



Självständigt arbete (examensarbete), 15 hp, för  
Speciallärarprogrammet, specialisering utvecklingsstörning  
VT-2018

## **Inkludering genom samläsning**

Inclusion through co-reading

Camilla Hansson och Petra Landgren

Sektionen för hälsa och samhälle eller Sektionen för lärande och miljö

**Författare/Author**

Camilla Hansson och Petra Landgren

**Titel/Title**

Inkludering genom samläsning  
Inclusion through co-reading

**Handledare/Supervisor**

Kamilla Klefbeck

**Examinator/Examiner**

Daniel Östlund

**Sammanfattning/Abstract**

I november 2017 kom Skolverkets rapport om samläsning i gymnasiesärskolan och gymnasieskolan. I rapporten belyser Skolverket att det strävas efter integrering och inkludering i det svenska skolväsendet och samläsning är en del av den inkluderande skolan.

Denna studies syfte är att bidra med kunskap om hur elever upplever samläsning utifrån begreppen begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. Vid insamling av data har fyra elever på gymnasiesärskolan, som samläser sina karaktärsämnen med elever tillhörande de nationella gymnasieprogrammen, yrkesintroduktionen, observerats och intervjuats. Eleverna går på två olika gymnasieskolor. Resultaten har sedan tolkats utifrån Antonovskys (2005) teoretiska ramverk KASAM, genom en kvalitativ innehållsanalys.

Begreppet begriplighet syftar till i vilken utsträckning inre och yttre stimuli upplevs som förnuftsmässigt gripbara. Analysen visar att eleverna tolkar och visar sin förståelse på olika sätt beroende på om det är skoluppgifter som tränas i en konstruerad lärmiljö inför kommande arbetsliv eller uppgifter som tränas i autentisk arbetsmiljö, i skolans regi. I begreppet hanterbarhet beskrivs de resurser människan upplever sig ha tillgång till och om de är tillräckliga i jämförelse mot att möta de krav som ställs. Analysen visar att eleverna hanterar uppgifter skriftligt, muntligt och praktiskt, i grupp där pedagoger finns tillgängliga. De upplever sig vara inkluderade och delaktiga fullt ut, när de arbetar i grupp. Meningsfullhet innebär att man har saker som man upplever som viktiga och motiverande i sitt liv. Analysen visar att eleverna uttrycker att de känner sig jämbördiga vid samläsning och att de inte ser några skillnader mellan eleverna på de 3-åriga gymnasieprogrammen och eleverna på de 4-åriga gymnasiesärskoleprogrammen, i karaktärsämnen. Elever uttrycker också fördelar med att se hur andra elever arbetar.

**Ämnesord/Keywords**

delaktighet, inclusion, inkludering, learning disabilities, samläsning, special schools, särskola

# Innehåll

Förord .....	6
1. Inledning och bakgrund .....	7
1.1. Bakgrund .....	7
1.2. Syfte.....	9
1.3. Frågeställning .....	9
1.4. Begrepp.....	9
1.5. Policy- och styrdokument.....	10
2. Tidigare forskning .....	12
2.1. Samläsning och samundervisning .....	12
2.2. Inkludering.....	14
2.3. Delaktighet.....	18
2.4. Summering.....	20
3. Teori.....	21
3.1. Summering.....	23
4. Metod.....	24
4.1. Val av metod.....	24
4.2. Intervju.....	24
4.3. Observation.....	25
4.4. Urval .....	25
4.5. Genomförande .....	25
4.6. Bearbetning.....	27
4.7. Tillförlitlighet, pålitlighet, giltighet och generalisering .....	27
4.8. Etiska överväganden.....	28
5. Resultat och analys .....	29
5.1. Intervjuer .....	29

5.1.1 Begriplighet.....	29
5.1.2 Hanterbarhet .....	31
5.1.3 Meningsfullhet.....	32
5.2. Observationer.....	34
5.2.1. Observation av elev 1, service och bemötande.....	35
5.2.2. Observation av elev 2 och 4, djurvård.....	35
5.2.3. Observation av elev 3, körning av basmaskiner .....	36
5.2.4. Begriplighet .....	37
5.2.5. Hanterbarhet .....	38
5.2.6. Meningsfullhet.....	39
5.3. Analys.....	41
5.3.1 Analys av intervjuer .....	41
5.3.2 Analys av observationer .....	43
6. Diskussion.....	44
6.1. Resultatdiskussion .....	44
6.1.1. Samläsning och samundervisning .....	45
6.1.2. Inkludering .....	45
6.1.3. Delaktighet .....	46
6.2. Metoddiskussion.....	47
6.3. Reflektioner kring rollen som blivande speciallärare med specialisering utvecklingsstörning .....	49
6.4. Fortsatt forskning.....	50
Referenser.....	51
BILAGA 1 .....	54
BILAGA 2.....	55
BILAGA 3.....	56

BILAGA 4.....	57
---------------	----

## **Förord**

Under vårterminen 2018 har denna uppsats skrivits på Högskolan Kristianstad. Vi som är författare till uppsatsen läser speciallärarprogrammet 90 hp med inriktning mot utvecklingsstörning. Vi arbetar båda med elever i behov av särskilt stöd. En arbetar i gymnasiesärskolan och en i grundskolan. Arbetsprocessen kring uppsatsen har varit lärorik och intensiv. Uppsatsen är skriven gemensamt och vi ansvarar tillsammans för alla delar som finns med. Under arbetsprocessen har vi kommit i kontakt med flera personer som vi skulle vilja tacka. Ett stort tack till vår handledare, Kamilla Klefbeck, för snabb och konkret respons samt synpunkter som har hjälpt oss att komma i mål. Tack till de ungdomar som har ställt upp i våra intervjuer samt lärare som har låtit oss medverka under sina lektioner. Tack också till våra familjer som har gett oss studietid till att arbeta med uppsatsen.

Kristianstad 2018-05-12

Camilla Hansson

Petra Landgren

# 1. Inledning och bakgrund

## 1.1. Bakgrund

Elever i gymnasiesärskolan särbehandlas på flera sätt inom den svenska skolan. De tillhör en egen skolform och skollagen ålägger gymnasiesärskolan uppdrag, såsom att samverka med gymnasieskolan, som inte återspeglas i gymnasieskolan. Om elever i gymnasiesärskolan ska känna sig som en inkluderad del av skolväsendet behöver de känna begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet i sin skolvardag.

Arvidsson (2016) beskriver i sin avhandling att allt är miljörelativt. En människas välbefinnande är nära sammankopplat med hur livet levs och om personen värdesätter den hen är och har möjlighet att forma sitt liv. I avhandlingen förstås begreppen hälsa och livsstil som välbefinnande och handlingsutrymme. Människors upplevelse av hälsa och välbefinnande relateras till den miljö hen befinner sig i.

Antonovsky (1979) introducerade den salutogena modellen där han beskriver hur livets stressorer behöver hanteras. Antonovsky (2005) använder begreppet salutogen utifrån ett hälsoperspektiv. I sin forskning skapade Antonovsky begreppet KASAM – känsla av sammanhang, där begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet är de tre begreppen av särskild betydelse.

I november 2017 kom Skolverkets rapport om samläsning i gymnasiesärskola och gymnasieskola (Skolverket, 2017). Regeringen hade gett Skolverket i uppdrag att kartlägga alla gymnasiesärskolor som har elever integrerade i verksamhet med gymnasieskolan.

De två svenska skolformerna har historiskt sett varit åtskilda. Särskolans historia har varit fylld av särskiljning och utsatthet. I rapporten (Skolverket, 2017) uttrycker lärarna i gymnasiesärskolan att de ser positivt på förändringen i hur eleverna umgås och socialt möter elever från gymnasieskolan.

I gymnasiesärskolans läroplan (Skolverket, 2013b) uppges att gymnasiesärskolans huvuduppgift är att förmedla kunskap och att skapa förutsättningar för att eleverna ska tillägna sig och utveckla kunskaper. Där betonas också samarbetet med bl.a. gymnasieskolan. Isaksson och Larsson (2017) skriver i sin artikel att det salutogena perspektivet är *en* väg för att främja elevers lärande, utveckling och hälsa i svenska skolor. För att nå så långt som möjligt i detta arbete är det viktigt att eleverna känner begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet.

Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) behandlar undervisning av elever med behov av särskilt stöd. Den klargör att skolor med integrationsinriktning, när det gäller elever med behov av särskilt stöd, är det effektivaste sättet att bygga upp ett integrerat samhälle och bekämpa diskriminerande attityder.

Karlsudd (2017) visar i sin studie att lärarens värderingar är den viktigaste faktorn för att integrering ska lyckas. Studien visar också att många lärare ställer sig positiva till inkludering, men känner att de inte har kunskap och stöttning för att genomföra det.

Skollagen (SFS 2010:800) har bestämmelser om integrering i grundsärskolan och grundskolan. Det finns i nuläget inga liknande bestämmelser om gymnasiesärskolan och gymnasieskolan. Rapporten (Skolverket, 2017) ser det som ett förbättringsarbete att skollagen får bestämmelser även för gymnasietiden.

Skolverkets rapport (2017) pekar på tre framgångsfaktorer för inkludering. Den första faktorn är att det finns en fysisk och organisatorisk närhet mellan skolformerna. Den andra faktorn är att samläsning är etablerat i organisationen. Den tredje faktorn är att samläsning sker i gymnasiesärskolans yrkesämnen. Elevernas syn på inkludering tas inte i beaktande, vilket är en väsentlig del i hur inkludering ska upplevas av eleverna själva. Därför belyser denna studie elevernas upplevelse av samläsning.

I examensordningen (SFS 2011:186) för speciallärarexamen står det att studenten ska ”medverka i förebyggande arbete och bidra till att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer”. Det står vidare att studenten ska ”visa insikt om betydelsen av samarbete och samverkan med andra skolformer och yrkesgrupper”. Båda dessa mål är viktiga i arbetet med att inkludera gymnasiesärskoleelever i gymnasieskolan.

Denna studie har utformats utifrån Skolverkets (2013b) direktiv om samarbete mellan skolformerna, Svenska Unescorådets (2006) konklusion om betydelsen av undervisning med integrationsinriktning, Arvidssons (2016) syntes av människans välbefinnande och dennes möjlighet att själv forma sitt liv samt Karlsudds (2017) slutsats kring att lärarens värderingar är den viktigaste framgångsfaktorn för att integrering ska lyckas. Studien tar spjörn i Isaksson och Larssons (2017) artikel, som beskriver ett salutogent perspektiv som främjar elevers lärande, utveckling och hälsa och med utgångspunkt i artikeln är avsikten med denna studie att finna framgångsfaktorer för hur eleverna ska känna begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet i sin skolvardag.



## 1.2. Syfte

Syftet med examensarbetet är att bidra med kunskap om hur elever inom gymnasiesärskolan upplever samläsning, utifrån begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet, i en gymnasieskola/gymnasiesärskola, i karaktärsämnen.

## 1.3. Frågeställning

Vad kan samläsning bidra till, utifrån begreppen begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet, för elever inom gymnasiesärskolan på en gymnasieskola/gymnasiesärskola, ur ett elevperspektiv?

## 1.4. Begrepp

Inledningsvis belyses begrepp av betydelse för studien.

### Gymnasiesärskola

En skolform som har flera uppgifter. Dessa uppgifter är förberedelse för yrkesliv, fortsatta studier, skapa goda förutsättningar för personlig utveckling samt ge eleverna goda möjligheter för ett aktivt deltagande i ett demokratiskt samhällsliv (Skolverket, 2013 a).

### Inkludering

Nilholm och Göransson (2015) definierar inkludering efter de fyra olika användningar som de ser i forskningslitteratur. Den första användningen är en placeringsdefinition, där elever i svårigheter placeras i vanliga klassrum. Den andra användningen innebär att sociala och kunskapsmässiga behov hos eleven i svårigheter tillfredsställs. Tredje användningen är när sociala och kunskapsmässiga behov hos alla elever tillfredsställs. Den sista användningen är inkludering där gemenskaper med specifika egenskaper skapas.

### Samläsning

Skolverkets (2017) definition av samläsning är när undervisning är gemensam mellan gymnasieskola och gymnasiesärskola. En elev som är mottagen i en skolform har undervisning tillsammans med elever som är mottagna i en annan skolform.

### Utvecklingsstörning

Utvecklingsstörning kallas även för intellektuell funktionsnedsättning (American Psychiatric Association, 2014). Utvecklingsstörning är en utvecklingsavvikelse som startar under utvecklingsperioden och som innefattar intellektuella och adaptiva funktionssvårigheter. Funktionssvårigheterna visar sig inom det kognitiva, sociala och praktiska området. Det finns tre kriterier som måste vara uppfyllda för att diagnosen intellektuell funktionsnedsättning ska kunna fastställas, brister i intellektuella funktioner, brister i adaptiv funktionsförmåga och att dessa brister har visat sig i utvecklingsperioden. Utvecklingsstörningen kan vara av olika grad såsom lindrig, medelsvår, svår eller mycket svår. Brister för lindrig intellektuell funktionsnedsättning inom det kognitiva området kan förklaras med att det finns

svårigheter i till exempel abstrakt tänkande, korttidsminne samt sättet att ta sig an problem. Inom det sociala området beskrivs det att det finns svårigheter i socialt samspel såsom att använda ett åldersadekvat språkbruk och uppfatta sociala signaler. Det finns även en stor risk att dessa individer manipuleras av andra. Personlig hygien, sköta ett hushåll eller att ta hand om barn, är några exempel på vad som förklaras som svårigheter inom det sociala området. Grunewalds (2008) definition på utvecklingsstörning är en begåvningsnedsättning i förhållande till normalbegåvning. Bedömningen av begåvningen görs utifrån sociala, psykologiska och pedagogiska kriterier i ett allsidigt test där intelligenskvoten mäts. Grunewald (2008) skriver vidare att synonymer till utvecklingsstörning kan vara intellektuellt funktionshinder eller begåvnings- eller förståndshandikapp.

### Yrkesintroduktion

Yrkesintroduktionen är en del av gymnasieskolan som tar emot elever vilka inte har tillräckliga betyg för att vara behöriga till ett nationellt yrkesprogram. Elever från grundskolan ska också erbjudas möjligheten att söka ett program på yrkesintroduktionen om så önskas. Det är grundskolans ämnen och gymnasieskolans kurser som läses på yrkesintroduktionen. Tas en elev emot från grundskolan på yrkesintroduktionen är eleven mottagen i gymnasieskolan och kan inte samtidigt vara antagen på gymnasieskolan. Styrdokumenten som följs är de som gäller för gymnasieskolan (Skolverket, 2013a).

### Yrkesämne

Fejes, Lindberg och Wärvik (2017) benämner yrkesämne som ett ämne eleven kan specialisera sig inom, på sitt yrkesprogram. Yrkesämnet är sedan gymnasieskolans nya läroplan, Gy 2011, upplagt som ett teoretiskt ämne och mer omfattande än i tidigare läroplaner. Karaktärsämne är det ämne som läses i specialiseringen.

## **1.5. Policy- och styrdokument**

Inledningsvis belyses policy- och styrdokument av betydelse för studien.

Emanuelsson (2012) beskriver att strävan efter att åstadkomma en inkluderande undervisning har funnits länge. De senaste 25 åren har regelverk och styrdokument betonat detta ännu tydligare. Emanuelsson (2012) menar att inkludering är en demokratiskt grundad människosyn där allas medverkan behövs för det ska fungera bättre i samhället.

Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) bekräftar varje enskild individs rätt till undervisning, oberoende av individuella olikheter. Målsättningen är att undervisning av barn, ungdomar och vuxna med särskilda behov ska undervisas i det ordinarie undervisningsväsendet. Vidare deklarerar det att utbildningssystemet ska utformas så att varje barns unika egenskaper och inlärningsbehov ska tillvaratas. Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) uppmanar regeringar att prioritera förbättringar av sina skolsystem för att kunna ta emot alla barn och att lagstifta om integrerad undervisning (på engelska; inclusive education).

