



**Självständigt arbete (examensarbete), 15 hp,
Speciallärarprogrammet inriktning utvecklingsstörning
VT 2016**

Delaktighet och kunskapsutveckling

**- hur elever i inkluderande
särskoleverksamheter upplever lärande**

Anna Nicklasson och Marcus Bergendorff

Sektionen för lärande och miljö

Författare: Anna Nicklasson och Marcus Bergendorff

Titel: Delaktighet och kunskapsutveckling - hur elever i inkluderande särskoleverksamheter upplever lärande

Handledare: Helena Sjunnesson

Examinator: Ann-Elise Persson

Abstract

Studiens syfte var att undersöka hur åtta elever i inkluderande verksamheter med diagnosen lindrig utvecklingsstörning upplever sin skoltid med fokus på lärande och delaktighet. Genom elevernas berättelser ville vi få en bild av hur de upplever delaktighet på olika nivåer i undervisningen. Målsättningen var att utifrån ett inifrånperspektiv försöka ta reda på *hur* de insatser syftande till delaktighet och inkludering som de aktuella eleverna deltagit i haft inverkan på deras kunskapsutveckling - enligt eleverna själva - samt vilka didaktiska metoder och strategier som de anser gynnar det egna lärandet. Genom en fenomenologiskt inspirerad kvalitativ ansats undersökte vi respondenternas upplevelser och erfarenheter kring delaktighet och kunskapsutveckling. Som datainsamlingsmetod för detta ändamål valdes semistrukturerade intervjuer med karaktär av samtal. 14 samtal genomfördes och transkriberades. I centrum för samtalen låg respondenternas egna utsagor. Resultatet visade att de tillfrågade eleverna på det stora hela har bestämda uppfattningar om vad de anser vara viktigt att lära sig under sin skoltid för att få så bra förutsättningar som möjligt inför framtiden. De anser i mångt och mycket att de får möjlighet att lära sig just detta, men påtalar samtidigt att de utmaningar de ställs inför inte alltid är på rätt nivå. Eleverna kan ge många exempel på under vilka förutsättningar de lär sig bäst gällande sådant som anpassningar i miljö, material och vuxenstöd - men de framhåller inte inkludering som den viktigaste faktorn för utveckling av sina kunskaper. Snarare tyder resultatet på att delaktighet i grupper där elevernas stödbehov tillgodoses och där de kan uppleva gemenskap utan att skiljas ut anses vara de viktigaste förutsättningarna för trivsel och lärande.

Nyckelord: Delaktighet, kunskapsutveckling, inkludering, lindrig utvecklingsstörning, särskola

Förord

Det har varit en verklig resa att skriva examensarbete. För det mesta har skrivandet flutit på och bitvis har det stått helt still när idéerna och tankarnas satts på tillväxt. Att skriva tillsammans har för oss varit både inspirerande och stödande. När en av oss tappat fart har den andre lagt i nästa växel och vice versa. Kunskap väcker lust till ännu mer kunskap och nu sitter vi här slutligen med vårt färdiga bidrag till det specialpedagogiska forskningsfältet.

Samtliga delar av arbetet med denna studie har fördelats jämnt mellan oss. Vi har sedan länge vetat vad vi vill undersöka och har haft en tät kommunikation under hela arbetsprocessen. Vi har använt skrivprogrammet "Dokument" i Google Drive vilket har möjliggjort samtida redigering och aktivitet från oss båda trots att vi inte träffats fysiskt mer än var tredje vecka. Vi började med de teoretiska delarna i studien vilket angav ramar för hur resten av arbetet skulle utformas. En av oss författare arbetar på grundsärskolan och den andre på gymnasiesär och lärvux och därför har vi ansvarat för intervjuerna var för sig på respektive arbetsplats. Analysarbetet av insamlad data har vi däremot gjort tillsammans då det krävt djupanalys, diskussion och reflektion för att upptäcka nyanser i svaren som kan appliceras till de valda analysmodellerna. Att få skriva tillsammans har gett en ytterligare nivå av hängivet intresse och engagemang - och vi anser att det har varit särskilt värdefullt att få samarbeta kring så viktiga frågor med en yrkesmässigt likasinnad.

Detta arbete hade inte blivit någonting utan respondenterna i vår undersökning. Vi vill rikta ett varmt tack till Er som så frikostigt försett oss med information - hela arbetet bygger på Era berättelser och upplevelser. Vi vill även tacka vår handledare Helena Sjunnesson som hjälpt oss på ett vetenskapligt sätt bli tydligare och tålmodigt lett oss tillbaka på rätt spår igen när vi tappat den röda tråden. Slutligen måste vi tacka våra familjer som funnits där för oss under hela utbildningen och inte minst under denna intensiva period.

Ett stort tack till Er alla!

Anna och Marcus

Innehåll

INLEDNING	5
1.1 Introduktion.....	5
1.2 Syfte och frågeställningar	6
2 BAKGRUND	7
2.1 Särskolans historiska bakgrund och utveckling.....	8
2.2 Funktionsnedsättningen utvecklingsstörning.....	9
2.3 Skollagen och andra styrdokument	10
2.4 Utvecklingsstörning ur ett samhällsperspektiv	11
2.5 Begreppet delaktighet	12
2.6 Tidigare studier inom fältet.....	13
3 TEORETISK REFERENSRAM	16
3.1 Det sociokulturella perspektivet.....	16
3.2 Det relationella perspektivet.....	17
3.2 Analysteorier	18
4 METOD.....	20
4.1 Metodval	20
4.2 Urval.....	21
4.3 Datainsamling och genomförande	21
4.4 Bearbetning och analys	22
4.5 Studiens tillförlitlighet	23
4.6 Etiska överväganden	24
5 RESULTAT OCH ANALYS	26
5.1 Upplevelser av undervisningen i förhållande till den egna kunskapsutvecklingen.....	26
Sammanfattning.....	28

5.2 När och hur man lär bäst	29
Sammanfattning.....	32
5.3 Delaktighetens betydelse för den egna kunskapsutvecklingen	32
Sammanfattning.....	35
5.4 Analys utifrån lärandeteorierna	36
5.5 Analys utifrån SPSM's delaktighetsmodell	37
5.6 Analys utifrån Goffmans stigmatteori	40
6 DISKUSSION	41
6.1 Metoddiskussion	41
6.2 Resultatdiskussion.....	42
7 REFERENSER.....	49
Bilagor.....	51

1 INLEDNING

1.1 Introduktion

Utifrån många års praktisk erfarenhet som pedagoger och genom studier under utbildningen till speciallärare är det vår gemensamma uppfattning att elever som genomgått grund- och gymnasiesärskola ofta hamnar i mer eller mindre *utanförskap* som vuxna. Det tycks som om den *delaktighet* vi pedagoger och andra aktörer vill inlemma eleverna i är svår att upprätthålla när de lämnar skolvärldens trygga rutiner och tar klivet ut i vuxenvärlden. Studier av bland andra Berthén (2007) och Mineur (2013) pekar på att arbetet inom särskolan visserligen på olika sätt förbereder eleverna för delaktighet - men att denna lätt begränsas till att omfatta skolan *i sig*. Således kan denna delaktighet vara svår att applicera vidare på den tillvaro som väntar när skoltiden väl är avslutad. Det utanförskap som många av eleverna tycks hamna i kan omfatta ett flertal aspekter av deras liv - beroende på i vilken utsträckning de får ta del av adekvat stöd från omvärlden och de nyckelpersoner som förekommer där. I det dagliga arbetet med ungdomar mottagna i särskolan upplever vi att dessa *inte* från alla aspekter når den delaktighet som styrdokumentet, exempelvis skollagen (SFS, 2010:800) stipulerar - i synnerhet inte avseende kunskapsinhämtning. Genom denna studie vill vi få en klarare bild av hur eleverna uppfattar sin delaktighet ur ett lärandeperspektiv, i syfte att stärka deras kunskapsutveckling och på så vis främja framtida delaktighet i deras vuxenliv. I läroplanerna för grund- och gymnasiesärskolan (Skolverket, 2011; Skolverket, 2013a) fastslås skolans ansvar för att alla elever inhämtar och utvecklar sådana kunskaper som varje individ och samhällsmedlem behöver. Denna kunskap ska också ge en grund för vidare utbildning. I detta sammanhang hävdar Partanen (2007) att kunskapsutvecklingen uteblir om eleverna bara får arbeta med sådant de redan behärskar, och pekar på att denna risk är särskilt stor beträffande elever mottagna i särskolan. Detta ska hänga ihop med att det, såsom Östlund (2012) för fram, inom särskolans värld finns en nedärvd kultur av omsorg - vilken lätt tar överhanden framför kunskapsmässiga utmaningar då pedagogerna kan vilja skydda eleverna mot misslyckanden.

I samband med Skolinspektionens granskning 2010 (Skolinspektionen, 2011) framkom kritik mot att undervisningen för elever inskriva i särskolan skulle vara för lite inriktad mot kunskap, att den ämnesdidaktiska kunskapen bland dessa elevers lärare generellt var för låg och att kunskapen om elevernas funktionsnedsättningar samt konsekvenserna av dessa

för inläringen var begränsad. Det finns ett flertal studier från senare år (till exempel Berthén, 2007; Frithiof, 2007; Mineur, 2013) som undersöker och fastslår att särskoleelever generellt sett *trivs* i sina verksamheter, att de inte i tillräcklig grad utmanas kunskapsmässigt samt att de alltså möter bristande delaktighet utanför skolan. Något som vi däremot anser har beforskats tämligen lite är vilka undervisningsstrategier och metoder som eleverna anser framgångsrika ur sitt perspektiv. Vi vill utifrån ett inifrånperspektiv försöka ta reda på hur de insatser syftande till delaktighet och inkludering som de aktuella eleverna deltagit i haft inverkan på deras kunskapsutveckling - enligt eleverna själva - samt vilka didaktiska metoder och strategier som de anser gynnar det egna lärandet. Genom att koppla samman teoretisk forskning och kunskap med den pedagogiska vardagen kring åtta elevers uppfattning om lärande och delaktighet vill vi stärka vår kunskap inför framtida yrkesutövning som speciallärare med inriktning utvecklingsstörning. I examensordningen för speciallärare står formulerat att vi ska kunna medverka i förebyggande arbete och bidra till att undanröja svårigheter och hinder i olika lärmiljöer (SFS 2011:186). Målet med denna studie är att skaffa oss kunskap som ökar chanserna att ytterligare främja elevernas kunskapsutveckling och göra dem bättre rustade för stundande vuxenliv.

1.2 Syfte och frågeställningar

Vårt syfte med studien är att bidra med kunskap genom att undersöka hur åtta elever i inkluderande verksamheter med diagnosen lindrig utvecklingsstörning upplever sin skoltid med fokus på lärande och delaktighet. Vi vill genom elevernas berättelser få en bild av hur de upplever delaktighet på olika nivåer i undervisningen - till exempel i planering, utförande och utvärdering av verksamheten. Utifrån detta vill vi genom ett inifrånperspektiv försöka ta reda på *hur* de insatser syftande till delaktighet och inkludering som de aktuella eleverna deltagit i haft inverkan på deras kunskapsutveckling - enligt eleverna själva - samt vilka didaktiska metoder och strategier som de anser gynnar det egna lärandet.

Frågeställningar

- Hur upplever respondenterna undervisningen i särskolan i relation till den egna kunskapsutvecklingen?

- När och hur upplever respondenterna att de lär bäst?
- Hur upplever sig respondenterna vara delaktiga i sin kunskapsutveckling och vilken betydelse har denna delaktighet för dem?

2 BAKGRUND

För att ge läsaren en förståelse av studien sammanfattar vi först särskolans framväxt och skolgång för elever med utvecklingsstörning genom en historisk tillbakablick. Därefter skildras ett par olika förklaringsmodeller för funktionsnedsättningen utvecklingsstörning innan regelverk och lagtexter för elevernas skolgång presenteras. Efter detta kommer en kunskaps- och forskningsöversikt som berör utvecklingsstörning ur ett samhällsperspektiv följt av begreppet delaktighet och en sammanställning av relevanta tidigare studier inom fältet.

2.1 Särskolans historiska bakgrund och utveckling

Utifrån Östlund (2012), Grunewald (2008) och Jakobsson och Nilsson (2011) försöker vi ge en kort överblick av särskolans framväxt i Sverige från slutet av 1800-talet.

Östlund (2012) beskriver hur sinnesslöundervisningen hade en segregering och praktisk prägel med anstalter för boende och undervisning. Under lång tid var de praktiska inslagen med aktiviteter som slöjd och handarbete särskilt framträdande inom sinnesslöskolan, där även husliga göromål och omvårdnad av eleverna hade en framträdande roll. Thorborg Rappe, en kvinna som ofta nämns i dessa sammanhang, hade stort inflytande under många decennier. Hon betonade de utvecklingsstörda elevernas behov av sinnesstimulans. Genom denna skulle de bli mer mottagliga för teoretiska ämnen som läsning, skrivning och kristendomskunskap (Östlund, 2012).

Grunewald (2008) talar om 1940-talets utbildningspolitiska reformer för sinnesslöa, med bland annat den första undervisningsplanen 1946 och en ny lag för vård och undervisning av dessa personer 1949. Grunewald (2008) skildrar den långsamma förändring mot ljusare tider som anades efter andra världskriget, men också den eftersatthet som kom att prägla just insatser kring utvecklingsstörda samtidigt som andra verksamheter utvecklades och förbättrades snabbt i det nya välförhållningssamhället. I landstingens och statens regi var insatserna fortfarande i högsta grad institutionaliserade. Framåt 1960-talet kan dock enligt författaren ett genombrott sägas ha kommit med bland annat nya föreskrifter och läroplanen för särskolan, en skolform som antogs 1954. Grunewald (2008) påtalar att 1967 års omsorgslag fick stort genomslag och gillades av många. I samma veva fick alla utvecklingsstörda rätt till undervisning, och så småningom förändrades den isolerade

karaktär som denna dittills haft. Nya undervisnings- och träningsmetoder slog igenom och särskolans rykte förbättrades. Slutligen bröts nu anstaltsinriktningen och särskoleeleverna kunde i stor utsträckning bo med sina familjer som andra elever. Inom träningskolan kom fokus att hamna på språk- och kommunikationsträning liksom träning i ADL (Aktiviteter i Dagliga Livet) och sociala färdigheter för de barn och ungdomar som tidigare klassats som obildbara. Undervisningen började nu rätta sig efter den enskilde elevens förutsättningar i stället för tvärtom, och i stället för "samhällsduglighet" blev målet nu att göra individen så självständig som möjligt inför vuxenlivet. Grunewald (2008) pekar även på hur strävan efter integrering från 1960-talet blev alltmer tydlig. Det fysiska närmandet mellan särskola och grundskola med närliggande lokaler och lokalintegrering öppnade för nya samverkansformer.

Jakobsson och Nilsson (2011) beskriver den "sociala modellen" som kom att utvecklas med början på 1960-talet. Enligt denna har individens funktionshinder en social innebörd och bestäms av den omgivande miljön, varför åtgärderna ska handla om bemötande och anpassning. 1974 lanserades begreppet "en skola för alla" som därefter blivit en del av fundamentet i den svenska skolans läroplaner. Enligt denna princip ska elever i största möjliga utsträckning få sina behov av stöd tillgodosedda i den ordinarie hemvistgruppen, vilket kan ske genom anpassat arbetssätt. Först om dessa anpassningar inte har framgång ska det bli tal om särskilt stöd - vilket i sista hand ska ges utanför den ordinarie gruppen.

