARATION om specialundervisning. Genom att ta i bruk inklusionsbegreppet ville man lyfta fram FN:s och UNESCOs nya princip enligt vilken alla skulle ha tillgång till samhället oberoende av handikapp eller sjukdom. Tillgängligheten skulle möjliggöras genom individuella stödåtgärder. (Salovii-ta 2011: 2) SalamancadeklARATIONEN skulle ge rätt till delaktighet och jämlikhet samt en integrerad undervisning. Integrering innebär att individen skulle anpassas till miljön för att bli accepterad. Inklusion uppmuntrar till att se styrkor i olikheterna hos individerna

och innebär att omgivningen bör formas för att stöda och gynna alla, oberoende av funktionshinder. (Heimdahl Mattson 2008: 13)

I skolsammanhang innebär inklusion att målmedvetet integrera läroplanen för barn med funktionsnedsättning och hos barn utan funktionsnedsättning till en gemensam läroplan. (Murto 2001: 45, Biklen 2001: 55) Enligt Murto (2001: 45) är en accepterande och uppmuntrande omgivning och upplevelser av att lyckas grunden till delaktighet. Gemenskap och delaktighet möjliggör tillväxt oberoende av funktionshinder. Tillväxt innebär att göra framsteg inom sina egna gränser genom att ta i bruk och utveckla sina egna färdigheter. Det viktiga är enligt honom att få en positiv bild av sig själv, att uppleva att man är värdefull. Inklusion är en filosofi och tillvägagångssätt som motarbetar diskriminering såväl i princip som i praktiken. Grundprincipen är att alla barn ska ha rätt att gå i sin närskola oberoende av fysisk, intellektuell, emotionell, social, språklig eller annan orsak. Tanken är inte att eleverna ska vara lämplig för skolmiljön utan att skolan ska förändras så att den är lämplig för varje elev. (Väyrynen 2001: 15-17)

Grundtankarna inom inklusion är att alla kan lära sig, alla är olika, alla i vårt samhälle är medlemmar med viktiga roller. Samhället skapar olikheter och dessa olikheter kan vara och borde vara uppskattade. Genom inklusion vill man främja människorättigheter, social rättvisa och jämlikhet och att utveckla samhällets kunskap och förmåga att stöda dess medlemmar till att vara aktiva i samhället. (Väyrynen 2001: 19)

Det är viktigt att komma ihåg att funktionshinder är något universellt och att det slutligen är samhällets resurser och hur de fördelas som bestämmer vilka som i praktiken blir funktionshindrade. (Björck-Åkesson & Granlund. 2004: 33) Detta innebär att man genom att anpassa och förändra omgivningen kan minimera eller eliminera handikapp.

### 3 TEORETISK REFERENS RAM

I detta kapitel presenterar jag delaktighetsbegreppet som är den teoretiska referensramen jag har använt i mitt arbete. Inklusion av elever med synskada undersöks ur ett delaktighetsperspektiv. Delaktighet är ett bekant begrepp för ergoterapeuter och många förstår vad som menas med det. När man bekantar sig med litteratur om delaktighet märker man dock att begreppet används och definieras olika beroende på i vilket sammanhang man talar om delaktighet.

#### 3.1 Delaktighet

WHO presenterade år 2001 den biopsykosociala modellen av hälsokomponenter ”International Classification of Functioning, Disability and Health” dvs. klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa som förkortas ICF. ICF antogs av 191 länder och dess mål är att erbjuda ett standardiserat och enhetligt sätt att beskriva hälsa och hälsorelaterade tillstånd. (Björck-Åkesson & Granlund 2004: 29-30)

I ICF definieras delaktighet som ”en individs engagemang i livssituationer i förhållande till hälsoförhållanden, kroppsfunktioner och kroppens struktur, aktiviteter och faktorer i omgivningen.” (Molin 2004: 65-66, Socialstyrelsen 2003: 115) Delaktighet är att vara involverad i en livssituation. Involveringen bör bedömas utifrån personens egen upplevelse och samspel och är inte en bedömning av förmåga. En person som är delaktig upplever engagemang i en situation och visar med sitt agerande att hon eller han är involverad i situationen. (Björck-Åkesson & Granlund 2004: 43, Nordenfelt 2004: 56) Enligt Molins (2004) begreppsanalys över hur ICF definierar delaktighet inrymmer delaktighet begreppet engagemang. Engagemang definieras som att ta del av, vara inkluderad, vara upptagen inom ett livsområde, vara accepterad och ha tillgång till behövda resurser. ICF nämner också att en subjektiv erfarenhet av engagemang bygger upp delaktighet. (Molin 2004: 66)

### 3.1.1 Vad är delaktighet uppbyggt av?

Redan små barn betonar att delaktighet, engagemang och aktivitet är relaterade till att må bra (Almqvist, Eriksson & Granlund 2004: 138). En forskning där elever med funktionshinder, föräldrar, lärare och specialpedagogiska handledare ombads att definiera delaktighet, visar att man kan kategorisera upplevelsen av delaktighet i tre dimensioner:

- 1) Att uppleva: genom aktivt samspel med omgivningen ha positiva upplevelser.
- 2) Att agera: aktivt agera i en livssituation både fysiskt och psykiskt.
- 3) Sammanhang: tillgänglighet till aktiviteter och samspel med miljön.

(Eriksson 2006: 29, 36)

Dessa tre dimensioner samverkar med att tillsammans skapa en känsla av delaktighet. Samma dimensioner kan identifieras i definitioner av delaktighet som forskare utvecklat. Almqvist, Eriksson och Granlund (2004) räknar upp fyra komponenter till delaktighet: 1) Känslan/ upplevelsen av engagemang och motivation, 2) agerande, 3) sammanhangets upplevda betingelser och nischers sociala och fysiska karaktäristika och 4) miljöns förutsättningar att erbjuda nischer. De sista två komponenterna har med tillgänglighet att göra. Jag tolkar det som hur tillgänglig miljön upplevs (3) och miljöns förutsättningar att vara tillgänglig, alltså att erbjuda möjlighet till delaktighet (4). Ingen av dessa komponenter kan ensamt bidra till delaktighet utan delaktighet är alltid resultatet av ett samspel mellan dessa. Eftersom delaktighetsbegreppet består av individens upplevelse, går det inte som utomstående att observera delaktighet till fullo. Upplevelsekomponenten går endast att rapporteras av individen själv. (Almqvist, Eriksson & Granlund 2004: 141, 143-144)

Upplevelse, samspel, involvering, engagemang, aktivt agerande och tillgänglighet till allt detta är delar som bygger upp delaktighet. Så vad är då egentligen delaktighet och



hur vet man om någon är delaktig? Det har kommit fram att det inte enbart räcker med att omgivningen möjliggör delaktighet eller att personen är motiverad att vara delaktig. Delaktighet bör ses som ett samspel mellan individen, den sociala och den fysiska omgivningen. Molin (2004) presenterar ett sätt att definiera delaktighet hos en person genom att definiera ytterligheterna. Minimal delaktighet förekommer enligt honom om bara minst en form av delaktighet förekommer, t.ex. endast objektiv dimension av delaktighet eller endast miljöns förutsättningar för delaktighet. Maximal delaktighet förekommer bara om

interna och externa förutsättningar för delaktighet föreligger; både subjektiva och objektiva dimensioner av delaktighet uppnås; det finns interaktion mellan individ och omgivning. (Molin 2004: 79)

D.v.s. om allt som krävs för delaktighet på alla plan kan identifieras. (Molin 2004: 79) Almqvist, Eriksson och Granlund poängterar dock att en tydlig upplevelse av delaktighet hos individen måste finnas för att man ska kunna kalla honom eller henne delaktig. (Almqvist, Eriksson & Granlund 2004: 141)

### **3.1.2 Funktionshinder och delaktighet i dag**

Funktionshinder är delvis en social konstruktion som bygger på samhällets förutsättningar och resurser. Oberoende av anledning kan otillräckliga förutsättningar till de olika dimensionerna som bygger upp delaktighet leda till en upplevelse av annorlundaskap och utanförskap för en person med funktionshinder. (Almqvist, Eriksson & Granlund 2004: 141)

Förenta Nationernas deklARATION om barnens rättigheter säger att ett barn ska ges maximal möjlighet till överlevnad och utveckling (Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights 1990). Hemmingsson skriver att kroniskt handikapp innebär en ökad risk för att detta inte föreverkligas. Hon hänvisar till forskning som visar att

barn med fysiska handikapp har ökad risk för sociala svårigheter och beteendestörningar, att vara borta från skolan, prestera sämre i skolan, bli placerad i specialklass och för problem med interaktion med jämnåriga. (Hemmingsson 2002:1) Genom att skapa en stödande omgivning för barn med handikapp kan vi hindra detta så mycket som möjligt och öka dessa barns delaktighet. Men inklusion nås inte genom att enbart fokusera på förutsättningar. Individens egen upplevelse av engagemang i olika livssituationer är en viktig ingrediens till inklusion. (Björck-Åkesson & Granlund 2004: 46)

I dag ligger delaktighet högt på handikappolitiska agendor. Forskning visar att skillnaden mellan levnadsförhållanden hos personer med och utan funktionshinder har minskat men att personer med funktionshinder inte har lika levnadsvillkor som personer utan funktionshinder. Dessa villkor varierar mellan olika typ av funktionshinder. Omfattningen av ett funktionshinder korrelerar med livsvillkorens kvalité, personer med lättare funktionshinder har bättre levnadsvillkor. Utvecklingsstörning och psykiska funktionshinder är sådana som leder till de sämsta levnadsvillkoren, medan personer med hörselskada har de bästa. Hur lika levnadsvillkor personer med funktionshinder har påverkas också av kön, ålder, etnicitet och klass. (Tideman 2004: 132-133)

Tideman citerar en person med funktionshinder som definierat delaktighet såhär:

Att få bo som alla andra, kunna köpa det man vill ha, kunna åka på semester och sånt. Det är viktigt. Att ha det ungefär som alla andra, det är det det handlar om.  
(Tideman 2004:119)

Han beskriver vidare att det som strävas med delaktighet är

att uppnå likvärdiga levnadsvillkor för personer med funktionshinder och strävan efter att personer med funktionshinder ska leva sina liv tillsammans med andra människor i samhället. (Tideman 2004:119)

Likvärdiga levnadsvillkor verkar vara det centrala när man talar om delaktighet i handikappolitiska sammanhang. Alla ska ha möjlighet till lika levnadsvillkor. Det betyder dock inte att alla ska behandlas lika. En person med funktionshinder behöver ofta extra stöd eller särbehandling för att i praktiken nå det som en person utan funktionshinder klarar av att nå självständigt. (Tideman 2004:119, 124)

## 4 TIDIGARE FORSKNING

I det här kapitlet hänvisar jag till tidigare forskning som gjorts om delaktighet och skola, inklusion, synskada och andra funktionshinder och som har relevans för detta arbete.