Enligt Skolverket (2013a) har gymnasiesärskolan flera uppgifter. Dels ska skolformen förbereda ungdomarna för yrkeslivet samtidigt som grunden för personlig utveckling ska skapas och ett aktivt deltagande i samhällslivet. Enligt skollagen (2010:800) ska utbildningen utformas så att social gemenskap främjas. Eleverna ska få möjlighet att träna sin förmåga att tillägna sig och fördjupa sina kunskaper självständigt och tillsammans med andra. Skolverket (2013b) skriver att gymnasiesärskolans huvuduppgift är att kunskapsförmedling ska utformas på det sätt att eleverna kan utveckla sina kunskaper samt tillägna sig dem. Vidare skrivs det i Skolverket (2013b) att kunskapsförmedlingen ska byggas på de demokratiska värderingarna och de mänskliga rättigheterna. Genom livslångt lärande ska de mest optimala förutsättningarna skapas för eleverna i utbildningen (Skolverket, 2013b). En förutsättning för mottagande i gymnasiesärskolan är en bedömning från hemkommunen som påvisar att eleven tillhör målgruppen (Skolverket, 2013a).

Gymnasiesärskolans nuvarande läroplan från 2013 (Skolverket, 2013b) bygger på Lpf 94 med några tillägg och förändringar. Avsikten med den reformerade gymnasiesärskolan är att skapa en samhällsgemenskap med mångfald där det råder jämlikhet i levnadsvillkor för alla människor och möjlighet för alla att delta i samhällslivet. I den nya läroplanen ska det finnas flexibilitet för att möta varje elevs förutsättningar och behov. Gymnasiesärskolan ska kännetecknas av hög kvalitet samtidigt som flexibilitet ska finnas för att möta varje elev och dess behov och förutsättningar. En tydlig struktur ska genomsyra de nationella programmen på gymnasiesärskolan samt en nationell kvalitetssäkring av innehållet ska finnas. Vidare formuleras förväntningar på en ökad samverkan mellan gymnasiesärskola och gymnasieskola. Samarbetet ska öka mellan skolformerna och på så sätt ge möjligheter för eleverna att lära känna varandra och få möta en större mångfald av olikheter. Gymnasiesärskolan ska vara en god förberedelse för arbetslivet där yrkesämnen ska ge eleverna möjlighet att fördjupa sina kunskaper inom sitt valda yrkesområde, samt att det arbetsplatsförlagda lärandet ska ge konkreta erfarenheter från arbetslivet. Inte minst ska gymnasiesärskolan inspirera till ett meningsfullt vuxenliv. På gymnasiesärskolan varierar kraftigt graden av utvecklingsstörning hos eleverna, vilket leder till att målet med skolgången ser olika ut för eleverna. Målet för en del elever är att det ska bli en meningsfull sysselsättning (Skolverket, 2013a). Då övergången till arbetslivet är viktig för elever i

gymnasiesärskolan har rektorn ett speciellt ansvar att samarbeta med arbetslivet. Det arbetsplatsförlagda lärandet är ett led i detta arbete. Att hitta en lämplig plats för det arbetsplatsförlagda lärandet kräver samverkan mellan skola, arbetsgivare och näringsliv och det är rektorn som ansvarar för denna samverkan (Skolverket, 2013a).

## **2. Tidigare forskning**

I kommande kapitel tas tidigare forskning och studier upp som behandlar samläsning, samundervisning, inkludering och delaktighet. Sökningar för att hitta litteratur har gjorts i olika databaser, som ERIC, Summon, Libris och LibGuides. Sökorden har kombinerats på olika sätt både på svenska och på engelska. Sökord som har använts är t.ex. samläsning, inkludering, särskola, delaktighet, learning disabilities, inclusion och special schools. I litteraturen som hittades finns referenser som undersöktes vidare och på så sätt blev det ett snöbollsurval. Bryman (2008) förklarar snöbollsurval som ett kedjeurval där relevant information fås genom initial kontakt med ett underlag som sedan hänvisar vidare. På så sätt har relevant litteratur hittats som knyter an till studiens syfte och frågeställning. Tidigare forskning har fokuserat mycket på lärarnas syn och upplevelser av samläsning, samundervisning, inkludering och delaktighet. Elevernas syn har inte beforskats lika mycket, vilket kan skönjas i forskningsöversikten.

### **2.1. Samläsning och samundervisning**

Sundqvist och Lönnqvists (2016) studie behandlar samundervisning som inkluderande arbetssätt och vilka för- och nackdelar det medför för eleverna. Samundervisning beskrivs som en form av inkludering för elever oberoende av bl.a. svårigheter, kön och etnicitet. Fokus i studien har varit samarbetet mellan allmänlärare och speciallärare, eftersom just den kombinationen anses lämplig när specialpedagogiskt stöd i form av inkludering, ska tillämpas. Sundqvist och Lönnqvist (2016) visar att lärarnas samarbete framförallt medför inlärningsmässiga fördelar för eleverna, vilket resulterar i högre betyg hos några av eleverna. Eleverna får också mer individuellt stöd. Det finns dock ett fåtal resultat som visar på inlärningsmässiga nackdelar. Det är då främst elever med funktionsnedsättningar som inte får den hjälp de behöver. Resultaten visar också att det är vanligast att allmänläraren tar hand om klassen och specialläraren tar hand om elever med särskilda behov. Sundqvist och Lönnqvist (2016) menar att detta indikerar att samundervisning nödvändigtvis inte är inkluderande. Eleven kan vara exkluderad inom klassrummets väggar.

Hang och Rabren (2009) undersöker i sin studie elevers och personals perspektiv på samundervisning där två lärare undervisar. De undersöker även effektiviteten med metoden. Samundervisning har utvecklats som en metod för att hjälpa elever med funktionsnedsättning i klassrummet. Elevernas belåtenhet används bl.a. som mått på hur eleverna upplever undervisningen. Elevernas belåtenhet mättes utifrån undersökningar och observationer som gjordes under studiens gång. Studien visar att många elever känner oro och förvirring över att ha två lärare i klassrummet, eftersom de känner att de

ofta får olika förklaringar av lärarna. Lärarna anser att de behöver tydliggöra sina roller i klassrummet. Samplanering ses som en nödvändighet för att det ska lyckas men lärarna menar att sådan tid inte finns. Efter ett år av samundervisning fanns en statistisk förbättring i läsning och matematik hos eleverna som hade samundervisats. Elever som inte hade samundervisning hade dock samma förbättring. Man såg en ökad frånvaro hos eleverna i studien som författarna tror beror på att kraven ökade i klassrummet och eleverna inte orkade vara i skolan lika mycket. Det noterades också en ökad rapportering av uppförandeanmärkningar vilket författarna förklarar med att fler lärare ser om något händer. Både lärare och elever var överens om att elever med funktionsnedsättning fick större självförtroende, lärde sig mer, fick hjälp i klassrummet och hade ett mer accepterat beteende bland eleverna.

Vance (2001) beskriver i sin studie hur samundervisning på några skolor i New Jersey, USA, fungerar. Samundervisningen som studeras är samarbete mellan allmänlärare och speciallärare. Studien visar att både allmänlärarna och speciallärarna tycker att allmänlärarna gör mest i det inkluderande klassrummet, i form av planering och genomförande. Speciallärarna är i högre grad ansvariga för anpassningar och stöd under lektionerna. De bägge yrkesgrupperna är dock överens om att det är ett samarbete som gagnar dem båda i form av feedback och att undervisningen utvecklas till det bättre. Även möjligheten att dela undervisningen i mindre grupper ses som en fördel. Intervjuerna med lärarna visar att de är positiva till samundervisning men missnöjda med skolledningens stöd i arbetet. Studien visar att en majoritet av lärarna tycker att det hade varit önskvärt med daglig gemensam planering. En jämförelse mellan yrkesgrupperna visar att en större andel av speciallärarna än allmänlärarna, önskar fortbildning i ämnet samundervisning.

Vance's (2001) studie visar att lärarna ser många fördelar med samundervisning. En fördel är att vara två lärare när elever behöver hjälp med olika strategier för att tillgodogöra sig undervisningen på bästa sätt. Även när eleverna ska bedömas, tycker lärarna i studien, att det är en fördel att vara två lärare. En fördel som tas upp, när det gäller eleverna, är att elever utan funktionsnedsättning får ökad förståelse för elever med funktionsnedsättning, i ett inkluderande klassrum där lärarna bedriver samundervisning. Lärarna i studien pekar också på de sociala fördelarna där elever både med och utan funktionsnedsättning får en mer tolerant inställning till olikheter.

Det finns även nackdelar med samläsning som har kommit upp i studien (Vance, 2001). En nackdel som kommer fram är att några elever med funktionsnedsättning inkluderas enbart av sociala skäl, trots stora skillnader i de akademiska resultaten, jämfört med de andra eleverna i klassen. Lärarna menar då att de blir jämförda med sina klasskamrater, både av sig själva och av andra. Vance (2001) resonerar kring att det betonar svårigheterna för eleverna med funktionsnedsättning och det bidrar till främlingskap. Några lärare i studien visar också på att elever med funktionsnedsättning har en störande effekt på lektionerna. Det har observerats att elever utan funktionsnedsättning har tagit

efter önskade beteenden från elever med funktionsnedsättning. De som deltar i samundervisning har en funktionsnedsättning som är av mild till måttlig grad.

## **2.2. Inkludering**

Bernhard och Andersson (2017) undersökte svenska folkhögskolor under tidsperioden 1997-2015, med fokus på inkludering och lärmiljö. Under den tidsperiod studien pågick framkom en kraftig ökning av elever med funktionsnedsättning. Det är framförallt elever med ADHD och inom autismspektrumtillstånd (AST) som står för den största ökningen. I prognoser för hur det kommer att se ut framåt, ser man att elever inom AST och med ADHD kommer att fortsätta att öka. Detta innebär att lärmiljön behöver anpassas på olika sätt för att alla elever ska få en tillgänglig skola och känna sig inkluderade. Resultaten visar att åtgärder för tillgänglighet styrs av elevernas behov men är i nuläget inte helt uppfyllda. Personalen ser vissa framgångsfaktorer på skolorna. De främsta framgångsfaktorerna är en pedagogik som styrs av elevernas behov och personliga relationer mellan elev och personal. Studien visar att personalen behöver specialpedagogisk kompetens och kunskap om olika funktionsnedsättningar och hur lärmiljöer blir tillgängliga. Resultaten i studien visar att det finns mycket kunskap hos pedagogerna på folkhögskolorna, men deras kunskap är inte formell.

Karlsudds (2017) studie undersöker faktorer som kan främja eller hindra inkludering. Studien är en metastudie. Resultaten visar att lärarens värderingar är den viktigaste faktorn för lyckad inkludering. Många lärare är positiva till inkludering men inkluderar inte då de anser att de behöver stöttning av speciallärare för att kunna anpassa material och lärmiljö. Många lärare uttrycker en oro över att så många elever diagnostiseras då det blir för stort fokus på svagheter och styrkor glöms bort. Framgångsfaktorer som nämns är empati, mod och kunskap hos personalen. Yttre faktorer som behövs för att lyckas, är ett tydligt ledarskap och ett effektivt samarbete.

Mineur (2013) vill med sin doktorsavhandling öka kunskapen om elevers erfarenheter i skolvardagen i skolformstillhörigheten gymnasiesärskolan. Hon tittar också på hur utbildningen och undervisningen organiseras. En majoritet organiserar undervisningen traditionellt med gymnasiesärskoleklasser. Generellt är det gamla traditioner som styr skolan. Särskolan är sig lik sedan början av 1900-talet. Det finns dock många individuella lösningar på hur elever undervisas. När elever känner att deras behov inte tillgodoses inom den ordinarie undervisningen anordnas utökad praktik eller samläsning i något ämne. Studien visar att eleverna anser att undervisningen i särskolan anpassas till de svagaste eleverna. Mineur (2013) ser också att det finns ett genusrelaterat mönster i att hitta alternativa lösningar. Det är oftare de manliga eleverna som har alternativa lösningar i utbildningen. Elevernas kunskapsutveckling hör samman med personalens budskap om vad som anses vara viktig kunskap. Det komplexa i skolformstillhörigheten är att eleverna upplever både för- och nackdelar med att tillhöra särskolan. Eleverna anser att fördelarna är att det sker en personlig utveckling och de får ökat stöd i skolan. Nackdelarna, anser

eleverna vara, att skolformen begränsar möjligheterna i framtida yrkesliv och utbildningen i särskolan upplevs ha lägre värde.

Riis Jensen och Molbäck (2017) diskuterar i sin artikel dilemman med inkludering i danska skolor. Lärarna i undersökningen känner en ökad press från externt håll. Pressen kan bestå av krav på ökad professionalism, inkludering och att göra nationella test. Samtidigt måste lärarna förhålla sig till interna krav där lokala prioriteringar och skolvardagens uppgifter står i fokus. Dilemman med att leva upp till de externa kraven med att ge varje enskild elev det hen har rätt till och få det att fungera i klassrummet, gör att många lärare i undersökningen ifrågasätter sin lärarkompetens och sitt yrkesval. Riis Jensen och Molbäck (2017) visar att lärarna är i stort behov av reflektion kring utmaningen med de pedagogiska och didaktiska frågorna. Resultaten visar att lärare behöver handledning för att klara av sitt uppdrag.

Riis Jensen och Molbäck (2017) visar att lärarna upplever dilemman med inkludering på många olika plan, t.ex. i ämneskunskaper, omsorg, trivsel och gemenskap. Lärarna funderar på hur kravet att alla elever ska utvecklas optimalt, ska kunna säkras. De upplever att det är svårt att veta vad som ska prioriteras, enskilda elevers behov eller elevernas kunskaper i förhållande till nationella mål. Lärarna upplever sin situation som maktlös inför politikernas ramar och ekonomiska krav, samtidigt som inkludering är ett prioriterat krav. Undersökningen visar att lärare känner sig kontrollerade och att de känner att deras yrkesutförande ifrågasätts om de framför kritik mot den nya arbetssituationen, där inkludering är en stor fråga.

I Riis Jensen och Molbäck (2017) undersökning beskriver lärarna att de ska skapa en inlärningsmiljö som ska säkra kontinuitet och progression i kursplanerna samtidigt som strukturen ska vara flexibel och kunna ändras för att kunna tillgodose den enskilde eleven i vardagliga situationer. Läraren har samtidigt krav på sig att eleverna ska prestera bra på olika tester. Risken, som tas upp i artikeln, är att undervisning sker för att klara testerna. Diskussioner uppstår på skolorna om hur långt inkludering ska drivas, om alla ska inkluderas och om vem som gagnas av inkludering. Riis Jensen och Molbäck (2017) visar att lärarnas syn på inkludering är avgörande för hur inkludering fungerar i skolan. Det är avgörande att stötta lärarna i sin yrkesutövning så att de känner att de kan agera tillfredsställande utifrån både externa och interna krav. Handledning lyfts som en central åtgärd för att stötta lärarna i de inkluderingsdilemman de står inför.

Ett syfte med Nilholm och Göransson (2015) studie är att undersöka hur begreppet inkludering tolkas i dagens forskning, dels i Nordamerika och dels i Europa. De belyser i sin översikt att i de västerländska skolsystemen förekommer det två parallella skolsystem, ett för, vad de kallar, normala elever och ett för avvikande elever. För att studera hur de två systemen närmar sig varandra används idag begreppet inkludering.

Resultaten i Nilholm och Göranssons (2015) studie visar att lärare är i relativt hög grad positiva till inkludering. Med inkludering menas här att elever i svårigheter deltar i undervisning i klassrummet. Utbildning och antal år i yrket verkar inte ha någon betydelse för vilket synsätt läraren har, enligt studien. Studien visar att lärarna anser att det viktigaste är att få stöd i det dagliga arbetet och få utbildning inom området.