2.2 Funktionsnedsättningen utvecklingsstörning

Kylén (2012) definierar utvecklingsstörning som en nedsättning av individens intellektuella utveckling som uppstått tidigt i livet i kombination med nedsatt förmåga inom adaptiva färdigheter av praktisk, social och skolrelaterad natur. Författaren skildrar IQ-måttet som bräckligt och konstaterar att många personer med måttet 60-75 (WHO anger 70 som gräns för utvecklingsstörning) har så pass goda adaptiva färdigheter att de *inte* kan ges denna diagnos. Kylén (2012) utgår i resonemanget kring vad utvecklingsstörning innebär från ett helhetsperspektiv, enligt vilket alla delar av individen - styrkor *och* svårigheter - beaktas. Kylén (2012) vill se funktionsnedsättningen i ett sammanhang och inte lägga alltför stor vikt vid diagnoser. Han poängterar att känslor, vilja och motivation styr individens handlingar. För att tänka ut hur vi ska nå våra mål använder vi intellektet - men graden av självständighet och behovstillfredsställelse vi kan nå avgörs också av vilka möjligheter

omgivningen kan erbjuda. Samspelet mellan personer omkring individen med utvecklingsstörning (deras kunskap, inställning, samarbetsförmåga och så vidare) skildras som en nyckelfaktor (ibid).

Jakobsson och Nilsson (2011) definierar begreppet utvecklingsstörning genom olika förklaringsmodeller. Den medicinska/psykologiska förklarar funktionsnedsättning som en brist orsakad av skador, sjukdom med mera, medan den sociala modellen pekar på de hinder som samhället orsakar för individen. Enligt den senare skulle då inte utvecklingsstörning vara en individuell egenskap utan orsakad av mötet med omgivningen. En modell som förs fram av Jakobsson och Nilsson (2011) är den miljörelativa/interaktionistiska. Denna modell lägger tonvikt vid kombinationen av individens egenskaper och faktorer i miljön. De krav respektive möjligheter som omgivningen ställer upp är enligt detta resonemang minst lika viktiga som individens kunskap och lärande. Begreppet kognitiva svårigheter förklarar författarna med innebörden problem att lära, bearbeta och tillämpa information samt med så kallat adaptivt beteende - praktiska och sociala färdigheter (ibid).

Greenspan, Switzky och Woods (2011) vill i sin framställning begränsa betydelsen av kognitiva brister gällande kunskap och intelligens när man analyserar svårigheterna för personer med utvecklingsstörning. Inte enbart den uppmätta IQ-nivån kan förklara människors beteenden, utan även i hög grad deras motiv och individuella personlighetsdrag. En tanke som förs fram här är att dessa faktorer *påverkar* personer med begåvningsnedsättning mer just för att de är mer avvikande. Att personerna reflekterar mindre över sina valda beslut och handlingar ska vara den viktigaste orsaken till att de lätt tar beslut med olika typer av skadliga och negativa konsekvenser. De utsätts sålunda mer för risker än många andra människor - och har därför behov av stöttande och handledande individer i sin omgivning (Greenspan, Switzky & Woods, 2011).

2.3 Skollagen och andra styrdokument

I skollagen står att barn ska få sin skolgång i grundskolan. De personer som inte förväntas uppnå grundskolans kunskapsmål på grund av att de har en utvecklingsstörning har rätt att gå i anpassade skolformer som grundsärskola, gymnasiesärskola och särskild utbildning för vuxna (SFS, 2010:800). Om ett barn antas ha rätt till grundsärskola ska en utredning göras

innan det kan bli aktuellt med en placering i denna skolform. Utredningen ska innefatta fyra olika bedömningar: pedagogisk, psykologisk, social och medicinsk. Ett beslut om att en elev ska tas emot i grundsärskolan är en myndighetsutövning och det är viktigt att saken går rätt tillväga, samt att beslutet är fattat utifrån rätt underlag. Det är också viktigt att vårdnadshavarna har insyn i processen. En motivering till beslutet är angeläget för mottagandet i grundsärskolan (Skolverket, 2013b). Inför gymnasiesärskolan krävs förnyade utredningar. Det är viktigt att varje elev får gå i rätt skolform, så att de kan få möjlighet till rätt stöd utifrån sina behov (Skolinspektionen, 2011).

Salamancadeklarationen från år 1994 anger riktlinjer och praxis för undervisning av elever i behov av särskilt stöd. Den utgår från att alla skillnader människor emellan är normala och inläring följaktligen måste anpassa efter barnets behov snarare än att barnet ska anpassas i enlighet med i förväg fastställda antaganden om inlärningsprocessens takt och natur (Svenska Unescorådet, 2/2006).

2.4 Utvecklingsstörning ur ett samhällsperspektiv

Mineur, Bergh och Tideman (2009) har i sin kunskapsöversikt med ett antal utvecklingar kring förhållningssätt, bemötande och etiska frågor. Detta är särskilt viktigt gentemot personer med funktionsnedsättning. Författarna talar bland annat om personalens attityd och arbetssätt på särskilda boenden som avgörande för vilken grad av självständighet som brukarna tillåts uppnå. Mineur med flera (2009) framställer en bild av att många personer med utvecklingsstörning i samhället fortfarande har tämligen små möjligheter att styra och påverka viktiga aspekter i sin tillvaro. Människor med utvecklingsstörning möter dubbla budskap från samhället. Å ena sidan har de samma värde som övriga medborgare och särskilda rättigheter kopplade till funktionsnedsättningen - men samtidigt tas de inte till fullo på allvar som vuxna och samhällsmedborgare. Därmed hamnar de ofta vid sidan om i det dagliga livet och bemöts som ständiga barn. Detta får till följd att vissa, kanske i synnerhet unga vuxna, då inte vill kännas vid identiteten/stämpeln som utvecklingsstörd. Att de istället exempelvis drar sig undan och kanske inte tar emot den hjälp de så väl behöver kan ses som ett samhälleligt misslyckande, då vi tillsammans har fallerat i att få dem att se sin identitet som något mer än svårigheter och diagnos (ibid).

Mineur (2013) berör i sin studie hur elever på gymnasiesärskolan påverkas av tidigare skolerfarenheter och relationer till andra - vilket ska ha betydelse för om deras erfarenheter främst kännetecknats av medvetenhet, trygghet eller osäkerhet. Likaså ska det inverka på om deras förhållningssätt präglas av beslutsamhet eller uppgivenhet. Mineur (2013) talar vidare om särskolan som en lösning på elevernas delaktighetsproblematik - samtidigt som bytet och tillhörigheten till denna skolform leder till andra problem. Att bli kategoriserad som en särskild sorts elev genom särskoletillhörighet kan innebära att eleven upplever ett hinder i relationen till andra. Att tillhöra skolformen i fråga gör då att eleven känner sig annorlunda - vilket ofta bekräftas av andras bemötande och fördomar. Det paradoxala i detta är, resonerar Mineur (2013), att eleverna samtidigt och på kortare sikt kan känna sig stärkta av ett mottagande i gymnasiesärskolan - då kraven har sänkts och de inte upplever att de har samma svårigheter i vardagen längre. Mineur (2013) menar på att den tidigare stora elevökningen i särskolan ihop med ökad diagnosticering får följder på olika plan. Från ett samhälls- och organisatoriskt perspektiv kan det handla om hur olika kategorier av människor ställs mot varandra när resurser ska fördelas. Författaren nämner aspekten om hur samhället definierar normalitet och avvikelse, och hur detta får återverkningar även på individnivå. Ett exempel som lyfts är de begränsningar i framtidsförutsättningar som blir fallet i arbets- och samhällsliv för eleverna när de slutar gymnasiesärskolan.

2.5 Begreppet delaktighet

Delaktighet är ett centralt begrepp i skolan. Delaktighetsbegreppet har många olika nyanser och nivåer, men det har en positiv laddning som alla kan ställa sig bakom (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012). Det kan handla om exkluderings- och inkluderingsprocesser i vilka villkor och förutsättningar synliggörs på samhälls- organisations-, grupp- och individnivå (Jakobsson & Nilsson, 2011). Socialstyrelsen (2003) beskriver begreppet delaktighet som *en persons engagemang i en livssituation* eller *upplevd erfarenhet* av personer i det aktuella sammanhang som de lever i. Detta sammanhang omfattar samtliga omgivningsfaktorer - fysiska, sociala och attitydsmässiga aspekter.

Szönyi och Söderqvist Dunkers (2012) har på uppdrag av Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) lyft fram delaktighet som ett begrepp som vuxit sig starkt i skolan. Det skildras som positivt laddat - men samtidigt inte tydligt definierat. Vidare

skildrar de hur delaktighetsbegreppet i Sverige slog igenom framåt 1980-talet och sedan kom att uttryckas i lagtexter och konventioner. Därefter kom delaktighet mycket att handla om rätten att vara medborgare på samma villkor som andra. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2012) hävdar att många som verkar i skolan *tror* sig veta vad begreppet delaktighet innebär - men att det kan bli problem så länge skolväsendet i allmänhet inte har en gemensam definition av detta begrepp. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2012) nämner att delaktighet och inkludering ofta likställs, men att en inkluderande verksamhet inte i sig garanterar en känsla av delaktighet. Följande aspekter av delaktighet har kommit att utgöra SPSM's delaktighetsmodell; *tillhörighet, tillgänglighet, samhandling, engagemang, autonomi* och *erkännande*. Vad gäller skolan så framställs inställning och kompetens som de kanske viktigaste aspekterna för att möta barn och unga med utvecklingsstörning och andra funktionsnedsättningar på deras villkor och göra dem delaktiga (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012).

2.6 Tidigare studier inom fältet

Det finns en nyfikenhet hos oss kring om särskolan har förändrats sedan den femton år gamla utredningen *Kvalitet i särskola – en fråga om värderingar* (Skolverket, 2001). Där framkom att elever trivs och mår bra, men att deras kunskapsutveckling är dålig. Brist på strategier för undervisning och organisation var starkt bidragande orsaker till det senare (ibid). Ett antal forskare (Berthén, 2007; Frithiof, 2007; Mineur, 2013; Molin, 2004; Szönyi, 2005) har i sina avhandlingar kommit fram till samma slutsats. De kom fram till att särskoleelever generellt sett *trivs* i sina verksamheter och har goda relationer med sina lärare, men inte *utmanas* i tillräcklig grad kunskapsmässigt och möter bristande *delaktighet* i förhållande till andra elever på skolan.

Molins (2004) syfte i studien *Att vara i särklass* var att utveckla kunskap om ett vetenskapligt delaktighetsbegrepp samt att problematisera och tydliggöra olika former av delaktighet för en grupp ungdomar i gymnasiesärskolan. Studien visade hur en del elever inom gymnasiesärskolan hellre ville vara delaktiga i den reguljära skolans aktiviteter och markerade ett visst avståndstagande till särskolan. En annan grupp förlikade sig med att tillhöra särskolan. Molin (2004) upptäckte att den enes delaktighet kan utgöra den andres utanförskap. I en senare studie (2008) kunde Molin se skillnader i unga och äldre elevers erfarenheter av att gå eller ha gått i särskola. Han menar att unga vuxna med

funktionsnedsättning utvecklingsstörning har en annan medvetenhet om sitt värde och känner till sina rättigheter (Molin, 2008).

Szönyis studie *Särskolan som möjlighet och begränsning* (2005) var även den ett inifrånperspektiv på elevers erfarenheter av delaktighet och brist på delaktighet i särskolan. I studien tydliggörs dilemmat med två utbildningspolitiska ambitioner, en inkluderande skola för alla och de särskiljande insatserna som kan behövas för att tillgodose behov och individuell utveckling. Szönyi (2005) visade att elever i särskolan framställer motbilder och motberättelser för att försöka hantera administrativt konstruerat utanförskap samtidigt som tillhörigheten till särskolan bidrar till att eleverna upplevde en positiv delaktighet på det sociala planet. Dilemmat tydliggörs på organisationsnivå med att 1) ha två skolformer, 2) sträva mot en inkluderande skola och 3) ha särskiljande insatser för att tillgodose särskilda behov och individuell utveckling (ibid).

I sin avhandling *Förberedelse för särskildhet*, undersökte Berthén (2007) vad som är särskilt med särskolans pedagogik och vilket lärande som möjliggörs i grundsärskolan och träningsskolan. Studien visade att lärarna i grundsärskolan såg som sin främsta uppgift att göra eleverna undervisningsförberedda. Innehållet i undervisningen kunde liknas vid traditionella förskolekompetenser - som att sitta still i bänken, vänta på sin tur, räkka upp handen, följa instruktioner och träna på bokstäver. Berthén (2007) menar att resultatet av studien mer påminner om situationen under särskolans tidiga framväxt än de ambitioner som uttrycks i rådande styrdokument. Det speglar en föreställning om att elever som räknas som utvecklingsstörda inte i någon egentlig mening har möjlighet att lära sådant som kan räknas som teoretiska kunskaper (ibid).

Frithiof (2007) har undersökt vilken kunskapssyn som kommer till uttryck i dagens samhälle hos personer med utvecklingsstörning utifrån ett inifrånperspektiv. En annan forskningsfråga i denna studie handlar om vilka förväntningar personer med utvecklingsstörning har på bland annat sin kunskap. Även Frithiofs (2007) frågor kan sägas ligga nära denna studiens huvudsyfte eftersom vi är intresserade av den upplevda kunskapsuppfattningen hos eleverna samt deras uppfattning om hur undervisning främjar utvecklingen.

Mineur (2013) har studerat hur olika sätt att organisera undervisningen inverkar på vilka erfarenheter elever har av att få sin utbildning i gymnasiesärskolan. En del av syftet bestod i att undersöka elevernas erfarenheter av kunskapsutveckling och kraven som ställs på dem

i undervisningen, samt vilket stöd de upplevde sig fått (ibid). Den delen av undersökningen ligger nära vår problemformulering.

Östlund (2012) berör i sin studie det faktum att speciallärarutbildningen sedan några år återinförts och delats upp i olika inriktningar, bland annat med inriktningen utvecklingsstörning som syftar till arbete med elever i särskolan. Han skildrar de ökade kraven på likvärdighet, jämlikhet, delaktighet och inkludering. Detta har slagit igenom i skolvärlden och uttrycks i de nya styrdokument som införts de senaste åren, samt i de internationella överenskommelser som dessa grundar sig på. Författaren beskriver också den kritik som riktats mot att särskolan alltjämt har stora inslag av omsorgskaraktär. Östlund (2012) frågar sig ifall detta har att göra med det faktum att landstingen så länge svarade för särskolans verksamhet. En annan viktig frågeställning som lyfts är hur speciallärarna ska kunna bidra till att hitta balans mellan omsorg och kunskapsutmaning i sin dagliga praktik. Här understryks också att om speciallärarna ska fylla sitt syfte måste man överge individburna arbetssätt för mer relationella. Rollen bör då inte vara specifikt bunden till den för Sverige unika särskolan utan vara skolformsöverskridande (Östlund, 2012).