Hemmingsson har forskat i elever med fysiska handikapp och deras skolmiljö. Hennes avhandling består av fem olika studier. Hon har utvecklat och använt bedömningsinstrumentet Bedömning av anpassningar i Skolmiljö (BAS). Det är ett semistrukturerat intervjuinstrument som bedömer behovet av anpassning av skolmiljön. Bl.a. med detta instrument som hjälp har hon undersökt dessa anpassningsbehov, identifierat hinder i skolmiljön, beskrivit hur skolans tidsliga strukturer inverkar på elevernas delaktighet och hur en personlig assistent inverkar på elevens delaktighet i skolmiljön. (Hemmingsson 2002)

Eriksson har forskat i vad som inverkar på delaktigheten hos elever med funktionshinder. Hennes resultat visar att delaktighet är ett mångdimensionellt fenomen som påverkas av personlig erfarenhet, interaktion och kontext. Resultaten säger att elever med funktionsnedsättning är mindre delaktiga än sina jämnåriga. Graden av delaktighet korrelerar mera med elevens självständighet och interaktion med jämnåriga än med typen av funktionsnedsättning eller den fysiska miljön. Upplevelse av gemenskap och av att ha många vänner som stöder eleverna stöder delaktighet. Stöd från lärare eller assistent

ledde till lägre delaktighet hos elever med funktionsnedsättning. (Eriksson 2006) Palla (2006) skriver om aspekter av delaktighet och jämlikhet i villkor för personer med funktionshinder i skolmiljön. Hennes forskningsresultat säger bl.a. att sättet att organisera insatser på individnivå och organisations-/samhällsnivå kan hindra elever med funktionshinder att bli delaktiga i skolan. (Palla. 2006:32) Hennes forskningsresultat poängterar att tid, stöd och tillgänglighet är betydelsefulla faktorer som påverkar möjligheterna till delaktighet. Hon påpekar att delaktighet inte infinner sig bara genom att fysiskt placera alla i samma skola eller klassrum utan att det krävs rätt sorts förhållningssätt, arbetssätt, kommunikation och samarbete för att nå det. (Palla 2006: 34)

En undersökning om social inklusion gjord i Norska skolor visar att elever med olika funktionshinder inte är lika populära, har mindre vänner och mera sällan hör till en grupp jämfört med jämnåriga utan funktionshinder. Resultaten bygger på erfarenheter av både lärare och elever. (Pijl, Frostad & Flem 2008: 401) Elever med sensoriska (hörsel, syn etc.) funktionshinder och elever med motoriska funktionshinder är däremot inte i lika stor risk att exkluderas från sina jämnåriga som elever med svårigheter med t.ex. kommunikation eller beteende. I studien deltog både fjärde- och sjundeklassister och resultaten visar att risken att bli utanför är högre bland de äldre eleverna än bland de yngre. Undersökningen visar vidare att lärare tenderar att ha en mera positiv bild av elevernas sociala relationer än vad eleverna själva och elevernas klasskamrater har. (Pijl, Frostad & Flem 2008: 402)

En undersökning som behandlar inkluderade elever med synskada grundar sig på intervjuer med lärare. Resultaten visar att majoriteten av lärarna upplevde att deras elever med synskada är socialt inkluderade bland klasskamraterna. En skillnad mellan äldre och yngre elever går dock att se, lärarna upplevde att eleverna med synskada hade mera vänner som yngre än när de blev äldre. Samma undersökning visar att det finns vissa skolämnen som elever med synskada har svårare att delta i, t.ex. gymnastik, teknologi och matematik. Detta endera på grund av hälso- eller säkerhetsrisker eller beroende på att det inte finns lämpliga skolböcker för eleverna. Majoriteten av lärarna upplevde sig ha för lite kunskap om elever med synskada och skulle vara villiga att vidareutbilda sig.

I denna undersökning påpekas också att det finns behov av information som grundar sig på elevernas erfarenheter av skolan vilket motiverar mitt ämnesval. (Gray 2009:176-179)

En tysk undersökning samlade erfarenheter av 72 förskolelärare om sina integrerade elever med synskada. Barnen var endera svagsynta eller blinda, allt som allt 40 stycken. Integrationen av eleverna med svag syn visade sig upplevas mycket lättare jämfört med de barn som var blinda, som upplevdes svåra att integrera och ansågs ha mera problem i skolan. Hos eleverna med svag syn identifierades främst emotionella problem, som t.ex. rädslor, osäkerhet och dåligt självförtroende. En tolkning till varför de emotionella problemen uppstod var att de svagsynta eleverna levde på gränsen mellan en seende och en blind värld och att detta kunde skapa konflikter t.ex. När eleven ville delta i något som hindrades av synskadan. (Brambring 2001: 435-436)

En faktor som kan påverka en elevs delaktighet är en personlig assistent eller en assistent i klassen. Hemmingsson, Borell och Gustavsson har forskat om delaktighet och assistans i skolan och vilka möjligheter och hinder en assistent medför. Denna undersökning visade bl.a. att det kan uppstå konflikter mellan olika områden där eleven får hjälp av en assistent. En elev kan behöva hjälp med att göra skoluppgifter eller skriva prov under lektionerna men kanske inte vill ha assistenten på plats av sociala skäl. Assistentens närvaro inverkar på den sociala interaktionen elever emellan när en vuxen hela tiden är på plats. Detta, visade forskningen, kan leda till att eleven väljer att inte ta emot hjälp av assistenten för att eleven prioriterar att vara socialt delaktig i stället för att ha lika tillgänglighet under lektionerna. (Hemmingsson, Borell & Gustavsson 2002:14-16)

Kroksmark och Nordells (2001) forskning om hur ungdomar med synskada spenderar sin fritid visar att ungdomar med synskada umgås mindre med sina jämnåriga än vad ungdomar utan funktionshinder gör. Deras aktiviteter tenderar också att vara endera sådana, som sker passivt i hemmet eller som är på förhand planerade, som t.ex. ridlektion en gång i veckan jämfört med att träffa kompisar i köpcentret. Aktiviteterna var mindre

varierande och mindre spontana än deras seende ålderskamraters. Undersökningen visar att ungdomar med synskada har sämre möjligheter att utveckla förmågor som krävs för att bli självständiga och oberoende av sina föräldrar.

De här forskningarna har identifierat olika faktorer som påverkar elevers delaktighet varav upplevelse av gemenskap är en viktig faktor. Delaktighet har också undersökts ur lärares synvinkel. Forskning visar att elever med funktionshinder har svårare att vara delaktiga och att det finns en risk att exkluderas från sina jämnåriga. Elever med synskada hör dock till den grupp som har det lättare att bli inkluderade än elever med andra funktionshinder kan ha. Elever med svag syn verkar ha mindre problem i sina närsolor än vad blinda elever har. Forskning visar också att assistenter och stöd från vuxna kan stöda men också inverka negativt på t.ex. elevens sociala relationer. Sammanfattningsvis kan konstateras att tidigare forskning motiverar att undersöka delaktighet ur elevernas synvinkel. Lärare tenderar att bedöma sina elever bättre socialt inkluderade än vad eleverna själv upplever sig vara. Därför är det viktigt att också se på inklusion från elevernas synvinkel eftersom det ju ändå är eleverna själva som känner sig delaktiga eller utanför.

## **5 SYFTE OCH FORSKNINGSFRÅGOR**

Syftet med denna studie har utformats utgående från den teoretiska referensramen och den bakgrundsinformation som finns om ämnet. Det hjälper att begränsa arbetet både under forskningsprocessen och i det färdiga skriftliga arbetet.

Syftet med denna studie är att beskriva hur elever med synskada upplever sin delaktighet i skolmiljön samt hur delaktigheten syns i de aktiviteter de deltar i.

Jag har utvecklat mina forskningsfrågor utifrån en forskning (Eriksson 2006) som säger att dessa dimensioner enligt elever med funktionshinder bygger upp delaktighet: 1) att uppleva: genom aktivt samspel med omgivningen ha positiva upplevelser, 2) att agera: aktivt agera i en livssituation både fysiskt och psykiskt samt av 3) sammanhang: tillgänglighet till aktiviteter och samspel med miljön. (Eriksson 2006:44)

Mina forskningsfrågor är följande:

- 1) Har eleverna positiva upplevelser genom aktivt samspel med omgivningen?
- 2) Agerar eleverna aktivt i skolan både fysiskt och psykiskt?
- 3) Är skolmiljön tillgänglig så att den möjliggör deltagande i aktiviteter och samspel med miljön?