I de studier Nilholm och Göransson (2015) har valt att analysera är det endast i Nordamerika som studier har gjorts om samundervisning där lärare och speciallärare undervisar tillsammans. Nilholm och Göransson (2015) visar på en kritisk bild av samundervisning där specialläraren assisterar läraren på lektionerna. Tid till planering och administrativa uppgifter identifierades som behov som inte tillgodoses. Speciallärarnas kompetens, t.ex. studieteknik, tekniker att arbeta självständigt och undervisningsstrategier används sällan i samundervisning.

Begreppet inkludering används på olika sätt i forskningen. Nilholm och Göransson (2015) delar in användningen i fyra definitioner. Placeringsdefinitionen används när elever i svårigheter placeras i vanliga klassrum. Specificerad individualiserad definition innebär att sociala/kunskapsmässiga behov tillgodoses hos elever i svårigheter. Generaliserad individualiserad definition innebär att sociala/kunskapsmässiga behov tillgodoses hos alla elever. Gemenskapsdefinitionen innebär att det skapas gemenskaper med specifika egenskaper. Nilholm och Göransson (2015) menar att begreppet inkludering skapades för att minska antalet särlösningar. Placeringskravet är därför en aspekt i alla definitionerna.

Nilholm och Göransson (2015) betonar att det är viktigt att elever inte offras i en strävan att öka inkludering i skolan. De anser att det finns en ökad risk för detta om inkludering tolkas utifrån placeringsdefinitionen. Författarna anser att de tre övriga definitionerna innebär en förbättrad situation för elever i svårigheter.

Emanuelsson (2012) förklarar uttrycket "en skola för alla" som ett typiskt svenskt uttryck, som även är känt internationellt. "En skola för alla" står för en sammanhållen och gemensam skola för alla barn. Vad som menas med "alla" är inte självklart. Två huvudskäl brukar anges för att dela upp och avskilja elever. Det första, och vanligaste skälet, är att de "svaga" inte kan tillgodogöra sig undervisningen i de sammanhållna grupperna, de behöver annan hjälp och annat stöd. Det andra skälet är att avskilja elever som stör eller inte kan följa studietakten. De elever som avskiljs från den sammanhållna gruppen blir ofta placerade i speciella grupper med speciella lärare.



Enligt Emanuelsson (2012) är segregering motsatsen till integrering och integration är en demokratisk människosyn. En olycklig tolkning har följt begreppet integrering. Fokus har hamnat på enskilda individer som har flyttats till en "vanlig" klass och inte på gruppen och miljön där integrering ska utvecklas. Integrering har blivit en metod för att behandla avvikande elever, där placering av enskilda individer är en åtgärd. Specialundervisningen lever vidare med arvet att integrering ses som en uppgift för specialläraren. När målet, integrering, inte uppnås söks därför förklaringen till misslyckandet hos de enskilda eleverna. Konsekvenserna av att lägga misslyckandet på individen blir att gruppen och skolan inte utvecklas mot integrering. Det leder istället till ökad segregering.

Emanuelsson (2012) menar att placering av en elev, t.ex. särskoleelev i grundskolan, är just bara en placering, inte integrering. Att en enskild elev är integrerad tyder istället på att eleven är utpekad som avvikande. Emanuelsson (2012) ser möjligheter till förbättring genom samarbete i skolans arbetslag och arbetsenheter. Fortfarande läggs orsaken till att integrering genom placering inte fungerar, på eleven och dennes egenskaper. Det anses fortfarande vara specialpedagogens eller speciallärarens jobb att specialundervisa eleven så att hen klarar kraven i undervisningsgruppen.

Begreppet integrering har på senare tid bytts ut mot inkludering, då detta anses vara mer relaterat till alla elever och motverka exkludering. Emanuelsson (2012) varnar dock för att begreppet inkludering får samma innebörd som integrering. Han menar att det handlar om ett förståelseperspektiv. Kategoriskt perspektiv ser elever *med* svårigheter. Emanuelsson (2012) menar att åtgärderna då blir särskild behandling med speciella metoder där specialundervisning sker i särskilda grupper och på särskilda platser med speciallärare. Ett relationellt perspektiv ser elever *i* svårigheter där det är lärmiljön, värderingar och normer som behöver anpassas. I mötet mellan skolans krav och elevens behov är det specialpedagoger och speciallärare som ska arbeta proaktivt för att förbättra undervisningssituationen.

För att nå framgång med inkludering i den sammanhållna gruppen, anser Emanuelsson (2012) att fördjupade kunskaper om funktionsnedsättningar behövs. Inkludering kräver kvalificerade insatser av specialpedagogiskt utbildade lärare i skolans olika grupperingar, t.ex. arbetslag, elevhälsoteam och i arbetet med skolutveckling. Styrdokumenten betonar inkluderande undervisning för alla barn. Även det relationella perspektivet uttrycks nu klarare i skolans styrdokument. Undervisning och specialundervisning är av tradition kategorisk, där svårigheter ses som individburna och där avskiljning ses som en konkret åtgärd.

Målsättningen om ett inkluderande samhälle sätts i riksdagen genom majoritetsbeslut och bygger på demokratiska värderingar om alla människors lika värde. Emanuelsson (2012) tar upp det fria skolvalet som en ny företeelse som kan resultera i differentiering mellan olika skolor. Gymnasieskolan har inte haft så omfattande specialundervisning då elever med olika svårigheter ofta hamnar i det individuella programmet. "En skola för alla" har som motto att alla lärare måste vara beredda att möta alla elever, med hjälp av ett arbetslag. I tider av nedskärningar i skolan blir det svårare för skolor att fortsätta sin utveckling mot en inkluderande skola, enligt Emanuelsson (2012). Han konstaterar också att Sverige har kommit långt med inkludering men har också mycket kvar att jobba med.

### 2.3. Delaktighet

Molins (2004) avhandling har två syften varav det första är att undersöka vad som menas med begreppet delaktighet. Det andra syftet med avhandlingen är att problematisera och tydliggöra olika former av delaktighet hos några elever i svenska gymnasiesärskolan. Molin undersöker delaktigheten i elevernas vardag.

Begreppet delaktighet används på många olika sätt. Molin (2004) delar upp delaktighet i intrapersonella och interpersonella former. Intrapersonell form har med egenskaper inom individen att göra och det förutsätter inte ett socialt sammanhang. Intrapersonell form beskriver egenskaper som engagerad och att göra självständiga val. Interpersonell form av delaktighet har med relationer mellan individer att göra. Det kan också vara egenskaper, t.ex. att ha inflytande eller att interagera, men det förutsätter sociala sammanhang. Molin (2004) beskriver också *delaktighet i minimal mening* och *delaktighet i maximal mening*. Delaktighet i minimal mening kan förekomma när endast en av de intrapersonella delaktighetsformerna finns. Delaktighet i maximal mening förutsätter också objektiv och subjektiv delaktighet. Ett exempel är att tillhöra gymnasiesärskolan och även uppleva att man blir accepterad i gruppen.

Resultatet i avhandlingen (Molin, 2004) visar att gymnasiesärskolan fokuserar på att ge eleverna självförtroende och att ge eleverna förutsättningar för att må bra. Personalen arbetar med ett omsorgsinriktat trygghetsperspektiv där vägen ut i arbetslivet går till dagcentraler. Avhandlingen visar att det passar och tilltalar inte alla elever.

Molin (2004) delar in eleverna i olika grupper; de tuffa, aspiranterna, de tysta, de specifika och de självständiga. Gemensamt för de självständiga och de tysta är att de fogar sig i gymnasiesärskolans struktur och känner sig nöjda med sin skolformstillhörighet. Deras möjligheter att göra självständiga val är beroende av personalens initiativ, d.v.s. man tränar på att ta ställning självständigt. På raster och på lektioner väljer dessa två grupper individuella aktiviteter när de får välja.

De tuffa söker mer samspel och de försöker göra självständiga val, både under lektioner och på raster. I de gemensamma aktiviteterna för gymnasieskolan, t.ex. vid måltider och skolråd, ingår inte gymnasiesärskolan. Enligt avhandlingen (Molin, 2004) kräver de tuffa en ändring på det. De tysta, de självständiga och de specifika söker inte lika mycket samspel och gemensamma beröringspunkter med gymnasieskolan som de tuffa. De tuffa, och i viss mån aspiranterna, sökte delaktighet utanför gymnasiesärskolans ramar.

Specialpedagogiska skolmyndigheten har i sin rapport (Szönyi, Söderqvist Dunkers, 2012) definierat delaktighet i en tankestruktur. Delaktighet har delats in i följande sex aspekter: *Tillhörighet*, *Tillgänglighet*, *Samhandling*, *Engagemang*, *Autonomi* och *Erkännande*. Utöver de sex delaktighetsaspekterna presenteras också tre kulturer. De tre kulturerna är: *Undervisningskulturen*, *Omsorgskulturen* och *Kamratkulturen*. Aspekterna och kulturerna utgör tillsammans en matris och tankestruktur för delaktighetstänkande.

*Undervisningskulturen* är vertikal till sin karaktär (Szönyi, Söderqvist Dunkers, 2012). Det är läraren som ansvarar för undervisningen av eleven. Mål och medel sträcker sig in i framtiden, barnens utveckling ska inte nås på en gång. *Omsorgskulturen* är också vertikal till sin karaktär. Det är föräldrar-barn eller lärare-elev som ger och tar emot omsorg. *Kamratkulturen* är till sin karaktär i huvudsak horisontell. Den är också här- och nuorienterad. Man umgås för att man vill och det är andra saker som gäller i kamratkulturen än i relationer med vuxna. Däremot kan samspelet pendla mellan makt och engagemang, vilket gör att kulturens karaktär kan pendla mellan vertikal och horisontell interaktion.

Den första aspekten *Tillhörighet* handlar om formell tillhörighet i t.ex. skola, men också den upplevda tillhörigheten i en grupp (Szönyi, Söderqvist Dunkers, 2012). Aspekten *Tillgänglighet* är indelad i tre olika sammanhang. Den fysiska tillgängligheten handlar om att det finns anpassningar i miljön, t.ex. rullstolsramper och att ha tillgång till teknisk utrustning. Den sociokommunikativa tillgängligheten innebär att behärska den kommunikativa teknik som används i skolan. Det kan vara att förstå tal och icke-verbal kommunikation. Symbolisk tillgänglighet handlar om att förstå det som sägs och görs. Olika begrepp kan ha olika betydelse beroende på olika erfarenheter. *Samhandling* innebär att vara delaktig i utförandet av en aktivitet. Det kan vara att vara med i lek på skolgården, vara med på idrotten eller att ingå i en arbetsgrupp. *Erkännande* handlar om andras acceptans i olika aktiviteter. Det gäller både de andra eleverna och lärarna och hur de uppfattar eleven som en del av gruppen. *Engagemang* är en egenupplevd aspekt av delaktighet. Motivation och engagemang styrs ofta av lust. Lusten kan väckas i undervisningssituationen av lärarens engagemang. *Autonomi* har inom handikappideologiska området och inom forskning en speciell innebörd. Det klargör först och främst skillnaden mellan begreppen beroende och oberoende. Det finns också en risk att vuxnas omsorg inkräktar på elevens autonomi och att det får konsekvenser i kamratkulturen. Delaktighet är inte statisk och olika aktiviteter under skoldagen ställer olika krav.

## 2.4. Summering

I forskningsöversikten belyses lärarnas syn på samläsning, samundervisning, inkludering och delaktighet i flera studier. Sundqvist och Lönnqvist (2016) anser att lärarnas samarbete ger inlärningsmässiga fördelar samt att eleverna får mer individuellt stöd. Vance (2001) ser flera fördelar med samundervisning, t.ex. att två lärare samarbetar och att eleverna får större stöd då de ska välja strategi för att tillgodogöra sig undervisningen på bästa sätt. Samundervisningen ger också eleverna en ökad förståelse för olika funktionsnedsättningar som kan finnas i klassrummet. Vance (2001) ser också nackdelar med samläsning. En nackdel är att elever med funktionsnedsättningar enbart inkluderas av sociala skäl. Lärarnas värderingar är den viktigaste faktorn för lyckad inkludering, enligt Karlsudd (2017). Bernhard och Andersson (2017) visar i sin studie att lärarnas personliga relation till eleverna är en avgörande framgångsfaktor för inkludering. Riis Jensen och Molbæcks (2017) studie visar också att lärarnas syn på inkludering är avgörande för hur inkludering fungerar i skolan. Nilholm och Göransson (2015) poängterar att det är viktigt att elever inte offras för att öka inkluderingen på skolorna. Emanuelsson (2012) påpekar att ”en skola för alla” innebär att alla lärare måste vara beredda på att möta alla elever, i samarbete med sitt arbetslag.

Elevernas syn kommer fram i studierna av Hang och Rabren (2009), Mineur (2013), Molin (2004) och Szönyi, Söderqvist Dunkers (2012). Eleverna kan känna oro och förvirring av att ha två lärare i klassrummet (Hang och Rabren, 2009). Eleverna upplever däremot att elever med funktionsnedsättningar får ett större självförtroende, lär sig mer, får hjälp i klassrummet och har ett mer accepterat beteende i elevgruppen. Mineur (2013) undersöker elevernas syn på skolvardagen i skolformstillhörigheten gymnasiesärskola. Fördelar med skolformen är att det sker en personlig utveckling samt att eleverna får ett ökat stöd i skolan. Nackdelen är att skolformen begränsar möjligheterna i framtiden. Molin (2004) undersöker elevers delaktighet i gymnasiesärskolans vardag. Vissa elever accepterar sin skolformstillhörighet medan andra söker delaktighet utanför gymnasiesärskolans ramar. Szönyi, Söderqvist Dunkers (2012) beskriver olika sorters delaktighet utifrån elevernas perspektiv.

Syftet med denna studie är att bidra med kunskap om hur elever inom gymnasiesärskolan upplever samläsning, utifrån begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet, i en gymnasieskola/gymnasiesärskola, i karaktärsämnen.

### 3. Teori

Studien utgår från intresset av att utforska hur elever inom gymnasiesärskolan upplever sin utbildning genom samläsning tillsammans med elever inom gymnasieskolan. Då studien utgår från antagandet att begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet har avgörande betydelse för elevernas upplevelse av samläsningen, finns det teoretiska perspektivet inskrivet redan i syftesformuleringen. I Isaksson och Larssons (2017) artikel om elevers välbefinnande i skolan, tas det salutogena perspektivet upp som *en* väg som syftar till att främja elevers lärande, utveckling och hälsa i svenska skolor.

Salutogena lösningsmetoder relaterar till studiens syfte att bidra med kunskap om hur elever ser på samläsning, utifrån begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet, i en gymnasieskola/gymnasiesärskola, i karaktärsämnen. Begreppet kan spåras till Aaron Antonovsky (1923-1994). Antonovsky var professor i medicinsk sociologi. I Antonovskys ”Health, Stress and Coping” (1979) introducerades den salutogenetiska modellen. Där skrev Antonovsky om livets stressorer, som tillvaron är full av. När människor ställs inför stressorer måste detta hanteras och resultatet kan bli hälsa, sjukdom eller något däremellan. Antonovsky studerade de generella motståndsrresurerna (GMR), t.ex. pengar, stabilitet, socialt stöd, som kan ge kraft att bekämpa stressorer. Han försökte förstå vad som kunde fungera som en GMR och utvecklade då begreppet KASAM.

Antonovsky (2005) använde begreppet salutogen utifrån ett hälsoperspektiv där han menar att sjukvården istället för att ställa sig frågan hur man kan förklara varför människor är sjuka, även ska ställa sig frågan varför människor är friska. Antonovsky har i sin forskning skapat begreppet KASAM - känsla av sammanhang. *Begriplighet*, *hanterbarhet* och *meningsfullhet*, är de tre begreppen med särskild betydelse, för att uppnå en hög känsla av sammanhang.