Jakobsson och Nilsson (2011) menar att om rätt anpassningar sätts in av skolans pedagoger kan de hinder som uppstår i mötet med elevens funktionsnedsättning undanröjas. Om *alla* elever får arbeta med olika saker i sin egen takt och efter sina förutsättningar kan alla också eventuellt vara delaktiga i sitt eget lärande. Allas delaktighet i planering och genomförande gör då att skillnader mellan eleverna inte blir så utmärkande - ingen framstår som avvikande (ibid).

3 TEORETISK REFERENSRAM

Denna studie tar utgångspunkt i både lärandeteorier och analysteorier i arbetet med analysen av insamlad data. Valet av lärandeteorier motiveras med att dessa dels har inspirerat svenska läroplaner och andra styrdokument nationellt och internationellt, dels med att de har en given plats i det pedagogiska forskningsfältet. Den första analysteorin har använts i arbetet med att se och tolka respondenternas berättelser ur ett delaktighetsperspektiv, medan den andra har varit ett verktyg för att analysera respondenternas berättelser utifrån de mer eller mindre uttalade upplevelser av stigmatisering. Detta påverkar enligt våra erfarenheter självbilden hos individer i den studerade gruppen.

3.1 Det sociokulturella perspektivet

Denna studie tar utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv. Det sociokulturella perspektivet uppfattas som att lärande är en social företeelse som sker i sammanhang och samspel med omgivningen. I samspelet är språket och kommunikationen centralt (Dysthe, 2003). Utifrån Vygotskijs sociokulturella teori (Dysthe, 2003; Partanen, 2007; Säljö, 2010) kan vi luta oss mot teorin om den proximala utvecklingszonen. Denna utvecklingszon definieras som området *mellan* de uppgifter en elev behärskar på egen hand och det som eleven klarar av med hjälp av kamrater eller lärare. Det är därför nödvändigt att läraren försöker komma fram till *var* i den proximala utvecklingszonen den enskilde eleven befinner sig just för tillfället. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv är elevens kunskapsnivå - och därmed den proximala utvecklingszonen - i ständig förändring och därför svår att synliggöra (Partanen, 2007). Det finns alltså en utmaning i att ständigt finna denna, och samtidigt utmana eleven inom varje utvecklingsområde. Att bara arbeta med det som eleven redan behärskar leder inte till någon utveckling. Att utsättas för överkrav genom att utmaningen hamnar över elevens proximala utvecklingszon leder inte heller till någon utveckling (ibid). Enligt Säljö (2010) måste skolan till stor del prioritera språket som en resurs, då utbildning till övervägande del handlar om kommunikativ verksamhet. Detta är viktigt inte minst för att *olika* kunskapsformer och färdigheter ska kunna matcha de krav som ställs i de olika delarna av vårt komplexa samhälle. Häri ligger dock samtidigt en fara i att undervisningen kan bli abstrakt, och därmed gå "över huvudet" på eleverna (ibid).

3.2 Det relationella perspektivet

Begreppet *relationell* förekommer i olika sammanhang. Aspelin och Persson (2011) lyfter det inom fältet relationell pedagogik och betonar där relationen mellan människor, till exempel lärare-elev, elev-elev och elev-grupp, i fokus. Framför allt har just relationen mellan lärare och elev fått en central roll vad gäller undervisning och lärande i detta perspektiv (Aspelin & Persson, 2011). Enligt von Wright (2000) signalerar själva ordet relationell att pedagogiska fenomen som lärande är åtminstone tvåsidiga. Lärandet utvecklas i en relationsprocess mellan minst två individer - och det avgörande är då vad som sker dem emellan (Aspelin & Persson, 2011). Även inom specialpedagogisk synvinkel är begreppet relationell centralt, då utifrån ett relationellt perspektiv där elevers svårigheter anses uppstå i relation mellan elevens förmågor och förutsättningar och den undervisning samt stöd och de krav som eleven möter i skolan (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). Det relationella har för oss en självklar plats i studien - och vår inställning i den är miljörelativ. Det miljörelativa perspektivet definieras som att elevens svårigheter uppstår i relation till omgivningen och de förutsättningar som finns där (Runström Nilsson, 2012). Författaren menar att många studier pekat på att det är i mötet med skolmiljön som elevens problem tar form - de är alltså föränderliga och uppstår av olika anledningar och i olika situationer. Den svårighet som blir så påtaglig i en situation, till exempel dyslexi när en elev förväntas läsa en text, behöver inte ha någon betydelse i en annan - såsom i en praktisk övning på idrotten (ibid).

Orsaker till en elevs svårighet ska enligt Skolverkets (2008) direktiv ses i ljuset av dennes möte med undervisningens innehåll och lärmiljön. Sen är det ju inte just det relationella perspektivet som vi vill undersöka, men synsättet ska ligga i förgrunden för hela studien och märkas som en röd tråd. Trots att det relationella perspektivet är erkänt och präglar alla styrdokument från FN-deklarationer till skollag och läroplaner bör det ställas i relation till det medicinsk/psykologiska kategoriska synsättet, enligt vilket individens svårigheter härrörs till individen själv (Persson, 2008). Detta synsätt tycks envist leva kvar ute i verksamheterna.

Flera forskare (Berthén, 2007; Frithiof, 2007; Mineur, 2013; Molin, 2004; Szönyi, 2005) tar också upp det relationella perspektivet utifrån specialpedagogisk synvinkel. Då vi vill förstå elevens erfarenheter i mötet med den omgivande miljöns *krav* och grad av *stöd*, så är det befogat att koppla detta perspektiv till vår studie.

3.3 Analysteorier

Intentionen är att lyfta upp berättelser av ett antal individer inskrivna i särskolan, med fokus på deras upplevelser av sin skoltid. För att kunna belysa deras föreställningar har vi tagit hjälp av en befintlig analysmodell som Specialpedagogiska skolmyndigheten gett bland annat Szönyi och Söderqvist Dunkers (2012) i uppdrag att utforma.

3.3.1 SPSM's delaktighetsmodell

SPSM har brutit ned delaktighetsbegreppet och belyser det ur olika aspekter på flera nivåer, vilket kan vara användbart i denna studie då vi har ett intresse av att undersöka upplevd delaktighet. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2012) beskriver i SPSM's stödmaterial sex olika delaktighetsaspekter och de menar att villkoren för delaktighet är olika i olika sammanhang. Det ser olika ut i klassrummet eller på rasten. *Tillhörighet, tillgänglighet, engagemang, samhandling, autonomi och erkännande* är de sex delaktighetsaspekterna i modellen. Med stöd av dessa blir det tydligt vad som är viktigt för att eleven ska känna sig delaktig.

Tillhörighet handlar om att formellt tillhöra en grupp, klass, skola och så vidare. Det gör alla inom svenskt skolväsen, men det garanterar inte någon plats i kamratgruppen. Här menar Szönyi och Söderqvist Dunkers (2012) att *upplevelsen* av att tillhöra en grupp eller en klass är det väsentliga.

Tillgänglighet handlar om att ha tillgång till aktiviteternas *fysiska, symboliska* och *kommunikativa* sammanhang. *Fysisk* tillgänglighet innebär att skolans miljö är tillgänglig för alla. Att kunna ta sig fram och kunna orientera sig på skolan innebär fysiska anpassningar i miljön, men även relevanta läromedel, alternativa verktyg och annat som kan påverka tillgängligheten i undervisningen. *Symboliska* och *kommunikativa* sammanhang handlar dels om att hantera kommunikativ teknik som tal och/eller teckenspråk, dels på tillgång till tillräcklig information (exempelvis förstå begrepp) för att en elev ska kunna följa undervisningen. Det handlar också om att förstå de normer för samspel som gäller i den aktuella situationen. De olika delarna samverkar och en hög grad av fysisk tillgänglighet underlättar för den symboliska och kommunikativa och så vidare (ibid).

Samhandling innebär att vara i samma handling, exempelvis i klassrummet eller i korridoren på rasten. Att vara i samma handling betyder inte att man *gör* saker på samma sätt. Att vara med i samma handling är viktigt för att känna sig som en i gruppen (ibid).

Erkännande handlar om andras uppfattning och acceptans. Uppfattas man som någon som tillför något till gruppen eller klassen så medför det ett erkännande. Kamratkulturens tolerans för olikheter återskapar de värderingar och normer som finns i skolan (ibid).

Engagemang beskrivs som en egenupplevd aspekt av delaktighet. Eleven kan uppfatta en känsla av delaktighet i en situation där engagemanget inte uppfattas av andra. Motivation och engagemang styrs av lust, som i sin tur kan väckas utav en lärares engagemang för eleven eller mötet med andra kring gemensamma intressen (ibid).

Autonomi menas med att eleven har inflytande över sin situation och ges möjlighet till självbestämmande på samma sätt som klasskamraterna. Det är en viktig delaktighetsaspekt för erkännandet i kamratgruppen (ibid).

3.3.2 Goffmans stigmatologi

Goffman (2014) beskriver att varje samhälle har sociala spelregler som avgör vad som är normalt beteende och vad som är avvikande. Personer med lindrig utvecklingsstörning har många gånger ett osynligt stigma eftersom deras funktionsnedsättning inte alltid syns - vilket i sig kan vara positivt. Det negativa med ett osynligt stigma kan vara att personer då kan utsättas för krav som de inte kan hantera. En person som redan fått ett stigma av omgivningen uppför sig på ett speciellt sätt som underbygger detta och förstärker stigmatiseringen.

Dessutom kan olika handikappolitiska reformer, lagar och andra insatser (exempelvis specialpedagogiska) för stigmatiserade personer ha en stigmatiserande effekt. En person som upplever sig vara stigmatiserad har två sätt att förhålla sig till det, antingen accepterar hon det eller så gör hon allt för att dölja det och försöker passa in genom att ta aktivt avstånd från personer med samma stigma (ibid).

4 METOD

I denna del försöker vi så detaljerat som möjligt att redovisa varje steg i vår undersökning för att visa hur vi gått tillväga och hur vi ska förstå resultatet, men även för att studien ska kunna upprepas. Vi redogör och argumenterar för vårt metodval och beskriver vårt genomförande och analysarbete. Vi har gett etiska övervägande stort utrymme då vi anser att det är särskilt viktigt för den aktuella undersökningsgruppen.

4.1 Metodval

Studien är en fenomenologiskt inspirerad kvalitativ undersökning. Fenomenologi beskrivs av Bryman (2011) som att betrakta mänskligt beteende utifrån hur någon uppfattar och tolkar olika fenomen. Det vill säga att försöka förstå saker och ting utifrån en annan persons perspektiv – ett inifrånperspektiv. Vårt övergripande syfte med studien är att förstå intervjupersonernas upplevelser och erfarenheter utifrån deras berättelser. Szönyi skriver: ”Att förstå en människa innebär således inte att se världen med den andres ögon utan att se vad den andre ser.” (2005, s. 66). Vi vill fånga elevernas upplevelser och därför använder vi metoder som hanterar mening, innebörd och betydelse. Utifrån den fenomenologiska ansatsen är intervjun en vanlig datainsamlingsmetod i studier som tar utgångspunkt i någon annans perspektiv (Bryman, 2011; Repstad, 2007). Vi har valt semistrukturerad intervju som datainsamlingsmetod. För att öka chanserna att respondenterna skulle berätta om sina erfarenheter och inte falla för en önskan att vara oss till lags valde vi att lägga intervjuerna vid två tillfällen med någon veckas mellanrum. Vid andra samtalet erbjöds respondenterna att förtydliga, ändra eller lägga till information till det första samtalet innan andra samtalet inleddes. Det andra samtalet fungerade som en fördjupning av det första och gav oss en möjlighet att få svar på frågor och funderingar som dykt upp i samband med transkriberingen.

En kvalitativ studie baseras på ett eller ett fåtal fall (cases) vilket i sig utgör en begränsning, och kvalitativ forskning har kritiserats för att ofta använda sig av för små urval (Bryman, 2011). Vår tidsram styr omfattningen på undersökningen, och då vår studie är ett examensarbete tvingar det oss att avgränsa syfte och frågeställningar därefter. Då syftet är att skildra respondenternas upplevelser har inte intervjuguiden styrt samtalen utan funnits med som ett stöd för oss författare i bakgrunden. Studien kan därmed inte anses allmängiltig.

4.2 Urval

I studien ingår åtta elever med lindrig utvecklingsstörning som samtliga läser enligt särskolans läroplan: i grundsärskolan år 8-9, gymnasiesärskolan och särskild utbildning för vuxna. Ytterligare en gemensam nämnare för eleverna är att de alla tillhör inkluderande verksamheter där hela eller delar av undervisningen sker tillsammans med elevgrupper från grund- och gymnasieskola. I kvalitativa studier görs oftast urvalet med hänsyn till att de personer som ingår har relevans för syftet (Bryman, 2011), vilket också är fallet i denna studie. Samtliga respondenter tillhör den personkrets vi valt att fokusera på, och är relevanta inte minst för att vi möter elevgruppen varje dag i vårt pedagogiska arbete. Vi har samtalat med elever i våra respektive verksamheter, vilket kan ha både för- och nackdelar (se under 4.6 *Etiska överväganden*). Vi brinner för att utveckla verksamheten tillsammans med eleverna i syfte att stärka deras förutsättningar för lärande och en gynnsam framtid som vuxna. Samtliga tillfrågade respondenter samt vårdnadshavare till de icke myndiga har gett sitt bifall till medverkan och informerats om syfte och förutsättningar såväl muntligt som skriftligt. Detta överensstämmer med informations- respektive samtyckeskravet (Vetenskapsrådet, 2011), som vi återkommer till under 4.6. För att uppfylla konfidentialitetskravet har samtliga respondenter avidentifierats och benämns något annat än sina riktiga namn i vår redogörelse: GS1, GS2, GS3, GS4 är elever på grundsärskola. GYS1 och GYS2 är elever på gymnasiesärskola och LV1 och LV2 är elever på särskild utbildning för vuxna, Lär vux.

4.3 Datainsamling och genomförande

Studien inleddes med att ett antal elever på våra respektive arbetsplatser tillfrågades om att delta och därefter skickades missivbrev hem till de åtta som tackat ja till att medverka. När respondenterna tillfrågades om att delta i studien försäkrade vi att råmaterialet skulle förvaras på en säker plats och förstöras efter avslutad undersökning. En mindre pilotstudie genomfördes i vilken vi testade frågorna på en elev som inte ingår i studien. Detta för att få en uppfattning om hur frågorna kunde formuleras för att inte misstolkas. Baserat på pilotstudien valde vi att inte låta frågorna i intervjuguiden vara styrande utan mer finnas som en bakomliggande påminnelse om vad vi ville fokusera på vid berättelserna. Metoden som valts är intervju, men respondenterna har haft stor frihet att utforma sina berättelser på

sitt eget sätt. I intervjuerna har vi även ställt följdfrågor som inte funnits i guiden för att anknyta till forskningsfrågorna.