## **6 METOD**

Mitt arbete är en fallstudie som innefattar två fall. En fallstudie undersöker ett eller några aktuella fall genom flera olika datainsamlingsmetoder för att få en mångsidig bild av en viss situation. Det är en värdefull metod när man vill undersöka komplexa sociala situationer eller när man vill hitta nya hypoteser. (Bowling 2002: 403-404, 406) För det mesta är resultaten från en fallstudie inte generaliserbara p.g.a. dess knappa urval men genom att hitta gemensamma nämnare i olika fall kan man få idéer om hurdana saker som kunde vara generaliserbara för den population eller situation som man undersöker. (Metsämuuronen 2006: 216, Merriam 1994: 48-49) Fördelar med att använda fallstudie som forskningsmetod är dess starka förankring i verkligheten. Detta möjliggör att både insamlingen av data och rapportering av resultat är mycket vardagligt och verklighetsnära. (Metsämuuronen 2006: 214-216) Som datainsamlingsmetod i den här fallstudien har jag använt intervju och observation.

Enligt Kvale & Brinkmann (2009: 118-119) består en undersökning av sju stadier. 1. Tematisering där syftet och föreställningen av ämnet formuleras. 2. Planering av undersökningens upplägg. 3. Intervjuerna (och observationerna) genomförs enligt en intervjuguide som byggts upp utifrån forskningens syfte. 4. Utskrift, då intervjuens muntliga material överförs till skrift. 5. Analys, där metoderna bestäms utifrån forskningens syfte. 6. Verifiering, då resultatens validitet, reliabilitet och generaliserbarhet fastställs. 7. Rapportering av forskningens resultat och metoder.

Jag blev intresserad av att veta hur elever med synskada inkluderas i lokala skolor. Efter att jag bekantat mig med litteratur valde jag att begränsa min undersökning till delaktighetsbegreppet och elevens erfarenheter. Intervju valde jag som metod eftersom den ger elevens perspektiv på ämnet. Eftersom jag ville göra en kvalitativ undersökning och få så stor förståelse som möjligt för situationen valde jag att också observera.

## **6.1 Urval**

Populationen som jag var intresserad av var grundskoleelever (årskurs 1-9) med synskada som går i vanlig närskola och till den här undersökningen valde jag två representanter som jag bekantade mig närmare med. I en kvalitativ undersökning kan man inte undersöka allt för många enheter eftersom metoden är omfattande och tidskrävande, utan man måste välja representanter av den population som man är intresserad av (Jacobsen 2007: 120, 125, 131). Eftersom mitt syfte var att undersöka inkluderade elevers delaktighet var exkluderande faktorer då bl.a. att eleven gick i specialskola eller specialklass. Kriterier för att delta i undersökningen var att eleven var villig att delta i en intervju om delaktighet samt att bli observerad i skolan. Jag var intresserad av informanter som kunde ge mig värdefull information för undersökningen. Urvalet baserade sig därför på personlig kännedom (Merriam 1994: 63). Kännedom om ämnet hade den handledande skolan som känner till elever med synskada. Skolan hade kontaktuppgifter till och kunskap om eleverna och därmed synpunkter på lämpliga informanter. Skolan kontaktades och undersökningen presenterades. Jag fick kontaktuppgifter till tre elever var-



av en inte ville delta. Urvalet bestod således av två elever. Eleverna och deras föräldrar kontaktades genom brev där syftet med undersökningen beskrevs och där de ombads om de ville ställa upp som informanter (Se bilaga 1). Efter det var jag i kontakt med eleverna, deras föräldrar och lärare via telefon för att presentera min undersökning, få deras godkännande och komma överens om praktiska arrangemang.

## **6.2 Datainsamling**

För att få information om mina fall använde jag mig av både intervju och observation. Detta beslut fattade jag för att de olika metoderna kan komplettera varandra, en metod kan ha viktiga egenskaper som fattas hos den andra metoden (Merriam 1994: 85).

### **6.2.1 Observation**

Jag använde mig av deltagande observation för att få svar på mina forskningsfrågor. Observation lämpar sig som metod när man vill veta vad människor faktiskt gör, inte vad de säger att de gör. (Jacobsen 2007: 108) Förutom att jag ville veta hur eleverna upplever sin delaktighet, var jag intresserad av hur delaktigheten syns i deras vardag. Deltagande observation innebär att forskaren deltar i det som händer tillsammans med den som observeras (Jacobsen 2007: 209). Jag var alltså med eleverna i deras skola och de visste att jag observerade. Till stöd utvecklades en observationsguide (se bilaga 2) som byggde på forskningsfrågorna. Jag funderade ut hur jag kunde observera elevernas delaktighet, hur jag genom att följa med dem kunde få svar på forskningsfrågorna. Observationsguiden gick jag också igenom tillsammans med min bekant som har en synskada och som kunde ge synpunkter om guiden.

Hemmingsson, Borell och Gustavsson (1999) beskriver hur de gått till väga för att samla information genom att observera elever med fysiska funktionsnedsättningar. Jag har tagit modell från deras metodbeskrivning. Före observationen gjordes klart för både deltagande elever, deras föräldrar och deras lärare vad undersökningens syfte var och även forskarens roll klargjordes. Eleverna observerades under en dag i klassen och på raster-

na då det var lämpligt. I den ena elevens fall kom vi överens om med eleverna, föräldrarna och lärarna att inte informera resten av klassen om varför jag var med under en dag. Detta var en önskan av eleven som inte ville känna att hon stod ut ur massan. Detta gjorde att observation under raster blev en utmaning och därför inte så omfattande eftersom jag inte märkt kunde följa med den eleven. Den andra elevens klass informerades om orsaken till mitt besök eftersom eleven ville ha det på det viset. Det visade sig inte vara lätt att observera den andra eleven under rasterna heller, eftersom min närvaro ledde till att eleven då helst umgicks med mig, vilket ju inte gav en bild av hur en vanlig rast såg ut då jag inte normalt skulle ha varit närvarande. Under dagens gång gjordes noggranna anteckningar utgående från den observationsguide jag förberett för att få svar på forskningsfrågorna. Fokusen låg på eleven med synskada i relation till aktiviteter och händelser i skolan. Under observationen satt jag skilt från eleverna men tillräckligt nära för att kunna följa med allt som hände under timmarna. Under rasterna var jag med läraren, följde med eleverna, satt i matsalen eller på en bänk i skolan varifrån jag kunde följa med vad eleverna gjorde. Jag hade också några korta, ytliga samtal med elevernas lärare. Fast lärarnas synpunkter inte var i fokus har jag ändå redovisat för sådant som lärarna sade som kunde ge mera kunskap om elevernas situation. Jag såg samtalen med dem som en del av den deltagande observationen. Jag observerade och intervjuade en elev åt gången och skrev rent materialet så länge det var i färskt minne. Först efter att jag bearbetat en elevs material till text började jag med följande.

### **6.2.2. Intervju**

Genom kvalitativ forskningsintervju strävar man efter att förstå världen från respondentens synvinkel. (Kvale & Brinkmann, 2009: 17) Jag gjorde den ena intervjun i elevens skola och den andra hemma hos eleven. Dessa beslut fattades tillsammans med eleverna och deras föräldrar, och utgående från var eleverna tyckte att det kändes bäst att bli intervjuade. Intervjun tog plats efter observationen. Det möjliggjorde att under intervjun kunna gå tillbaka till vad jag sett när jag följt med eleven.

För att ha en översikt över de teman som ska behandlas under intervjun brukar man utarbeta en intervjuguide. (Jacobsen 2007: 96) Jag funderade hur jag kunde få svar på det jag ville undersöka och byggde upp frågor som jag tänkte kunde ge svar på forskningsfrågorna. Eftersom jag intervjuade barn hade jag på förhand funderat ut stödfrågor genom vilka jag hoppades få svar på de teman jag var intresserad av. Förutom de frågorna som ingår i intervjuguiden fungerade observationerna jag gjort innan som grund för diskussion. Ur det jag observerat kunde jag ge exempel åt eleverna på vad jag menade med mina frågor och på det viset koppla frågorna till deras vardag. Hemmingsson, Borell & Gustavsson (1999: 30-31) beskriver hur de använt intervju för att få information efter att de observerat elever med fysiska funktionshinder. Mina intervju- och observationsguider gick jag igenom med en bekant som har en synskada. Hon kunde ge idéer på hur frågorna skulle formuleras, vilka frågor som vad bra och hur jag kunde observera det som jag var intresserad av. (Intervjuguide, se bilaga 3)

Intervjuerna bandades in, med lov av informanterna, för att möjliggöra en noggrann dataanalys. Innan intervjuerna bekantade jag mig med litteratur som behandlar intervjuer med barn för att få en djupare förståelse om hur det lönar sig att fråga barn (bl.a. Doveborg och Pramling Samuelsson 2000). Detta var viktigt så väl av etiska skäl som för att intervjuerna praktiskt skulle ske så smidigt som möjligt och för att informationen skulle vara pålitlig. Före intervjun planerade jag det som skulle ske så gott som möjligt. Jag bekantade mig med den tekniska utrustningen och mina frågor. Utrymmena var främmande för mig innan intervjuerna men jag hade försäkrat mig om av lärare och föräldrar att det fanns ett lugnt rum där vi kunde vara ensamma med informanten under intervjun. Intervjuerna tog plats i en miljö som var trygg för dem, den ena i skolan i ett tomt klassrum och den andra hemma hos eleven i ett lugnt rum. Eleverna var också främmande för mig innan dagen då jag observerade och intervjuade dem. Enligt Doveborg och Pramling Samuelsson (2000: 26-27) är det viktigt att skapa en relation till barnet som bygger på förtroende för att en intervju ska bli lyckad. Tiden jag hade tillsammans med eleverna var begränsad. Genom att följa med dem under dagen kunde jag skapa någon slags kontakt med dem före jag skulle intervjuas, så att situationen inte skulle kännas så osäker för eleverna och så jag inte var alldeles främmande för dem när det var dags för intervjun. Genom att informera eleverna i förväg om vad som skulle hända gav jag dem

tid att förbereda sig för dagen. Genom att genast när jag träffade eleven försöka få den att känna sig viktig och behövd, eftersom just hon skulle intervjuas, strävade jag till att skapa en positiv relation. Jag visade också min tacksamhet över att de ville hjälpa mig och delta och jag lät eleverna lyssna på de inspelade intervjuerna och de fick säga om de tyckte att det lät bra eller om de ville tillägga något.