Begreppet *begriplighet* syftar till i vilken utsträckning inre och yttre stimuli upplevs som förnuftsmässigt gripbara. Informationen man möts av i sin vardag kan upplevas strukturerad och sammanhängande eller osammanhängande och ostrukturerad. Människan påverkas av detta i olika situationer och det påverkar hur hen klarar av att förklara och hantera eventuella misslyckanden.

I begreppet *hanterbarhet* beskrivs de resurser människan upplever. Upplever människan resurserna som tillräckliga i jämförelse mot att möta de krav som ställs. Egenskaper och resurser kan finnas hos en själv eller hos människor i ens närhet. Man kan lita på att man kan möta de krav som ställs tack vare sin egen förmåga eller med hjälp av människor i sin närhet.

*Meningsfullhet* innebär att man har saker som man upplever som viktiga och motiverande i sitt liv, inte bara i kognitiv mening utan även i känslomässig mening. Saker som man upplever är värda investering och engagemang, av den känslomässiga karaktären, upplevs meningsfulla.

Ett lågt respektive ett högt KASAM beror på de tre ovanstående begreppen. Med ett högt KASAM vågar man möta det jobbiga i ens värld. Utmaningar tas an på ett positivt sätt och man är motiverad att lösa olika slags uppgifter.

Antonovskys (2005) definition av KASAM lyder:

Känslan av sammanhang är en global hållning som uttrycker i vilken utsträckning man har en genomträngande och varaktig men dynamisk känsla av tillit till att (1) de stimuli som härrör från ens inre och yttre värld under livets gång är strukturerade, förutsägbara och begripliga, (2) de resurser som krävs för att man skall kunna möta de krav som dessa stimuli ställer på en finns tillgängliga, och (3) dessa krav är utmaningar, värda investering och engagemang.

(Antonovsky, 2005, s. 46)

Antonovsky (2005) menar att man inte behöver utveckla alla tre begreppen väl, för att inneha ett högt KASAM. Har man en hög begriplighet och meningsfullhet men en låg hanterbarhet kan detta ändå leda till att man, vid utmaningar eller inför problem, har goda möjligheter att hantera situationen. Situationen ändras då och man får en hög hanterbarhet, för att man förstår svårigheten och känner sig motiverad att försöka hantera den, detta leder i sin tur till ett högt KASAM. Har man däremot högt i begreppet begriplighet, men lågt i hanterbarhet och meningsfullhet, känner man sig inte motiverad att lösa problemet, trots att man har förståelse. Detta leder till att man hamnar lågt i begriplighet och får därmed ett lågt KASAM (Antonovsky, 2005).

Särskilt viktigt anses *meningsfullhet* vara. Upplever man inte någon mening med uppgiften kan den bli svår att hantera och begripa. KASAM är inte ett fast tillstånd, det kan skifta hos en individ genom årens lopp. Möjligheten att vara med och bestämma kring de uppgifter som ska hanteras och lösas, är viktiga för en människas KASAM. Om andra människor i ens närheten sätter upp reglerna och bestämmer kring vilka uppgifter som ska utföras, är det lätt att individen känner stor likgiltighet och meningslöshet inför uppgiften, enligt Antonovsky (2005). Att få vara med och utforma och välja ut de uppgifter man ställs inför i livet är alltså mycket viktigt. För att känna motivation krävs att man blir uppskattad av andra eller av miljön runt omkring sig. Uppskattningen måste komma från en social omgivning, som av personen upplevs som meningsfull.

Antonovsky (2005) studerade människans olika faser: spädbarnsfasen, tonåren samt vuxenlivet. Reaktionen som det lilla barnet möter är avvisande, ignorerande, uppmuntrande samt kanalisering och acceptering. Även detta formar KASAM hos individen. Man börjar få mer respons i tonåren och formas då av ytterligare källor som föräldrar, kompisar, skola och media. Det finns fler faktorer som påverkar ens KASAM, t.ex. samhällsklass, historia och kön. Vissa saker kan man påverka mer än andra. Människor som får välja uppgifter, arbetstakt och arbetsordning upplever arbetet som

meningsfullt. Människan har större möjlighet att lösa problem om hen själv får formulera dem. Det behövs att man upplever att man själv, eller omgivningen, har resurser, utrustning och material som man kan räkna med att använda, för att uppgiften ifråga ska kunna lösas. En stabil och trygg social struktur runt en person gör att personen vågar misslyckas, eftersom det finns hjälp att få av andra. Enligt Antonovsky (2005) finns det olika vägar för att lyckas lösa problem. Det är viktigt att kunna skilja på vad man gör och på vad man är. Det är lättare att hantera skuld och misslyckanden om det är kopplat till vad man gjort snarare än den man är.

Kunskaper och intelligens spelar stor roll vid förmågan att lösa uppgifter och lyckas. Antonovsky (2005) menar dock att vid komplexa och mångtydiga uppgifter spelar KASAM en betydande roll om man lyckas lösa uppgiften eller inte.

De tre forskningsfrågorna som ställs utifrån det salutogena perspektivet, i denna studie, är:

Hur upplever man yttre och inre stimuli?

Upplever man sina resurser som tillräckliga?

Upplever man arbetsuppgifterna som värda att engagera sig i?

### **3.1. Summering**

Antonovsky (1979) utvecklade begreppet KASAM när han studerade livets stressorer och de generella motståndsresurserna (GMR) som kan ge kraft att bekämpa stressorer. Antonovsky (2005) utvecklade ett salutogent perspektiv utifrån ett hälsoperspektiv där han försöker förklara KASAM – känsla av sammanhang. Begreppen begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet är de tre begreppen med särskild betydelse, för att uppnå en hög känsla av sammanhang. *Begriplighet* syftar till i vilken utsträckning inre och yttre stimuli upplevs som förnuftsmässigt gripbara. *Hanterbarhet* beskriver de resurser människan upplever. Upplever människan resurserna som tillräckliga i jämförelse mot att möta de krav som ställs. *Meningsfullhet* innebär att man har saker som man upplever som viktiga och motiverande i sitt liv. Saker som man upplever är värda investering och engagemang. Kunskaper och intelligens spelar stor roll för förmågan att lösa uppgifter och lyckas men vid komplexa uppgifter spelar KASAM en betydande roll.

## 4. Metod

I detta kapitel presenteras metodval, som följs av intervjuer, observationer, urval, genomförande och bearbetning. Kapitlet avslutas med tillförlitlighet, pålitlighet, giltighet och generalisering och slutligen etiska överväganden.

### 4.1. Val av metod

För att besvara syftet att bidra med kunskap om hur elever inom gymnasiesärskolan upplever samläsning, utifrån begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet, i en gymnasieskola/gymnasiesärskola, i karaktärsämnen, har en kvalitativ studie med intervjuer och observationer som metoder för att samla in data, använts. Enligt Bryman (2008) ligger tonvikten i en kvalitativ studie på ord vid insamling av data. En viktig aspekt på denna typ av insamling av data är att den studerade kan uppträda enligt forskarens önskemål då dessa parter kan komma varandra nära under insamlandet. En kvalitativ studie är också tolkningsinriktad där förståelse av den sociala verkligheten är tyngdpunkten samt att informationsanalysen kan påverkas av den som utför insamlandet.

### 4.2. Intervju

Kvale och Brinkmann (2014) anser att intervjun är en lämplig metod när studier ska göras med utgångspunkt från någon annans perspektiv. Syftet med denna studie är att bidra med kunskap om hur elever inom gymnasiesärskolan upplever samläsning, utifrån begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet, i en gymnasieskola/gymnasiesärskola, i karaktärsämnen. Intervjuerna har utgått från en intervjuguide med tre frågor (bilaga 3). De tre akademiska forskningsfrågorna har omformulerats till talspråklig form för att få fram rika och spontana beskrivningar från eleverna (bilaga 4). Kvale och Brinkmann (2014) beskriver en intervjuguide som ett manus, som kan vara mer eller mindre strukturerat. Intervjuguiden i studien är halvstrukturerad, där ordningsföljden och frågornas formulering har avgjorts av intervjuarens omdöme.

Bjørndal (2005) delar in intervjun i olika typer av strukturer som han graderar från "låg grad av struktur" till "hög grad av struktur". I studien har en intervjuguide använts och enligt Bjørndal har intervjuformen en hög grad av flexibilitet eftersom ordningsföljden på frågorna kan ändras beroende på hur intervjun utvecklar sig.

Stukát (2005) menar att en semistrukturerad intervju har en intervjuguide som checklista, men ordningen bestäms efterhand under intervjun. Stukát menar också att i en semistrukturerad intervju utnyttjas samspelet för att ställa lämpliga följdfrågor och formulera om frågor så att de blir mer lättförståeliga. Med Stukáts beskrivning är studiens intervjuer semistrukturerade.



### **4.3. Observation**

Bryman (2008) beskriver den strukturerade observationen med att de variabler som ska observeras är bestämda på förhand. I en strukturerad observation används ofta ett observationsprotokoll för att säkerställa att man observerar det som ska observeras.

Bjørndal (2005) delar in observationer i två kategorier. Vid observationer av första ordningen observeras den pedagogiska situationen och det är den primära uppgiften. Observationer av andra ordningen är när observationen sker samtidigt som observatören är med i en pedagogisk aktivitet och observationen är inte den primära uppgiften. Studiens observationer är av första ordningen där den pedagogiska situationen observeras. Observationerna görs för att se hur eleverna ser på samläsning utifrån KASAM's begrepp begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet.

### **4.4. Urval**

I denna studie har forskarna valt att utföra intervjuerna och observationerna på två skolor. Ena skolan är ett bekvämlighetsval, men även ett målstyrt urval (Bryman, 2008), eftersom en av forskarna arbetar på skolan och då har lättare att komma i kontakt med eleverna. Eleverna är dock utvalda strategiskt för att de är relevanta för studiens syfte samt frågeställning. Den andra skolan är ett målstyrt urval (Bryman, 2008), då den har kontaktats för att eleverna där är relevanta för arbetet.

Undersökningsgruppen består av fyra elever som alla tillhör gymnasiesärskolan. Gemensamt för dessa fyra är att de samläser sina karaktärsämnen med elever tillhörande de nationella gymnasieprogrammen, yrkesintroduktionen. Tre av fyra i undersökningsgruppen är pojkar och en är flicka. Flickan går första året på administration, handel och varuhantering på det nationella programmet på gymnasiesärskolan. Alla tre pojkar går inriktningen skog, mark och djur, också på det nationella programmet på gymnasiesärskolan. En av pojkarna går andra året medan två av dem går tredje året. Urvalet är gjort utifrån program, kön samt skolår, för att få spridning och olika infallsvinklar på intervjufrågor samt observationstillfällen.

### **4.5. Genomförande**

Fyra elever har intervjuats och observerats, två på varje skola. Eleverna som har deltagit i studien är 18 år eller äldre och därav behövdes inte ett skriftligt samtycke skickas, men såväl rektorer som personal har informerats genom informationsbrev.

Vid intervjuerna befann sig eleverna i en känd miljö, ett klassrum eller närliggande grupprum. Intervjuerna spelades in för att stärka tillförlitligheten genom möjligheten att citera i resultaten samt för att underlätta för intervjuaren att koncentrera sig på vad som sades under intervjun. Under intervjun fanns istället möjlighet att iaktta de intervjuades kroppsspråk. Det är viktigt att de intervjuade känner sig trygga och befinner sig i en

tillåtande miljö, vilket leder till att de intervjuade vågar tala fritt om sina upplevelser och erfarenheter (Kvale och Brinkman, 2014). Språkbruket måste vara begripligt för respondenten. Tonfall och formulering av frågor är viktiga för att skapa kontakt med respondenten. Under och efter intervjun är det också viktigt att säkerställa att det som sagts har uppfattats rätt (Bell 2015). Vid ena skolan var respondenterna och forskarna kända för varandra innan, medan vid den andra skolan träffades respondenterna och forskarna för första gången. Forskningsfrågorna har omformulerats till talspråklig form. Följdfrågor ställdes för att få fram svar som kunde användas i analysen i förhållande till studiens frågeställning.

Eleverna observerades under vanliga skoldagar med ordinarie planering. Observationerna skedde i elevernas ordinarie undervisningslokaler. Fyra elever observerades, två på varje skola. Observationerna utfördes individuellt medan resultaten analyseras tillsammans. Observatören kom till de olika undervisningslokalerna i god tid innan lektionen började för att få en bra plats för observationen. Alla observationerna varade i ungefär 60 minuter. Observationerna utfördes på lektioner där eleverna har karaktärsämne. Vid dessa lektioner samläser eleverna sina karaktärsämnen på gymnasiesärskolan med elever från det nationella gymnasieprogrammet, yrkesintroduktionen, med samma inriktning. Elever som har valt ett nationellt gymnasieprogram, yrkesintroduktion handel samläser sina karaktärsämnen med elever från gymnasiesärskolan som valt inriktning administration, handel och varuhantering.

Ett observationsprotokoll användes för att underlätta observationerna. I protokollet antecknades hur eleverna agerade utifrån KASAM-begreppen begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. Innan observationen är det viktigt att vara på det klara med vad som ska observeras. Informationen som samlas in ska vara relevant för syftet (Bell 2015). Syftet med denna studie är att bidra med kunskap om hur elever inom gymnasiesärskolan upplever samläsning, utifrån begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet, i en gymnasieskola/gymnasiesärskola, i karaktärsämnen.

Utifrån *begriplighet* observerades hur eleven uppfattar och tolkar det läraren och kompisar säger. Finns det förståelse för vad som sägs och diskuteras och begriper eleven uppgiften som det ska arbetas med.

Utifrån *hanterbarhet* observerades hur eleven upplever sina resurser som tillräckliga när de arbetar med sina karaktärsämnesmässiga kunskaper, skriftligt, muntligt eller praktiskt. Hur arbetar eleven, passivt eller aktivt tillsammans med kompisar och lärare?

Det sista begreppet *meningsfullhet* observerades genom att studera hur eleven är inkluderad och delaktig i uppgifter och i undervisningslokalen. Det studerades också om meningsfullhet visas genom lust och engagemang.

#### **4.6. Bearbetning**

Fyra elever har intervjuats och observerats, två på varje skola.

Efter att intervjuerna genomförts har ljudupptagningarna lyssnats på flertalet gånger och alla intervjuer har skrivits ner. Intervjuerna är nedskrivna så till vida att allt innehåll som belyste frågor och svar utifrån syftet och frågeställningen transkriberades. Transkriberingarna har utgått från personernas talspråk och skrivits ner i skriftspråk. Vid paus har punkt skrivits ut. Utifrån studiens syfte valdes sedan de delar i intervjuerna ut som uppfattades som mest relevanta. Därefter började en kategorisering av svaren att göras. Olika kategoriseringar i svaren som bildade mönster, likheter och olikheter i förhållande till studiens syfte och frågeställning kodades i utskriften. De kodade delarna av utskrifterna kategoriserades enligt KASAM- begreppen begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. Studien analyseras utifrån en kvalitativt inriktad innehållsanalys. Att koda och kategorisera svaren till intervjufrågor är den vanligaste formen av dataanalys (Kvale och Brinkmann, 2014). Enligt Kvale och Brinkmann (2014) innebär kodning att ett eller flera nyckelord knyts till en text för att underlätta identifiering av uttalanden. Kategorisering är mer en systematisk begreppsbyggnad kring ett uttalande. Termerna kodning och kategorisering används omväxlande med varandra.

Precis som efter intervjuerna skrevs observationerna ned och tolkades. Även här har en kvalitativt inriktad innehållsanalys använts, där kodning och kategorisering av observationerna gjorts utifrån begreppen begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. Tillsammans med egna reflektioner och synpunkter tolkades sedan resultaten utifrån KASAM's begrepp.