14 samtal har genomförts under en tremånadersperiod. Vi har träffat fyra respondenter var och varje respondent vid två tillfällen med undantag för två av dem. Dessa båda ansåg sig fått uttrycka det de ville vid första tillfället. Samtalen genomfördes i respondenternas respektive skolmiljöer, i utrymmen avsedda för samtal i syfte att skapa en avspänd miljö. Som inledning valde vi att i första intervjun låta respondentens egna berättelse kring skolupplevelser vara i centrum och vi intog en lyssnande position. Syftet var att visa att elevens berättelse stod i ljuset för det vi ville undersöka. I det andra samtalet återspeglades innehållet i det föregående, innan vi medvetet fokuserade på deras upplevelser av hur man lär, vad man lär samt när och vilka möjligheter som ges att lära sig just detta. Ingen av respondenterna valde att ändra eller lägga till något till sitt första samtal. Tidsomfattningen vid intervjusamtalen varierade mellan 20 och 45 minuter per tillfälle.

Samtalen spelades in med hjälp av apparna Röstmemo och Quickvoice Pro i författarnas smarttelefon respektive surfplatta. Två av respondenterna var obekväma med att låta sina röster spelas in, varpå ingen ljudupptagning skedde. Vid de samtalen fördes noteringar för hand. Att spela in intervjuer är ändamålsenligt ur flera perspektiv (Bryman, 2011). Dels ger det möjlighet till en detaljerad analys då man fångar respondenternas svar med deras egna ord och dels kan man lyssna på inspelningen flera gånger för att uppfatta både hur och vad respondenten säger, men även det de *inte* säger (ibid).

4.4 Bearbetning och analys

I nära anslutning till intervjutillfällena gjordes en första samtalsanalys efter att den insamlade datan transkriberats. Vårt material var mycket omfattande och vi valde att transkribera de avsnitt som var väsentliga för att få svar på våra frågeställningar. Bryman (2011) menar att det ofta vid semistrukturerade intervjuer blir ett tidsödande uppdrag att transkribera och analysera all data och att detta motiverar att välja ut avsnitt som är betydelsefulla för studien.

När alla samtal var genomförda och transkriberade genomlästes varje intervju flera gånger. Därefter sammanställdes materialet från varje respondent och svar och citat plockades ut, skrevs ner och grupperades i kategorier utifrån studiens syfte och frågeställningar.

I tolkningen av det transkriberade materialet har vi gjort ett seriöst försök att analysera svaren utifrån SPSM's delaktighetsmodell (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012) med motivationen att den erbjuder en bred analys som belyser flera nivåer på pedagogisk delaktighet. Studien tar upp ett inifrånperspektiv och med stöd av de sex kategorierna blir det tydligt vad som är viktigt för att eleven ska känna sig delaktig.

Vi har även reflekterat kring stigmatiseringseffekter (Goffman, 2014). Vi är medvetna om att andra teoretiska analysmodeller sannolikt skulle kunna resultera i andra slutsatser. Vi kan heller inte bortse från vår egen förförståelse, men Kvale och Brinkmann (2009) menar att den nya kunskap och förståelse som har växt fram är tolkningar - inga sanningar.

För att tydliggöra resultatet har citat använts (Kvale & Brinkmann, 2009). Respondenternas berättelser innehöll mer information än vad vi specifikt sökte varpå vi utelämnat dessa delar i citaten. Då vi utelämnat något från den transkriberade utsagan har det markerats med /.../. När en respondent har betonat något i svaret markeras det med understrykning. Deras identitet är kodade GS 1-4 (grundsärskola), GYS 1-2 (gymnasiesärskola) och LV 1-2 (särskild utbildning för vuxna, Lär vux), vilket utesluter genusperspektiv. Om respondenten har nämnt något egennamn skrivs det som X-gruppen, X-rummet och så vidare. Vidare ska resultatet förstås som följande: när *respondenterna* skrivs menas samtliga åtta individer, när *respondenter* skrivs menas fler än en individ och slutligen när *respondent* skrivs menas enskild individ.

4.5 Studiens tillförlitlighet

Bryman (2011) förklarar tillförlitlighet i fyra delkriterier; trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet och en möjlighet att styrka och konfirmera. Vi har försökt att utforma och genomföra vår undersökning utifrån hans kriterier.

Bryman (2011) menar att skapa trovärdighet i resultaten innebär att man säkerställt att forskningen utförts enligt gällande regler och att respondenterna som studerats kan bekräfta att forskaren har uppfattat verkligheten på rätt sätt (ibid). Vi är medvetna om den dubbla roll vi har som forskande lärare och betydelsen av detta tar vi upp i senare diskussionsavsnitt.

Eftersom kvalitativa undersökningar ofta handlar mer om djup än om bredd och respondenterna ofta är få till antalet så har vi försökt att ge en detaljerad beskrivning av resultaten för att andra ska kunna avgöra om de är överförbara i en annan kontext (Bryman, 2011). Det är tveksamt om studiens resultat är generaliserbara eftersom de baseras på enskilda individers upplevelser och erfarenheter.

Pålitlighet innebär enligt Bryman (2011) att man skapar en fullständig och tillgänglig redogörelse av alla faser i forskningsprocessen. Kollegor kan sedan granska och avgöra i vilken utsträckning teoretiska slutsatser kan dras. Dock menar Bryman (2011) att den här typen av valideringsteknik sällan förekommer eftersom det är en krävande uppgift för kollegorna.

Att kunna styrka och konfirmera innebär att forskaren, utifrån insikten om att det inte går att vara helt objektiv i forskning som kräver tolkning, ändå säkerställer att denne handlat i god tro och inte medvetet låtit personliga värderingar och teoretisk inriktning styra utförandet eller slutsatserna (Bryman, 2011). Här berörs vi återigen om den dubbla roll som vi har då vi intervjuar elever som vi även undervisar.

4.6 Etiska överväganden

I en studie som innefattar människor måste forskaren, precis som Mineur (2013) skriver, reflektera över i sammanhanget relevanta etiska aspekter. Vi får inte glömma att de personer vi ämnat intervjua och analysera befinner sig i en utsatt position, och att vårt etiska ansvar sträcker sig bortom själva undersökningen och den tidpunkt då rapporten gått i tryck (Frithiof, 2007). Med den insikten är det särskilt viktigt att iaktta de grundläggande forskningsetiska principer som Vetenskapsrådet (2011) ställt upp angående information, samtycke, konfidentialitet och sekretess. När respondenterna tillfrågades om att delta i studien, försäkrade vi att råmaterialet skulle förvaras på en säker plats och förstöras efter avslutad undersökning. De informerades också vid upprepade tillfällen om sin rätt att avbryta när helst det kändes fel. Hur väl vi än känner våra svars personer bör vi inte nonchalera betydelsen av att tydligt informera både dem och, i de fall myndighetsålder inte uppnåtts, deras vårdnadshavare om *syftet* med undersökningen. För att garantera att respondenterna förstår innebörden av sin medverkan bör detta göras både muntligt och skriftligt, vilket även gjordes i denna studie.

Renblad (2003) har reflekterat kring olika etiska faktorer som kan vara av vikt att ta hänsyn till när det, som i denna studie, rör sig om respondenter med en intellektuell funktionsnedsättning - vilket också enligt Molin (2008) kräver speciella hänsynstaganden. Bland annat framhålls som viktigt att inte underskatta respondentens förmåga att uppriktigt ge uttryck för åsikter och känslor, trots exempelvis ett mindre utvecklat språk. Dessutom kan forskarens respektive intervjupersonens uppfattning om vilka frågor som upplevs som känsliga eller ej i högsta grad skilja sig åt, beroende på olika referensramar. Ett sätt att undvika frågor som kan upplevas stötande är att, precis som Mineur (2013) påpekar, först prova ut dem på andra personer med erfarenhet av att ha varit elever i särskolan. Dessa skulle i så fall inte ingå i studien utan fungera som referensgrupp i en typ av pilotstudie. Det kan exempelvis röra sig om frågor kring individuellt upplevda svårigheter och diagnosen samt själva begreppet utvecklingsstörning - en aspekt knuten till identitet och självkänsla. I vårt fall underlättas kommunikationen och ungdomarnas förståelse och trygghet säkerligen av att vi som intervjuare är väl bekanta med dem. Vi har varit lyhörda inför respondenterna och uppmärksamma på att de inte får en känsla av att de kränkts

Att sedan tidigare ha en relation kan emellertid också innebära nackdelar såsom att vi kan få svårare att hålla en professionell distans (Kvale & Brinkmann, 2009). Vi måste komma ihåg att då vi intar vår forskarroll som intervjuare är vi fortfarande respondenternas pedagoger. Detta innebär att vi har nära band till dem, att de alltså sannolikt känner sig tämligen trygga i vårt sällskap och med att bli utfrågade av just oss - men likväl befinner sig ett slags beroendeställning. Som våra elever vill säkert flera av dem vara till lags och svara "duktigt" - vilket kan resultera i svar som är tillrättalagda för vår skull. Eleverna kan svara på ett sätt som de, av någon anledning, tror förväntas av dem - eller antar att just vi vill höra. De vill svara "rätt". Vår förförståelse rörande eleverna kan alltså, precis som Kvale och Brinkmann (2009) är inne på leda till ett antal etiska dilemman - samtidigt som den djupare förståelsen och vår förmåga att uppfatta nyanser kan gagnas av den.

Vi tror dock att intervjuer som bygger på deras berättelser, gjorda i flera steg och vid flera tillfällen, kan öka möjligheten att eleven känner att just hennes eller hans berättelse är i ljuset för vårt intresse.

5 RESULTAT OCH ANALYS

Studiens syfte är att undersöka hur ett antal barn och unga vuxna i inkluderande verksamheter med diagnosen lindrig utvecklingsstörning upplever undervisningen med fokus på lärande och delaktighet. Utifrån syftet presenteras resultatet i tre övergripande teman utifrån frågeställningarna. Efter varje tema följer en sammanfattning med de betydelsebärande delarna. Analysdelen syftar till att fläta samman de resultat som presenteras med de teorier som studien bygger på. Analysen sker utifrån de teoretiska referensramar vi valt att använda.

5.1 Upplevelser av undervisningen i förhållande till den egna kunskapsutvecklingen

Respondenterna lyfter generellt sett fram lärande i ett *livsperspektiv*. De nämner kunskaper i matematik och engelska som mest betydelsefullt inför vidare studier och vuxenliv. De pekar på vikten av aspekter som att kunna hantera pengar och förstå värdet av dem när de exempelvis ska handla eller betala skatt. Vad gäller engelska ger de uttryck för värdet av att kunna kommunicera med personer som inte kan svenska - sådana som vistas här eller som de träffar i samband med utlandsresor. De talar om att *förstå* och kunna göra sig *förstådda* på engelska. Någon respondent med andra skolerfarenheter än övriga respondenter skiljer sig i uppfattningen om att ämnen som svenska, matematik och engelska är viktigast. Istället lyfts yrkesspecifika kunskaper fram som viktiga i ett längre livsperspektiv.

/.../ jag tycker det är viktigt att man måste lära sig med pengarna, och hur man ska betala rätt och hur man inte ska betala och så här (GS1).

Det är kul att kunna lära sig lite nya språk - och om man skulle resa utomlands. Att kunna prata med en som inte pratar svenska (GS2).

APL'en [arbetsplatsförlagt lärande, författarnas förtydligande] är lätt det som jag tror man har mest nytta av. Dessa två åren som lärling känns som... på riktigt liksom (GYS1).

Vet inte... kanske svenska och matte. Engelska kanske? Eller ja läsa och skriva bra och räkna lite är väl viktigt /.../ Sen måste man kunna en massa för att få ett jobb (LV1).

Enligt respondenterna upplevs det mesta som de ställs inför vara *lagom* svårt. Något upplevs som lätt och annat som svårt, och så ska det enligt respondenterna vara. Det som är svårt i början kan underlättas genom undervisning. Exempelvis kan en genomgång eller

instruktion som ges i grupp upplevas som svår att greppa, men när respondenten sedan får en sammanfattning av informationen i skrift samt förtydliganden från en vuxen kan det bli enklare att förstå. Lätt respektive svårt sätts i relation till sättet att undervisa snarare än att ta till sig innehållet.

/.../ det mesta är lagom svårt - nästan allt faktiskt. Eller... det är både lätt och svårt /.../. Ibland, när läraren förklarar för alla så känner man sig dum om man inte förstår... det kan vara svårt. Men sen, om man liksom får papper eller så där det står förklaring... då blir det mycket lättare (GS1).

/.../ vissa ämnen är lätta och andra svårare. Det är bra när det är lagom /.../ (GS2).

Ämnena engelska och matematik upplevs överlag som svårare ämnen. Samtidigt uttrycker respondenterna att det hela hänger samman med sättet som undervisningen utformas och presenteras på. Omfattande text, innehåll med ämnesspecifika begrepp och många frågor förs till minussidan i sammanhanget, och *tydligheten* från pedagoger lyfts igen - liksom att uppgiften ska *väcka intresse* hos eleven. Respondenter nämner kortare text och färre frågor som faktorer som underlättar, medan en annan betonar vikten av att få *lyssna* istället för att läsa. Ämnen som innehåller praktiska inslag upplevs ofta som lagom svåra.

Jag provade att läsa geografi (på grundskolans nivå) med IM , men det var krångliga ord och svåra frågor. /.../ jag klarade ju svenskan... fick betyg, men geografin gick inte (LV1).

Matte och engelska tycker jag är svårare - men det beror på hur uppgiften...vad heter det... presenteras. Det ska vara tydligt /.../ (GS3).

Jag tycker att no och hemkunskap är lättast, för där gör man saker praktiskt (GS4).

Att kunna välja undervisningsgrupp upplevs som en fördel då behovet av stöd är beroende av både aktuellt ämne och aktivitet. Det finns en medvetenhet kring att mer hjälp och stöd erbjuds i det så kallade "lilla rummet", men att välja att undervisas i stora gruppen har andra fördelar - att få vara med de andra.

Jag är mest i lilla rummet och ibland med stora X-gruppen. Men det har jag ju valt själv /.../ att va' med de andra alltså. I lilla rummet får jag extra tid och hjälp (LV2).

En respondent från gymnasiesärskolan redogör sakligt för delar av innehållet i några olika praktiska yrkeskurser och upplever att betygskriterierna blir tydliga när de presenteras i form av checklistor.

Jag har checklistor som vi går igenom /.../ min handledare på praktiken, jag och min mentor /.../ kanske tre gånger per termin. Så jag vet nästan vilka betyg jag kommer att få (GYS1).

Utmaning upplevs ske genom att lärarna *peppar* och *uppmuntrar* mycket så att eleven inte ger upp. Utmaningar uppskattas och ges ganska ofta. Flera respondenter ger uttryck för att det är positivt att delta på samma lektioner tillsammans med grundskola respektive Introduktionsprogrammen på gymnasieskolan. Det upplevs som en fördel att samtliga elever oavsett skolform hela tiden får arbeta vidare med nya uppgifter. Någon respondent uttrycker tidigare erfarenhet av att hela tiden “traggla” med samma eller snarlika uppgifter. Respondenter talar om att de utmanas genom att ställas inför *lagom svåra* uppgifter - och flera av dem uttrycker tydligt att de behöver detta. Uppgifterna ska vara på gränsen men inte för svåra. Respondenterna upplever att de får utmaningar, och det ganska ofta, men bara någon av dem ger uttryck för att dessa skulle vara *tillräckliga*.