### **6.3 Analys av data**

Efter datainsamlingen skrev jag rent det material som jag samlat in genom intervju och observation. Detta innebar att transkribera det inbandade materialet från intervjuerna och skriva rent anteckningarna som jag gjort under observationerna. Det var viktigt att genast efter intervjuerna och observationerna skriva rent anteckningarna så att datainsamlingstillfället ännu var i färskt minne och jag inte skulle vara osäker på vad jag menat med anteckningarna. Det är också viktigt att reflektera över själva situationen, bl.a. hur respondenten uppträtt under intervjun och hur man själv fungerat (Jacobsen 2007: 136-137). Faktorer som kunde ha påverkat situationen antecknade jag också. Efter renskrivningen gjorde jag sammanfattningar av intervjuerna och observationerna.

Materialet bearbetade jag genom en innehållsanalys. Innehållsanalys innebär att man tolkar materialet som upplysningar om faktiska förhållanden. Man börjar med att kategorisera texten i ett antal teman som man sedan fyller med innehåll. (Jacobsen 2007: 139-144) Detta gjorde jag genom att utifrån de nerskrivna intervjuerna och observationerna plocka teman som kom upp. Dessa var spontana kategorier som t.ex. sådant som handlade om klasskamrater, behov av hjälp, lärare, roliga händelser i skolan osv. Efter denna sorts kategorisering gick jag tillbaka till mina forskningsfrågor och satte in materialet i sådana begreppsliga kategorier som härletts från de tre frågorna, dvs. att uppleva, att agera och sammanhang. Nu var materialet kopplat till forskningens syfte. Kategorierna gjorde det lättare att jämföra intervjuerna sinsemellan, hitta likheter och dra slutsatser. Denna sorts analys av kvalitativ information beskriver Merriam (1994: 144-145). Koppling till forskningsfrågorna var en naturlig process eftersom intervju- och observationsguiden var utvecklade från forskningsfrågorna. Metoderna och undersökningens

gång strävade jag att dokumentera väl så att en likadan forskning kunde göras av någon som läser mitt arbete. Efter att ha analyserat materialet skrev jag resultatet i en mera läsbar form. Efter att ha bearbetat materialet, skrivit ut fallbeskrivningarna och analyserat dem till resultat ville jag spegla mina resultat med vad tidigare forskning säger. Jag jämförde mina fall med forskning som jag presenterat i bakgrundsdelen. Jag reflekterade också efteråt över metoderna jag använt och om hur hela processen hade gått. Detta har jag beskrivit i diskussionskapitlet.

## 6.4 Etiska aspekter

Det intrång i enskilda individers liv som en undersökning ofta innebär kan ibland försätta forskaren i ett etiskt dilemma. (Jacobsen 2007: 21) Det var viktigt för mig att granska det jag gjorde ur ett etiskt perspektiv. Jag övervägde vad forskningen kunde ge för nytta och vilka eventuella nackdelar och konsekvenser undersökningen kunde medföra. Elever med synskada är de som har kunskap och erfarenhet om delaktighet hos elever med synskada och var därför de bästa informanterna till denna undersökning. Resultaten som sammanställdes från intervjuerna och observationerna förväntades ge kunskap till dem som arbetar i skolorna med eleverna och därmed stöda delaktighet hos elever med synskada. De eventuella nackdelarna med undersökningen kunde vara om eleverna kände att intervju- eller observationstillfällena kändes för påträngande. Detta försökte jag minimera genom att understryka att det var frivilligt att delta, att de när som helst kunde avbryta och genom att försäkra dem om att informanterna hölls anonyma. Under själva intervjusituationerna försökte jag ta hänsyn till hur eleverna kände sig och hur jag bemötte dem så att de kände sig trygga i situationen. Genom att ha bekantat mig med litteratur om intervjuer med barn kunde jag ta hänsyn till viktiga faktorer under intervjun. Enligt Kvale & Brinkmann (2009: 78) är det viktigt att i planeringsskedet erhålla respondenternas informerade samtycke till att delta i forskningen, säkra konfidentialitet och fundera på forskningens konsekvenser för respondenternas del och detta var vad jag strävade till att göra. Materialet jag samlat in har behandlats konfidentiellt och bearbetas endast av mig.

I bearbetningsskedet tog jag också i beaktande etiska aspekter som Kvale & Brinkmann (2009: 78-79) tar upp. Det var viktigt att i transkriberingsskedet skriva ner intervjuerna rätt och ordagrant så att ingen viktig information föll bort. Alla citat som förekommer i resultatdelen är ordagranna så att de inte skulle missförstås. Det etiska problemet som uppkom i analyskedet var hur djupt man kunde analysera det som eleverna sagt och hurdana slutsatser man kunde dra från intervjuerna och från det som observerats. I den renskrivna resultatredovisningen använder jag inte elevernas riktiga namn för att hålla dem anonyma och för att skydda elevernas konfidentialitet. Informationen som presenteras om dem är också begränsad så att man inte kan känna igen dem.

Det finns ingen konkret regel för när man ska sluta fråga, hur man ska skriva ett säkert resultat eller hur man försäkrar konfidentialitet men för att kunna fatta de rätta etiska besluten är det viktigt att vara medveten om vilka problem som kan uppstå för att kunna undvika felsteg. (Merriam 1994: 194)

## **7 RESULTAT**

I detta kapitel redovisar jag för undersökningens resultat genom att beskriva de två eleverna som två skilda fall. Beskrivningarna har jag sammanställt utgående från intervju- och observationsmaterialet. Sedan kopplar jag fallen till den teoretiska referensramen.

### **7.1 Fallbeskrivningar**

#### **7.1.1 Hanna**

Hanna går på åttonde klass. Hon bor tillsammans med sina föräldrar och syskon. Hanna är svagsynt men kan läsa text på nära håll. Hon har en dator, skanner och printer som hjälpmedel för att underlätta att se och anteckna det som händer under lektionerna.

Hanna använder inga förflyttningshjälpmedel och kan röra sig självständigt i bekanta miljöer.

När jag träffade Hanna hade hon nyss fått sina nya hjälpmedel. Jag följde med henne under en dag i skolan och intervjuade henne efteråt. Hanna var mycket pratglad och öppen under intervjun. Nedan har jag sammanfattat den information som jag har fått ihop under den dagen.

Hanna berättade att hon inte tyckte om skolan men ibland kunde det nog vara roligt eller åtminstone helt ok, både på timmarna och på rasterna. Hon tyckte att det var helt roligt med grupparbeten. Då behövde man inte bara sitta och lyssna utan man fick prata också. Att sitta och lyssna på lektionerna tyckte hon var tråkigt. I samband med observationen kunde jag se att hon deltog aktivt i grupparbeten och diskussioner. Hon var för det mesta aktiv och öppen, ganska pratsam och oftast glad. Hon deltog i klassens diskussioner, talade inte till någon specifik utan mest allmänt i klassen. Hon tyckte att hon nog fick sin röst hörd men sa att hon inte alltid ville säga allt hon tänker, då väntade hon att någon annan skulle svara på lärarens frågor.

Hanna deltog i alla ämnen. Hon rörde sig obehindrat i skolans omgivning. Under rasterna berättade hon att hon brukade vara inomhus, prata med någon elev, gå till sitt skåp, gå till toaletten och söka sig till nästa lektion. Hon sa att det under gymnastiktimmarna ibland kunde uppstå problem och att hon inte alltid kunde delta. När de spelade olika racketspel gick det inte så bra. Läraren ville ändå att hon skulle försöka och göra sitt bästa men Hanna sa att hon tyckte att det gick dåligt. Hon försökte ändå så gott hon kunde. Om hon behövde hjälp brukade hon fråga av läraren.

Under lektionerna valde Hanna att sitta i första raden för att kunna följa med bättre. Där satt hon ensam. Hanna hade nyss fått nya hjälpmedel. Hon hade inte börjat använda dem aktivt ännu så hon kunde inte säga om de fungerade bra eller dåligt men hon tyckte

att det kändes roligt och spännande med dator och hon trodde att hon nog skulle komma att ha användning av den. Det kändes bra enligt Hanna och lärarna verkade också intresserade och positivt inställda.

Hanna tyckte att det berodde på dagen om det var roligt i skolan eller inte. Om det skulle hända något roligt så ville Hanna gå till skolan, annars kändes det inte så motiverande. Hon berättade att hon inte hade gjort läxorna eller om det var prov eller förhör på agendan ville hon helst inte gå till skolan. Lätta ämnen tyckte Hanna att var kemi, historia, tyska och teckenspråk. Svåra ämnen var engelska och matematik. Hanna tyckte att det berodde mycket på läraren om ett ämne är lätt eller svårt. Vissa lärare sa Hanna att var jobbiga men de flesta lärare var trevliga och det tyckte hon var bra. Hon berättade att hon ibland kunde bli arg på lärarna om det uppstod missförstånd eller om de inte kom ihåg att hon inte ser. Hon berättade att då brukade hon säga till åt dem, hon sa att hon inte är blyg för att säga ifrån. Jag kunde också observera att hon hade lätt för att tala med sina lärare. Hanna var öppen och pratsam med sina lärare och speciellt sin klassföreståndare verkade hon ha ett bra förhållande med och de verkade komma bra överens. Hon fick bl.a. hjälp med det nya hjälpmedlet av klassföreståndaren. Hanna sa att hon uppskattade när lärarna behandlade henne som alla andra. Under en kort pratstund med en av Hannas lärare berättade läraren att hon inte i början hade vetat om Hannas synskada och behandlat henne som vem som helst. Detta hade hon fått positiv feedback för av Hanna och hennes föräldrar. Hanna fick skolmaterialet. t.ex. kompendier, förstorat om hon behövde. Vissa lärare gav det automatiskt och vissa måste hon be det av. Hanna tyckte att hon fick tillräckligt hjälp av lärarna.