#### **4.7. Tillförlitlighet, pålitlighet, giltighet och generalisering**

Kvale och Brinkmann (2014) menar att forskningens kvalitet knyts till validitet, reliabilitet och generalisering. Dessa begrepp är vedertagna i kvantitativa studier men mer omdiskuterade i kvalitativa studier. Inom den kvalitativa forskningen används ibland mer vardagsspråkliga termer för att diskutera resultatens sanningsvärde. Begreppen som har introducerats i kvalitativa studier är tillförlitlighet, trovärdighet, pålitlighet och konfirmerbarhet.

Denna studie har inte några ambitioner att generera generaliserbara kunskaper om hur elever i gymnasiesärskolan upplever samläsning, då det är en liten studie. De kunskaper som kommer fram i studien är ett bidrag till kunskap i frågan.

Forskningsresultatens tillförlitlighet avser tillförlitlighet i de olika val som har gjorts i forskningsprocessen (Kvale och Brinkmann, 2014). Tillförlitligheten kan diskuteras utifrån ledande frågor, som kan vara omedvetna eller medvetna. Det handlar också om intervjupersonernas svar skulle förändras om någon annan utförde intervjun. Kvale och Brinkmann (2014) skriver att även om det är önskvärt att öka tillförlitligheten kan en för stark tonvikt på det motverka variationsrikedom och kreativitet. I denna studie redovisas de olika momenten och valen som ingår i forskningsprocessen på ett så transparent sätt som möjligt. Två elever har intervjuats av en känd person och de två andra eleverna har intervjuats av en okänd person. Samma intervjuguide användes till samtliga elever.

Pålitlighet och giltighet inom kvalitativ forskning belyser om en metod undersöker vad den påstås undersöka (Kvale och Brinkmann, 2014). I observationer undersöks i vilken utsträckning observationerna speglar de variabler som på förhand är bestämda. I denna studie används ett observationsprotokoll för att hålla fokus på det som ska undersökas. Vid intervjuer innebär pålitlighet hur adekvat intervjudesignen är och om intervjumetoden är adekvat för syfte och frågeställning (Kvale och Brinkmann, 2014). I denna studie har tre forskningsfrågor (bilaga 3) omformulerats till talspråklig form (bilaga 4). I pålitlighet ingår vilka metoder som använts och forskarna som person, inklusive moralisk integritet och etik (Kvale och Brinkmann, 2014). Giltighet ska finnas kontinuerligt under hela forskningsprocessen.

#### **4.8. Etiska överväganden**

Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer konfidentialitetskravet, informationskravet, samtyckeskravet och nyttjandekravet har beaktats för att förklara innebörden med studien och frivillighet att delta. Observationerna och intervjuerna har genomförts i enlighet med Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer.

*Informationskravet* har tillgodosetts genom information, i form av ett brev (bilaga 1), till de berörda personerna om syftet med studien (Bryman, 2008). De har också informerats om att det är frivilligt och att de kan hoppa av om de vill.

*Samtyckeskravet* har tillgodosetts genom att deltagarna själva har fått bestämma över sin medverkan och detta har formulerats på ett begripligt sätt för deltagarna (Bryman, 2008).

*Konfidentialitetskravet* har tillgodosetts genom att namn och personuppgifter inte har använts i studien (Bryman, 2008). Namn på deltagarna finns inte lagrade på någon hårddisk och vid transkribering har inte de riktiga namnen använts. Skolornas namn och plats används inte heller i studien. Innebörden av konfidentialitetskravet har kommunicerats till eleverna, vilket är en viktig del i samtycket (Kvale & Brinkmann, 2014).

Nyttjandekravet (Bryman, 2008) tillgodoses då den data som samlats in vid studiens genomförande endast kommer att användas i forskningssyfte.

## 5. Resultat och analys

Detta kapitel presenterar inledningsvis resultaten av undersökningarna. Först redovisas intervjuerna och därefter resultaten av observationerna med de olika eleverna. De intervjuades röster används i form av citat som därefter analyseras tillsammans med resultaten från observationerna utifrån KASAM's teoribegrepp begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet och utifrån studiens syfte att undersöka hur elever upplever samläsning.

### 5.1. Intervjuer

De intervjuade eleverna kommer från två olika gymnasiesärskolor. Elevintervjuerna är fyra till antalet. De presenteras som elev 1, elev 2, elev 3 och elev 4.

Temana för intervjuerna följer KASAM's teoribegrepp begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. Gällande begreppet begriplighet belyser intervjufrågorna hur eleverna i gymnasiesärskolan tar in yttre och inre stimuli genom hur de lär sig av sina klasskompisar samt vad de lär sina klasskompisar då de samläser karaktärsämnen på sina programinriktningar. Begreppet hanterbarhet tas under intervjun upp genom att eleverna får besvara frågor om hur de ser sina resurser som tillräckliga i jämförelse med sina klasskompisar då de samläser sina karaktärsämnen. Meningsfullhet belyses i intervjufrågorna genom att eleverna från gymnasiesärskolan får fundera på vad som är bra och vad som är dåligt med att ha undervisning tillsammans och samläsa karaktärsämnen med elever från det 3-åriga nationella programmet på gymnasieskolan.

Elev 1, flicka år 1 på programmet administration, handel och varuhantering.

Elev 2, pojke år 2 på programmet skog, mark och djur.

Elev 3, pojke år 3 på programmet skog, mark och djur.

Elev 4, pojke år 3 på programmet skog, mark och djur.

#### 5.1.1 Begriplighet

Begreppet begriplighet innefattar vid intervjutillfället hur eleven uppfattar yttre och inre stimuli. För att få syn på elevens tankar om hur de lär av sina klasskompisar eller vad klasskompisar lär av dem, skrevs forskningsfrågan om till mer talspråkliga varianter. Forskningsfrågan hur eleven uppfattar yttre och inre stimuli i talspråklig intervjuform lyder enligt följande:

- Vad lär du dig av de som går på 3-åriga programmet?
- Vad lär sig de som går 3-åriga programmet av dig?

Begriplighet om eleven upplever inre och yttre stimuli	Intervju
Elev 1	Eleven är osäker på vad den själv lär sig av klasskompisarna samt även vad klasskompisarna kan lära av eleven.
Elev 2	Eleven är säker och kan ge konkreta exempel på både vad den lär sig av klasskompisar samt vad de kan lära sig av eleven.
Elev 3	Eleven är säker och kan ge konkreta exempel på både vad den lär sig av klasskompisar samt vad de kan lära sig av eleven.
Elev 4	Eleven nickar och instämmer med vad elev 2 säger. Eleven kan inte själv uttrycka något konkret varken vad den lär sig av klasskompisar eller vad de kan lära sig av eleven.

*Tabell 5.1.1* Intervjuöversikt begriplighet

Som framgår av tabell 5.1.1 är det tre elever som konkret kan uttrycka vad de lär sig själva eller vad de kan lära sina klasskompisar. Elev 1 känner sig osäker då den svarar på dessa två frågor. En elev svarar inte på frågorna verbalt utan nickar och instämmer tillsammans med sin klasskompis.

Eleverna uttrycker begripligheten med frågan vad lär du dig av de som går på 3-åriga programmet på följande sätt.

Elev 1 säger:

“Någon i gruppen som pratar svenska kan lyfta något vi har lyssnat på, på nyheterna som jag inte har hört.”

Elev 2 säger:

“Vissa ser väl upp till de som går 3-årigt, hur funkar det, hur gör man men jag tror ju liksom, jag känner mig själv som att jag till och med är i jämnhöjd med 3-åriga programmet och lite över till och med för jag har ju varit med”

Elev 3 säger:

“Jag lär mig hur de på nationella arbetar och deras sätt och tempo.”

Eleverna uttrycker begripligheten med frågan vad lär sig de av dig som går på 3-åriga programmet på följande sätt.

Elev 1 säger:

“Det beror på vad de vill lära sig om. Jag hade kunnat lära dem om något program på datorn. “

Elev 3 säger:

“De lär sig hur jag arbetar och hur jag lär mig.”

### 5.1.2 Hanterbarhet

Hanterbarhet vid intervjutillfället syftar till hur eleven upplever sina resurser som tillräckliga i förhållande till de elever från det nationella gymnasieprogrammet med samma programinriktning, som de samläser sina karaktärsämnen med. Forskningsfrågan under hanterbarhet lyder hur elever upplever sina resurser som tillräckliga. Även denna fråga skrevs om till talspråklig form och eleverna fick då svara på frågorna:

- Vad lär du dig av de som går på 3-åriga programmet?
- Vad lär sig de som går 3-åriga programmet av dig?

Hanterbarhet om eleven upplever sina resurser som tillräckliga	Intervju
Elev 1	Eleven är osäker på sina resurser om de är tillräckliga.
Elev 2	Eleven upplever sina resurser som tillräckliga.
Elev 3	Eleven kan inte svara på denna fråga. Eleven är osäker på hur långt de egna resurserna sträcker sig.
Elev 4	Eleven upplever sina resurser som tillräckliga.

Tabell 5.1.2 Intervjuöversikt hanterbarhet

Utifrån tabell 5.1.2 synliggörs att eleverna inte är lika övertygade om hur deras resurser är tillräckliga i förhållande till kurserna på det nationella 3-åriga gymnasieprogrammet. Två av eleverna är positiva i sin inställning och beskriver att eleverna arbetar på lika villkor. Elev 1 är osäker om hennes resurser är tillräckliga och uttrycker denna osäkerhet tydligt. Elev 3 kan inte svara på denna fråga och klarar inte att ge någon åsikt.

Eleverna uttrycker hanterbarheten som om mina resurser är tillräckliga med frågan, vad lär du dig av de som går på 3-åriga gymnasieprogrammet, på följande sätt.

Elev 2 uttrycker sig så här:

“... det är ett system som jag tycker vi har fått att funka. Alltså vi är, som nu, nu såg lärarna, liksom att ja, nu fasen kan han ju det, nu får han ju över till 3-åriga...”

Elev 4 uttrycker sig så här:

“... alltså nej, alltså ja, jag känner ingenting, utan det är liksom, alltså som, man säger som vanlig lektion...”

Eleverna uttrycker hanterbarheten som om mina resurser inte är tillräckliga med frågan vad lär sig de av dig som går på 3-åriga programmet på följande sätt.

Elev 1 säger följande:

“Några pratar ett annat språk. De kanske inte kan förklara så bra för mig.”

Elev 4 uttrycker sig så här:

“... det ska ju inte bli för mycket heller utan det är säkerheten först...”

### 5.1.3 Meningsfullhet

Det sista begreppet i KASAM's teori är meningsfullhet. Detta begrepp synliggörs i intervjuerna med att de fyra intervjuade eleverna får svara på hur de upplever arbetsuppgifterna som värda att engagera sig i. Forskningsfrågan som intervjun grundar sig på är hur upplevelsen kring arbetsuppgifterna är värda att engagera sig i. De talspråkliga varianterna av intervjufrågorna som ställdes var:

- Vad är bra med att ha undervisning/samläsning med elever från det 3-åriga nationella programmet i karaktärsämnen?
- Vad är dåligt med att ha undervisning/samläsning med elever från det 3-åriga nationella programmet i karaktärsämnen?



Meningsfullhet om eleven upplever arbetsuppgiften som värd att engagera sig i	Intervju
Elev 1	Eleven är positiv till samläsning. Eleven har inte något negativt att säga om samläsning men ifrågasätter skillnaden på att gå ett 3-årigt program jämfört med ett 4-årigt.
Elev 2	Eleven är positiv till samläsning. Eleven har inte något negativt att säga om samläsning men ifrågasätter skillnaden på att gå ett 3-årigt program jämfört med ett 4-årigt.
Elev 3	Eleven är positiv till samläsning. Eleven har inget negativt att säga och ifrågasätter inte skillnaden heller. Eleven är endast positiv.
Elev 4	Eleven är positiv till samläsning. Eleven har inget negativt att säga och ifrågasätter inte skillnaden heller. Eleven är endast positiv.

Tabell 5.1.3 Intervjuöversikt meningsfullhet

Tabell 5.1.3 ger en överblick av att alla fyra eleverna är positiva till samläsning i karaktärsämnen. Två av eleverna ifrågasätter skillnaden och om det finns någon skillnad mellan 3-årigt gymnasieprogram och 4-årigt program gymnasiesärskoleprogram. De andra två eleverna ifrågasätter inte skillnaden utan är endast positiv till samläsning.

Eleverna uttrycker meningsfullheten med att besvara frågan, vad är bra med att ha undervisning/samläsning med elever från det 3-åriga nationella programmet i karaktärsämnen.

Elev 1 uttrycker sin positivitet med:

“De gör samma sak som jag fast på ett år mindre. Det som är bra är att vi gör samma saker.”

Elev 2 säger att det som är bra är att:

“... just att man lär av varandra...”

Samma elev, elev 2, upplever det meningsfulla med samläsning genom att uttrycka sig så här:

“... hoppa upp i traktorn, du kan, jag kan vara lite instruktör åt dig...”

En elev, elev 3, uttrycker sig så här om vad som han upplever positivt:

“Jag ser hur de arbetar, deras sätt och tempo. Man ser inte bara sitt eget.”

Eleven, elev 3, fortsätter med att uttrycka sig:

“Inget dåligt vad jag kan tänka nu. Jag gillar det.”

En annan elev, elev 2, ger två uttryck för fördelar med samläsning:

“... man får vänner för livet...” och “... där är ingen, alltså ja skillnad...”.

Eleverna uttrycker meningsfullheten med frågan, vad är dåligt med att ha undervisning/samläsning med elever från det 3-åriga nationella programmet i karaktärsämnen.

En elev, elev 1, funderar enligt följande kring samläsning:

“Det känns konstigt att de går tre år medan jag går fyra.”

Elev 2 uttrycker sina åsikter där lägre meningsfullhet visas:

“... ibland så, är jag själv, så känner jag ju att det här är egentligen för lätt...”

samt

“... alla är här och utbildar sig av en anledning, så det är det jag tycker, där fallerar man lite grann med att hålla på att dela in folk i grupp för det vinner man inte på...”

## 5.2. Observationer

Observationerna följer samma struktur som intervjuerna, det vill säga att temana följer KASAM´s begrepp begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. Sammanställningar av observationerna har gjorts i tabellform, en tabell för varje elev. Detta för att resultatet ska bli lättare att överblicka. Fyra elever har observerats. Det är samma elever som deltog i intervjuerna. De observerade eleverna kommer från två olika gymnasiesärskolor. De presenteras som elev 1, elev 2, elev 3 och elev 4.

Elev 1, flicka år 1 på programmet administration, handel och varuhantering.

Elev 2, pojke år 2 på programmet skog, mark och djur.

Elev 3, pojke år 3 på programmet skog, mark och djur.

Elev 4, pojke år 3 på programmet skog, mark och djur.

### 5.2.1. Observation av elev 1, service och bemötande

Observationen av elev 1 utfördes i ordinarie klassrum för karaktärsämnen tillsammans med elever från 3-åriga gymnasieprogrammet samt det 4-åriga gymnasiesärskoleprogrammet och från olika årskurser. I klassrummet fanns cirka 10 elever. Lektionen startade med att gemensamt se nyheter med efterföljande diskussion. Nyhetsprogrammet varade i tio minuter och diskussionen i 20 minuter. Läraren ledde nyhetsdiskussionen genom att lämna ”diskussionspinnen” till eleverna. Eleverna i klassrummet tog upp en nyhet som kändes viktig. Läraren fyllde på med fakta om detta behövdes och övriga elever fick fylla på med sina synpunkter. Diskussionen inkluderade alla elever i klassrummet. Den elev som står i fokus för observationen är delaktig i diskussionen och visar på lust till uppgiften. Eleven fångar upp en eller flera diskussionstrådar när läraren pratar med någon annan elev och för diskussionen framåt. Eleven visar goda muntliga kunskaper och är aktiv under hela diskussionen. Eleven förstår det läraren och klasskompisarna talar om och frågar och skrattar till där det faller sig naturligt för detta. Andra halvan av lektionen som observerades bestod av självständigt skriftligt arbete i karaktärsämnescursen, ”service och bemötande 1”. Eleven och två klasskompisar som tillhör skolformen särskola flyttar till ett annat klassrum. Där arbetar de självständigt med respektive arbetsuppgifter. Till att börja med börjar den observerade eleven att ta fram allt som behövs för uppgiften, dator, bok och hörlurar. Ljudboken kopplas upp på datorn självständigt och eleven sätter igång med sin uppgift. Efter fem minuter ser eleven lite tveksam ut och kallar på lärarens uppmärksamhet. Eleven och läraren diskuterar hur uppgiften ska struktureras och skrivas ner i datorn. Samtalet ger eleven förståelse. Eleven fortsätter att arbeta koncentrerat resten av lektionen med uppgiften och är fullt fokuserad. Uppgiften hanteras både skriftligt och muntligt. Datorn hanteras självständigt med att starta ljudboken, läsa instruktioner, lyssna och läsa faktatext samt skriva i sitt dokument. För övrigt under den senare delen av lektionen pratar eleven med kompisen bredvid och försöker hjälpa denne då det efterfrågas hjälp.