Jag blir utmanad när lärarna peppar mig... så att jag inte ger upp /.../. Nu när vi går blandat så får vi nya uppgifter hela tiden, då lär man sig nya saker också. Det tycker jag är bra. Förr, i särklassen, så var det mest samma grejor /.../ (GS1).

Ja, jag behöver ha utmaningar - men de ska vara på gränsen tycker jag... alltså, inte för svåra då (GS3).

Sammanfattning

Respondenterna ser lärande i ett livsperspektiv, att det ska vara på riktigt, att man ska ha nytta av det man lär sig senare i livet. Flera respondenter har arbetslivet som målbild efter studierna. Viktigt är sådant som man har nytta av längre fram i livet. Utöver det måste man kunna “en massa för att få ett jobb”. De äldre respondenterna nämner praktiska och yrkesspecifika kunskaper som viktiga för att få ett jobb

Kunskapsnivån upplevs av respondenterna oftast som lagom svårt. Det finns en skillnad i uppfattningen om teoretiska och praktiska ämnen, där möjlighet till praktiska inslag i teoretiska ämnen upplevs gynna kunskapsutvecklingen, eller göra det lagom svårt. Respondenterna uttrycker skillnaden mellan lätt och svårt i relation till sättet som undervisningen genomförs på snarare än deras förmåga att ta till sig innehållet.

Tät återkoppling och lättillgängligt vuxenstöd lyfts fram som viktiga parametrar för den egna kunskapsutvecklingen. Respondenterna upplever generellt att det är svårare att lära i stor grupp, men att det är viktigt att få liknande uppgifter som andra. Att undervisas i stor grupp eller vanlig klass upplevs utmana och utveckla kunskaper liksom att få arbeta vidare med nya uppgifter och inte repetera och upprepa samma stoff. Det senare uttrycks som fördelaktigt av en respondent med tidigare erfarenheter av lågt ställda förväntningar och

krav. En av de äldre respondenterna kan sakligt redogöra för innehållet i yrkeskurserna, vilket tyder på en medvetenhet kring uppsatta förväntningar och ställda kunskapskrav.

5.2 När och hur man lär bäst

Respondenter ger uttryck för att de *ibland* eller *oftast* får möjlighet att lära sig det som de upplever som viktigast. Generellt understryks betydelsen av mycket *vuxenstöd* och att lektionernas innehåll är *anpassat* efter elevens individuella intressen och behov - något som inte alltid är fallet enligt respondenterna. Om vuxenstöd kontinuerligt finns nära till hands och lektionsinnehållet är intressant ökar chanserna till koncentration och inläring.

/.../ jag lyssnar mest på de här sakerna som jag vill... som jag vill lära mig. Då lär jag ju mig det som är viktigt, tycker jag nog/.../ (GS1).

Ja, jag får möjlighet att lära mig typ allt... eller, det jag mest behöver. Det viktiga (GS3).

Möjligheterna att lära upplevs minska om det är för stökigt i gruppen. Lugn omgivning beskrivs som viktig när det är uppgifter som exempelvis läsning och skrivning som kräver koncentration. Någon respondent talar om att lagom *utmaningar* ökar möjligheterna att lära medan någon tycker sig få chansen att tillägna sig de kunskaper som är mest väsentliga, och är nöjd med detta faktum.

Ibland funkar det /.../ men jag förstår inte när det är för stökigt /.../ (GS4).

Det är lättast när vi inte är i storgrupp. Fast det beror på vad vi ska göra... Ska vi läsa eller skriva och sånt så är jag i lilla gruppen. /.../ När det går...Det gör det inte alltid. I början var jag alltid i lilla gruppen, men inte nu (GYS 2).

Pedagogiskt stöd i samband med instruktioner och individuellt arbete lyfts som betydelsefullt, att läraren vid behov kan förtydliga uppgifter och svara på frågor. Någon respondent upplever det som viktigt att pedagogen ska kunna förklara på ett tydligt sätt och *anpassa* instruktionen till varje elev. Flera respondenter ger uttryck för att lära sig bäst i lite lugnare miljö där intrycken är färre och ljudnivån låg - detta för att koncentrationen då underlättas och det blir lättare att lyssna och förstå. Respondenter vill också ha gott om tid, för att minska stresspåslag i samband med skoluppgifter. Att ha en tydlig planering att följa samt framförhållning ökar enligt respondenter möjligheterna att lära optimalt. Att läsa tillsammans och diskutera textinnehåll är något som upplevs som en bra lärstrategi.

När det finns en vuxen som har tid att hjälpa mig, som kan sitta bredvid till exempel. Då kan man få mycket hjälp (GS1).

När det är mindre folk och inte så högljutt eller stökigt. När jag inte har tidspress... och sen när jag har bra lärare som förklarar tydligt (GS3).

Jag lär bäst när jag får prova att göra det själv ../. /.. /nån visar och sen kan jag. Jag lär mig snabbt. (GYS1).

Jag måste veta i förväg ../. /läraren måste kunna förklara (LV2)

Jag tycker om när vi läser texter tillsammans ../. /pratar om vad vi ser på bilderna och sånt. Det blir lättare då att svara på frågor när man har läst det högt (LV1).

Flera andra respondenter berör också ljudbegränsning - främst i form av hörlurar med musik som ska stänga ute omgivande distraktion och främja deras koncentration på arbetet. Respondenter ger uttryck för att detta minskar behovet att hålla koll på vad andra gör och även avbryta arbetet för samtal. De kan genom avgränsningen lättare behålla *fokus* och få mer gjort. Samtidigt ger någon respondent uttryck för att inte vilja använda hörlurar. För någon respondent har adekvata *hjälpmedel* stor betydelse för att underlätta inläringen. Här nämns som exempel iPads och Chromebooks till hjälp med att skriva (stavning och ordpredikation), söka information och räkna. Personliga hjälpmedel upplevs som en fördel då de kan användas till att studera hemifrån.

../. /det som jag koncentrerar mig bäst med det är när jag har musik i öronen och när det är nåt ämne... jag tycker är intressant och gillar att skriva om ../. / (GS1).

När jag arbetar med iPad, den hjälper mig ju med att skriva och stava... och så har den Google och Google översätt ../. /Då är den verkligen bra till hands ../. / (GS2).

Förut var det värre, jag hatade träslöjd. Så höga ljud. ../. / När vi ska läsa eller nåt har jag aldrig lurar (GYS2).

Vi använder Google Classroom ../. /det är bra eftersom jag är sjuk ibland och då kan jag ändå göra det hemifrån (LV2).

Ämnena matematik och engelska kopplas samman med arbetslivet då dessa upplevs öka chanserna för att få jobb. Även hemkunskap lyfts som betydelsefullt för framtiden, då det i detta ämne ges möjlighet till träning i matlagning och liknande. Ämnet upplevs som positivt då det rustar för eget boende efter skoltidens slut. De naturorienterande ämnena upplevs som viktiga beroende på att de ger kunskaper som är "bra att ha". En annan respondent formulerar sig i termer av att "de flesta" ämnen är viktiga eftersom denne anser

sig behöva kunna mycket inför kommande gymnasiestudier och jobb. De äldre respondenterna ser skolkunskaper som viktiga, men även arbetslivet erbjuder ett lärande. Samtliga respondenter har dock arbetslivet som målbild efter studierna.

Det (kunskap i skolämnen, författarnas förtydligande) är viktigt för att man behöver det. När man ska jobba, gå på gymnasiet (GS3).

/.../ laga mat /.../ är viktigt att kunna när man flyttar hemifrån (GS4).

/.../ Jag bryr mig inte /.../ tror inte man har nytta av allt man lär i skolan. Rätt mycket får man nog ändå lära sig när man jobbar sen (GYS2).

Man kan gå i skolan hela livet, man slutar aldrig att lära sig saker /.../ får man betyg i ett ämne kan man alltid välja en ny nivå eller ett annat ämne (LV2).

Flera respondenter talar om *flexibilitet* vad gäller pedagogens krav på prestationer. Enligt någon respondent är det positivt med ett givande och tagande, som bland annat innebär att kraven anpassas efter elevens intressen och dagsform. Ingen av respondenterna anser att de eftersträvade anpassningarna *alltid* sker, men de har generellt sett en positiv syn på detta och tycker att de flesta lärare gör sitt bästa för att individualisera undervisningen på ett sätt som passar den enskilde. Någon respondent uppfattar inte att det görs några individuella anpassningar, men beskriver samtidigt undervisning som kännetecknas av individualisering.

De gör det [anpassar, författarnas förtydligande] ibland, men inte alltid. Som när jag får jobba i lugn och ro, och lyssna på musik i hörlurarna /.../ När jag inte måste göra sånt som jag inte vill... till exempel den där musikuppgiften /.../ (GS2).

En del lärare gör det [anpassar, författarnas förtydligande]. Annars har jag svårt för att be om hjälp... jag tycker det är pinsamt inför andra (GS4).

De (lärarna, författarnas förtydligande) jobbar efter det jag behöver - det jag behöver lära mig /.../. Jag vill få bra betyg (GS3).

/.../ jag tror inte att man anpassar direkt för mig. Ibland slipper jag att skriva och får ta det muntligt. Det är gött (GYS2).

Nej... några individuella anpassningar görs inte. Vi jobbar alltid med samma saker men på olika sätt (LV1).

Sammanfattning

Resultatet visar på stort behov av pedagogiskt stöd i samband med instruktioner och individuellt arbete. Att få tillräcklig stöttning lyfts fram som en förutsättning för att arbete i en större grupp ska fungera. Lugn omgivning beskrivs som viktig när det är uppgifter som exempelvis läsning och skrivning som kräver koncentration. Möjligheter att avgränsa sig från omgivningen med hjälp av musik i lurar och enskild placering upplevs generellt fungera vid självständigt arbete. Att använda lurar respektive inte använda lurar visar på behov av att kunna avskärma sig och i sin motsats att det är ett tydligt sätt att avvika. Andra pedagogiska verktyg som iPad och datorstöd lyfts fram som viktiga hjälpmedel i vissa sammanhang.

Lärarens förmåga att förtydliga uppgifter lyfts fram och fördelar med gemensam textbearbetning, samt tillräckligt med tid för att genomföra uppgifter anses som viktiga faktorer för optimal inläring. Likaså att läraren förstår när det behövs stöd, för att undvika att det upplevs pinsamt för respondenten. En respondent uppfattar inte att det görs några individuella anpassningar överhuvudtaget, men ger en tydlig beskrivning av undervisningssituationer som karaktäriseras av en individualiserad undervisning. Det kan ses som ett tecken på att individualiserad undervisning är så vanligt förekommande att det inte ses som någon anpassning.

5.3 Delaktighetens betydelse för den egna kunskapsutvecklingen

Generellt ger respondenterna uttryck för delaktighet *ibland* - men *inte alltid*. Flera av dem menar att de ibland får vara med och styra vad de exempelvis ska forska eller skriva om. Någon respondent menar att detta händer mer sällan, att tillfällena att välja blir ganska få. Flera tillfrågade ger uttryck för att de, då och då och i vissa ämnen, får vara med och utvärdera arbetsområden och lektioner. Någon har upplevelsen att det kanske sker någon enstaka gång. Andra respondenter uttrycker att lärarna *oftast* bestämmer arbetsuppgifter - men respondenterna uttrycker samtidigt att det är roligt att vara med och bestämma.

Jag är det ibland - mest på engelskan tror jag. Vissa lärare frågar vad jag vill välja... eller jobba med

/.../. Jag är med i planeringen ibland, men inte så ofta. Oftast bestämmer lärarna /.../. (GS1).

Det kan ju vara roligt att bestämma själv, det skulle jag vilja göra mer (GS3).

./../ jag får sällan vara med och bestämma, det är mest lärarna som gör det. När enstaka gång händer det väl att jag får välja... ämne eller så ./../. Jag tror inte jag får vara med och utvärdera så mycket heller (GS2).

Respondenter visar medvetenhet kring studieplaner och beskriver praktiska inslag som "på riktigt", samtidigt som det upplevs som viktigt med grupptillhörighet. De äldre eleverna nämner valsituationer där de är beslutande i egen person eller delvis. Generellt finns en önskan om att ha fler praktiska aktiviteter i och utanför skolan - såsom studiebesök ute i samhället.

Jag tycker att det varit bra för jag kommer att få många betyg på min praktik. ././ Jag kan saker på riktigt liksom ...inte bara skriva det. ././ Jag väljer oftast att hänga med på studiebesök och när vi gör roliga saker för jag träffar nästan aldrig de andra annars när jag är på praktik (GYS1).

./../ så jag har bestämt min studieplan med min mentor och syven (LV2).

Jag har bestämt vilken linje jag ska gå, men vet inte hur länge. Kanske tre år, eller nåt, jag får se. (GYS2).

Vi skulle egentligen vilja ha fler "roliga" saker på lektionerna, till exempel utflykter. Vi vill ju lära oss mer, inte bara sitta (GS1).

Någon respondent uttrycker att det individuella inflytandet borde vara *större*, och att lärarna kan ge eleverna detta genom att tillvarata deras enskilda önskemål i högre grad. Respondenten ger uttryck för en problematik i att det kan upplevas som "pinsamt" att framföra sådana önskemål inför övriga i gruppen. Detta beror enligt respondenten mycket på att de aktiviteter som eleverna i särskolan vill ha mer av under skoltiden kan upplevas som icke åldersadekvata av andra elever.

Jag gillar att man kan "deala" ganska mycket med lärarna här, alltså att man kanske till exempel kommer överens om att man ska göra vissa uppgifter och sen få paus. Alltså... att jag inte blir tvingad /...) (GS3).

Vi vill ha... alltså vi vill veta mer ju. Och... om jag hade sagt det bland alla, då känns det som att de hade sagt att liksom "det är ju bara töntigt"... eller så (GS1).

Flera av de tillfrågade uttrycker att det är viktigt eller *mycket* viktigt att få vara delaktig och bestämma vad som ska hända i skolan. Någon respondent beskriver utförligt sin syn på delaktighet och menar att det är något *alla* borde få känna - om inte känner sig individen utanför ("som om det var något *fel* på en") och vet inte vad som ska hända. Respondenten berättar om personliga erfarenheter bakåt i tiden, då respondenten var ensam att tillhöra

särskolan i sin klass. Denne var tacksam att få vara en del av gruppen och som önskat få sitta hos sina kamrater bland grundskoleeleverna och arbeta allt som oftast. Baksidan uttrycks ha varit att pedagogerna *inte* i tillräckligt hög grad anpassade uppgifterna efter respondentens förmåga och behov. Trots social trivsel blev det därför inte så mycket gjort på lektionerna - på grund av distraktioner och alltför svåra utmaningar. Respondenten ger dock uttryck för att detta ändrats mycket på senare år, på så sätt att de som tillhör särskolan får vara delaktiga i genomgångar och liknande med övriga elever men samtidigt ges anpassade uppgifter. Det handlar mycket om uppgifter som är snarlika och i grunden desamma - men som har lägre svårighetsgrad sett till de individuella kunskapsnivåerna och behoven. Respondenten uttrycker det som en stor lättnad, att det nu är lättare att förstå och få saker och ting gjorda. Ingen skiljs ut ensam utan de elever som tillhör särskolan ser sig mer som en grupp, som är inkluderad i klassen på sina villkor men får extra mycket stöd. Respondenten menar att alla får vara den de är.