Under intervjun kom det fram att det var viktigt med vänner. Hanna tyckte att vänner fick henne att känna sig säker. Hanna sa att hon hade ett par vänner. Under observationen märktes att hon inte hade så många att umgås med i skolan. Hon verkade vara ensam ibland, hon hade inte alltid någon att gå på rast med eller någon att prata med på lektionerna. Hon sa att hon inte hade någon bästa vän i klassen. Hanna berättade att hon hade kompisar i andra klasser som hon brukar umgås med under rasterna. När hon hade sällskap brukade de prata. Hanna tyckte inte att det fanns några hinder för att umgås med andra elever. Hon var för det mesta utåtvänd och verkar säker men ibland var hon



lite försiktig. Hanna var öppen och hade lätt för att prata om olika saker och skämta. Hanna pratade kanske mera med sina lärare än med de andra eleverna. Hanna verkade lite tveksam när jag talade med henne om klasskompisarna. Hon tyckte ändå att det är helt okej att umgås med andra.

Mobbning tyckte Hanna att är ett stort problem i skolan. Hon sa att hon både hade varit med om det själv och sett det hända för andra. Hanna önskade att det inte skulle finnas mobbning i skolan och att alla skulle vara trevliga mot varandra och beakta varandra. Hon berättar att det i skolan fanns stödelever som hade som uppgift att följa med vad som hände i skolan. Man fick också meddela anonymt till lärarna om det var någon som blev mobbad. Mobbning var något som Hanna önskade att man gjorde mera åt i skolan.

Hanna tyckte att det är "lite hängigt" i korridorerna på rasterna men annars var omgivningen ok. En viss orolighet i skolan kunde också observeras. Lunchen klarade hon av självständigt och den fysiska miljön var inte ett hinder för henne. Det tyckte hon själv och kunde också observeras klart. I Hannas klass fanns ibland en assistent under vissa lektioner som var till för alla elever som behövde extra stöd. Hanna hade ingen personlig assistent.

Hanna läste från vanliga läroböcker på nära håll. De nya hjälpmedlen möjliggör att hon kan få det som läraren skriver på tavlan och annat material rakt till sin dator. Hon höll först på att bekanta sig med datorn. Hon visade gärna hur den fungerade och vad man kunde göra med den och förhöll sig mycket positivt till sina nya hjälpmedel. Medan jag var och observerade berättar specialläraren för Hannas klass om det nya hjälpmedlet. Det tyckte jag gjordes mycket rakt och sakligt och läraren involverade på ett bra sätt de andra eleverna. En annan elev tyckte att det var tufft och skulle själv också ha velat ha en dator på lektionerna. Hanna fick positiv uppmärksamhet av detta och hon verkade tycka att det var helt trevligt. Hanna berättade att hon också hade andra förstoringshjälpmedel som t.ex. en läslinjal men att hon inte längre brukade använda dem utan hon använde dem mera när hon var yngre.

### 7.1.2 Charlotta

Charlotta går på sjunde klass. Hon bor med sina föräldrar och syskon ca 10 km från skolan och tar sig till skolan med buss. Hon har svag syn men kan läsa vanlig text på mycket nära håll med glasögon. Charlotta har en dator med förstöringsfunktion. Hon använder inga hjälpmedel för att förflytta sig.

Jag följde med Charlotta under en dag i skolan och intervjuade henne. Informationen har jag sammanställt här nedan.

Charlotta klarade sig bra i skolan och arbetade för det mesta flitigt. Detta gick både att observera och bekräftades av korta samtal med lärarna. Hon tyckte att skolan var ok för det mesta och att hon hade roligt i skolan. Hanna tyckte att uppgifterna i skolan var ganska lätta. Mest tyckte hon om historia och bildkonst för de sa hon att var intressanta ämnen. Hon deltog i diskussioner i klassen och bad om hjälp av endera klasskamrater, lärare eller assistent. Charlotta var emellanåt glad och emellanåt verkade hon lite uttråkad och frånvarande på lektionerna. Hon såg ut att koncentrera sig på lektionerna, lyssna och göra anteckningar. Charlotta sade att hon tyckte att det var roligt att vara tillsammans med sina klasskamrater, t.ex. brukade de spela olika spel på rasterna eller bara sitta och tala med varandra. Charlotta tyckte att det var ok att jobba ensam men också i grupp med andra klasskamrater. Det som hon tyckte att var tråkigt med skolan var de långa dagarna och vissa lektioner. Hon tyckte att känslorna varierade från dag till dag beroende på hur programmet såg ut. Friare dagar kändes enligt Charlotta bra, medan dagar med något speciellt på programmet kunde kännas oroliga.

Under observationen kunde ses att Charlotta var aktiv i skolan både under lektionerna och under rasterna. Hon deltog i alla ämnen och hade samma läromedel som sina klasskamrater. Hon tyckte att hon kunde delta i allt och också gymnastiken tyckte hon gick bra. Jag följde med på gymnastiklektionerna där hon deltog bra och de andra ele-

verna tog hänsyn till henne. På rasterna spelade hon spel med de andra. Charlotta berättade att hon gärna umgicks med sina klasskamrater. Hon verkade ha sällskap och också på lektionerna kunde hon ibland viska och fnittra med den som satt bredvid henne. Som person verkade Charlotta lite tyst och försiktig. I intervjun kom det fram att Charlotta hade både gamla vänner från lågstadiet och nya. Hon hade en klasskompis som hon umgicks mycket med och hon sade själv att hon hade några bästa kompisar. Hon åt lunch tillsammans med en av dem. När den eleven var borta satt hon ensam på lektionen. Hon berättade att hon också brukade umgås med sina skolkamrater på sin fritid. Jag kunde observera att hon inte umgicks så mycket med flickgänget i klassen men hade sällskap och samarbetade på lektionerna. De andra eleverna tog inte så mycket kontakt med henne under lektionerna men hon hade sällskap under rasterna.

Charlotta rörde sig ohindrat i skolan. Hon verkade klara sig i de flesta situationer, hon tyckte själv också att hon klarar sig bra. Om hon behövde hjälp sa hon att hon kunde fråga av någon. Vid lunchen kunde hon själv ta mat åt sig och föra bort brickan när hon var klar. När jag frågade om det var något som hon tyckte att var svårt, sa hon att hon ibland i slöjden kunde behöva hjälp när man skulle vara noga med att mäta något eller med att såga. Hon sade att läraren eller någon klasskompis då brukade hjälpa henne.

Charlotta hade en förstoringsdator som hon kunde använda för att kunna följa med vad som skrivs på tavlan. Under den dagen jag följde med henne använde hon den inte och hon berättade också att hon ganska sällan använder den. Hon tyckte att hon klarade sig bra utan den. Istället brukade hon lyssna noga och göra anteckningar eller sedan kunde hon titta från någon klasskamrat ifall hon missat något. Detta kunde jag observera och hennes lärare bekräftade också att hon klarade sig utan datorn och hon verkade hänga med bra. Läraren sade att Charlotta själv fick välja om hon använder datorn eller inte.

Eftersom Charlotta gick på sjuan och således var en ny elev, var lärarna kanske lite på sin vakt men sade att de nog försökte behandla henne som alla andra. De visste om hennes synskada och var redo att hjälpa till men ville inte särbehandla henne. De sa att de

försökte uppmuntra henne att säga till om det var något som hon behövde hjälp med och de sade att de hellre ville hjälpa lite mindre än för mycket. I klassen fanns ibland en assistent som hjälpte till med hjälpmedlet men Charlotta hade ingen personlig assistent.

## 7.2 Analys

I detta kapitel analyserar jag det material jag samlat in om eleverna. För att komma fram till de här resultaten har jag bearbetat materialet genom att dela in de båda fallens information i kategorier som behandlar olika teman. De båda fallens information jämfördes sinsemellan och också skillnader och likheter i det observerade materialet och det material jag fått genom att intervjua plockades ut. Genom att göra det kunde eventuella skillnader mellan den upplevda och observerade delaktigheten ses. Kategorierna med de olika teman som behandlades (t.ex. kompisrelationer, roliga händelser, behov av hjälp, känslor) var många och vissa gick in i varandra. För att göra redovisningen klarare satte jag in de olika kategorierna under tre rubriker som utvecklats från de tre forskningsfrågorna. Detta gjorde det också lättare att svara på forskningsfrågorna, vilket jag har gjort på basis av analysen i slutet av varje stycke.

### 7.2.1 Att uppleva

Som tas upp i kapitlet om delaktighet är positiva upplevelser, motivation och engagemang en och kanske den viktigaste komponenten av delaktighet. Fast skolan inte var det roligaste i de här elevernas liv så kunde man se, och det kom också fram i elevernas berättelser att de nog hade positiva upplevelser i skolan. Eleverna klarade sig båda bra i skolan. De var för det mesta glada eller neutrala. Positiva upplevelser kopplades hos båda eleverna starkt till att göra något tillsammans med vänner, vilket märktes under intervjuerna. "...en rast när vi var ett gäng flickor som spelade ett spel tillsammans hela rasten, det var kul." Hanna sade att hon kände sig säker när hon var tillsammans med vänner. Under rasterna talade eleverna med sina klasskompisar. Hanna berättade också om situationer då hon ibland kunde bli arg. "Nå ibland på vissa lärare [...] om dom int har liksom kommit ihåg att jag int ser [...] på mattatimmarna så glömmet han alltid, så jag brukar alltid läxa upp honom för det." Charlotta verkade förhålla sig mera positivt

till skolan än Hanna. Hanna hade en positiv inställning till sina hjälpmedel och i hennes klass var det klart en positiv stämning runt datorn. Charlotta undvek helst att använda sina hjälpmedel. Båda eleverna tyckte att det var viktigt att lärarna behandlade dem lika som alla andra och lärarna verkade också tycka att det var viktigt och eftersträvansvärt.