### 5.2.2. Observation av elev 2 och 4, djurvård

Observationen av elev 2 och elev 4, som går på samma skola, genomförs i kostallet där eleverna har djurvård. Lektionerna flyter på. Det kommer och går elever under lektionerna. Det är både elever från det 3-åriga gymnasieprogrammet samt det 4-åriga gymnasiesärskoleprogrammet och från olika årskurser. Lektionerna startar inte upp med någon gemensam genomgång utan efterhand som elever kommer, pratar de med någon av lärarna. Därefter går de till sina respektive arbetsuppgifter. Arbetsuppgifterna utförs självständigt. Eleverna har tränat och genomfört arbetsuppgifterna flera gånger tidigare. De mockar i olika bås, kör ut det de har städad bort med skottkärra, städar gångarna, hämtar och lämnar redskap på olika platser, rengör redskapen efter användning samt hämtar mat till korna. Eleverna som ingår i observationen frågar inte om arbetsuppgifterna utan småpratar mer om hur djuren mår, hur långt de kommit med uppgiften och mer allmänt småprat om väder och vind. Både elever och lärare deltar i småpratet. Det är trivsamt stämning och elever och lärare känner varandra väl då det inte endast är skoluppgiften som det pratas om. Under lektionerna är ett annat moment

klövklippning. En lärare står vid ett bås där klövarna klipps. Eleverna turas om att utföra denna arbetsuppgift. Här tydliggörs ytterligare ett bevis på att arbetsuppgiften utförts tidigare för de observerade eleverna. De sköter maskinen och läraren inspekterar mest så att allt blir rätt. Under denna uppgift är det inget småprat utan full koncentration. Några elever från det 4-åriga gymnasiesärskoleprogrammet har en vuxen bredvid sig. Dessa elever arbetar tillsammans. Den lärare och de elever som behöver individuella instruktioner håller sig lite för sig själva. De elever som behöver individuella instruktioner har större svårigheter än de elever som ingår i observationen. Under hela observationen visar eleverna prov på sina karaktärsämnessmässiga kunskaper, mest praktiskt men till viss del muntligt, när de till exempel ber någon hämta ett redskap eller kommenterar något om djuren. Inget skriftligt arbete utförs. Alla arbetar aktivt i hela kostallet med olika aktiviteter. Ingen av eleverna satte sig ner eller hade tendensen att vilja smita undan. Som observatör upptäcktes ingen skillnad på hur eleverna blev behandlade beroende på vilken skolform eleven tillhörde. Alla elever verkade inkluderade och delaktiga. Alla uppgifter behövde utföras för att livet i stallet ska fungera. Eleverna verkade känna glädje, engagemang och lust inför arbetsuppgifterna. När den ena arbetsuppgiften var klar gick eleverna vidare till nästa.

### 5.2.3. Observation av elev 3, körning av basmaskiner

Observation av elev 3 utfördes i det ordinarie utomhusklassrummet, Firman, där delar av de praktiska karaktärsämnessuppgifterna genomförs. Arbetsmomenten som observerades ingår i kursen körning av basmaskiner. Denna observation varade i 60 minuter. Lektionen var uppdelad i två moment, gemensam genomgång och eget praktiskt arbete. Den gemensamma genomgången leddes av läraren. Tre elever deltog. Dessa tre elever är från olika skolformer, elever från 3-åriga gymnasieprogrammet samt det 4-åriga gymnasiesärskoleprogrammet och från olika årskurser. Genomgången innefattade instruktioner och diskussioner om hur och vad man ska tänka på innan en lastare startas. Detsamma gjordes för en truck. Under genomgången deltar eleven aktivt och svarar på frågor om vilka funktioner de olika delarna har. Eleven förstår vad klasskompisarna och läraren säger och även vad uppgiften handlar om. Under genomgången visar eleven karaktärsämnessmässiga kunskaper både praktiskt och muntligt. 40 minuter av lektionen arbetar eleven självständigt med att köra och navigera en truck, samt flytta gods. Eleven har fått instruktioner av läraren vad han ska träna på under sitt självständiga arbete. Det är tydligt att eleven känner lust och engagemang för uppgiften. Eleven är noggrann, vill göra rätt och visar intresse för uppgiften. Emellanåt visar eleven en osäkerhet på hur uppgiften ska genomföras och frågar då läraren. Läraren visar och instruerar hur godset ska flyttas för att utnyttja lastutrymmet på bästa sätt. Eleven nickar och lyssnar aktivt för att kunna utföra uppgiften. Under denna period visas prov på praktiska karaktärsämnessmässiga kunskaper. Eleven visar att den vill lära sig och förstår att detta arbetsmoment kan leda till ett arbetstillfälle efter skolan. Eleven visar också att den vill vara väl förberedd till kommande truckutbildning. Ett ömsesidigt och respektfullt förhållningsätt mellan lärare och elev observeras.

#### 5.2.4. Begriplighet

I KASAM-teorin beskrivs begriplighet som hur man upplever inre och yttre stimuli. Utifrån denna beskrivning observerades begreppet begriplighet med hur eleven uppfattar och tolkar det läraren och kompisar säger. Finns det förståelse för vad som sägs och diskuteras och begriper eleven uppgiften som det ska arbetas med.

Begriplighet om eleven upplever inre och yttre stimuli	Observation
Elev 1	Eleven fångar upp diskussionstråden när läraren pratar med en annan elev och för diskussionen vidare. Visar förståelse för det läraren pratar om och svarar på frågor samt skrattar där det faller sig naturligt. Vid den enskilda uppgiften visas lite osäkerhet över hur text ska skrivas. Frågar läraren, lyssnar, frågar och svarar. När eleven uppfattat vad som ska göras kommer det enskilda arbetet igång. Navigerar självständigt i datorn, både vad gäller ljudbok och datorprogram.
Elev 2	Eleven får uppgifter av läraren och utför dem självständigt. Eleven visar att denne förstår det läraren säger och det syns att den har utfört liknande arbete tidigare. Förståelsen framkommer genom att eleven och läraren pratar mer spontant om djuren, hur de mår och hur långt de har kommit i sitt arbete. Har eleven frågor kring sitt arbete går den till läraren och frågar. Det gäller alla elever oavsett om de går 3-årigt eller 4-årigt program.
Elev 3	Verkar förstå vad kompisar och lärare säger vid genomgång och även vad arbetsuppgiften handlar om. Vid den enskilda arbetsuppgiften visas emellanåt en osäkerhet på hur uppgiften ska utföras. Frågar läraren, läraren visar och instruerar och eleven lyssnar och nickar. Fortsätter att arbeta med sin uppgift.

Elev 4	Eleven får uppgifter av läraren och utför dem självständigt. Eleven visar förståelse för det läraren säger och det syns att den har utfört liknande arbete tidigare. Istället visas en förståelse genom att eleven och läraren pratar mer spontant om djuren, hur de mår och hur långt de har kommit i sitt arbete. Har eleven frågor kring sitt arbete går den till läraren och frågar. Det gäller alla elever oavsett om de går 3-årigt eller 4-årigt program.
--------	--

Tabell 5.2.4 Observationsöversikt begriplighet

Som framgår i tabell 5.2.4 visar alla fyra observerade elever begriplighet då de arbetar tillsammans med andra klasskompisar både vad gäller i det muntliga och praktiska arbetet i karaktärsämnen. Vid det självständiga arbetet visar elev 1 och elev 3, ur urvalsgruppen, tveksamhet och osäkerhet inför arbetsuppgiften. Elev 1 och elev 3 behöver fråga sin lärare om hjälp, få ytterligare instruktion och sina frågor besvarade. Efter viss ledning och bekräftelse slutförs uppgiften.

### 5.2.5. Hanterbarhet

Begreppet hanterbarhet innefattar hur man upplever sina resurser som tillräckliga. I observationerna har det observerats på vilket sätt eleverna visar sina karaktärsämnesmässiga kunskaper skriftligt, muntligt eller praktiskt. Dessutom har det observerats om eleverna är passiva eller aktiva under lektionens gång.

Hanterbarhet om eleven upplever sina resurser som tillräckliga	Observation
Elev 1	Visar sina kunskaper muntligt och är aktiv i den gemensamma nyhetsdiskussionen. Vid den självständiga uppgiften arbetas det både muntligt och skriftligt. Är aktiv och hanterar datorn och startar ljudboken. Läser instruktioner, lyssnar och läser faktatext och skriver sedan.

Elev 2	Eleven är aktiv och arbetar i kostallet under hela lektionen. Det råder full koncentration. Den karaktärsämnesmässiga kunskapen under hela lektionen är mest praktisk.
Elev 3	Vid genomgången visar eleven sina karaktärsämnesmässiga kunskaper både muntligt och praktiskt. Deltar på ett aktivt sätt. Under perioden av lektionen där den självständiga uppgiften utförs arbetas det praktiskt med att köra truck, navigera och flytta gods. Eleven är aktiv och fullt koncentrerad med uppgiften i 40 minuter.
Elev 4	Arbetet utförs med stor aktivitet och koncentration. Den ämnesmässiga kunskapen i karaktärsämnena visas praktiskt och muntligt under lektionen. Det frågas någon gång om någon vill gå och hämta ett redskap eller någon kommentar kring djuren de tar hand om.

Tabell 5.2.5 Observationsöversikt hanterbarhet

Utifrån tabell 5.2.5 framgår det att de fyra i urvalsgruppen visar prov på mer eller mindre hanterbarhet i förhållande till sina arbetsuppgifter. Hanterbarheten ser dock lite olika ut. Den muntliga delen av undervisningen eller arbetsuppgifterna är den del eleverna hanterar bäst. I de praktiska delarna av undervisningen hanterar eleverna i urvalsgruppen det i princip helt självständigt. En elev behöver bekräftelse till sina tankar innan det arbetas vidare. Eleven är mycket noga att allt ska bli rätt. Endast en elev av de elever som observerats har arbetat skriftligt. Just den skriftliga delen hanterade inte eleven självständigt utan behövde ledning av läraren. Gemensamt för alla fyra elever var att de arbetade aktivt under hela observationen.

#### 5.2.6. Meningsfullhet

Det avslutande begreppet meningsfullhet som genom observationerna har studerats med hur eleverna upplever arbetsuppgiften som värd att engagera sig i. Observatören har studerat hur eleven är inkluderad och delaktig i uppgifter och i undervisningslokalen. Visas meningsfullheten genom lust och engagemang, studerades också.

Meningsfullhet om eleven upplever arbetsuppgiften som värd att engagera sig i	Observation
Elev 1	<p>Eleven är delaktig och inkluderad i den gemensamma nyhetsdiskussionen. Visar också på lust och engagemang för densamma.</p> <p>Under den självständiga uppgiften är eleven också engagerad. Fullt fokuserad på uppgiften i 30 minuter.</p>
Elev 2	<p>Eleven visar med sitt kroppsspråk tecken på att vara inkluderad. Ingen skillnad gjordes på eleverna, inte i vilka uppgifter de fick eller hur lärarna pratade med dem. Ingen skillnad på hur eleverna pratar sinsemellan heller. Eleven var delaktig i arbetet. Alla uppgifter behövde göras för att stallet ska fungera och alla hjälptes åt med det som skulle göras. Eleven visade med sitt ansiktsuttryck och miner att känna lust, engagemang och glädje hela tiden. När eleven var klar med en uppgift gick den vidare till nästa. Eleven var glad. Det var en glad och trivsam stämning bland alla, lärare och elever. Arbetet flöt på och det kändes som eleven trivdes och var engagerad.</p>
Elev 3	<p>Under den gemensamma genomgången är eleven delaktig. Deltar och kan svara på frågor om vilka funktioner truckens olika delar fyller. Visar ett engagemang av att vilja svara samt att lära sig mer.</p> <p>Eleven arbetar självständigt i 40 minuter. Under denna stund syns det tydligt att eleven visar lust och engagemang för sin uppgift. Eleven är noggrann och vill göra rätt. Ett stort intresse visas för arbetsuppgiften.</p>



Elev 4	Eleven visar med sitt kroppsspråk tecken på att vara inkluderad. Ingen skillnad gjordes på eleverna, inte i vilka uppgifter de fick eller hur lärarna pratade med dem. Ingen skillnad på hur eleverna pratar sinsemellan heller. Eleven var delaktig i arbetet. Alla uppgifter behövde göras för att stallet ska fungera och alla hjälptes åt med det som skulle göras. Eleven visade med sitt ansiktsuttryck och miner att känna lust, engagemang och glädje hela tiden. När eleven var klar med en uppgift gick den vidare till nästa. Eleven var glad. Det var en glad och trivsamt stämning bland alla, lärare och elever. Arbetet flöt på och det kändes som eleven trivdes och var engagerad.
--------	---

Tabell 5.2.6 Observationsöversikt meningsfullhet

I tabell 5.2.6 syns det att alla fyra eleverna upplever uppgifterna som värda att engagera sig i. Lusten för arbetsuppgifterna visas också tydligt under observationerna. I de observationerna som genomfördes i ett kostall visade eleven att alla uppgifter var lika mycket värda och viktiga för att få djuren i stallet att må bra. Eleven som tränade truckkörning var också väldigt engagerad och visade förståelse för att träning ger färdighet. I de olika observationerna som genomfördes var det gemensamma att alla elever var delaktiga och inkluderade. Det gjordes ingen skillnad på eleverna beroende på i vilken skolform de tillhörde. I det självständiga och individuella arbetet syntes ingen delaktighet gentemot andra klasskompisar.

### 5.3. Analys

Studiens syfte är att bidra med kunskap om hur elever inom gymnasiesärskolan upplever samläsning, utifrån begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet, i en gymnasieskola/gymnasiesärskola, i karaktärsämnen. Genom intervjuer och observationer i gymnasiesärskolan har det kommit fram resultat som i detta avsnitt kommer att analyseras. I analysen tolkas och förstås resultatet med hjälp av en kvalitativ innehållsanalys.

#### 5.3.1 Analys av intervjuer

Analysen av intervjuerna är gjorda utifrån KASAM's teoribegrepp begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. De tre forskningsfrågorna är utgångspunkten vid analysen. Det är viktigt i analysen att dessa frågor blir besvarade. Gällande begreppet begriplighet belyser intervjufrågorna hur eleverna i gymnasiesärskolan tar in yttre och

inre stimuli genom hur de lär sig av sina klasskompisar samt vad de lär sina klasskompisar då de samläser sina karaktärsämnen på sina programinriktningar. Begreppet hanterbarhet tas under intervjun upp genom att eleverna får besvara frågor om hur de ser sina resurser som tillräckliga i jämförelse med sina klasskompisar då de samläser sina karaktärsämnen. Meningsfullhet belyses i intervjufrågorna genom att eleverna från gymnasiesärskolan får fundera på vad som är bra och vad som är dåligt med att ha undervisning tillsammans och samläsa karaktärsämnen med elever från det 3-åriga nationella gymnasieprogrammet.