För... om man inte är delaktig då känner man sig bara utanför och... då känner man sig som att "är det något fel på oss? Får inte vi vara med" Vi är ju liksom som alla andra, bara att vi ska ha lättare saker på lektionerna (GS1).

Respondenter upplever att det är mycket roligare att arbeta om alla får säga sitt om innehållet. Motsatsen ska enligt respondenten leda till irritation och bristande motivation. Den sociala dimensionen beskrivs som viktig. Om alla elever går *tillsammans* oavsett skolform kan de lära av varandra och alla lär känna fler olika personer.

Det är särskilt roligt när jag är med ettorna och tvåorna för jag.. jag går ju i fyran... och har redan läst de kurserna som de läser, så jag kan det mesta där redan (GYS1).

Det är viktigt att alla får vara med och få chansen att... ja, säga sitt /.../. Annars så kan man bli irriterad, och då blir det inte lika kul /.../. Man lär känna fler när alla går i samma klass - då kan man ju lära sig av varandra (GS3).

/.../ nu är det mycket mer rättvist tycker jag, vi blir rättvist behandlade /.../. Det är som om ni har fattat vad vi menar /.../. Det är en sån lättnad, nu när vi förstår på lektionerna (GS1).

Att få tillhöra en och samma klass beskrivs som extra viktigt för någon respondent just för att denne har erfarenhet av att växla mellan två olika på sin förra skola. Detta ledde till förvirring, medan respondenten nu på ett annat sätt vet var han eller hon ska vara och göra. Att ha kompisar uttrycks också som betydelsefullt, och flera respondenter är tveksamma till att de skulle ha fått lika mycket hjälp och stöd ifall de vore ensamma om att tillhöra

särskolan i sin klass. Då skulle utsattheten och svårigheterna varit större uttrycker respondenten. Det uttrycks att det är viktigt att känna gemenskap med andra och att det finns fler elever med liknande behov.

Det är bra att det är fler som jag... jag vill inte läsa med vuxgruppen /.../ Jag känner mig mer som 17. (LV2).

Det är viktigt att ha kompisar, det är ju roligt. Också bra om man trivs... man måste ju hänga med i det man jobbar med /.../. Jag tror att... hade jag inte gått här så hade jag nog varit mobbad, och så hade jag inte kunnat få lika mycket hjälp. Då hade jag haft det mycket svårare (GS2).

Några respondenter framställer inte delaktighet som särskilt viktigt. De talar snarare om arbetsro och inte så mycket om sociala förtjänster. Att arbeta i mindre grupp tillsammans med några få kamrater antas ge bättre förutsättningar för mycket stöd. Gemenskapen i den skolformsblandade helklassen är inget som av dessa respondenter upplevs saknat eller förlorat på grund av undervisning utanför den ordinarie gruppen.

På lektionerna ska man ju ändå inte snacka och umgås /.../ vi har raster samtidigt och då brukar alla ändå komma hit till X-rummet för att chilla (GYS2).

Jag tror inte att det är så viktigt... jag har inga speciella idéer om det /.../. Jag hade velat jobba mer i mindre grupp... med de som har det svårt. För det tycker jag är lugnare (GS4).

Sammanfattning

Delaktighet uttrycks som en känsla, något *alla* borde få känna - om inte känner sig individen utanför ("som om det var något *fel* på en") och vet inte vad som ska hända. Det är intressant att känslan av delaktighet upplevs göra vardagen begriplig och hanterbar, som en förberedelse inför vad som ska ske. Då behöver inte delaktighet tvunget innebära att individen själv får styra och bestämma.

Det kan upplevas som "pinsamt" att framföra önskemål inför övriga elever. Det kan bero på att vissa aktiviteter som eleverna i särskolan vill ha mer av under skoltiden kan upplevas som icke åldersadekvata av andra elever.

Respondenterna i vår studie befinner sig i grupper där de inte är ensamma om att ha en funktionsnedsättning. Att det finns "fler som jag" kännetecknar att respondenten känner samhörighet med individer med liknande funktionsvariation.

5.4 Analys utifrån lärandeteorierna

Enligt Säljö (2010) är det viktigt att vi pedagoger ger stöttning utifrån våra kunskaper om elevens proximala zon. Till detta kan kopplas flera respondenters uttalanden om att de önskar och behöver lagom svåra uppgifter - uppgifter i vilka svårighetsgraden är "på gränsen", som någon uttrycker det. Att på olika sätt få stöttning av lärare och övriga vuxna är önskemål som lyfts fram i detta sammanhang, det vill säga att få hjälp på vägen med uppläsning, förtydliganden och upprepade instruktioner kring uppgifter som respondenterna känner sig osäkra på. När vi granskar resultatet ser vi att respondenterna upplever att de ibland utmanas, men inte så ofta, vilket i så fall inte når upp till det sociokulturella perspektivets bärande tanke om att, som Partanen (2007) är inne på, ständigt försöka lokalisera vart elevens kunskapsnivå befinner sig för stunden. Respondenter ställer krav på sina pedagoger då de uttrycker att deras förståelse till stor del bygger på att uppgifter utformas och presenteras tydligt. Även detta kan kopplas till det sociokulturella perspektivet, något som för övrigt också gäller det faktum att teoretiska ämnen är svårare att ta till sig. Att dessa ämnen upplevs svårare, i synnerhet när de presenteras på en högre nivå, gör att vi kan associera till Säljö (2010) varning om att undervisningen inte får bli för abstrakt - eftersom den då riskerar att missa målet som utgörs av utveckling av nya kunskaper hos mottagaren.

Grunden för det relationella perspektivet, att lärande i skolan sker i samspel mellan elev och omgivning (Aspelin & Persson, 2011), märks i denna studie främst i respondenternas utsagor om pedagogens betydelse som instruktör, samtalspartner och bollplank i det dagliga lektionsarbetet. Bara någon enstaka respondent uttrycker att elever kan lära av varandra i ett relationellt samspel som möjliggörs av att alla undervisas tillsammans. Respondenterna lägger alltså vikt vid att lärande, som Aspelin och Persson (2011) uttrycker det, uppstår i interaktion mellan människor - men de framhåller inte i någon högre grad att just *lärandet* påverkas positivt av att undervisas tillsammans med elever från en annan skolform. Pedagoger lyfts istället fram som den enskilt viktigaste i lärandesituationer, vilket kan vara en indikation på att elevinteraktion inte sker i någon större utsträckning. Vad respondenterna i högre grad uttrycker en önskan om är att undervisning och uppgifter ska vara anpassade efter individens nivå samt att dessa ska påminna om övriga elevers och inte vara negativt utmärkande. När det kommer till relationer vill de i allmänhet tillhöra den större klassen men uttrycker alltså inte åsikten att de skulle lära sig *mer* i samspelet med de kamrater som tillhör en annan skolform. Snarare märks i svaren en önskan om att kunna

välja *vart* de vill arbeta - vilket inte sällan är i den mindre gruppen där intrycken är färre och vuxenstödet mer påtagligt. I sådana grupper upplever sig respondenterna också vara mer omgivna av kamrater som befinner sig på en liknande nivå, både vad gäller kunskaper och svårigheter. Det relationella perspektivet framträder tydligt när en respondent uttrycker vikten av att läraren förstår när denne behöver hjälp “annars blir det pinsamt”. Det visar tecken på att inkluderande verksamheter är på ytan lik vanliga, men att det finns skillnader som elever vill dölja. Inkluderande verksamheter kan aldrig garantera full delaktighet för elever mottagna i särskolan (Frithiof, 2007).

5.5 Analys utifrån SPSM’s delaktighetsmodell

Tillhörighet

Känslan av tillhörighet ska enligt Szönyi och Söderqvist Dunkers (2012) vara viktigare än formell tillhörighet. Samtliga respondenter i vår studie tillhör formellt olika skolformer och några av dem uttrycker även att de känner en tillhörighet till gruppen och klassen. Det finns en tydlig vetskap om hur utanförskap upplevs och känns. Den enskilde vill inte att det ska vara “fel” på en. Någon respondent i studien använde uttrycket att det är en fördel att det finns “fler som jag”. Denna upplevelse tyder på en känsla av tillhörighet. När det finns flera i en grupp med samma eller liknande funktionsvariationer innebär detta att individen inte upplever ensamhet.

Tillgänglighet

En viktig komponent av tillgänglighet är att få tillgång till det sociala skeendet och det som kommuniceras i en situation, så att man förstår vad som händer (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012). Den vuxne respondenten som avbröt geografistudierna på grundskolenivå på grund av att det upplevdes för svårt, kan ha mött bristande anpassningar eller för stor utmaning då geografiska begrepp är en central del i undervisningen.

Även uppfattningen att det mesta i skolan är lagom svårt kan vi föra till aspekten tillgänglighet (ibid). Om respondenter upplever svårighetsgraden som lagom medför detta att undervisning, uppgifter och kunskapsinhämtning blir mer tillgängligt.

Stödet gör verksamheten mer tillgänglig. Brist på tillgänglig information vid exempelvis genomgångar eller vid instruktioner gör att det kan bli svårt att följa undervisningen (ibid).

I denna studie påpekade respondenter att det är viktigt med vuxenstöd på lektionerna - något som kan förknippas med aspekten tillgänglighet (ibid).

Även digitala och kompensatoriska lärverktyg har inverkan på tillgängligheten (ibid). Respondenter i vår studie uttrycker inte bara att de har tillgång till digitala lärresurser som iPads, datorer och Chromebooks utan även på vilket sätt dessa underlättar skolarbetet.

Att det upplevs svårare att lära i en större grupp är ett utlåtande som även det kan kopplas till aspekten tillgänglighet (ibid).

En lugn omgivning lyfts fram som betydelsefullt för att respondenter ska kunna lyckas med koncentrationskrävande uppgifter såsom läsning och skrivning. Som medel för att uppnå koncentration nämns bland annat musik i hörlurar och enskild placering vid arbete. Detta kan kopplas både till tillgänglighet - till önskade och nödvändiga hjälpmedel och miljöer - och autonomi (ibid), genom att respondenter själva får utöva inflytande över koncentrationshjälpmedel och arbetsplatsens placering.

Lärarens förmåga att förtydliga de uppgifter som respondenter får, liksom att hjälp ges med textbearbetning, är något som respondenter i vår studie upplever som positivt. Det talas också om en vilja att erbjudas tillräckligt med tid för att slutföra uppgifter utan stress. Allt detta berör anpassningar som kan refereras till aspekten tillgänglighet (ibid).

Samhandling

Att vara med i samma handling som andra är på många sätt betydelsefullt utifrån gemenskapsaspekten. Samhandling sänder också signaler till andra att man är en i gruppen och ingår i ett sammanhang (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012). I denna studie framkom upplevelse om att ingen individualisering skedde i en grupp samtidigt som respondenten i nästa mening fortsätter med att alla arbetade med samma sak, men på olika sätt.. Det kan tyda på att det är ett väl inarbetat arbetssätt i den gruppen och att ingen känsla av individualisering framträder. För denna respondent innebär individualisering något negativt då man avviker genom att göra annat än övriga i gruppen. Det blir inte tydligt i denna studie om det är mest uppskattat att vara med vanliga klassen eller i en mindre grupp. Det framgår att respondenter uttrycker uppskattning kring känslan av att få välja vilken grupp man samläser med, vilket även Szönyi (2005) lyfte fram som en viktig aspekt av delaktighetskänsla.

När respondenter i studien talar om betydelsen av att få liknande uppgifter som alla andra kan även detta kopplas till samhandling - liksom aspekten *engagemang* (ibid). Att få snarlika uppgifter definieras i vår studie som ett sätt att utmana sig själv och lära sig nya saker, och utan utmaningar skulle det enligt respondenter blir tråkigt och alltför enkelt. Motivationen - och därmed engagemanget - skulle då avta. Samma aspekt, engagemang, kan föras till det faktum att respondenter inte vill arbeta med samma uppgifter om och om igen - krav och förväntningar får inte vara för lågt ställda.

Tillgänglighet till uppgifter beskrivs av respondenter i studien som en förutsättning för den samhandling det innebär att arbeta i en större elevgrupp.

Erkännande

Att bli erkänd av andra elever i skolan är en viktig del av delaktighet (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012). Att en respondent upplevde att det kändes pinsamt att föreslå aktiviteter som av andra anses barnsligt eller töntigt kan vara ett tecken på icke-erkännande. Pedagogers fingertoppskänsla för i vilka situationer en elev behöver stöd kan minimera tillfällena där eleven uttryckligen behöver be om hjälp.

Engagemang

När graden av tillgänglighet, samhandling och erkännande är lågt sjunker även individens engagemang (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012).

Att respondenter beskriver det som "mycket roligare" att arbeta om alla får *säga sitt* om innehållet kan kopplas till denna aspekt (ibid). Motsatsen ska då enligt någon av respondenterna i vår studie leda till irritation och bristande motivation.

I denna studie framgår att respondenterna *ibland* eller *oftast* upplever att de får möjlighet att lära sig det som de upplever som viktigast. De uttrycker också ett stort behov av pedagogiskt stöd i samband med instruktioner och individuellt arbete. Respondenter framhåller också att tillräcklig stöttning är en förutsättning för att kunna verka och arbeta i en större elevgrupp. Det faktum att respondenter i regel får lära sig det de önskar kan kopplas till såväl aspekten engagemang som till autonomi (ibid).

Autonomi

I princip alla yngre elever i studien uttrycker beroende av en vuxen i pedagogiska situationer. Någon respondent uttrycker att delaktighet kan vara att veta vad som ska *hända*. Det är intressant att känslan av delaktighet upplevs göra vardagen begriplig och

hanterbar, som en förberedelse inför vad som ska ske. Då behöver inte delaktighet tvunget innebära att individen själv får styra och bestämma.

Det faktum att någon respondent redogör för innehållet i gymnasiesärskolans yrkeskurser tyder på en medvetenhet kring kunskapsbedömning - och därmed en förutsättning för just den autonomi som Szönyi och Söderqvist Dunkers (2012) talar om. Respondenten har då inflytande genom medvetenheten om vilka krav som ställs för att uppnå målen.