### **7.2.2 Att agera**

Som Eriksson (2006) tar upp är aktivt agerande i en livssituation både fysiskt och psykiskt en komponent som bygger upp delaktighet. Elevernas agerande observerades i de olika aktiviteter de deltog i och undersöktes genom att fråga hur de själva upplevde sig agera. Genom korta samtal med lärarna kom det också fram hur lärarna såg på saken.

Båda eleverna berättade att de deltog i alla ämnen precis som sina klasskamrater. De klarade sig enligt sina lärare bra i skolan och arbetade flitigt. Lärarna tyckte att det hade gått bättre än de förväntat sig med en elev med synskada i klassen. På rasterna var eleverna för det mesta aktiva. De talade med någon eller spelade. Eleverna höll sig inomhus på rasterna. För Hanna var gymnastiken ett ämne som ibland orsakade problem. I den delen av livssituationen kunde hon inte alltid delta aktivt. Hanna var mera pratsam än Charlotta som var lite mera tyst. Båda eleverna var lite försiktiga. Charlotta hade några nära vänner och Hanna hade vänner i parallellklasser. Eleverna var inte de mest pratsamma i klassen men deltog i diskussioner och grupparbeten. Hanna upplevde inget hinder att vara med skolkamraterna, men det kunde observeras att hon blev ensam en del.

### **7.2.3 Sammanhang**

Den sista komponenten av delaktighet som togs upp i kapitlet om delaktighet handlade om tillgänglighet till aktiviteter och samspel med miljön. Möjligheterna till att vara aktiv, delta och engagera sig är en viktig del av att känna sig delaktig. Den fysiska tillgängligheten kunde observeras bra medan jag gällande tillgänglighet till samspel med miljön fick stöda mig på elevernas åsikter.

Ingendera av eleverna hade en personlig assistent i skolan. De hade inte heller behov av förflyttningshjälpmedel. Båda eleverna hade vanliga böcker och läromedel och de kunde läsa normalstor text, om än på nära håll. Hanna fick sitt material förstorat vid behov. Eleverna hade båda dator, skanner och printer som hjälpmedel. Båda eleverna kunde röra sig ohindrat i skolan, de klarade sig självständigt vid lunch och på rasterna. De upplevde båda att de klarade det mesta självständigt men att de fick hjälp om de behövde. Hanna kunde inte alltid delta i allt i gymnastiken och vissa saker tyckte hon var svåra. ”...Det går liksom lite åt skogen”, kommenterade hon. Charlotta tyckte att slöjd var ett ämne då hon ibland måste be någon om hjälp. Elevernas klasskamrater tog hänsyn till dem och eleverna kände att de kunde be om hjälp. Eleverna tyckte inte att det fanns några hinder att umgås med andra elever. Emellanåt verkade båda ändå vara ensamma eller utan sällskap men några klara hinder för samspel gick inte att identifiera. Hanna nämnde att mobbning var ett problem som borde åtgärdas. ”Nå att ingen mobbning och att alla sku vara trevliga mot alla, beakta alla och sådär.” Det kom dock inte fram om det var ett problem just nu eller om hon tidigare hade hamnat ut för mobbning.

#### **7.2.4 Resultatsammanfattning**

Syftet med den här undersökningen var att beskriva hur elever med synskada upplever sin delaktighet i skolmiljön samt hur delaktigheten syns i de aktiviteter de deltar i. Den första frågan var om eleverna hade positiva upplevelser genom aktivt samspel med omgivningen. Eleverna hade positiva upplevelser när de var tillsammans med sina klasskamrater. Det fanns också trevliga ämnen och lärare som gav positiva upplevelser. Frånvaro av positiva upplevelser d.v.s. negativa saker kunde identifieras då eleven blev ensam eller inte fick den hjälp hon behövde. Eftersom det är viktigt att uppleva positiva saker för att känna sig delaktig och dessa elever i åtminstone en del situationer hade positiva upplevelser kan det tolkas som att denna komponent fylldes tillfredsställande.

Den andra forskningsfrågan var ifall eleverna agerar aktivt i skolan både fysiskt och psykiskt. Eleverna arbetade aktivt med sina skoluppgifter och klarade dem bra. På ras-

terna agerade de också för det mesta aktivt men ibland kanske de hade en mera passiv roll eller var för sig själva. Vissa fysiska aktiviteter var svåra att delta i. Vissa brister kunde observeras i den sociala interaktionen men som helhet upplevde jag att båda eleverna fyllde också denna komponent av delaktighet.

Den tredje forskningsfrågan var om skolmiljön är tillgänglig så att den möjliggör deltagande i aktiviteter och samspel med miljön. Den fysiska miljön var relativt tillgänglig för de här eleverna. Med de aktiviteter som de hade svårt med fick de lätt hjälp med vid behov. Eleverna var emellanåt ensamma men några klara hinder för samspel gick inte att observera. Också denna komponent upplever jag att fylls tillfredsställande.

Sammanfattande kan konstateras att alla komponenter av delaktighet fylls mer eller mindre. Eleverna kan sägas uppleva sig vara delaktiga i skolmiljön och denna delaktighet går också att observeras. Som tagits upp flera gånger kan ingen av dessa komponenter ensamt bidra till delaktighet utan delaktighet är alltid resultatet av ett samspel mellan de olika delarna. Som helhet verkade de här eleverna ha positiva upplevelser, vara aktiva och ha en tillgänglig omgivning.

## **8 DISKUSSION**

Detta arbete ger ett konkret exempel på hur det kan vara för elever med synskada som är inkluderade i sina närsolor. Tidigare forskning motiverar att undersöka delaktighet ur elevernas synvinkel och det gör denna forskning. I detta kapitel reflekterar jag kring de resultat som jag kommit fram till. Jag har också kopplat resultaten till tidigare forskning som jag presenterat i bakgrunden till detta arbete. Metoderna diskuteras och till slut tar jag upp förslag på fortsatt forskning.

## 8.1 Resultatdiskussion

Det fanns många gemensamma nämnare i de två elevernas situation. Vissa skillnader kunde dock ses. Resultaten visar bl.a. att Charlotta förhåller sig mera positivt till skolan än vad Hanna gör. Detta kan ha att göra med åldern. Forskning (bl.a. Gray 2009) säger att yngre elever har mindre problem med social interaktion än vad äldre elever har. I detta fall var åldersskillnaden inte så stor och kanske inte heller skillnaderna så uttryckliga men det kan ju delvis ändå ha med åldern att göra. För Charlotta var det också nytt och spännande eftersom hon nyligen börjat i högstadiet, vilket kan ha inverkat positivt på skolmotivationen.

Det kom också klart fram en skillnad mellan elevernas förhållningssätt till sina hjälpmedel. Hanna var mycket positiv och intresserad av datorn medan Charlotta inte tyckte om att använda sin. För Hanna var ju hjälpmedlen en ny och spännande sak som kanske därför var intressant. I Hannas klass rådde också en positiv stämning runt hjälpmedlet genast i början och Hanna fick positiv uppmärksamhet pga. sin dator, vilket kan ha påverkat hennes förhållningssätt. Charlottas dator var inte i någon stor roll under skoldagen, det kan vara att hon skämdes över att plocka fram den eller att den fick henne att känna sig annorlunda. Det kan också helt enkelt vara att hon upplevde den som onödig eftersom hon klarade sig helt bra utan den.

Molin (2004: 79) tar upp ett sätt att definiera delaktighet hos en person genom att definiera ytterligheterna av begreppet. Minimal delaktighet förekommer enligt honom om minst en form av delaktighet förekommer. Maximal delaktighet förekommer om allt som krävs för delaktighet på alla plan kan identifieras. Hos de här eleverna kan identifieras flera komponenter som bygger upp delaktighet, alltså är de åtminstone mera än minimalt delaktiga i skolmiljön. Tillgängligheten till olika fysiska aktiviteter är bra, eleverna kan röra sig fritt och får för det mesta den hjälp de behöver. Eleverna deltar också i de flesta aktiviteterna. Det som minskar på delaktigheten är de aktiviteter som de inte kan delta i eller som de behöver extra hjälp med. Eleverna är inte heller till fullo socialt aktiva. Eftersom eleverna har en del positiva upplevelser i skolan så fylls upplevelse-



komponenten till viss grad. Skolan är ändå inte bara en positiv upplevelse för dem. I de här elevernas fall ser det ut som att alla komponenter fylls till en viss grad men att det finns små brister på alla områden. Om man ser på Molins definition av ytterligheterna så ligger dessa elever någonstans mellan minimal och maximal delaktighet. Betydelsen av elevens egen upplevelse är stor och har poängteras på flera ställen också i detta arbete. Det kunde kanske betyda att ifall eleven upplever som t.ex. i dessa fall att det inte finns några problem med klasskamraterna så väger det mera än en observation av ensamhet eller utanförskap hos eleverna.

Informanterna klarade sig i huvudsak bra i skolan. Problem som kunde identifieras var vissa aktiviteter t.ex. gymnastik och slöjd, som krävde fysiskt utförande eller noggrannhet, Gray (2009) identifierade bl.a. Gymnastik och teknologi som ämnen som kan orsaka problem för elever med synskada. Dessa problem var ändå inte sådana att de hindrade eleverna från att vara med på lektionerna. De klarade sig kanske inte så bra men fick hjälp vid behov och fick vara med.