### Begriplighet

Resultatet från intervjuerna visar att tre av eleverna kan ge konkreta exempel på vad de lär sig av klasskompisarna samt vad de i sin tur kan lära klasskompisarna. De tre eleverna som ger exempel är inne i den senare delen av utbildningen och redogör för att de ser fördelar med samläsning i utbildningen. Elevernas beskrivningar av att de som elever lär sig av det nationella gymnasieprogrammets sätt och tempo att arbeta samt att de känner sig jämbördiga med elever från det 3-åriga nationella gymnasieprogrammet, visar på denna erfarenhet. Eleven som går i första årskurs kan inte ge samma beskrivning som eleverna i senare delen av utbildningen utan är försiktig och vet inte riktigt vad hon kan lära ut till sina klasskompisar.

### Hanterbarhet

Analysen av resultatet visar att endast två elever är övertygade om att deras resurser är tillräckliga då det gäller samläsning. Dessa elever känner sig inne i ett system, har accepterat villkoren och känner att de arbetar i samråd med elever från det 3-åriga nationella gymnasieprogrammet. Eleven som visar en osäkerhet kring sina resurser om de är tillräckliga eller ej, är samma elev, år 1, som uttryckte försiktighet kring vad hon kan lära sig av sina klasskompisar under begreppet begriplighet. Det kan vara samma orsak, att eleven i fråga är i början av sin utbildning och inte än har skaffat sig tillit till sin egen förmåga och erfarenhet från hur utbildningen ser ut.

### Meningsfullhet

De fyra eleverna är positiva till samläsning. De uttrycker fördelar som att de ser hur andra elever arbetar, att eleverna lär av varandra, det finns ingen skillnad samt att de skaffar sig vänner för livet. Någon nackdel som kan beskrivas är att elev 1 kan ifrågasätta varför utbildningarna är olika långa. De ser ingen skillnad och en av de intervjuade eleverna, elev 2, anser att alla eleverna är i skolan för att utbilda sig och då ska ingen gruppindelning ske. Meningsfullhet med samläsning är väldigt tydlig hos eleverna och en av anledningarna till detta kan vara lärarens positiva inställning till samläsning.

### 5.3.2 Analys av observationer

I detta avsnitt analyseras observationerna från de fyra eleverna som observerades i olika årskurser. Elevobservationerna följer KASAM's begrepp begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. Under begriplighet har observationen riktats mot hur man upplever inre och yttre stimuli och förstår eller inte förstår vad lärare och kompisar säger. Begreppet hanterbarhet riktar sig mot om eleverna upplever sina resurser som tillräckliga. Visas elevens karaktärsämnessmässiga kunskaper muntligt, skriftligt och praktiskt samt är de aktiva eller passiva under lektionspasset. Utifrån meningsfullhet observeras hur eleven upplever arbetsuppgiften som värd att engagera sig i. Är eleven inkluderad, delaktig och visar lust och engagemang inför arbetsuppgiften?

#### Begriplighet

Analysen från resultatet visar både likheter och olikheter mellan eleverna. Likheten som visas i resultatet är att det som sägs av lärare och kompisar när, det arbetas i grupp, förstås av alla de fyra eleverna medan vid självständigt arbete, då eleverna har olika arbetsuppgifter, är det inte lika självklart att kunna be kompiserna om hjälp eller stöd. Det skulle kunna tolkas som om att arbeta tillsammans ger en trygghet och att eleven inte står själv med uppgiften.

#### Hanterbarhet

Under observationen studeras hur eleverna hanterar sina karaktärsämnessmässiga kunskaper muntligt, skriftligt och praktiskt. Det ser olika ut för de fyra observerade eleverna. Den muntliga och praktiska delen av undervisningen och arbetsuppgifterna är de delar eleverna behärskar bäst. Två av tre elever behärskar det muntliga och praktiska helt självständigt. Det kan bero på att eleverna är i sin senare del av utbildningen och har skaffat sig erfarenhet och tillit till sin kunskap. En elev behöver bekräftelse i det praktiska arbetet. Eleven är mycket noggrann och behöver fråga sin lärare. Eleven kan ha lärt sig av erfarenhet att det är bättre att fråga först än att behöva rätta till felet i efterhand. Endast en elev utför skriftligt arbete under observationerna. Det kan bero på att elever i denna personkrets har svårigheter i det teoretiska arbetet och att många arbetsuppgifter i särskolan är av muntlig eller praktisk karaktär.

#### Meningsfullhet

Observationerna visade att eleverna genomförde uppgifter med inbyggd meningsfullhet, exempelvis uppgifter av betydelse för djurs hälsa. Analysen av resultatet visar att alla fyra elever upplever arbetsuppgiften som värd att engagera sig i samt känner lust inför densamma. I det gemensamma arbetet visas att alla fyra eleverna upplever sig delaktiga och inkluderade. En skillnad syns när arbetsuppgifterna i två av observationerna blir individuella. De två eleverna blir osäkra. Det finns ingen annan elev att tillfråga om hjälp då de individuella arbetsuppgifterna är av olika karaktär. Under denna del av

observationen är eleverna inte delaktiga, inkluderande och lusten för uppgiften sjunker en aning. När en lärare tillfrågas ökar lusten och meningsfullheten inför uppgiften igen och eleven vill lösa arbetsuppgiften på bästa sätt.

Utifrån resultatanalyserna kan följande slutsatser dras:

- **Begriplighet:** Eleverna tolkar och visar sin förståelse på olika sätt beroende på om det är skoluppgifter som tränas i en konstruerad lärmiljö inför kommande arbetsliv eller autentiska uppgifter som tränas i autentisk arbetsmiljö, i skolans regi. Vid självständigt arbete är det inte självklart för eleverna att be om hjälp och stöd.
- **Hanterbarhet:** Eleverna hanterar uppgifter skriftligt, muntligt och praktiskt, i grupp där pedagoger finns tillgängliga. Observationerna visar att eleverna är inkluderade och delaktiga fullt ut, när de arbetar i grupp.
- **Meningsfullhet:** Eleverna uttrycker att de känner sig jämbördiga vid samläsning och att de inte ser några skillnader mellan de 3-åriga gymnasieprogrammets elever och de 4-åriga gymnasiesärskoleprogrammets elever i karaktärsämnen. Eleverna uttrycker också fördelar med att se hur andra elever arbetar. Ytterligare en aspekt av meningsfullhet visade sig i djurvårdsexemplet, där eleverna som samläste på lika villkor som de andra eleverna, genomförde uppgifter med avgörande betydelse för djurens liv och hälsa.

## **6. Diskussion**

Studiens syfte är att bidra med kunskap om hur elever inom gymnasiesärskolan upplever samläsning, utifrån begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet, i en gymnasieskola/gymnasiesärskola, i karaktärsämnen. I detta kapitel diskuteras resultatet, metodvalet, resultatens praktiska relevans och fortsatt forskning.

### **6.1. Resultatdiskussion**

Syftet med att bidra med kunskap om hur elever inom gymnasiesärskolan upplever samläsning, utifrån begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet, i en gymnasieskola/gymnasiesärskola, i karaktärsämnen har undersökts på två skolor. Resultaten som har framkommit i resultatdelen visar fyra elevers syn på samläsning. I resultaten kommer det fram att eleverna visar begriplighet genom att tre av fyra elever konkret kan uttrycka vad de lär sig själva eller vad de kan lära sina klasskompisar. En elev känner sig osäker då hon svarar på dessa två frågor. Resultaten visar att eleverna har olika erfarenhet när det gäller hanterbarhet. Två av eleverna är inte övertygade om att deras resurser är tillräckliga i förhållande till kurserna på det nationella 3-åriga gymnasieprogrammet. Två av eleverna är positiva i sin inställning och beskriver att eleverna arbetar på lika villkor. Resultaten visar att alla fyra eleverna är positiva till samläsning i karaktärsämnen och därmed känner meningsfullhet.

### 6.1.1. Samläsning och samundervisning

Sundqvist och Lönnqvists (2016), Hang och Rabren (2009) och Vance (2001) undersöker i sina studier samundervisning där två lärare, ofta en allmänlärare och en speciallärare, samarbetar för att uppnå ett inkluderande arbetssätt. Studierna visar att det oftast är specialläraren som stöttar elever med särskilda behov. Det nämns också att elever kan uppleva oro och förvirring i ett klassrum med två lärare, eftersom de känner att de får olika förklaringar av lärarna. Ett annat resultat som kommit fram är att elever kan placeras där det bedrivs samundervisning av sociala skäl och där de akademiska resultaten inte når upp till de övriga i gruppen. Vid analysen av resultaten i denna studie framkom det inte att eleverna upplevt att lärarna har olika arbetsuppgifter, känt oro eller förvirring i undervisningen där det är samläsning. Det har heller inte framkommit att någon av eleverna samläser av sociala skäl. Resultaten visar att eleverna är på lektionerna för att de har akademiska resultat som gör att de klarar av undervisningen.

Skollagen (SFS 2010:800) har bestämmelser om integrering i grundsärskolan och grundskolan. Det finns i nuläget inga liknande bestämmelser om gymnasiesärskolan och gymnasieskolan. Om inkludering på allvar ska bli något som det strävas emot i samhället, behöver även gymnasieskolan ha som uppdrag att samverka med gymnasiesärskolan. Inkludering behöver involvera alla parter. Skolverkets rapport (2017) ser det som ett förbättringsarbete att skollagen får bestämmelser även för gymnasietiden. De elever som ingår i studien uppger att de har en positiv inställning till samläsning.

### 6.1.2. Inkludering

Bernhard och Andersson (2017) undersökte svenska folkhögskolor och hur elever med särskilda behov får en tillgänglig lärmiljö. Resultaten i deras studie visar att ambitionen är att elevernas behov ska styra verksamheten, vilket inte är fallet fullt ut ännu. Framgångsfaktorerna som tas upp är att elevernas behov styr verksamheten och personliga relationer mellan elev och personal. Bernhard och Anderssons (2017) studie visar att personalen behöver specialpedagogisk kompetens, kunskap om funktionsnedsättningar och hur lärmiljöer blir tillgängliga. I denna studie uttrycker eleverna att deras behov styr verksamheten vid samläsning. Vid observationerna går det att se hur personal och elever har personliga relationer i sättet de pratar med varandra och hur arbetet utförs. Det går dock inte att utläsa, varken i intervjuerna eller vid observationerna, om personalen har någon specialpedagogisk kompetens.

Lärarnas värderingar är den viktigaste faktorn för lyckad inkludering, enligt Karlsudd (2017). Även Riis Jensen och Molbæcks (2017) studier visar att lärarnas syn på inkludering är avgörande för hur inkludering fungerar i skolan. Riis Jensen och Molbäck (2017) menar därför att det är avgörande att stötta lärarna i deras yrkesutövning. Nilholm och Göransson (2015) visar i sin studie att lärare i relativt hög grad är positiva till inkludering. Deras studie visar vidare att lärare anser att det viktigaste är att få stöd i det dagliga arbetet och få utbildning inom området. I intervjuerna i denna studie uttrycker eleverna att deras skola lyckas väl med att inkludera alla elever, genom att bl.a. säga att

det är ”svårt att hitta ett bättre ställe”. Karlsudd (2017) skriver om lärare som uttrycker oro över att så många elever diagnostiseras eftersom det då läggs fokus på svagheter och styrkor glöms bort. Eleverna som har intervjuats i denna studie ser styrkor hos sig själva som de kan uttrycka. Någon är fundersam över varför hon måste gå ett år längre i skolan än andra och på så vis kan det anas att eleven känner att det är svagheter det fokuseras på när det gäller skolgång. Eleven i fråga går första året och har då inte hunnit skaffa sig erfarenhet av samläsning på samma sätt som övriga elever, som befinner sig längre fram i utbildningen.

I Mineurs (2013) avhandling undersöks bl.a. gymnasiesärskolans organisation. Undervisning sker oftast i traditionella gymnasiesärskoleklasser, där undervisningen anpassas till de svagaste eleverna. Skolverkets rapport (2017) ser att en framgångsfaktor för att genomföra samläsning är att samläsning är etablerat i organisationen. Eleverna i denna studie har undervisningen på olika sätt, där samläsning är en naturlig del i organisationen. Den traditionella särskoleklassen, där all undervisning bedrivs i klassen, är inte något de fyra eleverna i studien ingår i.

Emanuelsson (2012) beskriver olika skäl till att skolan delar upp elever. Ett skäl är att svaga inte anses kunna tillgodogöra sig undervisningen i de sammanhållna grupperna. Eleverna i denna studie kan tillgodogöra sig undervisningen i den sammanhållna gruppen men behöver i vissa lägen individuellt stöd. När uppgifter görs individuellt eller inte ingår i ett självklart sammanhang, behövs stöttning av en pedagog för att komma vidare i uppgiften.

### 6.1.3. Delaktighet

Molins (2004) avhandling visar att gymnasiesärskolan fokuserar på att ge eleverna självförtroende och att de ska må bra. Enligt avhandlingen arbetar personalen med ett omsorgsinriktat trygghetsperspektiv, där vägen ut i arbetslivet går till dagcentraler. Eleverna i denna studie har både självförtroende och mår bra. Däremot leder inte deras skolgång till ett arbetsliv på en dagcentral. Eleverna blir inte omsorgstagare utan verkar på samma nivå som eleverna på de 3-åriga gymnasieprogrammen.

Szönyi, Söderqvist och Dunkers (2012) delar in delaktighet i sex aspekter. Samhandling är en aspekt som innebär att eleverna är delaktiga i utförande och aktivitet. Eleverna i denna studie är delaktiga genom samhandling, vilket kommit upp i intervjuerna och visar sig i observationerna. Eleverna tar för sig och hjälper andra och de kan arbeta i en gemenskap där de är en del. Även aspekten tillgänglighet tas upp av Szönyi, Söderqvist och Dunkers (2012). Ett sätt att vara delaktig är genom sociokommunikativ tillgänglighet, vilket innebär att behärska den kommunikativa teknik som används i skolan. Det kan vara att förstå tal och icke-verbal kommunikation. Vid observationerna syns det tydligt att eleverna i denna studie är delaktiga genom att behärska kommunikationen i skolan. Elever och lärare kommunicerar med varandra på lektionerna och de observerade eleverna skiljer sig inte från övriga elever i den aspekten.

## 6.2. Metoddiskussion

Utifrån syftet att bidra med kunskap om hur elever inom gymnasiesärskolan upplever samläsning, utifrån begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet, i en gymnasieskola/gymnasiesärskola, i karaktärsämnen, valdes intervjuer och observationer som metoder.

Eftersom studierna skulle göras utifrån någon annans perspektiv, elevernas, ansågs intervjuer vara en lämplig metod utifrån Kvale och Brinkmann (2014). Fördelen med att använda intervju som metod är att studien på ett verkningsfullt sätt kunnat utgå från elevernas perspektiv. Intervjuerna har fungerat vid båda skolorna, även om förutsättningarna har varit olika. Vid ena skolan var elever och intervjuare kända för varandra och intervjuerna flöt på. Där behövdes inga frågor kring skola och utbildning, för att skapa ett gemensamt utgångsläge. Vid andra skolan träffades intervjuaren och respondenterna för första gången under intervjun. Även här fungerade det bra. Här behövdes det ställas frågor kring skolan och utbildningen för att skapa en utgångspunkt att börja intervjuerna i. En intervjuguide med tre akademiska forskningsfrågor (bilaga 3) utformades utifrån syftet med studien. De tre forskningsfrågorna omformulerades sedan till talspråklig form (bilaga 4) för att vara lättare att använda med eleverna i intervjuerna. Intervjuguiden gav utrymme för följdfrågor och frågorna kunde formuleras utifrån hur intervjun utvecklade sig. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) är intervjuguiden i studien halvstrukturerad, eftersom ordningsföljden och frågornas formulering avgjordes av intervjuaren beroende på hur intervjusituationen såg ut. Stukát (2005) anser att en semistrukturerad intervju använder en intervjuguide som en checklista där ordningen bestäms efterhand under intervjun och samspelet mellan intervjuaren och respondenten utnyttjas för att ställa lämpliga följdfrågor. Även Bjørndal (2005) delar in intervjun i olika typer av strukturer, från ”låg grad av struktur” till ”hög grad av struktur”. I studien används en intervjuguide och det anser Bjørndal (2005) ge en hög grad av flexibilitet, så ordningsföljd och frågor kan ändras beroende på hur intervjun utvecklar sig. Detta blev extra tydligt och nödvändigt i intervjuerna då intervjuaren var okänd för respondenterna och frågorna i intervjuguiden varvades med frågor om omständigheterna kring utbildningen. En intervjuguide gör också forskningsprocessen transparent och den kan användas med andra elever om en större studie skulle utföras.