5.6 Analys utifrån Goffmans stigmateori

När en person upptäcker att de andra ser honom/henne som annorlunda, uppstår en kollision mellan hans/hennes faktiska och tillskrivna sociala identitet, I denna diskrepens uppstår det som Goffman (2014) benämner *stigma*. Uttryck som "*man vill inte känna sig fel*" och rädsla för att upplevas "töntig" av de andra framkom i våra respondenters berättelser och tyder på stigmatisering. Goffman (2014) menar att den stigmatiserade har samma referensramar som de "normala" och därmed samma värderingar. Det är anledningen till att individen, även sedan hon/han upptäckt att det finns något att skämmas för i sin person, anser sig vara normal. Skammen i kombination med "de normalas" behandling av honom/henne påverkar i vilken grad den stigmatiserade nedvärderar sig själv (ibid.). I berättelserna från studien finns uttrycket "*Vi är ju liksom som alla andra, bara att vi ska ha lättare saker på lektionerna*" som visar på en medvetenhet kring att vara annorlunda. Respondenterna upplever generellt att det är svårare att lära i stor grupp, men att det är viktigt att få liknande uppgifter som andra. vilket tyder på en medveten önskan att inte avvika från det som uppfattas normalt. Enligt Goffman (2014) är det en vanlig reaktion hos den stigmatiserade att försöka dölja sitt stigma. Andra reaktioner kan vara att istället isolera sig från de normala, hitta egna tolkningar och bryta mot verkligheten och/eller utnyttja stigmat som ursäkt för att låta bli att utföra handlingar,

6 DISKUSSION

I diskussionen inleder vi med att utvärdera metoden vi använt oss av i undersökningen. Därefter diskuteras och problematiseras resultaten som vi kommit fram till kopplat till studiens bakgrund och teoretiska inramning. Vi gör en ansats att identifiera någon likhet eller skillnad från tidigare studier inom området.

6.1 Metoddiskussion

I all kvalitativ forskning är det av största vikt att vara medveten om och synliggöra den egna med- och påverkan på studien. Detta för att säkerställa studiens kvalitet (Bryman, 2011). Vi har gjort vad vi kunnat för att respondenterna på ett uppriktigt sätt ska ha fått ge uttryck för upplevelser och erfarenheter genom att fokusera på deras berättelser om undervisning och inte på eventuella tillkortakommanden hos individerna eller det faktum att de tillhör särskola.

Syftet med studien var att bidra med kunskap genom att undersöka hur åtta elever i inkluderande verksamheter med diagnosen lindrig utvecklingsstörning upplever sin undervisning med fokus på lärande och delaktighet. Den fenomenologiska ansatsen där intresset riktas mot människors beskrivning av upplevelser och erfarenheter motiverar valet av intervju som undersökningsmetod enligt Bryman (2011) såväl som Kvale och Brinkmann (2009). I samtalen gavs respondenterna möjlighet att fritt berätta om sina tankar och upplevelser vilket har gett oss en fördjupad förståelse för faktorer som är avgörande för känslan av delaktighet.

Ett dilemma som följt oss genom hela studien är vår dubbla roll som forskare och lärare. Hade resultaten sett annorlunda ut om vi valt att samtala med respondenterna på varandras arbetsplats istället för som nu på våra egna, då vi sedan tidigare har en etablerad relation till de respondenter som gett oss underlag för studien? Har de uppfattat oss som lärare eller forskare? Vår övertygelse är att vi har minimerat risken för vår egen påverkan då vi dels låtit respondenternas berättelser styra och avgöra hur och när frågor ställts av oss, dels har vi samtalat vid mer än ett tillfälle med majoriteten av respondenterna. De har påmint genom hela processen om att de när som helst kan välja att inte delta.

En lugn och ostörd miljö har inverkan på intervjuernas kvalitet (Bryman, 2011). Vi upplever att majoriteten av respondenterna visat positiv inställning och ett ärligt

engagemang inför samtalstillfällena, som skett vid lämpliga tillfällen i på skolorna avsedda lokaler för informella samtal. Flera har uttryckt stolthet över att få vara en informationskälla i vår studie och har visat stort intresse för hur det fortsatta arbetet fortskridit. Det anser vi vara tecken på att de förstått att deras upplevelser och erfarenheter stått i fokus och varit viktiga för vårt arbete.

Samtalen med de åtta respondenterna genomfördes med jämn fördelning mellan oss författare. Allt transkriberat material har bearbetats gemensamt och analyser och slutsatser har vuxit fram i våra samtal och diskussioner i efterarbetet. Vi kan ändå inte vara säkra på att utsagorna uppfattades så som respondenterna avsett - då en persons tolkning enligt Kvale och Brinkmann (2009) kan säga mer om hur personen uppfattar sig själv snarare än sanningen om ett faktiskt förhållande.

6.2 Resultatdiskussion

I detta avsnitt gör vi ett försök att plocka upp lösa trådar och diskutera vårt resultat i relation till tidigare forskning inom området.

6.2.1 Upplevelser av undervisningen i förhållande till den egna kunskapsutvecklingen

Flera forskare (Mineur, 2013; Molin, 2004; Szönyi, 2005) har i sina studier kommit fram till att särskolan visat sig vara både en delaktighets- och utanförskapsskola. Frithiof (2007) påpekar ett uppenbart demokratiproblem gällande elevers delaktighet och den diagnostiska kultur som hänvisar vissa elever till särskolan, en särskild skolform, just på grund av konstaterade brister i relation till högt ställda krav (ibid). I vår studie samläser samtliga respondenter med elever från grundskolan respektive gymnasieskolans introduktionsprogram. Resultatet tyder på att skolgång i heterogena grupper kan sudda ut gränsen mellan vanlig skola och särskola, samt bidra till kunskapsutmaning för elever. Szönyi (2005) kommer i sin studie fram till att det är viktigt för eleverna att kunna välja undervisningsgrupp, det vill säga *antingen* inkluderat med den vanliga klassen eller i särskolegrupp. Flera respondenter i vår studie upplever just flexibiliteten som positiv. Pedagogernas fingertoppskänsla tycks avgöra om kunskapsutmaningarna i dessa blandade grupper får positiva eller negativa effekter för elever med funktionsnedsättningen lindring utvecklingsstörning. Respondenternas upplevelser tyder på en uppfattning om att det är

mycket viktigt för dessa *hur* pedagogen presenterar de uppgifter som eleverna ställs inför. Uppgifterna, innehåll och krav ska enligt respondenterna vara tydliga för mottagaren och väcka dennes intresse för att kännas givande och intressant. Det resultat som Skolverket (2001), Molin (2004) med flera framför bekräftas här återigen: att pedagogernas strategier för undervisning har stor inverkan på huruvida eleverna anser sig bli stärkta i sin kunskapsutveckling. Bristfällig planering och metodik tror vi gör att pedagogen, oavsett hur väl denne avser att handla, missar målet att utveckla elevens kunskap - vilket också Säljö (2010) är inne på. Respondenterna uttrycker till stor del att tillgång till vuxenstöd i en mindre grupp med färre sinnesintryck och andra elever runtomkring kunde vara dem till gagn. Därmed inte sagt att de i allmänhet vill undvika delaktigheten i den inkluderade helklassen - de flesta av dem anser tvärtom den sociala dimensionen där, som även kan innebära lärande, vara viktig. De tycks dock vilja vara delaktiga i helklassen på *sina* villkor och inte till varje pris och i alla lägen, vilket återigen kan kopplas till den valfrihet som Szönyi (2005) beskriver utifrån sin studie. Vi tänker därför att detta är något vi tar med oss från resultatet, att vi som pedagoger inte till varje pris ska försöka infoga eleverna i den inkluderade gemenskapen. Respondenternas röster uttrycker i studien tydligt att detta måste ske med eftertanke och urskiljning, och vi måste därför se *syftet* med placeringen framför oss i alla lägen. Detta kan tyckas vara en självklarhet men efterlevs inte alltid ute i skolverkligheten.

Angående brister så ser vi en aning bekymrat på det faktum att flera av respondenterna i studien uttrycker att utmaningarna de ställs inför skulle vara otillräckliga och för sällan förekommande. Resultatet från Berthéns (2007) studie ekar när vi reflekterar över detta faktum - är det fortfarande så att vi *inte* i tillräckligt hög grad utmanar våra elever med sådant som de själva anser leda till betydelsefull kunskap inför framtida liv? Respondenterna i vår studie förmedlar att de vill ha uppmuntran, men inte bara inom något slags bekvämlighetszon utan även ställas inför utmaningar som är lagom svåra - "på gränsen" som någon respondent uttrycker det. En annan respondent berättar utförligt om det "tragglande" som färgat dennes tidigare erfarenheter av särskoleundervisning. Berthéns (2007) studie visade att grundsärskolans elever inte utmanas i tillräcklig grad i skriftliga sammanhang. Som forskare och pedagoger frågar vi oss därför om den omsorg om elever tillhörande särskolan som bland annat Östlund (2012) talar om även lever kvar i inkluderande verksamheter som består av elever från båda skolformerna. I vilket fall tyder respondenternas svar på att de *inte* vill bli skyddade i alla lägen, utan de vill även ställas

inför uppgifter som är på gränsen till för svåra. Det ligger helt i linje med Partanens (2007) diskussion om hur pedagogen förhåller sig till den proximala utvecklingszonen. Vår slutsats här är att elever med lindrig utvecklingsstörning känner att de ges tillfällen för kunskapsmässig utmaning, men att det borde ske oftare. Pedagogen bör därför inte i välmening sträva efter att till varje pris skydda eleverna från krävande uppgifter, utan det handlar om en balans som vi måste påminna oss om genom att ha täta kunskapsutvärderingar och lyssna in elevernas åsikter.

6.2.2 Hur och när man lär bäst

Vår analys kring delaktighetsaspekterna visade att "Tillgänglighet" blev mest omfattande. Detta är föga förvånande då det handlar om den aspekt av delaktighet som dagens skolor verkligen har ansvar för att påverka och faktiskt *kan* göra någonting åt. Att utveckla lärmiljön och göra Anpassningar i undervisningen som kommer alla tillgodo är enligt oss ett utvecklingsområde som behöver lyftas fram och ständigt diskuteras. Flera respondenter i denna studie uttrycker att de föredrar undervisning i en mindre grupp med tillgång till omfattande vuxenstöd, men även tillgång till en skolforms- och kunskapsblandad grupp med flera individer med liknande - och olika - behov. Flera upplevelser som kan utläsas i resultatet tyder på att det finns en oro och ängslan inför att på något sätt avvika eller utmärka sig. Detta beror nog till stor del på att respondenterna i studien vill vara som alla andra, samtidigt som deras utsagor visar att de tydligt inser sitt behov av anpassade krav och uppgifter. De vill, såsom Mineur (2013) också är inne på, *inte* bli kategoriserade och stämplade som en särskild sorts elever men däremot få tillgång till pedagogiska Anpassningar som tekniska hjälpmedel, framförhållning, tydlighet, struktur och en lugn miljö med färre sinnesintryck. Goffman (2014) menar att vi människor har ett behov av att kategorisera och ständigt förhålla oss till vad som avviker. Detta dubbelbottnade dilemma anser vi tyda på en klarsynt insikt om de individuella behoven - men också att den konflikt mellan ambitionen om en inkluderande skola och alla elevers individuella kunskapsutveckling, som Szönyi (2005) lyfter fram, är en realitet som vi måste förhålla oss till.

Att respondenter uttrycker att Anpassningar inte alltid sker kan tolkas såväl negativt som positivt. Negativt så till vida att de ibland inte anser sig få ta del av de Anpassningar de behöver för att utveckla sitt lärande - men positivt utifrån det faktum att någon respondent

anser att alla arbetar "med samma saker fast på olika sätt". Det sistnämnda uttalandet tyder på att anpassning ständigt sker men att den kanske har blivit så självklar att den inte är anmärkningsvärd. Detta ser vi som något glädjande, då Salamancadeklarationen, som gjort tydlig inverkan på styrdokumentet i den svenska skolan, stadgar att all inläring ska anpassas efter elevens behov (Svenska Unescorådet, 2/2006). Å andra sidan anser vi det ligga ett problem i att elever, som någon respondent uttrycker det, ser det som "pinsamt" att be om hjälp. Detta tyder, hur begränsad vår studie än är i sin omfattning, än en gång på att elever i särskolan är medvetna om sina behov men inte vill skiljas ut i negativ bemärkelse. Detta faktum menar vi gör att ansvaret för att förmedla att *alla* elever ska förstå det till synes självklara med att ta emot och ge hjälp faller på pedagogerna.

6.2.3 Delaktighetens betydelse för den egna kunskapsutvecklingen

Det går sällan att få en samstämmig betydelse kring begrepp som delaktighet, inflytande, individualisering med mera - oavsett om personen har en lindrig utvecklingsstörning eller inte. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2012) påstående om att delaktighet och inkludering ofta likställs utan att inkluderande verksamhet garanterar en känsla av delaktighet är något vi ställer oss bakom utifrån vår studies resultat. Respondenterna i denna studien ser olika på dessa begrepp, vilket framgår när exempelvis en respondent uttrycker att det inte *individualiserar* i verksamheten. Andra respondenter framhöll att delaktighet inte var så viktigt. När de talar om delaktighet berör de främst aspekterna tillhörighet, tillgänglighet, samhandling och engagemang. Respondenterna framhåller tillhörighet till inkluderad helklass som betydelsefull - men betraktar enligt vår tolkning gemenskapen och identifikationen med individer som liknar dem själva som viktigare än inkluderingens eventuella positiva inverkan på kunskapsutvecklingen. Detta tror vi beror dels på ovanan att diskutera sin egen kunskapsutveckling och dels på att det är viktigare för dem med trygghet, stöd och identitetsbekräftelse än vistelse i den stora gruppens visserligen dynamiska men även kunskapsmässigt utmanande miljö. Om inte lärmiljön anpassas för olika behov riskerar elever med utvecklingsstörning och andra funktionsvariationer att bli stigmatiserande (Goffman, 2014). Stigmatiseringen upplever de när de känner sig avvikande på än fler sätt än det faktum att de tillhör skolformen särskola, såsom när pedagogens anpassningar inte räcker till och de inte förstår vad som förmedlas och diskuteras på lektionen. I sådana fall ser vi att inkluderingen snarare bygger murar än öppnar dörrar - den utestänger istället för att bjuda in till delaktighet. Det är uppenbart att

det i sig ganska vaga begreppet delaktighet inte alltid har samma innebörd för elever som för oss pedagoger och forskare, och det är just för att få vägledning som vi valt att utgå ifrån SPSM's tolkningsmodell (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012) i studien. Svaret på frågan om vad begreppet delaktighet innebär samt när och hur delaktigheten sker ser likväl sannolikt olika ut beroende på vem man frågar, och det är troligt att den vida tolkningsbredden format resultatet i denna studie. Det bästa den enskilde pedagogen kan göra är kanske att försöka utforska varje elevs definition, genom att lyssna på denne såsom vi gjort i denna studie där respondenternas upplevelser fått stå i fokus. Därefter kan elever och pedagog mötas i en diskussion och gemensam definition, med exempelvis aspekterna i SPSM's modell som goda exempel att lyfta fram. Pedagogen kan då guida eleverna med utgångspunkt i konkreta fall som de själva kan relatera till utifrån den egna verkligheten. På så sätt kan vi kanske än bättre stödja våra elever med lindrig utvecklingsstörning - och övriga - i deras kunskapsutveckling, för det råder för oss inget tvivel om att delaktighet är ett nyckelbegrepp i dagens skola. Detta oavsett vilken form den tar sig.