Den sociala aspekten var en annan del där eleverna inte var fullt delaktiga. Forskningsresultat av Pijl, Frostad & Flem (2008) säger att elever med olika funktionshinder inte är lika populära, har mindre vänner och mera sällan hör till en grupp jämfört med jämnåriga utan funktionshinder. Enligt deras forskning hörde dock elever med synskada till den gruppen som klarar sig bättre jämfört med t.ex. elever med beteendestörningar eller kommunikationsproblem. Mina resultat visar också på att det finns vissa brister i den sociala inklusionen men att de inte är stora. Samma forskning visar att risken att bli utanför är högre bland äldre elever än bland yngre. I dessa fall var ålderskillnaden inte så stor men för den yngre eleven såg den sociala situationen lite bättre ut. Det har säkert att göra med att när barn blir äldre blir det viktigare att passa in och vara lika som alla andra. Att vara tillsammans med kompisar visade sig vara viktigt för båda eleverna. Eriksson (2006) säger också att interaktion med jämnåriga och upplevelse av gemenskap är av större betydelse när det kommer till känsla av delaktighet än vad t.ex. den fysiska miljön är.

I flera forskningar har lärarnas syn på inklusion och delaktighet undersökts (bl.a. Pijl, Frostad & Flem 2008 och Gray 2009). Dessa visar att lärarna ofta har en mera positiv bild av elevernas situation än vad eleverna själva har. I mitt arbete kunde detta inte påvisas eftersom lärarnas åsikter inte direkt undersöktes, men det kan ändå nämnas att alla lärare som jag talade med tyckte att det gick mycket bra för deras elever med synskada.

Resultaten i denna undersökning är inte generaliserbara eftersom urvalet är så litet. Den ger dock en inblick i vilka eventuella svårigheter elever med synskada kan uppleva i skolan och kan ge ämne för fortsatt forskning. Tidigare forskning har motiverat att se på delaktighet ut elevernas synvinkel och jag tycker att detta arbete stöder denna uppfattning. Resultaten i detta arbete stöder på många plan tidigare forskning.

## **8.2 Metoddiskussion**

Metodvalet kändes lämpligt med tanke på syftet. Jag hade dock gärna observerat eleverna under flera dagar för att se en större variation av aktiviteter. Då hade jag också hunnit lära känna eleverna lite bättre och intervjuerna hade kanske varit mera avslappnade. Jag upplevde att det var svårt att komma in som en främmande person och fråga om sådant som kunde kännas privat för de intervjuade. Det finns en gräns för hur mycket en högstadielev vill berätta om sitt liv för en främmande person. Detta kanske hindrade mig från att fråga ut om något ämne som eleven inte ville tala om. Om jag hade känt eleverna bättre, hade jag säkert vågat pressa dem mera och de kanske hade varit villigare att tala om svårare saker. Jag kände dock att jag under dagens lopp hade hunnit få elevernas förtroende och jag var tydlig med att understryka att informationen var konfidentiellt. Jag spekulerar också över hur situationen sett ut om intervjuaren varit någon vuxen som eleverna kände. Det kunde ha lett till att eleverna hade varit öppnare, men lika väl att de kanske inte velat berätta för t.ex. sin lärare om något var dåligt i skolan.

Intervju är en svår metod och det kräver träning för att bli en bra intervjuare. Också bra självkänedom och självreflektion är viktigt för att utvecklas som intervjuare. I dessa intervjutillfällen var det mycket jag kunde ha gjort annorlunda. Förutom mina, i förhand planerade frågor, använde jag mig av förtydligande följdfrågor. Att kunna komma på just de följdfrågorna som ger svar på det intervjuaren är intresserad av, visade sig vara krävande och är något som jag får öva mig på. Ibland överraskade eleverna mig med sina svar så att jag helt enkelt inte kom på hur jag skulle fortsätta. Som helhet fungerade intervjuguiden ändå relativt bra för sitt syfte.

Det var inte helt enkelt att skapa egna instrument för intervju och observation. Jag kontrollerade mina guider med en bekant med synskada som gav synpunkter på hur jag kunde formulera mina frågor bättre. Jag kunde också ha pilottestat mina frågor med någon elev i förhand. För att undersöka detta ämne mera pålitligt kunde man också använda något standardiserat instrument. Koster et. al. (2008) har t.ex. utvecklat ett frågeformulär för lärare som undersöker inkluderade elevers sociala delaktighet. Något liknande kunde också användas för att undersöka hur eleverna upplever sin delaktighet.

Utmaningen med min målgrupp var att de inte var små barn men inte heller vuxna. Att hålla en balans så att intervjufrågorna inte kändes för barnsliga och inte för krävande upplevde jag att var en stor utmaning. Elever i denna ålder är också krävande att närma sig. Ämnet kan vara känsligt eftersom de sociala kontakterna är så viktiga och man bara vill smälta in så bra som möjligt.

### **8.3 Förslag på fortsatt forskning och implikationer**

Inklusion och delaktighet hos elever med synskada kunde gärna forskas mera i. Elevernas synvinkel känns som den mest naturliga och relevanta eftersom det är eleverna som ska känna att de passar in i sin omgivning. Utifrån bl.a. den här undersökningens resultat kunde man göra en mera kvantitativ undersökning med frågeformulär om hur eleverna upplever delaktighet. Orsaker till brister i delaktighet kunde också vara intressan-

ta att identifiera. Utifrån det kunde man fundera mera på åtgärder för en mera inkluderande skolmiljö som skapar delaktighet för elever med synskada.

Det här arbetet har koncentrerat sig på skolmiljön medan man också kunde undersöka delaktighet inom andra områden som t.ex. fritid, vilket bl.a. Kroksmark och Nordell (2001) redan gjort, eller tillgänglighet i samhället med ett bredare perspektiv. Ergoterapeuter skulle säkert vara intresserade av olika hjälpmedels och omgivningsanpassningars inverkan på delaktighet eller hur man kan anpassa olika aktiviteter i skolan eller i andra områden av samhället så att de möjliggör deltagande också för personer med synskada.

Under denna process har jag varit i kontakt med Svenska skolan för synskadade som har hjälpt mig och jag hoppas att resultaten kan vara till nytta för dem och andra som arbetar med elever med synskada. Ett ännu tydligare samarbete med fältet kunde resultera i att man mera konkret använder sig av informationen för att utveckla inkluderingen av dessa elever. Detta är något man kan fundera på i framtiden. Ett konkret projekt för främjande av delaktighet kunde vara intressant.

Från resultaten av det här arbetet kan ergoterapeuter få hjälp när de funderar på vad som hör till delaktighet hos elever med synskada. Resultaten ger en bild av hurdana problem som kan uppstå och vad som lätt verkar gå att åtgärda i skolan. T.ex. genom att möjliggöra att eleven får den hjälp hon behöver kan många fysiska tillgänglighetsproblem överskridas. Elevens och omgivningens förhållningssätt till hjälpmedel är också något som kan vara viktigt att tänka på för en ergoterapeut för att en hjälpmedelsprocess ska vara lyckad och hjälpmedlet till nytta för eleven.

## KÄLLOR

Almqvist, Lena, Eriksson, Lilly & Granlund, Mats. 2004: Delaktighet i skolaktiviteter – ett systemteoretiskt perspektiv. I: Gustavsson, Anders (red.) 2004: *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-02674-9.

Biklen, Douglas. 2001: Inklusion sosiaalisia konstruktioita: Käytännöstä oppimassa. I: Murto, Pentti. Naukkarinen, Aimo. Saloviita, Timo. (red.) 2001: *Inklusion haaste koululle – Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-Kustannus. ISBN 952-451-039-1.

Björck-Åkesson, Eva. Granlund, Mats. 2004: Delaktighet – ett centralt begrepp i WHO:s klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa (ICF). I: Gustavsson, Anders (red.) 2004: *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-02674-9.

Bowling, Ann. 2002: *Research methods in health - investigating health and health services*. Open University Press. 0-335-20643-3.

Brambring, Michael. 2001: Integration of children with visual impairment in regular preschools. I: *Child: Care, Health and Development*. Vol: 27, nr: 5. s. 425-438.

CAOT 2002: *Enabling Occupation: An Occupational therapy Perspective*. Ottawa: CAOT. ISBN 1-895437-58-X.

Eriksson, Lilly. 2006: *Participation and disability – A Study of Participation in school for children and youth with disabilities*. Stockholm: Karolinska Institutet. ISBN 91-7140-831-2. Tillgänglig:

<http://publications.ki.se/jspui/bitstream/10616/38634/1/thesis.pdf> Hämtad 13.4.2010.

Förbundet Finlands Svenska Synskadade r.f. 2010: Synskadeinfo. Tillgänglig:

<http://www.fss.fi/synskadeinfo/>. Hämtad 10.1.2010.

Gray, Colette. 2009: A qualitatively different experience: mainstreaming pupils with a visual impairment in Northern Ireland. I: *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 24, nr. 2, s. 169–182.

Gustavsson, Anders. 2004: *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-02674-9.

Heimdahl Mattson, Eva. 2008: *Mot en inkluderande skola? Skolledares syn på specialpedagogiska insatser. En jämförande studie 1996 och 2006*. Stockholm: Edita. ISBN 978-91-28-00000-0.

Hemmingsson, Helena. 2002: *Student-Environment Fit for Students with physical Disabilities*. Stockholm: Karolinska Institutet. ISBN 91-7349-276-0

Hemmingsson, Helena. Borell, Lena & Gustavsson, Anders. 1999: Temporal Aspects of Teaching and Learning – Implications for Pupils With Physical Disabilities. I: Hemmingsson, Helena. 2002: *Student-Environment Fit for Students with physical Disabilities*. Stockholm: Karolinska Institutet. ISBN 91-7349-276-0.

Herrgård, Sofia. 2006: Klasslärarens förhållningsätt till inklusion av elever i behov av särskilt stöd i den allmänna skolan. I: Kristina Ström (red.) 2006: *En skola för alla?*

*Perspektiv på inkluderande undervisning i Svenskfinland.* Vasa: Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi. ISBN 952-12-1813-4.