Nackdelar med att använda intervjuer har varit när forskningsfrågorna har omformulerats till talspråklig form, kan vissa svar upplevas kortfattade vid båda skolorna. Följdfrågor ställdes för att få fram svar som kunde användas till analysen i förhållande till studiens frågeställning. Intervjufrågorna var i centrum och kan ha hämmat ett djupare samtal. Detta har betydelse för studiens tillförlitlighet då frågorna kan uppfattas som ledande. En annan aspekt av tillförlitlighet är om svaren hade förändrats om någon annan hade gjort intervjun. Respondenterna som blev intervjuade av en känd intervjuare, hade kanske svarat annorlunda om en okänd intervjuare hade ställt samma frågor. På samma vis hade kanske respondenterna som blev intervjuade av en okänd intervjuare, svarat annorlunda om en känd intervjuare hade ställt samma frågor.

I studien har ett observationsprotokoll använts vid observationerna. Bryman (2008) menar att i en strukturerad observation används ofta ett observationsprotokoll för att säkerställa att man observerar det som ska observeras och de variabler som ska observeras är bestämda på förhand. Detta är en viktig aspekt när det gäller tillförlitligheten i studien. Observationsprotokollet kan användas med andra elever och på andra lektioner, vilket har betydelse för studiens giltighet. Fördelen med att använda observationer är att kunna se helheten i undervisningen, inte bara få det berättat via intervjuer. Eleverna gör annat än enbart arbetsuppgifterna som de blir tilldelade och det blir synligt vid observationer. Delar av upplevelsen av begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet ligger i det som händer under tiden, och emellan, en uppgift utförs. Enligt Bjørndal (2005) är studiens observation av första ordningen där den pedagogiska situationen är den som primärt har studerats. Observationerna utfördes i olika undervisningslokaler med olika förutsättningar. Det som observerades i alla observationerna var hur eleverna uppfattades uppleva undervisningen, som var en lektion som samlästes med gymnasieskolan, begriplig, hanterbar och meningsfull.

Nackdelen med att använda observationer är att det inte blev tid att föra vidare diskussioner om just observationstillfället, efteråt. Det blir det observatören ser och tolkar som används och analyseras i studien. Elevernas upplevelse av observationstillfället finns inte med. Detta har betydelse för studiens tillförlitlighet. Elevernas syn på observatörens tolkningar hade höjt tillförlitligheten i studien.

Deltagandet i studien har varit frivilligt och eleverna har kunnat dra sig ur om de inte kände att de ville medverka mer. Detta gynnar tillförlitligheten i studien. Studien gör inte anspråk på att vara generaliserbar eftersom underlaget är begränsat. Däremot kan både intervjuguider och observationsprotokoll användas på andra elever i andra sammanhang för att utföra en större studie och detta tillför giltighet för studien. Det har också säkerställts att det som var avsett att mätas också mättes.



### **6.3. Reflektioner kring rollen som blivande speciallärare med specialisering utvecklingsstörning**

I examensordningen (SFS 2011:186) för speciallärarexamen står det att studenten ska ”medverka i förebyggande arbete och bidra till att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer”. Att medverka i förebyggande arbete är en viktig del av målet. Elevernas behov måste få styra hur lärmiljön är utformad för att skolan ska bli ”en skola för alla”. För en inkluderande lärmiljö behövs det undanröjas hinder och svårigheter som kan uppkomma i undervisningen. I samarbete mellan allmänlärare och speciallärare, där samundervisning tillämpas, finns det möjlighet till både förebyggande arbete och att undanröja hinder och svårigheter för eleverna. Undervisningen blir tillgänglig för fler elever och inkludering i dess rätta betydelse, inte med enstaka elever, kan utvecklas. Inkludering är en viktig del i en demokratisk människosyn (Emanuelsson, 2012).

Det står vidare i examensordningen (SFS 2011:186) att studenten ska ”visa insikt om betydelsen av samarbete och samverkan med andra skolformer och yrkesgrupper”. Samläsning och samundervisning gör att skolgången blir flexibel där elevernas behov styr skoldagen. Samarbete mellan olika yrkesgrupper är en förutsättning för att eleverna ska få den hjälp och stöttning de har rätt till. Samverkan mellan olika skolformer underlättas om det finns fysisk och organisatorisk närhet mellan skolformerna (Skolverket, 2017). När samläsning är möjlig och det fungerar, utvecklas inte bara eleverna utan hela skolan går mot ett relationellt förståelseperspektiv (Emanuelsson, 2012), där skolan ser elever i svårigheter och det är lärmiljö, värderingar och normer som anpassas, inte eleven.

Syftet med examensarbetet är att bidra med kunskap om hur elever inom gymnasiesärskolan upplever samläsning, utifrån begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet, i en gymnasieskola/gymnasiesärskola, i karaktärsämnen. Studien gör inte anspråk på ett resultat som går att generalisera, eftersom underlaget är så litet, men med de intervjuer och observationer som gjorts, går det att se att de elever som deltagit i studien och samläser ämnen, känner begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. Det resultatet indikerar hur eleverna uppfattar sin skolvardag och skulle mycket väl kunna vara giltigt även för andra elever som samläser inom gymnasiesärskolan. I studien går det att se att eleverna agerar olika när de arbetar i grupp och individuellt. Alla fyra eleverna förstår och känner begriplighet i grupp, men genom resultatet framkommer det att vid självständigt arbete är det inte lika självklart för eleverna att be om hjälp och stöd. Resultatet förvånade. Det kan tolkas som att arbeta tillsammans ger trygghet. Detta är något som speciallärare kan uppmärksamma i undervisningen och vid handledning. Som speciallärare kan man vara en aktiv del i att anpassa lärmiljön så att fler elever känner begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet.

Sundqvist och Lönnqvists (2016) forskning fokuserar på samarbetet mellan allmänlärare och speciallärare, eftersom just den kombinationen anses lämplig när specialpedagogiskt stöd i form av inkludering, ska tillämpas. Som speciallärare med inriktning utvecklingsstörning, finns det goda förutsättningar att bidra till inkludering genom anpassning av lärmiljön, men även att arbeta med att förändra värderingar och normer i en skola där det kategoriska perspektivet har en lång och kvarhängande roll.

#### **6.4. Fortsatt forskning**

Skollagen (SFS 2010:800) har bestämmelser om integrering i grundsärskolan och grundskolan. Skolverkets rapport (2017) ser med fördel att även gymnasiesärskolan och gymnasieskolan får inskrivet bestämmelser om integrering i skollagen. I examensordningen för speciallärare (SFS 2011:186) står det att studenten ska ”visa insikt om betydelsen av samarbete och samverkan med andra skolformer och yrkesgrupper”. Styrdokument och regelverk har under de senaste 25 åren betonat inkludering ännu tydligare (Emanuelsson, 2012). Integrering och inkludering är något som det strävas efter i det svenska skolväsendet och samläsning är en del av den inkluderande skolan.

Under studiens gång har det blivit uppenbart att det inte finns så mycket forskning i Sverige om samläsning och samundervisning. Det gäller även forskning om inkludering i svenska skolor. Väldigt få artiklar och studier som behandlas under tidigare forskning, i denna studie, är gjorda i Sverige. I t.ex. de studier Nilholm och Göransson (2015) har valt att analysera, är det endast i Nordamerika som studier har gjorts om samundervisning där lärare och speciallärare undervisar tillsammans. För att komma vidare i utvecklingen mot en inkluderande gymnasiesärskola, där samläsning är en del, behövs fördjupad forskning i Sverige.

Denna studie ger endast en indikation om hur samläsning kan se ut i gymnasiesärskolan/gymnasieskolan. Det finns mer att utforska när det gäller samläsning på gymnasiesärskolan/gymnasieskolan, som inte har tagits upp här. Frågan om elevernas kunskapsutveckling, är en av de intressanta frågor som kan problematiseras och beforskas ytterligare. Att göra en studie där fler elever ingår under en längre tid, kan ge fler och mer uttömmande svar, som inte blir synliga i en liten studie. Lärarna har inte kommit till tals i den här studien, vilket hade varit ytterligare en infallsvinkel för att få en så komplett syn på samläsning som möjligt. Alla elever har rätt att välja ett nationellt program i gymnasiesärskolan. En intressant forskningsingång, utifrån detta, skulle kunna vara att undersöka hur elever med måttlig utvecklingsstörning, som är i behov av en-till-en-undervisning, blir inkluderade i samläsning, i karaktärsämnen.

## Referenser

American Psychiatric Association. (2014). *Mini-D 5: diagnostiska kriterier enligt DSM-5*. Stockholm: Pilgrim Press.

Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress and Coping*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.

Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium (2 uppl.)*. Stockholm: Natur och Kultur.

Arvidsson, J. (2016). *Sysselsättning och social rättvisa: en nationell registerstudie om 12 269 unga vuxna med intellektuell funktionsnedsättning*. Doktorsavhandling. Halmstad: Högskolan i Halmstad, 2016. Halmstad.

Bell, J. (2016). *Introduktion till forskningsmetodik (5 uppl.)*. Lund: Studentlitteratur.

Bernhard, D. & Andersson, P. (2017). Swedish Folk High Schools and Inclusive Education. *Nordic Studies in Education*, 37(2), 87-102, <https://dx.doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2017-02-03>

Bjørndal, C.R.P. (2005). *Det värderande ögat. Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.

Bryman, A. (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder (2 uppl.)*. Stockholm: Liber.

Emanuelsson, I. (2012). Integrering/inkludering i svensk skola. I J.Tøssebro (Red.) , *Integrering och inkludering* (s. 101-120). Lund: Studentlitteratur.

Fejes, A. Lindberg, V. & Wärvik, G-B. (2017). *Yrkesdidaktikens mångfald*. Falun: Lärarförlaget.

Grunewald, K. (2008). *Från idiot till medborgare*. Stockholm: Gothia Förlag AB.

Hang, Q. & Rabren, K. (2009). An Examination of Co-Teaching. Perspectives and Efficacy Indicators. *Remedial and Special Education*, 30(5), 259-268, doi: 10.1177/0741932508321018

Isaksson, C. & Larsson, A. (2017). Jurisdiction in school social workers' and teachers' work for pupils' well-being. *Education Inquiry*, 8(3), 246-261. doi: 10.1080/20004508.2017.1318028

Karlsudd, P.I. (2017). The Search for Successful Inclusion. *Disability, CBR and Inclusive Development*, 28(1), 142-160. doi: 10.5463

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun (3 uppl.)*. Lund: Studentlitteratur.

Mineur, T. (2013). *Skolformens komplexitet – elevers erfarenheter av skolvardag och tillhörighet i gymnasiesärskolan*. Doktorsavhandling. Örebro: Örebro universitet.

Molin, M. (2004). *Att vara i särklass: om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan*. Avhandling. Linköping: Linköping Universitet.

Nilholm, C. & Göransson, K. (2015) Forskningen om inkludering - en SMART översikt. I *Tre forskningsöversikter inom området specialpedagogik/inkludering*. Delrapport från SKOLFORSK-projektet. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Riis Jensen, C. & Molbæk, M. (2017). Det dilemmafylte arbejde med inkludering – indhold og håndtering. *Specialpædagogik – tidsskrift for specialpædagogik og inklusion*, 37(3/4), 118-131.

SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Svensk författningssamling.

SFS 2011:186. *Examina på avancerad nivå. Yrkesexamina. Speciallärarexamen*.

Skolverket. (2013a). *Gymnasiesärskolan*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2013b). *Läroplan för gymnasiesärskolan 2013*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2017). *I mötet mellan gymnasiesärskola och gymnasieskola. En rapport om samläsning*. Stockholm: Skolverket.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Sundqvist, C. & Lönnqvist, E. (2016). Samundervisning som inkluderande arbetssätt i skolan. Fördelar och nackdelar för elever. *Nordic Studies in Education*, 36(01), 38-56. doi: 10.18261

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

Szönyi, K. & Söderqvist Dunkers, T. (red.) (2012). *Där man söker får man svar: delaktighet i teori och praktik för elever med funktionsnedsättning*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM).

Vance, L.A. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*, 22(4), 245-255.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Till elever

28 februari 2018

Hej!

Vi är två studenter på speciallärarutbildningen, inriktning utvecklingsstörning, i Kristianstad. I vårt examensarbete skriver vi om hur elever i gymnasiesärskolan upplever samläsning i karaktärsämnen. Syftet med vårt arbete är att få mer kunskap kring elevernas syn i gymnasiesärskolan på samläsning i karaktärsämnen. Samläsningen sker tillsammans med elever på yrkesintroduktionen.

Vi kommer att göra observationer och genomföra ett par intervjuer på de olika programinriktningarna som finns. I vårt examensarbete kommer informationen från våra intervjuer och observationer användas och presenteras. Era identiteter kommer att behandlas konfidentiellt.

Vi hoppas och tror att vårt examensarbete är färdigt i juni, då det kommer att presenteras på Högskolan Kristianstad.

Om ni har några frågor får ni gärna kontakta oss, våra e-mailadresser är

[petralandgren@gmail.com](mailto:petralandgren@gmail.com)

[camilla.hansson@edu.lomma.se](mailto:camilla.hansson@edu.lomma.se)

Tack för hjälpen!

Med vänliga hälsningar

Camilla och Petra

## Observationsprotokoll

Begriplighet	Hanterbarhet	Meningsfullhet
hur man upplever yttre och inre stimuli	hur man upplever sina resurser som tillräckliga	hur man upplever arbetsuppgiften som värd att engagera sig i
<i>verkar förstå</i>	<i>visar sina karaktärsämnessämsiga kunskaper</i>	<i>verkar vara</i>
*uppgiften	*muntligt	*inkluderad
*vad kompisar säger	*skriftligt	*delaktig
*vad lärarna säger	*praktiskt	
<i>verkar inte förstå</i>		<i>verkar vara</i>
*uppgiften	<i>arbetar</i>	*exkluderad
*vad kompisar säger	*aktivt	*ej delaktig
*vad lärarna säger	*passivt	<i>verkar känna</i>
		*lust
		*glädje
		*engagemang
		<i>verkar känna</i>
		*olust
		*tristess
		*ointresse
		*oengagemang

### **Intervjuguide - forskningsfrågor**

1. Hur upplever man yttre och inre stimuli? Motsvarar frågorna 4 och 5 i bilaga 4.
2. Upplever man sina resurser som tillräckliga? Motsvarar frågorna 4 och 5 i bilaga 4.
3. Upplever man arbetsuppgifterna som värda att engagera sig i? Motsvarar frågorna 2 och 3 i bilaga 4.



**Intervjuguide – intervjufrågor**

1. I vilka olika grupper får du din undervisning?
2. Vad är bra med att ha undervisning med elever från 3-åriga programmet?
3. Vad är dåligt med att ha undervisning med elever från 3-åriga programmet?
4. Vad lär du dig av de som går på 3-åriga programmet?
5. Vad lär sig de som går 3-åriga programmet av dig?