Szönyis (2005) slutsats om att elever i särskolan konstruerar så kallade motbilder och motberättelser i sina försök att hantera utanförskap, samtidigt som de upplever en positiv delaktighet på det sociala planet, är intressant att koppla till vår studie. Våra respondenter tillhör inkluderande verksamheter så till vida att de samläser med andra elevgrupper - i vårt fall grundskolan och gymnasieskolans introduktionsprogram. I de studerade verksamheterna grupperas elever flexibelt i olika undervisningskonstellationer Att samläsa med andra, och på det viset befinna sig i inkluderande verksamheter, tar i sig inte bort den starka önskan av att också få *vara* som andra - och inte "sär". Alla respondenterna uttrycker en medvetenhet om och en självinsikt kring sina särskilda behov genom egna berättelser. I vår studie visade det sig att viljan att få sina behov tillgodosedda ofta överväger önskan om att vara i exempelvis vanliga klassen. Följaktligen uttrycker många i denna studie att de upplever en större glädje över samvaro med andra elever med funktionsnedsättningar och andra svårigheter än med den inkluderande klassen i sin helhet.

Uttrycket "fler som jag" är ett citat från vår studie som ytterligare ger näring åt tanken om att inkluderande verksamheter behöver vara en mix av skolformer och behov och inte bygga på integrering av enstaka elever som avviker på grund av sina funktionsnedsättningar. Szönyis (2005) studie visade flera exempel på att det trots anpassningar och hjälpmedel ofta innebar frustration för de (i de fallen synskadade) eleverna att de ofta satt ensamma och inte var med de andra på rasterna.

Detta hävdar vi ställer stora krav på skolans pedagogiska personal - bland annat vad gäller ansvaret att skapa aktiviteter och miljöer där alla funktionsvariationer praktiskt, socialt och kunskapsmässigt kan inrymmas på lika villkor. Resultatet av våra respondenters utsagor pekar på att pedagogernas inställning och kompetens upplevs vara den viktigaste förutsättningen för känslan av delaktighet. Andra viktiga aspekter är pedagogens intresse och engagemang för eleverna, vilket även Szönyi och Söderqvist Dunkers (2012) lyfter fram.

6.2.4 Specialpedagogiska implikationer

Vad vi i relation till studiens resultat framför allt anser viktigt inför kommande yrkesverksamhet är följande: Vi måste utforma verksamheten efter elevernas förutsättningar och ge dem den valfrihet som Szönyi (2005) talar om. Det gagnar inte någon om vi tvingar in dem i en konstlad gemenskap där de känner att behoven inte tillgodoses. Självklart finns det inte minst sociala värden med inkluderande verksamhet men enligt våra respondenters utsago är det viktigare att vi ger dem tillräckligt och adekvat stöd. Berthéns (2007) varning om bristande utmaningar måste vi också ta på allvar och sträva efter att motverka. Om inte kan vi hamna i den "omsorgsfälla" som Östlund (2012) lyfter fram. Vi som speciallärare bör sträva efter att vara intresserade och lyhörda gentemot eleverna - vilket gäller *samtliga* elever och inte bara de med funktionsnedsättningen utvecklingsstörning. Detta ser vi som en grundförutsättning för alla pedagoger och annan skolpersonal för att barn och ungdomar verkligen ska uppleva delaktighet, och då inte bara den sociala varianten som Szönyi (2005) skildrar. Genom att anpassa lärmiljön i tillräckligt hög grad kan vi undvika den stigmatisering som Goffman (2014) beskriver - *och* dessutom realisera det förebyggande arbete samt bidra till att undanröja svårigheter och hinder i olika lärmiljöer, i enlighet med vår examensordning (SFS 2011:186). Därigenom hoppas vi lättare uppnå det mål med studien som beskrivs i studiens introduktion - att vi i vårt kommande arbetsliv ytterligare kan främja elevernas kunskapsutveckling och göra dem bättre rustade för stundande vuxenliv.

6.2.5 Avslutande sammanfattning och fortsatt forskning

Det vi tar med oss utifrån denna studie är bland annat en insikt om att eleverna i de inkluderande verksamheter vi dagligen verkar i till stora delar är klara över vad de anser

vara viktigt att lära sig för ett fortsatt gott ungdoms- och vuxenliv med studier och arbete. De är medvetna om vilken livskunskap de vill och behöver få med sig, och anser också i mångt och mycket att de får möjlighet till detta. Samtidigt hävdar flera av dem att de inte ställs inför tillräckliga utmaningar, och de har olika syn på vilken typ av delaktighet som är viktig. Den totala inkluderingen får i respondenternas intressevärld ofta stå tillbaka för önskan om att de egna kunskaps- och utvecklingsbehoven ska bli tillgodosedda - men detta innebär inte att de vill vara ensamma. Tillhörigheten till en grupp, stor eller mindre, är betydelsefull och flera respondenter påtalar vikten av att det finns fler med liknande behov som de själva som de kan identifiera sig med - vad gäller såväl kunskaper som svårigheter. Däremot uttrycker våra respondenter knappast att inkluderingen skulle ha någon större betydelse för den egna kunskapsutvecklingen, det nämns av någon men får ingen särskilt framträdande roll i deras berättelser. Någon enstaka respondent berör möjligheten att "lära av varandra", men resultatet visar mer att det är interaktion elev-lärare snarare än elev-elev som har betydelse för den egna kunskapsutvecklingen. Snarare tycks det vara så att elevernas delaktighet till och med kan hämmas i den inkluderande helklassen, då rädslan för att avvika gör att de inte till fullo vågar höja sina röster. Vidare noterar vi att de oftast mycket klarsynt kan uttrycka vilka stödbehov de har som enskilda individer - de vet vad som hjälper dem och under vilka förutsättningar deras lärande fungerar som bäst.

Eleverna i studien har genom våra pedagog- och forskarfilter fått möjlighet att göra sina egna berättelser hörda. En reflektion angående fortsatt forskning utifrån vårt resultat gäller vad pedagoger i allmänhet tror skulle kunna stödja eleverna i deras utveckling så att de utmanas mer. Som pedagoger tror vi oss ofta veta vad eleverna behöver men liksom tidigare studier visat håller vi nog - mer eller mindre medvetet - igen när det rör individer med lindrig utvecklingsstörning och andra i svårigheter och med olika stödbehov. Det skulle vidare även vara intressant att höra vad skolledare har för åsikter kring detta, då dessa de facto har det yttersta ansvaret för den lokala skolkulturen och en avgörande roll när det gäller att åstadkomma genomgripande förändringar. Ett annat ytterst intressant forskningsområde är att undersöka vilka egentliga möjligheter elever har att lära utav och tillsammans med varandra. Dessutom anser vi att en elevstudie motsvarande den här fast i betydligt större skala skulle visa om våra ytterst lokala slutsatser även har en mer allmän bäring. Vi ser indikationer på att vårt resultat på många sätt liknar tidigare forskningsresultat inom fältet - men också att det finns mycket jobb kvar att göra för att tillgodose alla elever på *deras* villkor i den alltmer inkluderande skolvärlden. För, som vi tidigare nämnt, inkludering är ingen garanti för delaktighet.

7 REFERENSER

- Aspelin, J. & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet: Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Avhandling. Karlstad: Karlstads universitet.
- Bryman, A. (2011.) *Samhällsvetenskapliga metoder* (2:a uppl.). Malmö: Liber.
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I O. Dysthe (red.) *Dialog, samspel och lärande* (s. 32-74). Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området*. Skolverkets monografiserie. Stockholm: Liber.
- Frithiof, E. (2007). *Mening, makt och utbildning. Delaktighetens villkor för personer med utvecklingsstörning*. Avhandling. Växjö: Växjö universitet.
- Goffman, E. (2014). *Stigma - den avvikandes roll och identitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Greenspan, S., Switzky, H.N. & Woods, G.W. (2011). Intelligence involves risk-awareness and intellectual disability involves risk-unawareness: Implications of theory of common sense. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 36(4), 246-257.
- Grunewald, K. (2008). *Från idiot till medborgare*. Stockholm: Gothia.
- Jakobsson, I.-L. & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur och kultur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kylén, G. (2012). *Helhetssyn på människan: begåvning och begåvningshandikapp*. Stockholm: Stiftelsen ala.
- Mineur, T., Bergh, S. & Tideman, M. (2009). *Livssituationen för unga vuxna med lindrig utvecklingsstörning: En kunskapsöversikt baserad på skandinavisk forskning 1998-2009*. Stockholm: Handikapp & Habilitering, Stockholms läns landsting.

- Mineur, T. (2013). *Skolformens komplexitet: elevers erfarenheter av skolvardag och tillhörighet i gymnasiesärskolan*. Avhandling. Örebro: Örebro universitet.
- Molin, M. (2004). *Att vara i särklass - om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan*. Avhandling. Linköping: Linköpings universitet.
- Molin, M. (2008). *Delaktighet i olika världar - om övergången mellan gymnasiesärskola och arbetsliv*. (Rapport 2008:01). Trollhättan: Högskolan Väst.
- Partanen, P. (2007). *Från Vygotskij till lärande samtal*. Stockholm: Bonnier Utbildning AB.
- Persson, B. (2008). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap* (2:a uppl.). Stockholm: Liber.
- Renblad, K. (2003). *Empowerment: A question about democracy and ethics in everyday life*. Avhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Repstad, P. (2007). *Närhet och distans: kvalitativa metoder i samhällsvetenskap* (4:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Runström Nilsson, P. (2012). *Pedagogisk kartläggning: Att utreda och dokumentera elevers behov av särskilt stöd* (2:a uppl.). Malmö: Gleerups utbildning.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2011:186. *Speciallärarexamen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen (2011). Skolinspektionens rapport 2010:9 *Undervisningen i svenska grundsärskolan*. Stockholm.
- Skolverket (2001). *Kvalitet i särskola - en fråga om värderingar*. Regeringsuppdrag. Dnr 2000:2037. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2008). *Allmänna råd för arbete med åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundsärskolan 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2013a). *Läroplan för gymnasiesärskolan 2013*. Stockholm: Fritzes.

- Skolverket (2013b). *Skolverkets allmänna råd för mottagande i grundsärskolan och gymnasiesärskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Socialstyrelsen (2003). *Klassifikationer av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Svenska Unescorådet (2006.) *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca + 10*. Svenska Unescorådets skriftserie 2006:2. Stockholm: Svenska Unescorådet.
- Szönyi, K. (2005). *Särskolan som möjlighet och begränsning - elevperspektiv på delaktighet och utanförskap*. Avhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Szönyi, K. & Söderqvist Dunkers, T. (2012). *Där man söker får man svar - delaktighet i teori och praktik för elever med funktionsnedsättning*. FoU skriftserie / Specialpedagogiska skolmyndigheten ; 2
- Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. 2. uppl. Stockholm: Norstedts.
- Vetenskapsrådet 1:2011 *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie.
- von Wright, M. (2000). *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.
- Östlund, D. (2012). Om speciallärare med inriktning utvecklingsstörning är svaret - vad är då frågan? T. Barrow & D. Östlund (Red), *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning* (ss. 145 - 158). Kristianstad: Kristianstad University Press.

Bilagor

Bilaga 1, Missivbrev till vårdnadshavare och elev



Sektionen för lärande och miljö

Högskolan Kristianstad

Speciallärarprogrammet

Specialisering utvecklingsstörning med inslag av validering

Hej!

Vi är två studenter som läser till speciallärare mot utvecklingsstörning på Högskolan Kristianstad. Vi vill undersöka hur äldre elever som är mottagna i särskolan tycker att de lär sig saker, om de får tillräckliga utmaningar i skolarbetet och om de känner sig delaktiga i vad och hur de lär sig. Vi arbetar med elever i särskolan och för att fortsätta utveckla undervisningen vill vi veta mer om vad elever mottagna i särskolan själv har för uppfattning om hur det fungerar.

Syfte

Syftet med studien är att undersöka om eleverna anser att de får möjlighet att lära sig det de anser vara viktigt inför vuxenlivet och *hur* de lär sig detta. Jag vill också ta reda på om de anser att lärarna anpassar sina metoder och lektionsinnehåll efter elevernas önskemål och behov, samt om eleverna känner sig *delaktiga* i planeringar, genomförande och utvärderingar av skolans aktiviteter.

Deltagande i studien

För att uppnå syftet med studien har vi för avsikt att göra intervjuer med äldre elever i grundsärskolan (år 7-9), gymnasiesärskolan samt Lärvox (särskild utbildning för vuxna). Detta tycker vi ligger nära till hands då vi möter dessa målgrupper i vårt dagliga arbete. Vi önskar att intervjuva varje elev vid flera tillfällen och beräknar att detta kommer att ta cirka 30 - 40 minuter per intervju. Att delta i studien är frivilligt. Intervjuerna kommer att spelas in och skrivas ut för att analyseras, därför kommer jag att fråga alla som intervjuas om de samtycker till att jag spelar in. Intervjuerna kommer att ske på avskild plats och efter önskemål från intervjupersonerna, som även kommer att få godkänna vilken dag och tid så att de kan förbereda sig. Varje intervju kommer i princip att ha formen av ett samtal, med vissa fasta frågor som ram.

Etiska principer

Allt material kommer att behandlas utifrån de etiska principer som Vetenskapsrådet rekommenderar. Det innebär att eleverna och vårdnadshavare får information om syftet med undersökningen. Information lämnas genom detta brev men också muntligt till varje elev och deras vårdnadshavare - innan, inför samt vid intervjutillfällena. Elevernas medverkan är anonym och inga namn eller andra uppgifter som kan härledas till en specifik person kommer att nämnas i arbetet. Arbetet kommer att redovisas för lärare samt studiekamrater på Högskolan Kristianstad och det kommer efter avslutad redovisning finnas tillgängligt som en forskningsrapport. Inspelat material kommer däremot att förstöras så fort arbetet är färdigställt och ingen annan än vi kommer att ha tillgång till eller lyssna på ljudfilerna innan de raderas.

Om ni har frågor är ni naturligtvis välkomna att kontakta oss eller vår handledare Helena Sjunnesson vid Högskolan Kristianstad, antingen personligen eller via telefon eller mail.

Jag hoppas att du som elev vill avsätta lite av din tid för att hjälpa mig i denna undersökning genom att dela med dig av tankar och åsikter kring lärande och delaktighet i skolan.

Tack på förhand!

Med vänliga hälsningar

Marcus Bergendorff

Anna Nicklasson

[Redacted signature]

[Redacted signature]

Handledare: Helena Sjunnesson

Universitetsadjunkt i specialpedagogik

Högskolan Kristianstad

[Redacted contact information]

[Redacted contact information]

Bilaga 2, Intervjuguide

Intervjufrågor

Inledande frågor... (till exempel *vad* tycker du om skolan i allmänhet?)

1. **a.** *Vad* är viktigast att lära sig i skolan?
b. *Varför* är just detta viktigt?
c. Vilka *möjligheter* får du att lära dig detta i skolan?
2. **a.** På vilket/vilka *sätt* lär du dig bäst?
b. *Varför* passar detta/dessa sätt just dig?
c. På vilka sätt *anpassar* pedagogerna sin undervisning så att den passar dig?
3. **a.** Hur upplever du *svårighetsgraden* på undervisning och arbetsuppgifter i skolan - vad är lätt eller svårt och varför?
b. Hur *utmanas* du så att du lär dig nya saker?
4. **4 a.** På vilket sätt upplever du att du är *delaktig* i att du lär dig det du behöver (planering, undervisning, utvärdering)?
b. Vilken *betydelse* har delaktighet (till exempel socialt och undervisningsmässigt) för att du ska lära dig det du behöver?