Jacobsen, Dag Ingvar. 2007: *Förståelse, beskrivning och förklaring – Introduktion till samhällsvetenskaplig metod för hälsovård och socialt arbete.* Lund: Studentlitteratur. ISBN 978-91-44-00638-3.

Jansson, Hans-Erik. 2006: Inklusion och integrering i finländska styrdokument. I: Kristina Ström (red.) 2006: *En skola för alla? Perspektiv på inkluderande undervisning i Svenskfinland.* Vasa: Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi. ISBN 952-12-1813-4.

Jyväskylän näkövammaisten koulu. 2010: Ohjaus- ja tukipalvelut. Tillgänglig: <http://www.jynok.fi/>. Hämtad 13.4.2010.

Keskuspuisto: Arlan toimipaikka. 2011: Näönkäytön harjoitukset. Tillgänglig: <http://www.arlainst.fi/index.php?k=12473>. Hämtad: 6.2.2011.

Koster, Marloes. Nakken, Han. Pijl, Sip Jan. Van Houten, Els J. & Spelberg, Henk C. Lutje. 2008: Assessing social participation of pupils with special needs in inclusive education: the construction of teacher questionnaire. I: *Educational Research and Evaluation.* Vol 14, nr. 5. s. 395-409.

Kroksmark, Ulla & Nordell, Kersti. 2001: Adolescence: The Age of Opportunities and Obstacles for Students with Low Vision in Sweden. I: *Journal of Visual Impairment & Blindness.* Vol. 95, nr. 4. s. 213-225.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend. 2009: *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 978-91-44-05598-5.

Finlex. Databasen för uppdaterad lagstiftning. 1998/628: *Lag om grundläggande utbildning*. Tillgänglig: <http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628> Hämtad 1.10.2010.

Merriam, Sharan B. 1994: *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-39071-8.

Metsämuuronen, Jari. 2006: Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus. ISBN13 978-952-5372-21-9.

Molin, Martin. 2004: Delaktighet inom handikappområdet – en begreppsanalys. I: Gustavsson, Anders (red.) 2004: *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-02674-9.

Murto, Pentti. 2001: Vammaisuuden raameista osallisuuden kokemiseen. I: Murto, Pentti, Naukkarinen, Aimo, Saloviita, Timo. (red.) 2001: *Inklusion haaste koululle – Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-Kustannus. ISBN 952-451-039-1.

Nordenfelt, Lennart. 2004: Aktivitet, delaktighet och ICF – en vetenskapsteoretisk bakgrund. I: Gustavsson, Anders (red.) 2004: *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-02674-9.

Näkövammaiset lapset ry. 2010: *Koulutielle*. Tillgänglig: <http://www.silmatera.fi/nakkarila/index2.php?sivu=1671>. Hämtad 3.1.2011.



Näkövammaisten keskusliitto. 2010: Näkövammaisuuden määrittely. Tillgänglig: <http://www.nkl.fi/fi/etusivu/tietoa/maarittely>. Hämtad 13.1.2011.

Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights 1990: *Convention on the Rights of the Child, article 6*. Tillgänglig: <http://www2.ohchr.org/english/law/crc.htm#preamble> Hämtad 14.1.2011.

Palla, Linda. 2010: *Den inkluderande skolan - En studie på gruppnivå om delaktighet och jämlikhet i villkor för elever med funktionshinder*. [www] Högskolan Kristianstad. Institutionen för beteendevetenskap. Tillgänglig: <http://www.spsm.se/Documents/Forskning%20och%20utveckling/Delaktighet/Den%20inkluderande%20skolan.pdf>. Hämtad 20.4.2010.

Pijl, Sip Jan. Frostad, Per. Flem, Annlaug. 2008: The Social Position of Pupils with Special Needs in Regular Schools. I: *Scandinavian Journal of Educational Research* vol. 52, nr. 4, s. 387–405.

Saloviita, Timo. 2011: Inkluisio eli “osallistava kasvatus”- lähteitä sekä 13 perustetta inkluisiota vastaan. Tillgänglig: <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/Inkluisio.pdf> Hämtad: 30.1.2011.

Socialstyrelsen. 2003: Klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa. Vällingby: Elanders Gotab. ISBN 91-7201-755-4. Tillgänglig: <http://www.socialstyrelsen.se/Lists/Artikelkatalog/Attachments/10546/2003-4-1.pdf>. Hämtad 4.4.2010.

Social- och hälsovårdsministeriet. 2001: *Övriga grupper som lider av kommunikations-  
svårigheter*. Tillgänglig:

<http://pre20031103.stm.fi/svenska/tao/publikat/vord/ovriga.htm>. Hämtad 2.10.2010.

Synskadades Riksförbund. 2010: *Vem är synskadad?* Tillgänglig:

<http://www.srf.nu/Om-synskador/Ogonsjukdomar/Vem-ar-synskadad/>. Hämtat  
10.1.2011.

Synskadades Riksförbund. 2011: *Leva som synskadad*. Tillgänglig:

<http://www.srf.nu/leva-som-synskadad/>. Hämtad 6.2.2011.

Tideman, Magnus. 2004: *Lika som andra – om delaktighet som likvärdiga levnadsvill-  
kor*. I: Gustavsson, Anders (red.) 2004: *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur.  
ISBN 91-44-02674-9.

Virta, Anne. 2006: *Näkövammaisen lapsi integroidussa ryhmässä. Näkövammaiset Lap-  
set ry*. Tillgänglig: <http://www.silmatera.fi/nakkarila/index2.php?sivu=1283>. Hämtad  
4.2.2011.

Väyrynen, Sai. 2001: *Miten opitaan elämään yhdessä? - Inklusion monet kasvot*. I:  
Murto, Pentti. Naukkarinen, Aimo. Saloviita, Timo. (red.) 2001: *Inklusion haaste  
koululle – Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-Kustannus. ISBN 952-451-039-1.

## BILAGOR

### Bilaga 1: Brev till informanternas föräldrar

Bästa förälder,

Mitt namn är Sonja Sivonen och jag studerar ergoterapi vid yrkeshögskolan Arcada där jag håller på att göra mitt examensarbete. Temat i mitt examensarbete behandlar delaktighet i skolmiljö hos elever med synskada. Examensarbetet planeras att bli färdigt före årsskiftet och kommer att presenteras i början av nästa år. Syftet med min studie är att beskriva hur elever med synskada upplever sin delaktighet i skolan samt hur delaktigheten syns i de aktiviteter eleverna deltar i. För att få information kommer jag att observera och intervjua elever med synskada som går i grundskolan.

Via Svenska skolan för synskadade har jag fått era kontaktuppgifter. Jag vill be om ert och ert barns lov att intervjua och följa med ert barn i skolan under några dagar under hösten. För att få kunskap om hur barn med synskada upplever sig vara delaktiga önskar jag att ert barn kan delta i min undersökning. Intervju- och observationstillfällena kommer att ta plats i barnets skola vid överenskommen tidpunkt. Intervjuerna kommer att bandas in och under observationerna kommer jag att göra anteckningar. Allt material kommer att behandlas konfidentiellt och ert barns integritet kommer att skyddas så att det inte går att identifiera utgående från det publicerade materialet. Deltagandet i undersökningen är frivilligt och ert barn har när som helst rätt att avbryta deltagandet. Som handledare för detta arbete fungerar Annikki Arola. Jag besvarar gärna frågor angående undersökningen.

Med vänliga hälsningar,

Sonja Sivonen

0407226682

sonja.sivonen@arcada.fi

Handledare:

Med.mag. lektor i ergoterapi Annikki Arola

0207-699422

annikki.arola@arcada.fi

## Bilaga 2: Observationsguide

### **Verkar eleverna vara engagerade och motiverade?**

- Är eleverna entusiastiska? Glada?
- Kommer de gärna till skolan? Arbetar de gärna?

### **Agerar eleverna i skolan?**

- Är de aktiva i klassen? Gör sitt arbete, kommunicerar, ber om hjälp, deltar i diskussion...
- Är de aktiva på rasterna? Leker, rör sig, kommunicerar med andra...
- Deltar de eller är de utanför? I lekar, grupparbeten....

### **Hur samspelar eleverna med miljön?**

- Talar de med andra elever?
- Leker de med andra elever?
- Kontakt med lärare

### **Inverkar miljön på samspel?**

- Finns det fysiska hinder i miljön? Ställen dit eleven inte kan gå?
- Finns det andra hinder?
- Elevens självkänsla? Blyg? Utåtvänd?
- Tar de andra eleverna kontakt?
- Stödåtgärder?

## Bilaga 3: Intervjuguide

- **Positiva upplevelser och motivation i skolan**
  - Tycker du om att gå i skolan?
  - Har du roligt i skolan? Under timmarna? På rasterna?
  - Vill du gå till skolan på morgonen?
  
- **Engagemang och aktivt deltagande i skolan**
  - Arbetar du gärna i skolan?
  - Är du gärna med dina klasskompisar?
  - Vad gör du på lektionerna? Vad gör du på rasterna?
  - Deltar du i alla ämnen? Deltar du i lekar
  
- **Fysisk och psykisk aktivitet i skolan**
  - Leker du på rasterna?
  - Hur förflyttar du dig i skolan?
  - Pratar du med dina klasskompisar?
  - Vad har du för känslor i skolan?
  
- **Tillgänglighet till aktiviteter i skolan**
  - Deltar du i alla ämnen?
  - Kommer du till de ställen du vill i skolan? Finns det hinder?
  - Kan du delta i lekar?

– **Tillgänglighet till samspel med skolmiljön**

- Leker du med de andra? Finns det hinder?
- Kan du vara i kontakt med de andra? Finns det hinder?
- Får du hjälp? Har du hjälpmedel?